



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Eixo de Pesquisa: Avaliação Educacional
Curso de Mestrado

SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA-CE: FATOR DE INCLUSÃO ESCOLAR?**

FORTALEZA-CE
Agosto//2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Eixo de Pesquisa: Avaliação Educacional
Curso de Mestrado

SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-
CE: FATOR DE INCLUSÃO ESCOLAR?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal do Ceará como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Linha de Pesquisa: Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima

FORTALEZA - 2008

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA- CE: FATOR DE INCLUSÃO ESCOLAR?

Objetivo: Conhecer as práticas avaliativas que estão sendo exercidas na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública de Fortaleza e suas conseqüências para o exercício do direito à educação, ou seja, de acesso, permanência e inclusão escolar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
Mestrado em Educação Brasileira – Faculdade de Educação/ FACED
Eixo de Pesquisa: Avaliação Educacional

Data de Aprovação em Qualificação: 26 / 10 / 2007

Data de Aprovação em Defesa Final: 29/ 08/ 2008.

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima –UFC

Prof. Dra. Sandra Haydée Petit –UFC

Prof. Dra. Celia Maria Machado de Brito –UECE

DEDICATÓRIA

Conta-se que o educador argentino González Pecotche, criador da Pedagogia Logosófica, certa vez foi procurado por uma jovencinha que estava na dúvida se deveria seguir a carreira de engenheira ou professora. No que ele lhe responde : “Há necessidade de se edificar sobre almas humanas.”

Dedico então este trabalho aos (as) meus (minhas) alunos(as) do passado, que deixaram marcas profundas em minha formação, aos (as) alunos(as) do presente, que me instigam a aperfeiçoar a prática de todos os dias e aos (as) alunos(as) do futuro, que ainda não conheci, mas que já existem em minha história, pois eles projetam a possibilidade de continuar acreditando que é possível “se edificar sobre almas humanas”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar em meu destino pessoas que facilitaram minha caminhada até aqui.

A Deus, por me fazer conseguir entender profundamente o significado da palavra “educador”.

A Deus, por realmente ter ofertado condições de estudo, num país onde tantos se perdem num desvio sem retorno.

A Deus, simplesmente por ter me presenteado com a possibilidade de estar “viva”.

A Deus.

“Forjar que as gerações futuras sejam mais felizes que a nossa, será o prêmio mais grandioso a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável ao cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor” (GONZÁLEZ PECOTCHE, 1996, p. 252).

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo fornecer subsídios teóricos para reflexão no campo da avaliação educacional frente às práticas adotadas na educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental e se estas favorecem ou não o exercício do direito à educação, centrado no caráter de permanência, acesso e inclusão escolar do aluno. Para tanto, descortinou-se neste ensaio a “tecetura” entre as concepções históricas da avaliação no cenário da educação de jovens e adultos, da subjetividade individual e social que dão sustentação à formação da cultura escolar, por meio de suas falas, dialogicidade, relações sociais e da avaliação enquanto prática pedagógica adotada na EJA. A problemática pode ser traduzida na seguinte questão: a prática avaliativa adotada no cenário da Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Pública de Fortaleza favorece o processo de permanência do aluno na escola, corrobora para sua inclusão no seio da sociedade e por sua vez, no exercício do direito à educação? O trabalho está assentado em pesquisa de cunho bibliográfico, documental e de campo. No campo, buscou-se adotar enquanto instrumentais o questionário aplicado a dez por cento dos professores da rede pública municipal e o grupo focal, aplicado com 06 alunos em escola da Regional seis, onde se procurou pontualizar o “modus operandi” da prática avaliativa frente à possibilidade de cumprimento da função social de incluir o aluno na escola e na sociedade. O ato de revolver e vasculhar a temática da avaliação enquanto prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos possibilita que o problema ocupe um espaço epistemológico significativo, principalmente quando referenciadas às inúmeras variáveis que entrecortam o trabalho do professor na construção de uma prática avaliativa humanizada. Após breve excursão sobre as concepções assinaladas, chega-se a enunciar como uma das principais considerações finais, que o ato de avaliar está preso à formação do “habitus” do capital cultural internalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Avaliativas, EJA, rede pública de Fortaleza

ABSTRACTS

The present research aims to supply theoretical subsidies for reflection in the field of the educational evaluation facing the practices adopted in the education of youth and adults in the initial series of basic education and if these benefit or not the exercise of the education right, focused on the permanence aspect, access and scholar inclusion of the pupil. So, the “weaving” was disclosed in this essay among the historical conceptions of the evaluation in the scene of youth and adults education, of the individual and social subjectivity that supports the schooling culture formation, through its speech, dialog aspect, social relations and evaluation concerning the adopted pedagogic practice in YAE. The topic might be translated into the following question: the evaluative practice adopted in the scene of the and Adults and Youth Education in Public Schools of Fortaleza suggests the permanence process of the pupil in the school, corroborates for its inclusion in the heart of society and then, in the exercise of education right? The work is based on bibliographical, documental and realistic experiments research. Through the experiments, we tried to adopt, as instrumentals, the commonly applied survey to ten percent of the MUNICIPAL public school teachers and the focused group, applying with 06 students from *Regional VI* schools, where we tried to point the “modus operandi” of the evaluative practice concerning the possibility of compliance of the social role of including the pupil in the school and in the society. The act of digging and searching the thematic of the evaluation as a pedagogical practice in Youth and Adult Education allows the problem to occupy a significant epistemologic space, mainly when we refer to the several variable aspects that cross the work developed by the teacher in the construction of a humanized evaluative practice. After an excursion on the designated conceptions, we can announce it as one of the main final considerations, which the act of evaluating is tied to the formation of the internalized “habitus” culturally.

KEY WORDS: Evaluative Practices, YAE, Public Services of Fortaleza

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO.....	11
1 TECETURAS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA, CULTURAL E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O BREVE CENÁRIO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	17
1.1 Período Colonial, Revolução de 30 e década de 40 - Reformas e mais Reformas.....	18
1.2 História Íntima da Educação de Adultos no Brasil: Campanhas e mais Campanhas – 1950 a 1980	31
1.2.1 1947 - CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.....	32
1.2.2 1952 - CNER- Campanha Nacional de Educação Rural.....	34
1.2.3 1958- CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.....	35
1.2.4 1961- Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB (Movimento de Educação de Base)	36
1.2.5 1963- PNA- Plano Nacional de Alfabetização.....	43
1.2.6 1964 - Plano Piloto da Cruzada ABC.....	44
1.2.7 1967- Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização.....	45
1.3 Décadas de 1980 e 1990 – da abertura sócio-política e tempos de neoliberalismo.....	46
1.3.1 1985- Fundação Educar.....	47
1.3.2 1990- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e 1993- Plano Decenal de Educação	48
1.3.3 1997- Alfabetização Solidária.....	49
1.3.4 Avaliação Educacional: das Campanhas e dos Movimentos Sociais.....	51
1.4 A Educação de Jovens e Adultos e a Pós-Modernidade/ Governo Lula.....	52
2 A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTER-RELAÇÃO COM SUJEITOS, ESPAÇOS, TEMPOS, DISCURSOS E FORMAÇÃO.....	61
2.1 Discursando sobre a Concepção de Cultura Escolar	61
2.2 A Construção Histórica da Identidade do Professor da Educação de Jovens e Adultos.....	71
2.3 A Cultura Escolar do Professor da EJA: sua Formação, a Precarização do Trabalho e a Produção dos Saberes Docentes	84
3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	97
3.1 Histórico e Concepções sobre Avaliação	97
3.2 Práticas Avaliativas e sua relação com a Inclusão Escolar do Aluno da EJA.....	109
4 METODOLOGIA.....	129
4.1 Tipo de Pesquisa.....	129
4.2 Objeto de Estudo e perfil do sujeito.....	131
4.3 Universo e Amostra.....	133

4.4 Técnica da Pesquisa.....	133
4.5 Levantamento de Dados.....	135
4.6 Análise de Dados.....	136
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	137
5.1 Resultados Coletados do Questionário.....	137
5.1.1 SEÇÃO A: Dados de Identificação sobre as escolas e turmas da EJA pesquisadas.....	137
5.1.2 SESSÃO B: Dos Indicadores de Evasão na EJA.....	146
5.1.3 SESSÃO C: Da Formação e Condições de Trabalho do Professor na EJA.....	155
5.1.4 SESSÃO D: Da Avaliação Educacional na EJA.....	173
5.2 Resultados Coletados do Grupo Focal.....	199
5.2.1 SEÇÃO A: Dados sobre o Perfil dos Alunos da EJA Entrevistados.....	199
5.2.2 SEÇÃO B: Dados sobre a Evasão do Aluno da EJA.....	200
5.2.3 SEÇÃO C: Dados sobre Relação Escola-Aluno.....	206
5.2.4 SEÇÃO D: Dados sobre Avaliação da Aprendizagem.....	212
5.3 Últimas Correlações entre Professores e Alunos da EJA.....	221
CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES.....	223
REFERÊNCIAS	232
APÊNDICES.....	242
Apêndice I.....	243
Apêndice II.....	244

INTRODUÇÃO

O interesse pelo projeto de pesquisa surgiu em dois momentos pontuais, enquanto coordenadora pedagógica no Serviço Social a Indústria (SESI) e, finalmente, como professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na disciplina de Prática de Ensino.

A experiência no SESI como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno, promoveu a reflexão sobre a questão da evasão escolar. Percebeu-se que um maior índice de evasão era registrado nos períodos reservados à avaliação na escola. Nas conversas com os alunos, muitos revelavam, em suas falas, o contexto excludente da avaliação: “concluí que não vou 'dar conta' dos estudos, pois minhas primeiras notas já não foram boas”.

A experiência como professora a UECE, na disciplina de Prática de Ensino Fundamental na EJA e fazendo uso da pesquisa didática como metodologia adotada, constatou que a prática avaliativa ainda está centrada no conceito de “verificação” enfatizada por Luckesi (2002) como “pedagogia do exame”:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que 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).

As observações realizadas no cotidiano, somadas as leituras sobre avaliação e os encontros com Paulo Freire, projetaram o olhar sob a relação entre as práticas avaliativas desenvolvidas nas séries iniciais da EJA e a temática da inclusão escolar, no que se refere ao exercício do direito do jovem e adulto à permanência e ao sucesso escolar.

Não é difícil encontrar práticas avaliativas teoricamente fundamentadas e bem alicerçadas na bandeira progressista. Entretanto, como de fato acontece o “modus fazendi”? A avaliação ainda é finalística, tradicional, ou, em outras palavras, produto, mercadoria a ser fornecida para o educando? O aluno é co-autor da construção de seu próprio conhecimento, ou um mero co-participante nos processos avaliativos?

O fato é que as avaliações realizadas nas escolas, decorrem de diversas concepções e dentre elas, a avaliação enquanto classificatória, e, segundo Hoffmann (2000, p. 53)

[...] conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

Avaliar é um processo, e está diretamente ligado à aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e histórico-sociais. Entretanto, é também desejável que seja enxergada enquanto dimensão política da educação, com amplas possibilidades de abrir portas para a inclusão escolar. Fato que precisa ser refletido pela escola, considerando o imenso contingente de pessoas que hoje fazem parte do exército de reserva formado por jovens e adultos com baixa, média e até mesmo, alta escolaridade. Portanto, a avaliação não pode ser caminho para a exclusão, tendo a escola como meio para isto.

O melhor remédio é assegurar escola para todos na idade própria, mas contudo, continua a instituição escolar a produzir o analfabeto funcional, que além da baixa permanência, não consegue avançar além das séries iniciais, ou seja, lhe é roubado o direito de continuar seus estudos, ou seja, o direito à educação.

Nessa linha reflexiva, o problema passou a ocupar um espaço epistemológico significativo, donde a pesquisa se propôs a chegar a uma síntese de múltiplas representações com base nos questionamentos: Que tipo de avaliação é realizada no cenário da educação de jovens e adultos em escolas da rede pública de Fortaleza-CE? Essa prática favorece o processo de permanência do aluno na escola ou o empurra para a exclusão escolar, negando-lhe o exercício do direito à educação? Deles se desprendem outras questões que necessitam ser respondidas com urgência: quais as bases históricas, políticas, culturais, legais e sociais construídas pela EJA e de que forma influenciaram as práticas avaliativas hoje? Quais imagens perpassam a cultura escolar frente à formação de jovens e adultos e ao ato de avaliar no cotidiano escolar? Quais os desafios das práticas avaliativas na EJA? Quais práticas avaliativas fazem parte da cultura escolar nas séries iniciais da EJA, em escolas da rede pública de Fortaleza, e quais fatores as influenciam?

Entende-se que as respostas às questões ultrapassam o campo da prática pedagógica no âmbito da construção coletiva, envolvem a introjeção dos conceitos aceitos como verdades indiscutíveis na escola e nos sistema escolar como um todo.

De modo que para realizar essa árdua tarefa, porém não menos prazerosa, e com base na problematização trazida até aqui, a pesquisa tem como objetivo geral conhecer as práticas avaliativas que estão sendo exercidas na EJA em escolas da rede pública de Fortaleza-CE e suas conseqüências para o exercício do direito à educação, ou seja, de acesso, permanência e sucesso escolar. Do objetivo em questão foram descortinados os seguintes objetivos específicos: (1) situar o cenário da EJA histórica, política, cultural, legal e socialmente; (2) relacionar de que forma as

imagens construídas na cultura escolar da EJA repercutem na prática pedagógica avaliativa desta modalidade de ensino; (3) identificar quais os desafios das práticas avaliativas da EJA no hoje; (4) identificar quais as concepções e práticas avaliativas fazem parte da cultura escolar da EJA em escolas da Rede Pública de Fortaleza -CE (como se dá a dinâmica, a dialogização de seus espaços, tempos, sujeitos, linguagens, ações e falas); (5) relacionar a influência das práticas avaliativas adotadas na Rede Pública de Fortaleza-CE sobre o tempo de permanência, sua inclusão escolar ou o exercício do direito à educação.

Os caminhos metodológicos de uma pesquisa são selecionados logo no primeiro momento de sua “gestação”, que se dá na escolha do tema e do título. Definir a metodologia, não é um momento isolado num trabalho científico. É ainda um trabalho que se dá no ato de revolver discursos, falas, estabelecer significados, realizar a dialética do “consigo”. Denota ainda construir o sentido de apropriação do “modus fazendi” de pesquisar. Não se trata portanto de simplesmente fazer o detalhamento de um método para que se chegue a um determinado fim. A metodologia traduz a pesquisa, em toda a sua extensão. Decidir pela metodologia que se pretende adotar, significa edificar-se enquanto “artesão intelectual”, que tenta juntar sua maneira de investigar e o “fazer intelectual”, ao que experimenta enquanto indivíduo (MILLS, 1982, p. 213).

É com base nestes pressupostos que se tomou como bússola à metodologia quali-quantitativa, que emergiu das reflexões no sentido de buscar a superação de problemas utilizados nos modelos de pesquisas, ora puramente, qualitativas, ora genuinamente quantitativas. É então trazida ao campo das discussões à dicotomia metodológica, pois se por um lado os métodos quantitativos têm suas bases no paradigma explicativo, positivista, cujos dados “falam” por si próprios e que por isso são contestados pela busca incessante da objetivação, dos princípios de racionalidade e eficiência, os métodos qualitativos de caráter interpretativo, sofrem críticas pelo espaço concedido à subjetividade, à dúvida, à incerteza, à relativização no ato de decodificar acontecimentos e relações existentes entre as mais diferentes variáveis. O propósito da escolha, foi o de propor o princípio da “complementaridade”, partindo-se do ponto de vista de que um paradigma integra o outro, na vertente de rebater fundamentos que possibilitem quaisquer indícios de dissonância, caso se optasse por uma ou outra corrente metodológica.

Seguindo o rumo delineado, a pesquisa caracterizou-se em seu primeiro momento enquanto bibliográfica e documental e no segundo enquanto pesquisa de campo.

Em seus caracteres bibliográfico e documental, é notório o uso de vasta bibliografia mediante a consulta de obras de referência, coletâneas, periódicos, materiais dispostos em “Cd Roms” e páginas da Internet sobre o tema em questão. Aponta para as relações históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais, decorrentes da denominada Pós-Modernidade, e que exercem forte influência sob as práticas pedagógicas avaliativas na educação de jovens e adultos; os processos subjetivos que envolvem a formação do professor da EJA e as práticas avaliativas com vista a descortinar os discursos produzidos. Finalmente apresentam-se contrapontos frente ao “fazer” da avaliação, seu percurso histórico, as práticas avaliativas na educação de jovens e adultos e sua relação com a inclusão escolar.

De acordo com Gil (2002, p.44), “a vantagem de uma 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”. No que se refere à pesquisa documental revela que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental valse-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL,2002, p. 45).

A opção pela pesquisa de campo revelou o sentido de priorizar a interação do sujeito com o local onde os fenômenos se desenvolvem. Toma por base dois momentos e dois instrumentais. O primeiro foi um “questionário”, pelo fato deste possibilitar a exploração das mais diversas áreas na interação social sujeito (professor) e objeto de estudo (práticas avaliativas) e permitir a obtenção de dados quer seja em sua amplitude ou na especificidade dos campos.

O questionário busca antes de tudo a informação, mas entretanto tem como eixo norteador a ética na preservação dos dados dos sujeitos envolvidos. Sua aplicação envolve 20% do total de professores da EJA da rede pública municipal de Fortaleza, sendo prevista para sua primeira fase a aplicação de um pré-teste para 20 professores, de modo a verificar: o tempo gasto na tarefa de responder, o impacto causado pelo mesmo, a probabilidade de invalidação de questões, o critério de dubiedade, dentre outras situações que possam nulificar ou comprometer a análise dos dados.

Buscou-se ainda um questionário de caráter estruturado, com quatro blocos de dados distintos: (1) Seção de informações sobre as escolas e turmas da EJA; (2) Dados sobre os

indicadores da avaliação educacional; (3) A formação e condições de trabalho do professor da EJA; (4) A avaliação educacional.

O segundo momento, com caráter de complementaridade à pesquisa, optou-se pela técnica do “Grupo Focal” para 06 alunos da EJA, visando coletar dados por meio das interações grupais, buscando-se extrair do “olhar” discente suas representações sobre a Avaliação Escolar nesta modalidade de ensino.

O grupo focal, de caráter estruturado, manteve-se organizado mediante os seguintes blocos: (1) Seção de informações sobre os alunos da EJA envolvidos no grupo; (2) Dados sobre a Evasão Escolar do Aluno da EJA; (3) Dados sobre a relação escola-aluno; (4) Dados sobre a avaliação da aprendizagem.

O levantamento de dados anteviu algumas fases, iniciando pela pesquisa bibliográfica e documental, onde os arcabouços teóricos previamente delimitados sinalizaram como indicadores na análise e revisão dos conceitos que envolveram as temáticas: histórico da educação popular, subjetividade, avaliação, inclusão (sob o foco do direito à educação) com vistas a sugerir parâmetros e metáforas frente às práticas pedagógicas avaliativas para a EJA. A última etapa, gerada pelo questionário e grupo focal, sendo o primeiro instrumento sistematizado pela utilização de aplicativo digital, o Statistical Package for Social Science (SPSS), originaram “achados epistemológicos” que contemplaram os objetivos previstos para a pesquisa.

No sentido de encaminhar as reflexões trazidas até aqui, a pesquisa foi dividida em cinco capítulos.

No capítulo 1 é apresentada uma caminhada sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil do ponto de vista histórico-social, tomando a educação como uma das construções produzidas enquanto subsídio na busca para o entendimento de sua própria realidade, da concepção de mundo e homem. O ato de revolver a história da educação popular consiste ainda na intenção de compreender as bases de sustentação na construção das atuais práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos.

O capítulo 2 trabalha a concepção de cultura escolar, abrangendo o conceito de identidade do professor da Educação de Jovens e Adultos forjada ao longo da história, com o objetivo de refletir sobre esta mesma cultura e os fatores que sobre ela incidem, tais como a formação do professor, a precarização de seu trabalho e a produção dos saberes docentes. O capítulo apresenta, ainda, como se dá a produção de idéias, de representações e da formação da consciência do “ser

professor” de jovens e adultos, que está intimamente ligada à vida de relação e a forma como produz e reproduz seu “que-fazer” no cotidiano e na relação com a sociedade.

O capítulo 3 contextualiza a avaliação na EJA do ponto de vista dos desafios da prática avaliativa, das discussões sobre avaliação escolar enquanto prática inclusiva e libertadora, que como elemento de cultura recria e reproduz valores reinventando possibilidades no campo do ensino e da aprendizagem. São ainda realizados contrapontos sobre o problema da avaliação na EJA, que hoje ainda está centrada no paradigma do “exame”, distanciado da avaliação enquanto prática e análise de resultados provisórios e sucessivos. Resultados estes que devem ser construídos para que o desempenho do aluno seja aperfeiçoado.

O capítulo apresenta ainda os dados significativos sobre a evasão escolar, repetência e desnivelamento série/idade nas escolas da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

O capítulo 4 apresenta detalhamentos da metodologia utilizada para fins desta pesquisa, assim como o tipo de pesquisa, objeto de estudo e perfil dos sujeitos, universo e amostragem, técnica da pesquisa, formas de levantamento e análise dos dados.

O capítulo 5 reúne constructos recolhidos das experiências com os instrumentais técnicos “questionário” e “grupo focal”, apresentando ainda os resultados da pesquisa de campo, buscando realizar uma análise quali-quantitativa dos dados.

Entende-se que a referida pesquisa favoreceu a abertura na construção de novos conhecimentos, que possibilitaram o surgimento de interessantes pressupostos epistemológicos e metodológicos para desafiar a práxis do ato de avaliar. Como num “efeito dominó”, reflexões foram promovidas com vistas ainda a desencadear proposições no campo da avaliação educacional para a rede pública municipal de Fortaleza-CE, permitindo contribuir para o quadro de permanência e inclusão escolar do aluno da EJA no município e apontando para a configuração de uma avaliação emancipadora e humanizada.

1 TECETURAS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA, CULTURAL E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O BREVE CENÁRIO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

[...] somos seres condicionados, mas não determinados, que a história é tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 21).

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos denota que se requer compreender as intencionalidades sócio-políticas-econômicas que influenciaram na maneira de pensar e fazer cada um dos cenários em que se deram as tramas empregadas e utilizadas nas ações, decisões e justificação das políticas educacionais adotadas, assim como dos rumos tomados pela avaliação da aprendizagem para esta modalidade do ensino.

As amarras na busca da emancipação e da autonomia nacional estão fortemente representadas nos números significativos de nosso atraso em termos, por exemplo, de analfabetismo. Os atores sociais envolvidos vivenciam o papel da discriminação e da vergonha, pressionados pelo cotidiano familiar e pelo discurso escamoteado de uma educação “igual para todos”, numa sociedade de “desiguais”, onde a avaliação pode se tornar por vezes, o caminho mais fácil para a exclusão escolar.

A pesquisa mostra que a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexões sobre nossa construção histórica, como nos entendemos enquanto sociedade. As discussões transbordam os limites da escolarização, com um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Possibilita ainda o questionamento sobre o discurso comum de que a qualidade do ensino está sob as “costas” do professor, sendo a avaliação a bússola na análise dos resultados alcançados.

A educação de jovens e adultos, entendida como fenômeno educativo, encerra uma história particular, que anuncia uma sucessão de iniciativas provisórias no sentido de resgatar a dívida social. O que se propõe é uma análise retrospectiva, porém reflexiva quanto ao esboço das práticas avaliativas adotadas para esta modalidade do ensino, de formas que se possa projetar novas perspectivas para o futuro.

1.1 Período Colonial, Revolução de 1930 e década de 1940 - Reformas e mais Reformas

Com tantas terras, com tantas riquezas nada melhor do que “colonizar”. E este é o primeiro movimento de educação de adultos que se tem notícia no país, e que durou com os jesuítas cerca de duzentos e dez anos, até a Reforma Pombalina em 1759.

Este primeiro movimento de Educação de Jovens e Adultos foi de início direcionado mais especificamente aos índios, tendo em vista que, as atividades econômicas da colônia não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta (portugueses e descendentes). É importante mencionar que a educação dada aos indígenas originou-se juntamente com a educação elementar; visando a esta última a atingir os pais por intermédio dos próprios filhos:

A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares, para os ‘curumins’ e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos ‘curumins’ estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes (ROMANELLI, 1978, p. 35).

Na verdade, neste período a educação de jovens e adultos era difusa, e não poderíamos falar de fato em “educação de jovens e adultos” propriamente dita, mas de educação popular e sob a seguinte ótica:

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada as chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como “ensino para desvalidos” (PAIVA, 2003, p. 56).

Ainda segundo Romanelli (1978, p.33-36), os jesuítas ministravam a educação elementar para os índios e a população branca (menos mulheres), a educação média para os homens de classe dominante, parte sendo preparada para a classe sacerdotal, enquanto os demais seguiam para a Europa, em geral Universidade de Coimbra, de onde voltavam letrados. A educação de índios adultos teve como meta um aspecto fundamental que contribuiu para a culminação de um processo de aculturação, que culminou na colonização dos mesmos: a cristianização - por intermédio da catequese. De acordo com Paiva (2003, p.67), a difusão do catolicismo se dava através do abrandamento das resistências aborígenes e do combate aos cultos africanos, convertendo-os em cristãos obedientes.

No que se refere às escolas para adultos, afirma Paiva (2003):

Multiplicaram-se as escolas de “ler e escrever”, instaladas em São Vicente, Bahia, Espírito Santo e Pernambuco; organizaram-se – pouco a pouco – classes de gramática e colégios, instituiu-se o ensino profissional e, mais tarde, surgiram os seminários. Em relação à população adulta, entretanto, embora fossem observadas as recomendações dos “Regimentos” (de que os indígenas adultos pacificados e convertidos deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos de povoação portuguesa- defendendo-se dos ataques de tribos hostis – para que pudessem ser ensinados e doutrinados nas “cousas da nossa fê”), o ensino a ela destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita. Entretanto, a pouca importância atribuída à alfabetização em si mesma parece natural, se considerarmos que ela só poderia realmente servir à catequese, que mesmo em Portugal, o sistema escolar apenas começava a ser montado e que “o analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e à família real (PAIVA, 2003, 66).

Toda a prática avaliativa dos jesuítas era alicerçada na escolástica medieval, ou seja, centrada nas exigências da fé, assentada nos valores espirituais e morais de cristandade da igreja católica. Tais práticas eram ainda regidas pelo documento *Ratio Studiorum* (¹), escrito por Inácio de Loiola, com objetivos de organizar o currículo, os métodos de estudos, os objetivos, o trabalho pedagógico como um todo.

Dentre as principais, pode-se destacar neste período, a lição “de cor”, que significava guardar na memória palavra por palavra de um texto ou determinado conteúdo, e que tinha por base a seguinte expressão “*repetitio mater studiorum*” ou a “repetição é a mãe da aprendizagem”.

Prevaleceram ainda neste período as técnicas didáticas da composição e do desafio, mantendo por detrás de cada método, uma severa disciplina, com o pretexto do desenvolvimento do aprendiz. Prepondera ainda a transmissão oral dos conhecimentos, sendo a avaliação centrada no castigo, nas insígnias de honra, na recompensa e na premiação, sendo esta última retratada em cartas de José de Anchieta, conforme trecho a seguir:

Os meninos da escola primária, que completam o número de oitenta, dão mostra incomum de sua virtude. Com muita aplicação, procuram traçar as primeiras letras, para se poderem transferir depois às aulas de latim. Atraídos pelos prêmios, envidam grande esforço nas freqüentes disputas a respeito da doutrina cristã, que decoram cantando, e das regras da aritmética (Carta Anua da

¹ O *Ratio Studiorum* era um documento que serviria de base comum e suporte para ordenar as instituições de ensino jesuíticas de forma a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem seus colégios. Foi publicado em 1599, intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, e compõem-se de trinta conjuntos de regras (SOUSA, Jesus Maria. *Os Jesuítas e a Ratio Studiorum. As raízes da formação dos professores da Madeira*. Madeira: 2003. Disponível em: www.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF.)

Província do Brasil, de 1583, do provincial José de Anchieta ao geral Pe. Cláudio Acquaviva – Bahia do Salvador, 1/1/1584).

As referidas práticas estendiam-se à educação de adultos, sendo também dada uma atenção especial a determinados rituais, tais como as provas e exames, realizados em sessões solenes, em bancas examinadoras com publicização dos resultados.

A expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759 atingiu principalmente as elites (PAIVA, 2003, p.69) provocando o desmantelamento da organização baseada no Ratio Studiorum. As escolas jesuíticas foram suprimidas pelas aulas régias de latim, grego e retórica. Cada aula correspondia a uma disciplina, centrando-se nas habilidades de ler, escrever e contar. Aulas que não aconteciam no mesmo lugar, mas normalmente na casa do professor. As aulas régias eram autônomas, isoladas e com professor único. Os professores eram geralmente leigos ou despreparados, e, por sua vez, mal pagos. Nomeados geralmente por indicação, tornavam-se proprietários vitalícios de suas aulas régias. Já o sistema reservado à educação popular, centrava-se na catequese e na difusão da fé (PAIVA, 2003, p.67-68).

As técnicas avaliativas utilizadas nas aulas régias não diferem em essência do período jesuítico, entretanto, o quadro das reformas de Pombal, propiciam que as avaliações sejam aplicadas individualmente, posto que assim se apresentava o cenário educativo na época:

Sem plano de conjunto e sem articulação entre os vários níveis de estudos, tudo praticamente permaneceu no século XIX, como nos tempos coloniais. O método individual, em que o professor atendia um aluno por vez, enquanto os demais ficavam ociosos, era praticamente o único praticado nas escolas públicas brasileiras. O emprego do método individual se explica pelo despreparo dos professores, pela inexistência ou quase de material didático, de livros e de cartilhas, pelas precaríssimas condições das casas de ‘escolas’, geralmente um cômodo improvisado na casa do professor, sem ar, sem luz, sem higiene. [...] nessas condições de ensino, o professor precisava usar de castigos físicos, particularmente de palmatória, a pedagogia do terror. O ensino ‘individual’ era o único possível realizado por mestres-escolas sem formação nem preparo algum (MARCÍLIO, 2005, p. 84).

Passado este momento, e com a chegada da família real ao Brasil, a educação de índios e adultos perde mesmo sua importância, por razões óbvias: as atividades econômicas coloniais não exigiam o domínio de técnicas da leitura e da escrita, logo, não se mostrava muito necessária a existência de movimentos no sentido de escolas para a população adulta, então composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava. Desta maneira, a educação de adultos sofre um período que se poderia denominar de “brancas nuvens”.

Por outro lado, tem-se em Paiva (2003) o seguinte:

Devemos, contudo, registrar uma iniciativa em favor da instrução popular e do Planejamento Geral do Ensino. O projeto elaborado pelo Gal. Francisco de Borja Stockler em 1812, a pedido do Conde de Barca, então Ministro de D. João VI, e rejeitado pela Coroa, preocupava-se com a difusão do ensino de primeiro grau, a ser ministrado nos “Pedagogos”. Recomendava também a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes através do ensino nos “Institutos”, colocando-se assim como a primeira sugestão oficial de organização de um sistema de ensino popular no Brasil e a primeira tentativa de vincular a educação ao preparo para as atividades produtivas (PAIVA, 2003, p.70).

Mas é em 1823 que se institui o Método Lancaster na tentativa de se suprir a falta de professores. O método propõe o "ensino mútuo", o qual um aluno treinado ensina um grupo pequeno de alunos (no máximo dez) sob a guarda de um inspetor.

O processo de avaliação lancasteriano tinha como base a competição, incentivada pela recompensa aos alunos. As avaliações mútuas também era característica marcante do método, o que se fazia enquanto as leituras eram organizadas. Havia ainda a predominância do mecanismo de premiação ou castigos, e que geralmente não eram repetidos.

A segunda fase imperial da história denota que novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente ocorreram durante esta época. Mais especificamente a regência de Pedro II . É neste período que encontraremos escolas para adultos, em decorrência do surto de progresso iniciado por volta de 1870. O crescimento do sistema elementar de ensino é visível e, principalmente, por ocasião do advento da República, quando os ideais de libertação vem à tona havendo uma mobilização favorável à educação.

Surge neste cenário a primeira escola noturna para jovens e adultos, que passou a existir somente em 1860, no Maranhão. E foi, a partir deste momento, que elas se multiplicaram no Império, não só pela administração provincial, mas inclusive pela iniciativa privada. Seu desenvolvimento, entretanto, acompanha o do ensino elementar comum. A criação das mesmas se deve, de forma geral: ao crescimento da nação e as mudanças na sociedade, tendo em vista o momento sócio-político vivente no país, da passagem do regime monárquico para o republicano. E de forma específica: a permissão dos escravos quanto ao recebimento de alguma instrução (uma das conseqüências do processo emancipatório do elemento servil) - no caso das escolas do Pará e a preocupação do homem do povo entender melhor seus direitos e deveres para que se amenizassem os costumes - no caso do Maranhão.

As escolas noturnas não sobrevivem muito tempo. Talvez pelo fato de sua finalidade não estar alicerçada em bases sólidas. Desta forma sua extinção aconteceu, sendo decorrente da queixa dos Presidentes de Províncias que alegavam que estas não produziam os benefícios esperados e por serem cada vez menos freqüentadas. As únicas mantidas são mesmo as da capital, as das casas de detenção e as sociedades privadas, por atenderem a um ou outro destes dois pré-requisitos.

Mas é somente em 1876 que são encontrados registros da difusão do ensino noturno para adultos no país ⁽²⁾, que passa então a ser denominada como “educação popular”.

Surge em 19 de abril de 1879 o decreto nº 7.247, de reforma de ensino, por Leôncio de Carvalho. O decreto autorizava o governo a criar nas províncias cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos freqüentassem as escolas. Previa ainda a criação de cursos para analfabetos, livres ou libertos (do sexo masculino), com duas horas de duração no verão e três no inverno, sendo as mesmas matérias do curso diurno. Uma das medidas de Leôncio de Carvalho para estimular a educação de adultos, era a de dar preferência nas vagas de empregos do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária.

Em 06 de setembro de 1878 surge o decreto 7031, de Leôncio de Carvalho, da Inspeção de Instrução. O respectivo decreto que traz em seu artigo primeiro, a indicação para que “em cada uma das escolas públicas de instrução primária do primeiro grau do município da corte, para o sexo masculino, seja criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas” ⁽³⁾. Muitas aulas noturnas já ocorriam por conta dos professores, muitas vezes leigos e que desta vez, vão a busca do decreto para completar suas rendas com base na subvenção do governo. Predomina para as escolas noturnas o caráter da filantropia, da marginalidade e em especial, da educação popular, já que eram destinadas a homens livres e principalmente pobres, levando-se a que se reflita sobre o caráter da manutenção do controle e da disciplina por parte desta mão-de-obra.

² Relatórios apresentados por Rui Barbosa e pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, afirmam que, neste ano, aproximadamente de 175.714 a 200.000 alunos freqüentavam escolas elementares em todo o país (PAIVA, 2003, p.79).

³ Anexo ao Relatório do ano de 1877 apresentado pelo ministro e secretário dos negócios do Império, Dr. Carlos Leôncio de Carvalho, à Assembléia Legislativa em dezembro de 1878.in: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>.

Em 1882, discursava José Bonifácio contra a Lei Saraiva: “Pagai Impostos, mas não votareis” – que cassava o direito de votar pelo analfabeto, estabelecendo o chamado "censo literário" (o qual o verdadeiro eleitor era o que tinha acesso à imprensa).A respectiva lei, fora incorporada à Constituição de 1891, que determinava no art. 70:

São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei.
§ 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais, ou para as dos estados: 1º – os mendigos; 2º – os analfabetos; 3º – os praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º – os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual.
§ 2º São inelegíveis os cidadãos não alistáveis (BRASIL, 1891).

Durante 357 anos o analfabeto teve direito ao voto, isto desde a primeira eleição realizada a 22 de janeiro de 1532, por João Ramalho em São Vicente. Mas a carta de 1891 veio mudar a história e neste sentido, escolarizar-se passa a ser critério para ascensão social - e não exclusivamente a renda, como anteriormente - pois somente votariam e seriam candidatos aqueles que dominassem as técnicas de leitura e escrita. A Lei Saraiva (⁴) age como estímulo à escolarização do jovem e adulto:

Nos anos 80 o ressurgimento das escolas noturnas para adultos é estimulado pela reforma eleitoral (Lei Saraiva). [...] os projetos de reforma enviados ao Parlamento na época não somente tratam do problema, como alguns propunham mesmo a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares onde se comprovasse a existência de escolas noturnas Começava a difundir-se a idéia de que a educação concorria para o progresso; além disso, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita (PAIVA, 2003, p. 196).

Mas como de fato se resumia a avaliação no decorrer do período do Império?

[...] nas escolas primárias públicas, era assistemática e precária, uma vez que os alunos não eram examinados regularmente. Nesse período ainda não havia práticas avaliativas sistematizadas; entretanto iniciava-se, nas chamadas Escolas Normais, a formação dos professores para atuarem nas escolas primárias (COMIS, 2006, p.137).

Notório que, a ausência da sistematização da avaliação denota o descompromisso do Estado no sentido de acompanhar os conteúdos ministrados na escola. É quando surgem nesta

⁴ Lei do Censo ou Lei Saraiva:O Decreto nº3.029, de 9 de janeiro de 1881, institui pela primeira vez o título de eleitor, além das eleições diretas para todos os cargos eletivos do império, proibiu o voto do analfabeto e determinava que se realizasse um censo dos eleitores.

ocasião as escolas para adultos nas diferentes províncias e que a partir dos anos 80 do século XX, tenderiam a multiplicar-se. Mas o fato é que, até 1890 o Brasil consistia numa “massa de analfabetos”. Alinhamos a citação de José Veríssimo, em artigo publicado em 1900, citado por Sevcenko (1983, p.88):

[...] O número de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14.333.915 habitantes, de 12.213.356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em 100 brasileiros ou habitantes do Brasil. Difícil será, entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados. Assentado esse fato, verifica-se logo que à literatura aqui falta a condição da cultura geral, ainda rudimentar e, igualmente, o leitor e consumidor dos seus produtos (VERÍSSIMO, 1900 apud SEVCENKO, 1983, p.88).

Primeira grande guerra mundial. Surge neste período a preocupação, provavelmente a primeira, com a educação popular, que acaba por beneficiar o campo de jovens e adultos, ainda que timidamente.

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 em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral (PAIVA, 2003, p. 196).

O início do século XX, no que se refere à avaliação, é marcado pela prática dos exames, por influência do próprio processo de industrialização nascente, que exigia a qualificação da mão-de-obra. A classificação dos exames era distribuída em graus:

[...] distinção, aprovação, plena e reprovação. [...] a partir de 1904, passaram a ser expressos em notas: 0-péssima, 1- má, 2- sofrível, 3 – regular, 4-boa, 5-ótima(Decreto n.1253, de 28.11,1904) Surge assim, um sistema de avaliação altamente normatizado, padronizado e ritualizado. O imperativo da classificação, intrínseco à escola graduada, exigia, por sua vez, um elaborado mecanismo de legitimação (COMIS, 2006, apud SOUZA, 1998,p.244).

A respectiva forma de avaliar repercute no sistema de ensino de uma forma geral, incluindo a educação de jovens e adultos. De acordo com Comis (2006, p. 138):

[...] a República não instaurou no Brasil uma sociedade democrática e uma cidadania de fato, mas manteve a sociedade com forte estrutura hierárquica e marcada por grandes desigualdades sociais, configurando um cenário escolar elitista e seletivo com a institucionalização do conceito de nota. (p.138)

A década de 1920 é marcada por correntes que se formaram na Europa do pós-guerra, insuflando um espírito de renovação no campo das artes, literatura e música. No Brasil é concretizada em 1922 a “Semana de Arte Moderna”, influenciada pelos movimentos conhecidos como o surrealismo, o futurismo, o dadaísmo etc. que provocaram um poderoso caráter nacionalista que pregava o rompimento com os modelos europeus dominantes nas diferentes formas de manifestações artísticas. Os meios culturais e educacionais foram também abalados no sentido de voltar olhar para as coisas do nosso país, de nossa terra, gente e dos nossos hábitos e costumes.

A década de 1930 é ainda marcada pelo “boom” do processo de industrialização no país, que vem se consolidando principalmente após a Revolução de 30. E é somente neste período que encontraremos movimentos de educação de adultos de alguma significação. Passados 430 anos do descobrimento do Brasil até 1930, podemos caracterizar a educação de adultos como funcional . Ou seja, sempre voltada para as necessidades, ora da colônia , ora dos interesses de ordem política - econômica, sem nenhum envolvimento de efervescência político-ideológica .

Uma vez inaugurado o Estado Novo, surgem oportunidades para a educação de adultos tornar-se um meio da organização política das massas. Processo que se dá por meio dos educadores brasileiros mais progressistas, que passaram a revolver construções teóricas em torno da organização escolar, dos métodos, didáticas, ou seja, do processo de ensino como um todo, contrapondo-se à pedagogia jesuítica. O movimento, denominado de “Renovação Escolar”, sendo posteriormente conhecido como “Escola Nova”, remanescente dos referenciais teóricos da psicologia infantil, reivindicava sob influência dos preceitos dos educadores Jonh Dewey e Carlos Rogers, que o centro da educação era o “educando”.

O movimento escolanovista influencia a prática avaliativa, que de acordo com Comis (2006, p.138) “tem como objetivo enfatizar o processo de aprendizagem, avaliar o aluno como um todo, ressaltar a qualidade dos conhecimentos aprendidos e valorizar a auto-avaliação, a participação, a colaboração e o respeito ao próximo.

As influências de todo o movimento de renovação da educação e do ensino, ultrapassa o campo das práticas e toca vultos mais amplos. O Governo Federal por meio do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, a criar o Ministério da Educação e Saúde (⁵), tendo como ministro

⁵ Até o século XIX, a educação era responsabilidade do Ministério do Interior. Já no primeiro governo republicano, registrou-se o Ministério da Instrução Pública, Serviços Postais e Telégrafos (ROMANELLI, 1978, p.131).

Francisco Campos, ligado às idéias do movimento de modernização do ensino. No bojo deste movimento, foi convocada uma conferência nacional pelos educadores mais atuantes da Associação Brasileira de Educação (ABE), que foi fundada em 1924, e exercia a liderança frente aos movimentos de renovação por meio de conferências, palestras, debates, cursos etc (ROMANELLI, 1978, p. 128-130). A conferência tinha por objetivo para pressionar o governo a adotar posições pontuais frente aos problemas globais de educação e de ensino, no sentido ainda de definir uma política nacional para este setor. Realizou-se então a quarta conferência da ABE, em dezembro de 1931 no Rio de Janeiro, tendo como tema “As grandes diretrizes da educação popular”. Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, determina em discurso que se estabelecia o “sentido pedagógico” da revolução de 30.

Da conferência foi proposta a elaboração de um documento no sentido de traçar as diretrizes de uma política nacional de educação e de ensino. O que foi concluído e aprovado na imprensa não especializada em março de 1932, sob o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, tendo como redator principal Fernando Azevedo.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, pode-se destacar do manifesto, em linhas gerais, os seguintes pontos: (1) A educação como um direito de todos, deve estar de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos; (2) Cabe ao Estado como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública; (3) O direito à escola deve ser único, obrigatório, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos; (4) O Estado adotará uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino; (5) Os professores, de todos os graus e modalidades de ensino, devem ser formados dentro de um espírito de unidade, constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação, os educandos e o povo em geral; para isso, devem receber remuneração condigna, para que possam manter a necessária eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis ao desempenho de sua missão.

No campo da avaliação educacional, o Manifesto dos Pioneiros também influenciou frente ao surgimento de metodologias diferenciadas da prática tradicional aplicada, ou seja, da pedagogia do “exame”:

[...] remanesce, desse período, somente alguns métodos e técnicas, tais como trabalho em grupo, discussões e estudo de meio, em detrimento de seu legado principal: desenvolver a capacidade de reflexão do aluno. Consequentemente, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, os professores ainda solicitam a matéria decorada, da mesma forma que se fazia no ensino tradicional, por meio de provas que expressam a quantidade de conteúdos decorados e assimilados (COMIS 2006, apud LIBÃNEO, 1994, p.64).

A constituição de 1934 promove o salto de qualidade quando no artigo 150 institui, pela primeira vez, “o ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. Foi a partir deste momento e, principalmente, com a experiência do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, de 1933 a 1935, que a educação de adultos passa realmente a tomar rumos mais significativos.

A experiência na verdade foi coordenada por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira. Desenvolvia-se no sentido de atender jovens e adultos das camadas populares, articulando cursos elementares aos de continuação e aperfeiçoamento, próximos a associações de classe, locais de trabalhos ou residências. A interrupção em 1935 deu-se em torno do levante comunista, que levou Anísio Teixeira a deixar o cargo e a Paschoal Lemme que em 36 é levado à prisão sob acusação de envolvimento na organização de cursos para operários na União Trabalhista (VIEIRA, 2004, p. 13). O movimento do Distrito Federal teve repercussão na educação de jovens e adultos porque educadores abandonam o “neutralismo tecnicista” e em nome de ideais liberais ou socialistas, reconhecem o papel da educação como veículo de difusão de idéias e recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas.

A importância desta experiência foi significativa por ser a primeira vez que se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos. Notória foi a transformação na mentalidade dos educadores, que passaram a enxergar a relação ensinar-aprender como um fenômeno oportuno para a reflexão da realidade sócio-política. Este foi, portanto, um momento histórico para a educação brasileira, não somente no que se relaciona a instrução de adultos, mas no que concerne à educação como um todo.

O processo da experiência do Distrito Federal, de 1927 a 1930, se deu na cronologia apresentada a seguir e de acordo com Paiva (2003, p.196-200).

Em 1928 houve a reorganização dos cursos elementares noturnos e moralização dos seus funcionamentos. Reforma que não logrou ser posta em prática por total em virtude da Revolução de 30.

A Reforma Fernando Azevedo direcionada a instrução normal e elementar no Distrito Federal em 1930. Fernando Azevedo, indicado como Diretor Geral de Educação do Distrito Federal pelo Prefeito Prado Júnior, preocupado com a profissionalização do docente, criava o Instituto de Educação, cuja instalação só se concretizou em 1932, durante a reforma de Anísio Teixeira (1931-1935). O cerne de sua reforma era o de estabelecer políticas públicas tendo como eixo norteador os princípios do manifesto dos pioneiros, criar escolas públicas, um instituto de formação de professores e estabelecer o concurso público como regra única de ingresso no magistério, tendo reação dos vereadores, já que o hábito era de contratar professores com base na indicação política.

Em 1932 foram realizadas as modificações de algumas disposições e criação de cursos de continuação e aperfeiçoamento a serem ministrados nos estabelecimentos de ensino profissional, por Anísio Teixeira, por intermédio do decreto de 01/02/1932.

A reforma do ensino elementar de adultos e organização dos cursos de continuação e aperfeiçoamento, pelo decreto 4.299 de 25 de julho de 1933. Entretanto estes novos cursos, que seriam de extensão e práticos de artes e ofícios para o que nele desejassem ingressar e ainda os cursos de oportunidade, cuja organização foi entregue a Paschoal Lemme, não foram implementados por falta de verbas.

Em 1934 os primeiros cinco cursos da natureza acima relacionadas, foram implementados por intermédio de propaganda e da contribuição de associações de classes, cuja matrícula excedeu as possibilidades de atendimento imediato;

A experiência do ano anterior orientou uma nova reformulação em 1938. A mesma direcionou a ampliação do raio de ação do programa em termos de qualidade e extensão dos cursos. Neste ano foram abertos mais quatro centros de ensino, com novos cursos que ficaram divididos em: básico, de informação e especializados; cujas turmas eram organizadas em função dos resultados de provas de apuração do aproveitamento. Foi introduzido aí, um trabalho de orientação vocacional com a realização de palestras, conferências, sessões de cinema educativo, etc. As matrículas cresceram em mais de 200%, havendo protestos pelo fato dos cursos não serem mais uma vez multiplicados pela falta de recursos orçamentários.

Neste mesmo ano, com o levante comunista de novembro, Anísio Teixeira deixa o cargo, sendo os cursos para adultos interrompidos em dezembro, embora Paschoal Lemme tenha permanecido no seu cargo.

Em 1936 foram afastados Paschoal Lemme e o Prefeito Pedro Ernesto por colaboracionismo com a causa, e a organização de cursos para operários na União Trabalhista. O país entrara portanto, na era das lutas ideológicas e no clima de radicalização que precedeu o Estado Novo.

Sem sombra de dúvidas, a educação de jovens e adultos assume importância a partir da década de 1930, e poderíamos afirmar que a experiência do Distrito Federal chamou a atenção para a necessidade de atuação neste campo educativo.

Entretanto, é importante mencionar que a mobilização da educação de adultos sedimenta-se como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. Neste sentido, foram iniciativas concretas: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), as primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambos em 1947. Esta última, tendo a frente Lourenço Filho, foi tomada como política governamental, cuja premissa central era a necessidade do enfrentamento do problema do analfabetismo adulto no Brasil, assim como dos efeitos positivos desta educação como parte de um projeto de elevação cultural brasileira – a referida campanha será melhor explicitada adiante.

A década de 1940 foi ainda marcada pelos movimentos internacionais e organizações que como a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), estimulavam a criação de novos programas frente a educação de adultos analfabetos. No ano de 1947 pela realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Em 1949 foi realizado o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

No processo de redemocratização do Estado, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentalista, houve maior interesse de mão-de-obra alfabetizada, já que passávamos do modelo agrícola e rural para o industrial e urbano. Crescem então os interesses pela questão. Esta abertura política propiciou o florescimento de movimentos isolados, surgindo Universidades populares vinculadas a instituições de ensino ou bibliotecas. O momento realmente era propício para a difusão da cultura, com a promoção de programações para o lazer, cursos de extensão, centros de debates e clubes de estudo de jovens. É importante mencionar que municípios do interior do país também mobilizaram-se no sentido de expandir seus programas de educação de adultos, criando bibliotecas, museus, praças de esportes etc.

A volta do Partido Comunista em 1945 à legalidade constitui-se num aspecto positivo do movimento, pois deu origem à organização dos Comitês Democráticos nos municípios e nos bairros das grandes cidades, cujas preocupações freqüentemente se concentravam sobre os problemas educativos. Estes comitês passaram a pressionar o poder público no sentido de aplicar maiores verbas destinadas à educação, além de uma melhor aplicação destas, exigia-se também um atendimento educativo e a assistência às camadas mais pobres. Nestes comitês havia um propósito da conscientização popular, tanto quanto da necessidade de reformas políticas, econômicas e sociais para uma melhoria da educação no país e buscava-se a implementação de tais estruturas para auxiliar estas metas.

Os anos 1940 são ainda marcados por uma seqüência de Leis Orgânicas de ensino. Em 1942, por iniciativa de Gustavo Capanema, são reformados vários setores do ensino médio, dentre elas criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942, seguida da Lei Orgânica Comercial, em 23 de dezembro de 1943. As referidas leis dão suporte à criação de cursos profissionais de aprendizagem, artesanais e de continuação. Introduziram a educação de adultos como uma modalidade de caráter eminentemente prático. A educação profissional de adultos tomada sob a orientação e tutela do Estado, não dá conta da infra-estrutura necessária a implantação, em larga escala, deste ensino e recorre a um convênio estabelecido com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), dando sustentação à criação de um sistema paralelo de ensino, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional do Comércio (Senac), que se firmavam no início desta década.

A criação e orientação para o mundo do trabalho por meio das escolas técnicas foram imposta pelos organismos oficiais, por ser compatível com o momento ideológico do regime militar vigente. Mas como era a avaliação nesta fase da história?

O ensino técnico se preocupava em formar técnicos para o mercado de trabalho, e os alunos passaram a ser avaliados por meio de provas objetivas que supervalorizavam o exame como fim, tornando-o quantitativo, impessoal, aleatório e passivo (COMIS, 2006, p.138, apud LIBÂNEO, 1994).

A Lei Orgânica do Ensino Primário de 2 de janeiro de 1946, fixa em seu artigo segundo a expressão “ensino primário supletivo”, destinado a adolescentes e adultos, o que representou a institucionalização desta modalidade de ensino integrada ao sistema educacional brasileiro.

A década de 1940 consolida a concepção de educação de jovens e adultos, caminhando na esteira da construção da própria identidade, bem distinta do ensino infantil.

1.2 História Íntima da Educação de Adultos no Brasil: Campanhas e mais Campanhas e os Movimentos de Cultura Popular – 1950 a 1980

Pelo pouco narrado até aqui, pode-se constatar o descaso quanto à educação no âmbito geral no país. Para que se avance na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se mister responder a seguinte questão: o que é uma Campanha?

Informa Holanda (1977), que uma campanha é “o conjunto de esforços para se atingir um fim”. Porém, no que se refere à alfabetização de jovens e adultos no Brasil, uma campanha até significa “o conjunto de esforços”, mas de acordo com o que se apresenta a seguir, para atingir qual fim comum? Vejamos o porquê do questionamento.

Tempo de Segunda Grande Guerra Mundial. É notória ainda a transformação paradigmática no imaginário e nas relações sociais conforme demonstraram a evolução das Ciências Sociais. O surgimento da própria Sociologia corroborou para ampla difusão de uma visão da escola enquanto reprodutora de valores e hábitos culturais. A educação também ganhou relevo em vários países, incluindo aqui também a educação de jovens e adultos. A educação passa portanto a ser o principal instrumento de luta política. Começa a crescer no país um incentivo à educação de jovens e adultos, partindo do ponto de vista que essa poderia difundir ideais democráticos, prevenindo o autoritarismo e os totalitarismos e de que a alfabetização era imprescindível ao processo de desenvolvimento dos países periféricos.

E foi com base nestes dois aspectos, fundamentalmente, que se inicia o processo campanhístico no Brasil, que culmina num “entra e sai” de campanhas até a data de hoje, mudam-se os nomes – movimento, projeto, plano disto, fundação daquilo etc., mas no fundo tudo se reporta ao mesmo objetivo: extinguir o analfabetismo e resgatar a dívida social com os jovens e adultos no Brasil .

Vejamos o acontecer de cada uma destas campanhas.

1.2.1 1947 - CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

Com a recém criada UNESCO, passou-se a incentivar o lançamento de campanhas de alfabetização e da educação de jovens e adultos em diversos países. O Brasil não poderia ficar para trás. Desta forma, implementou-se a primeira campanha de massas para educação de adultos em 15 de janeiro de 1947. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criava o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação e iniciava a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos. Essa campanha foi organizada e coordenada pelo professor Lourenço Filho, e criou dez mil classes de ensino supletivo em todo o País, sendo mil e quinhentas no estado de Minas Gerais, em seus 288 municípios então existentes. A estratégia central era a de utilizar o recurso dos convênios do ensino primário para o ensino de adultos. Recurso este estabelecido pelo decreto nº4.958, que instituía ao Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que segundo Paiva (2003, p.149), era “formado pela renda proveniente dos tributos federais que para esse fim viessem a ser criados”. O CEAA nasce então da regulamentação do referido fundo. Mas o que significava a respectiva campanha?

No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-d-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Através dela, eram retomados alguns aspectos do “entusiasmo pela educação”, agora elevados de considerações e justificações técnicas: deveria ser “uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição”, conduzida pelos educadores anteriormente identificados com o Estado Novo e que agora tinham como diretriz política a quantidade e como diretriz técnica a tentativa de conciliar a campanha de massa(extensiva) com a qualidade e a continuidade do ensino (profundidade). Na verdade, entretanto, predominou o aspecto quantitativo pois a intenção qualitativa, a “ação em profundidade”, nunca chegou realmente a se concretizar senão em aspectos e amplitude muito restritos (PAIVA, 2003, p. 206).

Desta forma, a União barganhava com os estados. Esta remetia um certo montante de recursos, e estes, por sua vez, se obrigavam a criar um serviço de educação de adultos e a instalar e fazer funcionar as classes de ensino supletivo previstas no plano global da União para cada unidade federativa. Os recursos muito pequenos e em troca destas “verbas”, os estados colocaram tais cursos funcionando, o que acontecia de forma precária.

As escolas procuravam resolver as questões de infra-estrutura, o fato é que a Campanha tinha que acontecer. Chama atenção neste período o caso do estado de São Paulo. Para dar conta dos compromissos da Campanha assumidos com o governo federal, colocou a serviço da educação de adolescentes e adultos analfabetos a sua rede de escolas, os seus professores e funcionários. Para conseguir que estes lecionassem à noite, adotou o sistema de pontos. Uma espécie de moeda que organizava a vida funcional do magistério público estadual. O professor pressionado passou a lecionar a noite, não porque desejasse educar adultos, mas porque precisava conquistar pontos necessários à sua carreira.

Partindo das premissas indicadas, apresentaram-se os seguintes resultados: dificuldades no recrutamento de analfabetos, elevadas taxas de evasão, desinteresse dos voluntários, exígua motivação dos alfabetizadores e inadequação do material didático (PAIVA, 2003, p. 206-225).

A UNESCO ampliava suas pesquisas para investigar as causas do insucesso da ação extensiva das campanhas, tentando apontar alternativas no sentido da sua reorientação. Propõe programas de alfabetização restritos às unidades que demonstrem ser produtivas. Sendo que estes deveriam ser realizados dentro do horário de trabalho e de forma que os mesmos facilitassem as possibilidades de uso imediato dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Uma das ideologias que perpassavam a referida campanha está expressa na frase que foi amplamente divulgada: “ensinar a adolescentes e adultos era mais fácil do que ensinar crianças”. Logo, se tal tarefa era mais fácil, provavelmente seria mais rápido, mais simples e qualquer pessoa podia desempenhar esta função. Não tendo sido por acaso, entendemos, que tal campanha procurou recrutar um grande contingente de voluntariado.

O Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), no Rio de Janeiro faz com que no início da década de 1950, aconteça à experiência da Missão Rural de Educação de Adultos em Itaperuna. Mas até então, o Brasil investia ainda em campanhas de grande porte, enquanto as pesquisas internacionais já apontavam a necessidade de dirigir tais movimentos para iniciativas mais localizadas e específicas. Fica aqui mais uma pergunta para ser respondida: como não se pensou nisso antes, tendo em vista a extensão territorial do país?

É importante mencionar que depois de um período inicial de “exaltação”, a CEEA entrou, pelas razões já expostas, num momento de declínio, apesar de ter durado até o ano de 1963. Entretanto, em 1962, de acordo com Paiva (2003, p. 219), “ela praticamente não desenvolveu

suas atividades”, em detrimento da contenção orçamentária, por razões políticas e administrativas.

Neste ínterim se desenvolve, em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural .

1.2.2 1952 – CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

Em Itaperuna , pequena cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro uma experiência revela a variedade de situações sócio-econômicas em que vivia sua população, ou seja, com comunidades prósperas, contrastando outras decadentes . Não foi difícil na época concluir que o investimento na educação seria a solução para os problemas da sociedade (visão escolanovista). Outra concepção presente, diz respeito ao papel do professor, identificado como aquele que tem uma missão a cumprir. O jovem e o adulto analfabeto, por sua vez, eram vistos de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência.

Esta experiência foi estendida aos estados do Nordeste e é daí que emerge em 18 missões, em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

A CNER contava com equipe de profissionais em várias áreas, tais como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica, assistência social etc. Alicerça seu trabalhos em dois aspectos fundamentais : as missões rurais (herdadas da metodologia de Itaperuna) e os centros de treinamento. Os últimos eram destinados aos professores leigos, aos filhos de agricultores e a preparação de técnicas audiovisuais aplicadas à educação de base.

Seus objetivos fundamentais eram: favorecer a promoção da educação de adultos (e conseqüente valorização da cultura popular) e promover, entre a população do campo, a consciência do valor entre-ajuda para resolução dos problemas locais. E de acordo com Paiva (2003):

Pretendia a CNER contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia do valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices. Por isso, as missões educativas penetravam o interior para incentivar a elevação dos padrões de vida e a solução dos problemas coletivos através da organização comunitária (PAIVA, 2003, p. 225).

Podemos afirmar ainda que, apesar de haver uma ideologia por parte dos educadores de então, no sentido de promover uma transformação social, e desta campanha concorrer para diminuição do analfabetismo, sua atuação foi insuficiente. O enfraquecimento da mesma com certeza encontrou resistência por parte das autoridades locais, pois a educação de adultos “alfabetizou” muitos para que pudessem romper com o “voto de cabresto”, imposto pelo coronelismo.

Não surpreende a análise dos resultados da atuação desta Campanha, que foi mais uma vez o mesmo, ou seja, não havia dinamismo econômico suficiente para manter o trabalho que estava sendo realizado.

O programa desenvolveu suas atividades de 1952 a 1963, quando foi extinta juntamente com as demais campanhas do MEC. E assim a educação de jovens e adultos, de acordo com o contexto político no qual ela se insere, se mascara mais uma vez sobre o rótulo do “não deu certo de novo”, levando-se a que se compreenda historicamente a escola de jovens e adultos que temos hoje.

1.2.3 1958 – CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

Como o próprio nome diz, e recordando a menção particular que demos à aceção campanha, tal empreendimento visava a um programa experimental destinado à educação popular geral. Resumindo, mais uma vez, combater o analfabetismo e elevar o nível cultural da população. É importante lembrar que esta é resultante dos diversos movimentos aqui apresentados, e cuja bandeira ainda é a mesma do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo chavão era “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. Sem mencionar aqui, o conceito de oculto de alfabetização.

A mesma inicia-se em janeiro de 1958, no governo desenvolvimentalista de Juscelino Kubitschek. E, em razão dos interesses sócio-econômicos, onde pleiteava-se por uma mão-de-obra mais qualificada, um plano desenvolvimentalista de educação era indispensável .

Várias comissões estudaram sobre o papel da educação, com vistas a buscar um programa de realização a curto prazo, sendo adotado então o projeto de Passa-Quatro, em Minas Gerais, como projeto-piloto de ensino primário para a população em idade escolar, e os acima desta

idade. Sendo os resultados aplicados em um programa de nível nacional, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

A campanha acaba por ser criada por portaria ministerial, com o objetivo de determinar quais seriam os métodos mais eficientes para erradicar com o analfabetismo no Brasil, sendo que não acreditava em campanhas de massa. Desta forma, enfatizava o papel da escolarização das “crias” (como eram denominados os centros responsáveis pela disseminação da campanha) como solução para o problema do analfabetismo.

A criação e funcionamento da CNEA, não está apenas na influência de suas experiências sobre muitos programas de educação popular surgidos no país, mas no fato de que anuncia a fase da “tecnificação” no campo da educação brasileira. Visava ainda o problema da ampliação da rede escolar primária e da escolaridade, em seu aspecto eminentemente físico.

Um outro ponto importante foi à participação da igreja católica em um projeto voltado para a educação popular: a criação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC).

Algumas medidas foram bem similares ao que hoje se realiza, assim como a solução da promoção automática e a criação de classes de emergência para alunos mais velhos.

A campanha termina em 1963. Sua limitação era justificada pelo fato de ser de caráter experimental e que por isto, era necessário observar o seu funcionamento dentro dos centros-pilotos para uma futura aplicação de ordem nacional.

1.2.4 1961 - Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB (Movimento de Educação de Base)

Cantar era buscar o caminho que vai dar no sol. Tenho comigo as lembranças do que eu era..Para cantar, nada era longe.Tudo tão bom !!! Até a estrada de pedras na boléia de caminhão... Era assim ! (NASCIMENTO, 1981).

O Movimento de Cultura Popular era assim!

Os anos 60 não ficaram marcados apenas pelo Rock'n Roll ou pela Jovem Guarda, como pensam alguns. O país passava por um processo desenvolvimentalista marcado por várias mudanças políticas. Os últimos anos do governo Kubtschek trouxeram algumas reflexões, por parte dos intelectuais, políticos e estudantes sobre a participação histórica da grande maioria, excluída no processo de democratização sócio-cultural e política do país.

Embora muitos deles em 1961 tenham se mascarado como “voltados para a promoção da cultura popular”, tanto em relação aos seus objetivos, quanto em sua metodologia, os principais movimentos desse gênero foram: os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs). Além deles, também o MEB (Movimento de Educação de Base), a partir do seu segundo ano de atuação, passou a caracterizar-se como um movimento dessa natureza.

Diferentemente das campanhas, todos esses movimentos possuíam uma perspectiva educativa realista, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país.

Os Centros Populares de Cultura cresceram em todo o país entre 1962 e início de 1964. Tiveram como ponto de partida o CPC - surgido em 1961 em íntima relação com a União Nacional dos Estudantes (UNE).

O CPC da UNE originou-se de uma série de debates travados entre alguns jovens intelectuais e artistas pertencentes ao Teatro de Arena, quando em 1959 transferiu-se para São Paulo e Rio de Janeiro. Começaram a colocar o problema da marginalização do artista em relação à vida sócio-política do país e da necessidade de atingir um público mais amplo. Organizaram um movimento em prol da difusão do teatro político, nascendo a idéia do filme “Cinco Vezes Favela” e finalmente, a peça “A mais- valia vai acabar”, encenada na Faculdade de arquitetura do Rio de Janeiro. Ocorria uma insatisfação, tendo em vista que acabam por não atingir o público ao qual a peça era dirigida.

O “Tomatão” era um circo diferente dos demais, com certeza. Era assim denominado por possuir uma lona vermelha e desmontável. Este percorria os bairros da Guanabara, numa permanência média de 20 dias, levando espetáculos, filmes, palestras, exposições de arte, assistência médica até deixar organizado um núcleo de cultura popular em cada local por onde passavam. Eis aí o grande ápice de seus espetáculos !!! Entretanto, seu alto custo fez com que tivesse pouco tempo de duração, apesar dos membros do CPC vincularem-se à UNE, com a finalidade de torná-lo uma empresa da cultura nacional.

Tendo surgido a partir destas circunstâncias em 1961, o CPC da UNE floresceu no país em 1962. Os centros foram surgindo e o primeiro deles no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo em Santo André, seguido pela 1ª UNE volante, que difundiu a iniciativa por mais 12 Estados e a 2ª UNE, que em 1963 contribuiu mais ainda.

Nas grandes cidades os CPCs se multiplicaram avançando pelo interior, em especial na Região Centro-Sul. Entretanto não havia unificação, eram autônomos, mas seguindo o modelo inicial.

A base de atuação do CPC da UNE era o teatro de rua, ou como chamavam “Teatro Jornal”, onde peças eram escritas de modo a responder aos acontecimentos sócio-políticos no país. O movimento também promoveu cursos variados, exposições gráficas e fotográficas sobre a Reforma Agrária, voto do Analfabeto e outros temas. Realizou o filme “Cinco Vezes Favela” e o documentário “Isto é Brasil” e a primeira noite de música Popular Brasileira, que patrocinou a gravação dos discos “O Povo Canta” e “Cantigas de eleição” e, finalmente, fundou uma rede nacional de distribuição de arte e cultura.

Os problemas surgem. Seus integrantes verificaram grandes polêmicas entre estudantes e intelectuais neste período. Havia falta de unidade em torno de posições estéticas e político-culturais, que dificultavam as condições objetivas de atuação. Para os membros dos CPCs, a arte verdadeiramente popular não deve oferecer ao público somente uma ocupação para o lazer, mas ser verdadeiramente política e revolucionária. Logo, não somente o conceito de cultura popular do CPC foi discutido, como o problema da qualidade da produção artística tornou-se um dos focos de debates. O ativismo da primeira fase foi substituído pela análise das possibilidades de novas formas de atuação.

Logo em 1963, o CPC da UNE torna o problema da alfabetização como núcleo central do trabalho, realizando-se neste período o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Chegam a levantar a possibilidade de organização de uma Universidade de Cultura Popular que atuaria através de aulas por correspondência com material didático, vendidos nas bancas de jornais. Em contrapartida, o CPCs de Belo Horizonte enfatizaram o programa de alfabetização, chegando a elaborar material próprio.

Este clima de entusiasmo, principalmente na Bahia, de onde saíram grande número de compositores comprometidos com a música popular brasileira, era composto de grande potencial de recursos humanos voluntários, que irradiou um movimento de renovação artística em busca de formas novas de enxergar a arte brasileira.

Paralelamente aos CPCs desenvolviam-se os Movimentos de Cultura Popular (MCP). Neste momento, vale questionar sobre o que eram os Movimentos de Cultura Popular?

Os Movimentos de Cultura Popular que, em menor escala que os CPCs, também multiplicaram-se pelo país. Originaram-se do MCP de Recife, ligado à Prefeitura, em maio de 1960. O MCP nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo. Como os CPCs, tais movimentos possuíam idéias socialistas e sua orientação era também nacionalista. Entretanto, sofria forte influência cristã e diferia portanto, na maneira de focar a cultura popular e o seu papel. Suas atividades eram mais amplas e sistematizadas voltadas fundamentalmente para a alfabetização e educação de base.

Pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e a cultura do povo. Atuavam através de teatro, da organização de núcleo de cultura popular, das artes plásticas e artesanato, do centro da dança e da música popular, da construção de praças, organização de cines e teleclubes, galerias de arte popular. O objetivo desses movimentos, era compreender a cultura popular, sistematizar o que fosse mais importante, valorizar a produção cultural das massas e criar condições para que o povo pudesse produzir e usufruir dela. Para tal, o MCP organizava suas escolas como Associações de Cultura Popular.

O MCP partia do diálogo entre a intelectualidade e o povo, na qual a arte era o meio utilizado para chegar à análise e a crítica da realidade social e a preparação para a efetiva participação na vida social da nação. Buscavam assim, a libertação nacional, a desalienação de nossa cultura, o rompimento da situação de dependência econômica e cultural do país em relação ao exterior. Fazer arte com o povo, ampliando com este as discussões dos problemas nacionais. Tinham ainda como tarefa principal, sobrepôr a cultura brasileira às culturas estrangeiras, sem perder de vista o sentido universal, permitindo o processo de aculturação em que haja predominância da cultura brasileira. Estas posições eram explicitadas na campanha “De Pé no Chão também se aprende a Ler”, do Rio Grande do Norte, em Angicos.

Esta foi criada pela prefeitura de Natal em 1961, assentada no método de alfabetização do pernambucano Paulo Freire⁶), que se propunha a alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos. A experiência resultou na própria evolução da rede municipal, decorrente de que a comunidade considerava o analfabetismo como o problema que necessitava maior atenção. Os comitês de bairro, envolvidos neste processo, passaram a buscar soluções, tais como: multiplicação de

⁶ Educador pernambucano que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a Pedagogia do Oprimido, sendo criador de um ‘método’ de alfabetização denominado – Método Paulo Freire.

escolinhas, aproveitamento de terrenos baldios onde eram construídos galpões que serviam como salas de aula (dando origem aos chamados “Acampamentos”). Lutavam entretanto com o problema da qualificação de professores, quando em 1962 a prefeitura criou um Centro de Formação de Professores, que se encarregava também da coordenação técnico-pedagógica da Campanha. Além dessas atividades, a Campanha buscou divulgar e promover a revitalização do folclore local. No terceiro ano de atuação, a Campanha havia se expandido de tal forma que pensou-se em formar e dinamizar uma “Frente de Educação Popular”.

A campanha que teve início em Angicos estendeu-se logo depois para a cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco e, num segundo momento, assume a cultura popular um caráter de luta, que ao lado da formação de uma autêntica cultura nacional, promove a integração do homem brasileiro no processo de libertação econômico social e político-cultural de nosso povo.

O trabalho em Angicos correu assim o mundo, estando presentes na experiência especialistas em educação, jornalistas do Brasil e do exterior, destacando-se representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Le Monde. No encerramento das atividades, o presidente João Goulart, e Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, compareceram às atividades dos Círculos de Cultura ⁽⁷⁾, na distante data de 2 de abril de 1963.

Com base em tais premissas, o MCP de Pernambuco foi em 1960 uma experiência de educação pela rádio, de 50 a 60 minutos de aulas noturnas durante os dias úteis e de 10 a 20 minutos de educação de base com recepção organizada em escolas experimentais, sendo preparado o “Livro de Leitura do MCP”. Nos finais de semana eram feitas transmissões musicais ou teatrais por intermédio da divisão de Teatro do MCP.

Os meios informais de educação eram essenciais ao trabalho educativo do movimento. Por isso era característica do movimento a organização em parques, praças e núcleos de cultura, onde eram promovidas atividades voltadas para a educação infantil, adolescentes e adultos, caracterizando-se o movimento como uma experiência nova de “Universidade Popular”.

⁷ Círculo de Cultura é uma idéia que substitui a de turma ou de sala de aula. A expressão traduz o exercício pedagógico de Paulo Freire. Círculo, porque todos/as estão inseridos no processo educativo e dão forma à figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema de interesse, envolvendo questões relativas à cultura e à sociedade.

Enquanto os CPCs se multiplicavam entre os universitários, os MCPs precisavam de apoio público que garantisse suas atividades. Por isso mesmo, os movimentos amplos se restringiram ao MCP de Pernambuco e à campanha “De Pé no Chão também se aprender a Ler”.

Os MCPs exerceram grande influência sobre o movimento educativo do período. Suas idéias e práticas expandiram-se pelo país, influenciando até sobre os CPCs, a partir do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, que começaram a rever suas formulações teóricas. O MCP de Pernambuco representou uma etapa importante no desenvolvimento das teorias elaboradas por Paulo Freire, colaborador do movimento nos seus dois primeiros anos de funcionamento.

Entretanto, muitos outros movimentos da época foram tidos como comprometidos com a cultura popular, como os de Ijuí (no Rio Grande do Sul) e sobretudo o de Educação de Base, que já atingia muitos Estados no país. E onde entra o MEB (Movimento de Educação de Base) nisto tudo?

Em funcionamento desde 1961, ligado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo governo da União, o MEB (Movimento de Educação de Base), começou a caracterizar-se com um movimento de cultura popular, com metodologia própria . Visava apenas atingir as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste; entretanto, em virtude do decreto nº 52.267 do governo federal em 1963, o MEB ampliou seu âmbito geográfico de atuação e se desdobrou em novas escolas e “sistemas”, a fim de atender todas as áreas subdesenvolvidas do país.

Sua proposta inicial era oferecer à população rural a oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a agrária. Pretendia-se também, na subjetividade, ajudá-lo a se defender contra ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade. Logo, este deveria fundamentalmente oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoa, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício de seus direitos. Assim o movimento lançou-se na tarefa de organização de “sistemas” de educação, através de escolas radiofônicas.

À medida que o trabalho se desenvolvia e que se difundiam as novas idéias sociais cristãs, os técnicos do MEB, começaram a ansiar por uma reinterpretação do papel, dos objetivos e métodos do movimento. O 1º Encontro de Coordenadores, realizado em 1962, concluiu pela necessidade dessa reinterpretação, tomando como base a idéia de que a educação “deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo”. Logo, a educação deveria ser também um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas. A partir de então, o MEB passou a ser definido como “movimento engajado com o povo nesse trabalho de mudança social”, comprometido com este mesmo povo. O humanismo cristão assumia assim uma dimensão histórica relacionada à transformação social e ao combate da dominação de uns homens sobre outros.

Com o avançar do movimento, a educação de base precisava transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais. Logo, além de uma pedagogia radiofônica própria, o MEB passou a desenvolver uma metodologia de Animação Popular, sistematizada após 1964. Esta se identificava com o processo de Desenvolvimento e Organização de Comunidades, a partir de uma perspectiva política. O trabalho era formado pelo treinamento da liderança local e por elementos do próprio povo com assessoria às comunidades e ao movimento de sindicalização rural. Buscava-se integrar a escola à vida da comunidade, formando alunos e monitores, e estimulando atuação da liderança treinada, o esteio da Animação Popular.

Com a intensificação do movimento, e durante 1963, surge a cartilha “Viver é Lutar”, impressa em janeiro de 1964, cuja primeira lição apresenta o seguinte texto:

Eu vivo e luto.
Pedro vive e luta.
O povo vive e luta.
Eu, Pedro e o povo vivemos.
Eu, Pedro e o povo lutamos.
Lutamos para viver.
Viver é lutar (FÁVERO, 2006, p. 229-230).

No ano de 1962, o MEB já havia multiplicado o número de seus sistemas (11 em 1961 e 31 em 1962) e passando a atuar em 11 Estados da Federação (7 em 1961). Os treinamentos das equipes chegaram a atingir 3707 pessoas e os alunos concludentes se elevaram de 38.734 em 1961 para 108.571 em 1962. Em 63, quando atingiu sua maior amplitude, eram 14 os Estados e um total de 59 sistemas, e 111.066 alunos concludentes.

Segundo Osmar Fávero (2006), um dos organizadores do MEB no Nordeste, uma das iniciativas do movimento foi substituir as cartilhas de alfabetização. Estas estavam desvinculadas da realidade do trabalhador rural:

O material didático constitui uma referência especial. Se as equipes locais progressivamente aprofundavam, selecionavam melhor e procuravam globalizar os conteúdos, assim como exploravam mais os recursos de dramatização, dos diálogos e mesmo da narração, a cartilha e os livros de leitura disponíveis bloqueavam essas iniciativas...Para as aulas, eram utilizados os folhetos Ler e Saber, respectivamente primeiro e segundo guias de leitura, e o Caderno de Aritmética, pouco mais do que uma tabuada, preparados pelo Serviço Nacional de Educação de Adultos do MEC para a Campanha Nacional de Educação de Adultos, ainda nos anos 1950...Era evidente a inadequação desses textos à realidade dos alunos e aos objetivos do MEB. Além dos problemas de método, que se diziam bastante sérios no caso da Radiocartilha, davam eles aos adolescentes e adulto o mesmo tratamento dado às crianças, quase sempre projetando valores e imagens da vida urbana (FÁVERO, 2006, p. 229-230).

O MEB não se extinguiu em 1964, apesar do Golpe, mas suas atividades diminuíram e sua orientação sofreu alterações. Este ano, os dados de março e dezembro nos permitem ver a paralisação do movimento, que de 6.218 escolas radiofônicas restavam apenas 4.554 .

O MEB passou a voltar-se exclusivamente para a escola radiofônica e ajustou-se para receber apoio oficial, integrando-se ao programa lançado pelo governo em 1970.

1.2.5 1963 – PNA - Plano Nacional de Alfabetização

Em 1963, foram extintas as campanhas nacionais de educação de adultos até então existentes, multiplicando-se os movimentos regionais e locais de caráter público ou privado. O MEC convoca então o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, do qual surge uma Comissão Nacional de Alfabetização, atuante de 63 a 64, com objetivo de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização - o PNA. Para a implementação do programa, o país foi dividido em duas grandes áreas: Nordeste (cujo centro era em Sergipe - Aracaju) e região sudeste (Rio de Janeiro). A primeira, não avançou por falta verbas. Esta última era o centro das decisões políticas e onde foi criado o primeiro curso de formação de coordenadores e de treinamento para professores.

Paulo Freire reafirma: “é possível alfabetizar adultos em 40 horas ”. É lógico aqui que Paulo Freire apontava para a experiência vivida em Angicos. Entretanto, com base nesta premissa, o referido plano, desta vez pretensioso e de grandes escalas, pretendia atingir inicialmente a meta de 5 milhões de adultos alfabetizados, que os transformaria em dois anos no total de 11 milhões e seiscentos mil analfabetos existentes no Brasil em eleitores críticos.

Paulo Freire foi então convidado pelo recém-empossado Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo de João Goulart, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização pelo decreto 53.465 de 21 de janeiro de 1964. O convite se deu mais precisamente quando o ministro, em setembro de 1963 em Brasília, ao participar de círculo de cultura no Gama, convenceu-se da efetividade do método freiriano, diante de um alfabetizando que carregando o filho verbaliza - TU JÁ LÊ. O ministro oficializa então o Programa e libera os recursos financeiros necessários. Projeto que foi extinto em 14 de abril do mesmo ano pelo governo militar.

O golpe de 1964 foi o responsável pela extinção do curto tempo de vida do PNA em massa e como explicitado antes, dos diversos movimentos de erradicação do analfabetismo e de cultura popular.

Mais uma vez, o ensino básico e a educação de adultos era subestimados, mesmo após ter sido em 1961 aprovada a tão sonhada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Com o golpe militar, poucas foram às ações de educação de jovens e adultos que sobreviveram. Princípios como “conscientização” e “participação” deixaram de fazer parte do imaginário da educação de adultos que, no período anterior a 1964, tinha caminhado com a educação popular .

1.2.6 1964 - Plano Piloto da Cruzada ABC

Em meados de 1960, o MEC vai promover outra iniciativa: a Cruzada do ABC. O nome não podia mesmo ser outro. Faz-nos recordar do movimento da Cruzada na Idade Média, onde incontáveis expedições militares eram levantadas para combater os “hereges” e os “infíéis”. Resta aqui saber quem seriam estes? Do ponto de vista de “nossa” cruzada, é bem provável que estes venham a ser todos aqueles que se levantem contra o golpe de 64 e a favor dos movimentos de cultura popular. Mas vejamos onde se localizam os antecedentes desta Cruzada?

Seus antecedentes localizam-se em 1962, no trabalho de alfabetização de adultos nos bairros pobres do Recife, por parte de um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnees Erskine, que se colocava sob a tutela da igreja Protestante norte-americana. Como consequência, foi feito um convênio entre o colégio e o governo, que em meados de 64 implementa o Plano Piloto do ABC, com recursos da Fundação Norte-Americana Agnes Erskine, com duração de cinco meses e resultados satisfatórios. Em 1966, o programa se estende por todo o Recife, Paraíba e Sergipe. Em 1967, alcançava o Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara, com o apoio: do governo federal, de instituições particulares internacionais e das administrações estaduais.

Compreendemos, frente ao aqui exposto que, a Cruzada do ABC, tinha um objetivo claro, o de neutralizar as idéias semeadas pelos programas anteriores. Não foi à toa que suas atividades se concentraram nos estados nordestinos e nos de política esquerdista, como o Rio de Janeiro e a Guanabara. Seus compromissos políticos com quem os sustentava era muito evidente. Frente ao exposto, e em função de seu descrédito, o insucesso da Cruzada se justifica, até porque em 15/12/67 era criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para funcionar em estreita ligação com o Departamento Nacional de Educação do MEC.

1.2.7 1967- Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pela Lei nº 5.379 de 15/12/67. Longe de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, o MOBRAL centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever, desvinculando do sentimento de nacionalismo evidenciado nos períodos de 47 a 63.

Em 1969, o MOBRAL se desvincula do Departamento Nacional de Educação do MEC, numa clara indicação de que não seguiria a orientação tecnocrática desse órgão (que concebia a alfabetização vinculada à formação da força de trabalho qualificada).

O economista Mário Henrique Simonsen, em 1970 assume o MOBRAL. A partir de então, criou-se uma “nova”, campanha de alfabetização de massa. E várias medidas tornaram o MOBRAL autônomo e cuja imagem de sucesso da sua campanha era vendida a “olhos vistos”.

Dados campanhísticos demonstram que de 1970 a 1986, se o MOBRAL tinha por objetivo alfabetizar 18 milhões de pessoas, em 1986 este número era o mesmo.

Desde o momento inicial da criação do MOBREAL, através do Programa de Alfabetização Funcional, o movimento dessa instituição na luta pela sua sobrevivência foi sempre o de reorientar sua proposta inicial. Tamanha era sua dificuldade no recrutamento de adultos analfabetos, que o Mobral passa a engajar estudantes menores de quinze anos. Neste aspecto a instituição preparou o projeto Infanto-Juvenil de caráter nacional, por sugestão do ex-ministro Nei Braga, para incluí-lo na proposta orçamentária de 1974, com a meta de atingir um milhão e quinhentas mil crianças.

Críticas ao projeto surgiram e muitas. Uma delas foi no sentido de criar um sistema paralelo ao formal de ensino, levando o Mobral a absorver recursos que deveriam estar alocados na universalização do ensino de primeiro grau, sendo vetado em 1975.

O Mobral apresentou ainda um programa de ação comunitária vinculado às forças armadas e uma proposta alfabetizadora num sistema nacional de educação permanente .

Com relação a este último aspecto, observamos que foi em 1980, no início, que o presidente do Mobral fez essa proposta de reorientação do Movimento, através do ofício 112/80 ao Ministro Eduardo Portela, e aí se iniciou o processo de agonia do Mobral, pois seus objetivos foram redefinidos, sua denominação é alterada pelo decreto nº 91.980 de 25/11/85 e surge à nova Fundação EDUCAR (PAIVA, 2003, p. 320-326).

Eram estes os números de vezes que grande parte dos concludentes do MOBREAL retornavam a instituição sem saber ler e escrever.

1.3 Décadas de 1980 e 1990 – da Abertura Sócio-Política e Tempos de Neoliberalismo

O período de 1980 a 1990 é consolidado por grandes transformações, dentre elas o fim da ditadura militar, marcado pelo processo de abertura sócio, econômico e político.

A “abertura” é sempre associada a um conjunto de medidas que permitiram a passagem do regime militar para o democrático. Mas o processo foi lento e não abrangeu somente o caráter sócio-político, se dá no campo econômico, em decorrência da necessidade de expansão da concorrência, tanto no mercado interno, quanto externo.

O Brasil vinha em constantes endividamentos, em face da dificuldade em honrar os compromissos financeiros externos que havia assumido. Era preciso urgentemente tomar medidas que viessem equacionar a crise da dívida interna e externa, que levavam a altos índices

inflacionários. É necessária uma medida de estabilização financeira, confirmando-se a abertura em estratégia de caráter comercial, configurando-se em política econômica brasileira a partir da década de 1980.

Foram destaques neste período, a anistia ocorrida em 28 de agosto de 1979 e o movimento “Diretas Já”.

A anistia acontece em decorrência da pressão política e popular em prol dos direitos humanos, que permitiu que líderes oposicionistas retornassem à pátria, tais como Luiz Carlos Prestes e Leonel de Moura Brizola.

O movimento “Diretas Já” inicia a campanha pelas eleições diretas no Brasil, por meio da emenda Dante de Oliveira, que ao ser votada no dia 25 de abril de 1984, não obteve os pontos necessários para aprovação, causando uma grande comoção popular.

Em meio a este processo, como ficam as campanhas? Em que ponto se situa a educação popular? É neste cenário que a Fundação Educar é surge, com vistas a redefinir as funções do antigo Mobral.

1.3.1 1985 - Fundação Educar

Após o Mobral ter sido redefinido, vinculado ao MEC (ensino supletivo) e renomeado, seus objetivos também se modificaram. Conforme explanado, o decreto nº 91.980 de 25/11/85, definia os novos fins da Fundação Educar: fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica etc. A comissão que em janeiro de 1986 foi designada para elaborar os estatutos do novo Educar, procurou concebê-lo como uma instituição que se extinguiria à medida que o analfabetismo no Brasil também se extinguisse.

O efeito da mudança do Mobral para a Fundação Educar gerou sem sombra de dúvidas um espírito de ceticismo em torno desta instituição. Mesas redondas foram realizadas na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1988, em Porto Alegre, no qual analisou-se que, houve uma abertura nesta mudança, tais como: a abertura de financiamentos de Projetos de Educação junto à sociedade civil e uma maior democratização quanto às diretrizes pedagógicas (já que o Mobral impunha “pacotões” aos estados e municípios, produzidos por seus órgãos centrais).

Entretanto, não podemos deixar aqui de recordar o momento sócio-político que perpassava nosso país. A década de 80 é marcada fundamentalmente por um processo de abertura, no qual sabemos que o discurso não corresponde ainda à prática .

A constituição federal promulgada em 1988, mais especificamente em seu artigo 208, garante avanços para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, cuja obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau estava reservada na Lei Federal 5692/71, apenas às crianças e adolescentes na faixa de 07 a 14 anos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 122).

A Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo.

Apesar da educação ser reconhecida como “direito de todos”, chegamos à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor. Os programas ofertados após 1988 estiveram longe de atender os interesses e metas desta modalidade de ensino. Analisemos os principais deles.

1.3.2 1990 - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e 1993- Plano Decenal de Educação

Como o analfabetismo não se extinguiu em nosso país, foi mais fácil extinguir a Fundação Educar. A mesma foi seguida pela última proposta do MEC de criar um programa nacional de alfabetização. Medida esta que surge no governo do presidente da república Fernando Collor de Melo, por intermédio da criação do Plano Nacional de Educação e Cidadania (PNAC). Esta resolução foi proclamada por ocasião de ter sido o ano de 1990 conclamado o Ano Internacional da Alfabetização na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ocorrida em Jomtiem, na Tailândia de 5 a 9 e março deste ano). Nesta ocasião, 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano de 2000. Foi ainda decorrente desta conferência, o compromisso de cada país participante extinguir o analfabetismo num prazo máximo de 10 anos (o que deu origem ao Plano Decenal em 1993).

O PNAC foi também um dos resultados desta conferência e visava principalmente a universalização do ensino fundamental. Foram criados para viabilizar tal objetivo, uma Comissão Nacional do ano Internacional da Alfabetização e redigido um documento básico, com premissas para implementação do Programa educacional em todo o território nacional. É interessante poder conferir que os pontos tratados neste documento não acrescentam nada a mais do que o que já se havia falado, dito e discutido em termos de educação de adultos. Até porque, neste momento, quando se fala em alfabetização, restringia-se muito a visão em termos da criança, posto que Collor cancela programas de alfabetização de adultos e concentra recursos na educação infantil . O pior é que mitos são criados para justificar tal desiderato, dentre eles discurso que de nada serve ao adulto aprender a ler e a escrever, afinal ela já viveu até aqui sem ser alfabetizado.

Como o “entra e sai” do ministério no governo Collor é algo constante, numa destas modificações, José Goldemberg assume a pasta da Educação e os movimentos em torno da Alfabetização são minimizados, e o PNAC paralisado.

Com o “impeachment” de Collor e assumindo o novo presidente Itamar Franco, esquece-se o PNAC e cria-se o Plano Decenal de Educação, com o compromisso de erradicar o analfabetismo de crianças, jovens e adultos até o ano de 2003.

O Plano Decenal possui a proposta de não ser algo definitivo e acabado . O que é mesmo vendido às escolas é a idéia da extirpação, cabendo a cada instituição discuti-lo e adaptá-lo à sua realidade com metas para os próximos dez anos.

E o que deveria ser discutido com toda a sociedade, acaba por ficar até hoje engavetado nas mesas de muitos diretores de escolas. A questão posta passa a ser a mesma: onde fica o compromisso com a erradicação do analfabetismo?

1.3.3 1997 - Alfabetização Solidária

Como não podia deixar de ser, mais um movimento a favor da alfabetização de jovens e adultos surge em nosso Brasil tão brasileiro. Algo muda na visão de alguns professores...pelo menos a nível conceitual : não se pensa em varrer o analfabetismo e sim em expandir o “alfabetismo” no país !!!!

A Alfabetização Solidária surge neste ano como mais um dos empreendimentos no sentido de incrementar a alfabetização de jovens e adultos no país. Desta vez, com o

envolvimento das Universidades, que por intermédio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) criam uma comissão de adesão pró-alfabetização.

O trabalho do Programa Alfabetização Solidária começou com um projeto piloto em 1997, nos 38 municípios que, no censo de 1991 do IBGE, tinham os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos.

Assinado o termo de adesão por parte das reitorias das universidades, professores destas são escolhidos para levar a frente o projeto, com fins de difundi-lo pelas diferentes regiões do Brasil, por intermédio da formação de núcleos, denominados “Comunidade Solidária”. Vários pontos são levados em consideração para o desenvolvimento destes: criação de uma proposta curricular, criação de materiais pedagógicos decorrentes do item anterior, seleção de professores na formação dos núcleos que fariam parte da Comunidade Solidária de cada região (de acordo com critérios preestabelecidos) e criação de materiais de “chamamento”, ou seja, para difusão do projeto a nível nacional.

Tomando o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, numa breve análise que se pode realizar sobre o mesmo, não é difícil constatar que é notório o envolvimento dos professores responsáveis pelo projeto. Cada um dando o máximo de si, procurando fazer um pouco mais para diminuir o estado de calamidade no que se relacionava a alfabetização nesta época. Entretanto, apesar de evidenciarmos que para estes “ensinar não é e não pode mesmo ser um bico”, falta a Alfabetização Solidária alguns ingredientes, como o visto em todos os movimentos campanhísticos em nosso extenso país: falta o envolvimento da sociedade como um todo, implementar novos esquemas de gestão para promover amplo atendimento de jovens e adultos, falta à criação de maiores oportunidades para assegurar a educação infantil desde os dois anos de idade, ampliar a participação do gasto público em educação (a Lei Orçamentária de 2005 previa para a educação o valor de R\$ 79,92 bi ou 4,32% do PIB, índice absurdo, diferente da maioria dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- OCDE- que aplicam em média cerca de 7% do PIB em educação), formar professores engajados na proposta da Educação de Jovens e Adultos e para esta modalidade (pois a metodologia de ensino para o adulto é diferente da infantil) e aumentar a remuneração do magistério público.

Mas o que falta mesmo, como dito no decorrer desta pesquisa, é desmascarar o desinteresse em encaminhar um projeto sério neste sentido. E é justamente neste ponto que são inúmeros os obstáculos a enfrentar, pois educação de jovens e adultos está vinculada a forma como vem sendo

encaminhada a política educacional neste e nos diferentes governos pelos quais o povo brasileiro vem passando.

Brasil, mostra a tua cara..
Quero ver quem paga , prá gente ficar assim.
Brasil, qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio ?
Confia em mim (CAZUZA, 1995).

1.3.4 Avaliação Educacional: das Campanhas e dos Movimentos Sociais

Do histórico apresentado, constatou-se que o problema da avaliação educacional no período de campanhas e dos movimentos sociais, esteve sempre atrelada a três pontos básicos : a) Uma modificação no que se relaciona a ideologia : avaliação é um problema não de ordem exclusivamente metodológica, mas substancialmente política, social e econômica; b) Avaliação não é um mero mecanismo de medição do “bê-a-bá” apreendido no mundo adulto, mas exige conhecimento.É pois acima de tudo uma função social; c) Avaliar não é ato ingênuo ou neutro.

Pode-se inferir que por detrás de cada campanha e de cada movimento houve interesses políticos diferenciados. Os primeiros em sua grande parte, não se constituíram em projetos de Estado, mas sim de governo, o que significa sua restrição ao campo eleitoral, no qual a avaliação pode chegar a ser uma das causas do fracasso escolar, sendo deslocado o eixo central das reflexões que a envolvem na questão do método, do aluno ou do professor. Em praticamente todas as campanhas, encontram-se cartilhas pré-montadas, exercícios e atividades prontas, retirando-se em parte a iniciativa, do aluno e do professor de inovar caminhos para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, do que se deduz, que a avaliação construiu-se sobre as mesmas bases ideológicas.

Já os movimentos sociais, denotam a preocupação do indivíduo na construção de sua história, o que permite, apesar dos escassos registros sobre avaliação educacional neste período, refletir que seu mecanismo era utilizado em prol da libertação, da formação do sujeito provocadores de mudanças, da construção de seres pensantes e não reprodutores de um saber opressor.

Foi assim que as tendências de cunho progressista, interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os objetivos da maioria da população, foram ganhando força. Foi, então, no início da década de 1960 que surgiram os movimentos de educação de adultos que desencadearam novas idéias

pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, caracterizando a tendência denominada de Pedagogia Libertadora, também conhecida como Pedagogia Progressista (COMIS, 2006, p.140).

Neste sentido, faz-se mister recordar Paulo Freire, que introduz por meio da experiência em Angicos, que alfabetiza em 40 horas/aula, 300 trabalhadores, seu método de ensino, centrado no diálogo, no debate e na reflexão. Paulo Freire utilizava-se de duas estratégias metodológicas para avaliar seus alunos: o conhecimento prévio e o diálogo.

Do conhecimento prévio, ou seja, ao tomar como ponto de partida da construção do conhecimento a bagagem de saber de seus alunos, descobria quais eram os caminhos para construir e oferecer uma educação autêntica, real e com base na conscientização para a libertação de homens e mulheres em condição de opressão.

O diálogo, ao promover o debate e a reflexão, como técnica avaliativa, permite que o aluno se aproprie da realidade e desenvolva uma consciência crítica a fim de que seja capaz de interferir na mesma. A avaliação, sobre este enfoque, é de caráter qualitativo, formativo e permite que o educando mais do que decodifique conteúdos programáticos, mas que realize a interdisciplinaridade entre si, sua história e o mundo que o cerca. É portando a avaliação nos movimentos sociais de cunho inclusivo.

1.4 A Educação de Jovens e Adultos e a Pós-Modernidade/ Governo Lula

O final dos anos 1990 trouxe alguns “destaques” frente à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Uma das grandes conquistas no campo do legal, se dá no artigo 208 da Constituição Federal, inciso I: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Trata-se de um direito público subjetivo (⁸) e que por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, no artigo 26, atribui como finalidade à educação que "Toda a pessoa tem direito à educação [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das

⁸ É o direito que tem o indivíduo de exigir garantias para a realização de seus interesses, o que significa o poder de ação assegurado legalmente a toda pessoa para defesa e proteção de toda e qualquer espécie de bens materiais ou imateriais. Em outras palavras, consiste na possibilidade de agir e de exigir aquilo que as normas de Direito atribuem a alguém como próprio (direito faculdade).

liberdades fundamentais [...]”(GENEBRA, 1948).Sabe-se, entretanto, que é tarefa ainda não cumprida pela sociedade brasileira a universalização decente da escolaridade. Se hoje a luta por uma escola de qualidade na educação básica, em seu caráter regular, apresenta uma coordenação das políticas pulverizadas em iniciativas locais, adotando modelos equivocados e ineficientes de atendimento, que dizer da Educação de Jovens e Adultos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, destarte suas manobras políticas, também trouxe avanços. No artigo 37, seção V, a Educação de Jovens e Adultos deverá ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, sendo garantido como direito que:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação/Brasil (CNE), através do Parecer CNE/CEB 11/2000 que aprova as diretrizes curriculares para a EJA, atribuiu três funções à Educação de Jovens e Adultos: qualificadora, equalizadora e reparadora. Em linhas gerais, a função qualificadora confere uma maior amplitude à EJA, dada a perspectiva de educação permanente, da qual todos deveriam usufruir, pois a vida é um constante, aprender. Quanto à função equalizadora, o parecer nos remete ao princípio da igualdade de oportunidades como o ponto de partida. Finalizando, em termos da função reparadora, esta significa o reconhecimento do poder público de uma “dívida inscrita em nossa história social” (⁹), em virtude da negação, sobretudo, do acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, dos 7 aos 14 anos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01, aponta no capítulo III, mais especificamente nas diretrizes previstas para a EJA, que o atual cenário mundial impõe profundas transformações, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: DF, 2000.

globalização. O contexto tem implicações diretas na reorganização do mundo do trabalho, impactando a EJA ao delimitar que a mesma não deve se restringir à alfabetização formal:

[...] a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001)

O PNE definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, destacando-se dentre elas, as que se referem particularmente à EJA: alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido este nível de escolaridade, atender no segundo segmento do Ensino Fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente, dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos, o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio.

Tomando por base os citados documentos, é notório afirmar que houve avanços, mas que não se traduziram nas formas do financiamento da educação traduzidos na Emenda Constitucional 14/96, que deixa parcialmente descoberta esta modalidade de ensino, juntamente com a educação infantil e o ensino médio. Bonamino (2002), de acordo com Monlevade (1997):

[...] o governo deveria aplicar cerca de quatro bilhões de reais na ‘eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental’. Com a modificação introduzida pela EC nº 14/96, a despesa estimada seria aproximadamente R\$ 700.000.000,00, quantia necessária para complementar os Fundos dos Estados, que não atingissem o valor mínimo anual por aluno de R\$ 300,00. Segundo Monlevade, a suplementação de R\$ 700.000.000,00 envolvia o preço de aprovação da Emenda no Congresso, já que o Executivo tinha de oferecer temporariamente “dinheiro novo” para os Estados que garantiriam a maioria parlamentar para apoiar a alteração constitucional (MONLEVADE, 1997 apud BONAMINO, 2002, p. 68).

É forçoso constatar, mas as evidências falam por si. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), "patinho feio" do sistema escolar, realiza no hoje a "corrida contra o tempo de exclusão". Como retratado, luta contra a falta de recursos financeiros definidos, luta contra a carência de políticas educacionais articuladas entre as esferas federal, estadual e municipal e também, entre estas e a sociedade civil. Possui extenso histórico no sentido de colocar-se como educação formal e permanente, o que repercute na prática na falta de estrutura física, recursos materiais, humanos, pesquisa, suporte psicopedagógico etc. Fica ainda claro que é imputada à escola nas formas de financiamento, a crença político-ideológica de que esta dispõe de "poder" para resolver as mazelas da sociedade. Historicamente a EJA foi concebida em alguns momentos como equalizadora, em outros como reprodutora, mas em meio a tudo isto, registra-se ainda a expressão "educação de segunda linha", mascarando e reforçando as desigualdades sociais.

Contextualizando ainda o histórico da EJA, foi na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Hamburgo, 1997), que se registrou que a educação de jovens e adultos abrange todo o processo de aprendizagem (formal ou informal), ao longo da vida, nas quais os indivíduos enriquecem seus conhecimentos, aperfeiçoando-se técnica e profissionalmente, satisfazendo suas necessidades e as da sociedade em que vivem.

Após a conferência de 1990 e ao longo de quatro anos, foi organizada uma Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, convocada pela Unesco e formada por especialistas sob a coordenação do francês Jacques Delors que produziu um documento que ficou conhecido como Relatório Delors – "La educación encierra un tesoro" [A educação guarda um tesouro]. O relatório apresenta o diagnóstico da educação frente ao atual contexto planetário de interdependência e globalização, assinalando os principais problemas educacionais, indicando, particularmente no capítulo IV, que a prática educacional deveria sedimentar-se sob quatro pilares auto-explicativos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver coletivamente e aprender a ser. São ainda apontadas como soluções naquela conferência, que os sistemas educativos formais devem privilegiar o acesso ao conhecimento por meio da concepção de que a educação se dá como um todo, e ao longo da vida. Perspectiva que orienta as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas para a EJA.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é convocada mais uma vez pela UNESCO. Na ordem histórica, faz-se imprescindível citar as seguintes: em 1949 (Elsinore, na Dinamarca), em 1960 (Montreal, no Canadá), em 1972 (Tóquio, no Japão), em 1985 (Paris, na França) e em 1997 (Hamburgo, na Alemanha).

As conferências da China, de Paris e de Nova Délhi ratificaram responsabilidades assumidas e que se confirmaram na V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO (Hamburgo, 1997).

A V CONFINTEA realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Dessa V CONFINTEA resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida". Neste sentido, o Brasil foi instado cumprir compromissos anteriores, já que a declaração estabeleceu: “A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.” (BRASIL, 1999, p.1).

Por outro lado, a promessa não cumprida da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi retomada em abril de 2000, no Fórum Mundial de Dacar, onde os governos adiaram o compromisso assumido em Jomtien por mais 15 anos. Na ocasião foram definidas seis metas (6) e propostas doze (12) grandes estratégias para o alcance de uma “educação para todos” até o ano de 2015. Das metas, foi destaque para a Educação de Jovens e Adultos as de número três (3) e quatro(4) do item 7:

3.Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.

4.Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (DAKAR, 2000).

Entre 1997 e 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) respondia pelo apoio financeiro da União aos Estados e Municípios para programas de ensino fundamental de jovens e adultos.

O governo Lula empreende então iniciativas de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos. Iniciativas estas que foram pulverizadas e coordenadas pelas seguintes instâncias: o Conselho da Comunidade Solidária (no caso do Programa Alfabetização Solidária –

PÁS); o Ministério do Trabalho e Emprego (Plano Nacional de Qualificação Profissional – Planfor); e o Ministério do Desenvolvimento Agrário(Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera).

O programa Alfabetização Solidária (Alfasol) foi criado em janeiro de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade no governo Lula. Suas ações foram desenvolvidas pelo Conselho do Programa Comunidade Solidária, uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública, na perspectiva neoliberal de minimização da responsabilidade do estado. O programa tinha como objetivo reduzir os altos índices nacionais de analfabetismo (13,6% na faixa de 15 anos ou mais em 2000, IBGE) e aumentar a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Concorrendo com a Alfabetização Solidária, cria-se em 2003 o programa “Brasil Alfabetizado” que visava capacitar alfabetizadores e alfabetizar indivíduos a partir dos 15 anos que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola. A meta fixada era a de acabar com o analfabetismo no país até o final de 2006. Executado pelo Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Continuada. O programa contava com a participação dos estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis parceiros nesse processo, em especial e mais uma vez, o sistema “S”. Ao FNDE cabia à parte na transferência e repasse dos recursos.

É o PLANFOR implementado a partir de 1996 em todas as regiões do país sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Visava o acesso à qualificação de forma articulada há pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), empreendendo um conjunto de ações juntamente com as agências de educação profissional já existentes no país.

Já o PRONERA nasce no ano de 1998, quando é realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, que contou com a mobilização de organizações governamentais e não-governamentais, da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), da Organização das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Universidade de Brasília (UnB), que assumiram o compromisso básico de mobilizar a sociedade e órgãos governamentais no sentido de forjar políticas públicas que garantissem o direito à educação no campo. Foi criado em abril de 1998, objetivando proporcionar educação em todos os níveis de ensino aos jovens e adultos assentados em comunidade rurais. Conta assim com o modelo de gestão tripartite, formado dentre outros

organismos, pelos membros do governo federal, universidades (que fazem mediações entre os movimentos sociais e o INCRA) e movimentos sociais, hoje representados pelo MST, sindicatos filiados à Confederação nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Por não possuir fonte de financiamento estável, luta até hoje pela possibilidade de descontinuidade.

O fato é que, de acordo com os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) sobre o Mapa do Analfabetismo no Brasil em 2001, a ampliação do atendimento escolar teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo de jovens e adultos, conforme mostra a tabela a seguir, na faixa etária dos 15 aos 19 anos:

Tabela 1. Taxa de Analfabetismo e escolaridade média por faixa etária – Brasil 1970/2001.

Faixa Etária/Ano	Taxa de Analfabetismo (%)	Escolaridade Média (Séries Concluídas)
15-19 anos		
1970	24,0	4,0
2001	3,0	6,0
45-59 anos		
1970	43,2	...
2001	17,6	5,6

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2001).

Na referida faixa etária o analfabetismo era de 24% no início da década de 70 e reduziu para pouco mais de 3% em 2001.

Já na faixa etária dos 45 aos 59 anos, a taxa de analfabetismo em 2001 ainda é grande, de 17,6% . Numa análise mais ampla, se tomarmos como referencial a taxa de analfabetismo em questão, junto aos dados da escolaridade média de permanência de 5,6 % anos de estudo na escola, não é difícil concluir que apesar do adulto ter chegado aos portões das instituições escolares e das inúmeras ações que sinalizam para a extinção do analfabetismo no Brasil, e apesar do ganho na escolaridade média dessa população ter sido significativo, o tempo de vida destes cidadãos na escola vem sendo de alguma forma “roubado” sendo ainda insuficiente garantir, pelo menos, o ensino fundamental completo.

De fato, o melhor antídoto para a educação de jovens e adultos é assegurar escola para todos na idade correta. Contudo, a sociedade continua a produzir o analfabeto funcional, que além da baixa permanência na escola, não consegue avançar além das séries iniciais.

Em janeiro de 2003 o Ministério da Educação anuncia que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do governo. Neste sentido, é criada uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) com o objetivo de cumprir a meta no mandato de quatro anos do presidente Lula. É lançado então o Programa Brasil Alfabetizado. Mais uma campanha era posta em movimento, contemplando uma diversidade de metodologias de alfabetização.

O MEC promete contribuir financeiramente com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins de lucro que desenvolvessem ações de alfabetização. Desta forma, vários são os representantes que dão acolhida ao programa, que não tinha recursos para um projeto de magnitude maior que o Plano Nacional de Educação. Dentre as organizações sociais, destacam-se as já conveniadas: o Serviço Social da Indústria (SESI), o Movimento de Educação de Base (MEB) da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Mas o que fazer para que o Brasil realmente resgate a dívida histórica que possui com estes homens e mulheres. Para fazer com que realmente o Brasil seja alfabetizado? Para que minimizemos nossa dívida social? Para estas pessoas tenham realmente direito à educação de qualidade? A próxima CONFINTEA está prevista, ocorrerá em 2009. Mais e mais programas a vista.

Neste ínterim, no que se refere à avaliação educacional, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas por novas políticas que revolvem as práticas pedagógicas como um todo nas escolas:

A implementação de novas políticas públicas educacionais, como os Ciclos e a Progressão Continuada, visava à permanência do aluno na escola, oferecendo-lhe condições par seu desenvolvimento cognitivo. Vale ressaltar que a implementação dessas políticas possui relação direta com a alteração dos tempos e espaços da escola, principalmente nas práticas pedagógicas e avaliativas (COMIS, 2006, p.141).

As discussões nos meios acadêmicos em torno da avaliação crescem na medida em que também o campo se concretiza enquanto área de estudos. A avaliação não engloba mais e somente critérios de produtividade, análise de desempenho ou participação. O paradigma da avaliação enquanto medida é substituído pela possibilidade da construção da temática avaliação enquanto auto-conhecimento. O rigor tecnicista é paulatinamente cambiado por novas representações. As escolas são pulverizadas por técnicas avaliativas, tais como debates, grupos de

estudo, entrevistas, trabalhos em grupo, auto-avaliação etc. Há maior empenho por parte das escolas em também realizar um trabalho integrado de produção da avaliação para melhor utilização de seus resultados, caminhando a prática avaliativa em seu caráter formativo:

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (PERRENOUD, 1999, p.103).

Outro ponto relevante nas discussões que se pulverizam no Brasil, diz respeito às considerações tecidas entre as relações avaliação e currículo. Neste período são desveladas as intenções ocultas dos programas curriculares e da própria avaliação e do impacto das mesmas frente ao processo ensino-aprendizagem. São discutidos os tratamentos que as escolas acham melhor convenientes para (re) significar suas práticas, na intenção de forjar novas propostas curriculares e avaliativas de caráter progressistas.

Surge ainda no cenário nacional à sistematização da Avaliação Institucional do Sistema da Educação Básica, que teve início no ano de 1993, configurando-se como primeiro movimento de discussão do rendimento escolar no país. A avaliação sobre o enfoque inclusivo e emancipatório ganha força, mas apesar dos avanços históricos, a avaliação é ainda hoje um campo novo de estudos, onde poucos especialistas estão preparados para fazer leitura dos dados para melhor encaminhamento das decisões.

2 A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTER-RELAÇÃO COM SUJEITOS, ESPAÇOS, TEMPOS, DISCURSOS, FORMAÇÃO E SABERES

Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso (FREIRE, 1980, p.19).

O termo cultura vem do latim “cultura”, que significa cultivar o solo, cuidar. É uma expressão com vários sentidos, podendo ser encontrado na Agricultura, nas Ciências Sociais, na Sociologia, Antropologia, Filosofia, dentre outros ramos do saber. No senso comum corresponde aos hábitos, tradições e costumes de um povo configurando-se em sua identidade, sendo o termo às vezes confundido com este último. Para Scheler apud Romanelli (1978, p. 20) “cultura é humanização”, ou seja, “processo que nos faz homens” por meio da história num espaço e tempo determinados e que transforma o homem e o mundo ao mesmo tempo. Neste sentido, Romanelli (1978, p.20) entende que o termo cultura se torna bem mais abrangente, e que passa a ser entendido como “o mundo próprio do homem”, sendo processo e produto ao mesmo tempo. A ação do homem sobre o meio define e cria o conteúdo dos bens culturais, ao passo que este, o meio, condiciona os novos desafios ao próprio homem, que o reconfigura.

Partindo deste conceito e estendendo-o à escola, em especial no campo que se refere à educação de jovens e adultos, pode-se afirmar que a cultura escolar se organiza por meio dos fundamentos e valores produzidos da interação entre o campo do legal, a sociedade, o sistema educacional e por fim, dos princípios elaborados no interior do próprio corpo estrutural da escola, e de acordo com a especificidade de cada nível de ensino, forjando-se em cada organização escolar uma cultura própria.

2.1 Discursando sobre a Cultura Escolar

A escola é promotora da cultura visto que sua função primordial está assentada na preservação, transmissão e perpetuação da herança cultural coletiva e individual. Por outro lado, e ao mesmo tempo em que produz cultura, cria normas, prioriza saberes para seus espaços,

alunos, professores, comunidade, construindo assim uma especificidade cultural que caracteriza um sistema escolar ou unidade de ensino.

A cultura escolar Para Viñao Frago:

[...] é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao largo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe a interagir com os companheiros e outros membros da comunidade educativa a integrar-se à vida cotidiana do centro docente (1996, p.169).

A cultura escolar é constituída por um tecido de grande complexidade, não sendo tão fácil distinguir todos os elementos que a compõem. No entanto, algumas variáveis podem ser tomadas em comum para que se possa ter uma aproximação mais real do conceito. Diante disso, são variáveis que retratam alguns dos contornos da cultura escolar: o perfil sócio-profissional do professor (a cultura docente), o perfil do aluno (cultura discente), o currículo e os saberes priorizados no ínterim de cada escola (cultura curricular), a concepção da escola sobre sua função social (cultura existencial), a relação espaço/tempo, procedimentos pedagógicos. E finalmente, a produção dos ritos escolares, aqui em especial, a avaliação da aprendizagem.

Numa breve análise da cultura docente, pode-se afirmar que se faz insólita a intenção de homogeneizá-la, pois cada professor possui um nível de formação, percursos profissionais, experiências, saberes diferenciados. No entanto, sabemos que as teias de representações sociais⁽¹⁰⁾ construídas pelo sistema escolar, que por sua vez é também influenciado pela sociedade, repercutem diretamente nas bases de formação do professor, bem como em seu crescimento profissional, influenciando necessariamente sua prática pedagógica, o seu “modus fazendi”.

A cultura docente é tecida e sustentada na medida em que o arquétipo do que significa “ser professor” se desenvolve. O respectivo processo de metamorfose inclui algumas questões importantes, tais como a imagem do aluno “padrão”, o tipo de gestão que empreenderá, a linguagem e o discurso que serão estabelecidos, a metodologia, as relações de afetos e desafetos a serem construídas e priorizadas, portanto, uma espécie de cultura cotidiana, que é “contada” na medida em que desenvolve o seu processo de auto-conhecimento e formação.

¹⁰ A Teoria da Representação Social é desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, ganhando teorização no campo da Psicologia Social. Jodelet (2002, p. 22) assim a conceitua: “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A cultura docente inclui uma bagagem de conhecimentos conceituais, ou o que deve o professor aprender; procedimentais, o que deve saber fazer e atitudinais, ou conhecimentos formativos, sobre o como deve ser.

Nenhum saber é contrário ao outro, faz-se necessária a integração entre os diferentes campos, o que significa que nenhum destes campos de conhecimento sobrepõe-se aos demais. O saber da prática, por exemplo, não é melhor que o da ciência ou vice-versa. Esta complementaridade entre os diferentes tipos de conhecimentos é condição para que uma cultura docente se legitime.

Os conhecimentos conceituais são aqueles identificados como a base da formação de professores, ou os que compõem o universo de sua formação geral proveniente da disciplinaridade das grandes áreas, tais como a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia etc e da formação específica, assim como Didática, Currículo, Psicologia da Aprendizagem, Informática Educacional, dentre outras. Estes conhecimentos se configuram no caráter de fundamentação teórica da cultura docente e permitem ao professor operacionalizar cientificamente o processo ensino-aprendizagem.

Não é novidade alguma elucidar que esta formação está distante das necessidades estabelecidas para a formação exigida para os professores dos diferentes níveis de ensino, ou mesmo das exigências propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II-aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

E este saber científico para se legitimar na prática, deve ser articulado com os demais saberes, interpenetrando-os e sendo, por sua vez, ressignificados.

Os conhecimentos procedimentais caracterizam-se como saberes instrumentais e técnicos e atuam diretamente sobre a prática pedagógica, mantendo uma relação inter-dependente da formação de base teórica, para que o campo do “fazer” se torne útil à compreensão e aperfeiçoamento da realidade que constitui uma determinada cultura escolar.

No conjunto dos diferentes domínios dos conhecimentos procedimentais, faz-se necessário buscar-se a lógica da formação instrucional para cada um dos níveis e modalidades do ensino. Assim, para um professor do ensino fundamental em seu caráter regular, o peso de alguns conhecimentos é maior do que para um professor da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, e vice-versa.

Os conhecimentos procedimentais adequados à especificidade do ponto de vista da formação do professor, são imperativos na criação de uma determinada cultura docente. A propósito disto, quanto maior o número de conhecimentos específicos, o ato de ensinar passa a ter um diferencial qualitativo, pois o professor focaliza o ensino-aprendizagem no desenvolvimento de habilidades inerentes a um determinado campo.

Por outro lado, encontramos alguns saberes instrucionais imprescindíveis à formação geral, como o domínio das diferentes técnicas de trabalho, das diversas metodologias de ensino, do trabalho com projetos, da habilidade em organizar um planejamento estratégico, da instrumentalização para a pesquisa etc.

É possível perceber entretanto, que as instituições escolares selecionam e impõem aos professores um conjunto de conhecimentos instrucionais que por muitas vezes levam a reprodução de práticas escolares dominantes, promovendo a manutenção de um estado conservador da cultura escolar. A referida prática leva à formação do princípio de homogeneização, ou seja, da pressuposição de que os alunos aprendem da mesma forma, no mesmo espaço de tempo, ritmo, dificultando o trabalho com a diversidade de valores, identidades e culturas. Neste caso, o trabalho com as diferenças pode ser entendido como déficit, adquirindo a prática pedagógica uma abordagem de caráter compensatório.

Fomentar a formação de uma cultura escolar em direção a um projeto educativo de inclusão escolar, significa fazer opção por conhecimentos procedimentais que gerem um caminho intercultural, ou seja, de reciprocidade entre as diferentes culturas e de luta contra a discriminação.

Os conhecimentos atitudinais remetem a reflexão sobre quais os valores que são esperados para o professor, quais os que lhe são impostos e quais os que realmente conciliam na formação de sua profissionalidade, que de acordo com Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p.235) significa “o conjunto de competência reconhecida socialmente como característica de uma profissão”. Uma questão que emerge deste ponto para que estes valores possam ser definidos, é a

compreensão de que o papel do professor não se restringe ao ensino/aprendizagem de atos virtuosos, a começar pela reflexão de que ele possui deveres, mas também direitos ou em outras palavras, esperar que o professor cumpra com os seus deveres e ignore os seus direitos. O desenvolvimento de valores, nessa perspectiva, devem ser contextualizados à realidade e integrados a uma ação política: “ [...] não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (FREIRE, 1995, p.46).

Os conhecimentos atitudinais interpenetram o campo da ética, e não podem resumir-se em competências hegemônicas, que favoreçam a alienação social, mas na síntese de valores que corroborem na formação de um consenso necessário a uma cultura docente de caráter emancipatório.

Os conhecimentos atitudinais são utilizados como “porta” para ratificar mecanismos de controle. Organizam-se de maneira informal e subjetiva no cotidiano escolar. Neste sentido, os professores, “agentes de ensino”, assumem um poder, que muitas vezes se traduzem em condutas contraditórias nas diferentes relações mantidas (professor-aluno, professor-professor, professor-equipe técnica, professor-comunidade etc). Assim, podemos encontrar professores na defesa do diálogo enquanto práxis social, mas que encaminham a prática em atitudes de caráter autoritário, que por sua vez conformam uma determinada cultura do trabalho docente.

Os modelos éticos construídos por meios dos conhecimentos atitudinais, e que se configuram num corpo formal de normas e valores, paulatinamente originam a estrutura e o funcionamento de uma instituição. O discurso/ação construído forja formas “sacrilizadas” de poder, espaços de socialização, códigos de condutas que articulam um determinado universo da produção e do trabalho docente.

Sobre a cultura discente, a mesma é também construída decorrente de um processo que envolve toda uma rede de relações, onde o aluno em sua caminhada escolar vai forjando a sua auto-imagem e os valores simbólicos do que significa “ser aluno”, ou o protótipo do seu papel social. É notório que tal representação social, não corresponde exclusivamente aos estímulos dados pela escola, entram em jogo outros fatores, tais como questões ligadas à etnia, religião, gênero, bem como às de caráter culturais, sociais, econômicas, familiares etc.

As visões de mundo do aluno entram muitas vezes em conflito com as da escola, do professor e as transformações decorrentes do mundo do trabalho. Mas em linhas gerais, a cultura discente acaba submetendo-se a um processo de “subordinação” a estes fatores (TURA,2000).

Referindo-se ao aluno jovem/adulto, Tura (2000) mostra que existe um conjunto de representações simbólicas construídas. Enfatiza que há uma construção coletiva que desemboca numa rede de significados, que nem sempre é enxergada pela cultura docente: “O vestuário comunicava, então uma imagem, uma forma de ser, era um signo” (TURA, 2000, p. 93). O excesso de formalização decorrente das preocupações com o conteúdo, a disciplina, os ritos escolares, criam para o professor um campo de invisibilidade quanto à riqueza da bagagem cultural trazida pelos alunos.

Para fugir da ação homogeneizadora do professor, da escola e dos valores impostos pela sociedade, percebe-se que a cultura discente cria mecanismos de resistência que se consolidam de forma sutil em seu vocabulário e estética (forma de se apresentar). Neste sentido, identificam-se reações à dominação cultural, pela oposição velada às normas da escola, traduzidas em condutas tais como: reações ao uso do uniforme, desrespeito aos diferentes espaços, indisciplina etc.

Normas e crenças são também formadas pelos grupos de alunos, e tomadas como elementos culturais importantes, conformando-se em padrões de comportamento. Um exemplo neste sentido, diz respeito à afinidade de um grupo com um determinado tipo de liderança. O conjunto de comportamentos criados pelo líder, modela o grupo que ao se identificar com eles, interioriza os valores. Os valores interiorizados são disseminados na escola e perpetuados na medida em que novos membros ingressam.

A questão é: de que forma o entrelaçamento entre as culturas docente e discente impacta sobre a formação da cultura escolar? E quais os resultados sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos ou em outras palavras, sobre a função social da escola?

Gómez (1998, p.17) apresenta o conceito de “cruzamento de culturas”. Nesta perspectiva a escola se reinventa mediante a integração diversificada das experiências produzidas dos intercâmbios formais e espontâneos que se esboçam a partir das trocas entre as diferentes culturas.

É importante que a escola reconheça sua função social, o que a especifica, o que a identifica e a distingue de outros espaços de socialização, ao mesmo tempo em que integre os valores e interesses das diferentes culturas em seu âmago. Em outras palavras, que possa agregar

valores, sem incorrer no risco de “aculturação” ou em outras palavras, transplante de cultura (ROMANELLI, 1978, p.22)

Tomar o campo curricular como motivo de estudo no processo de formação da cultura escolar, implica em analisar as formas de transmissão de saberes e valores, possibilitar a compreensão dos critérios de regulação na seleção dos conteúdos e experiências curriculares, bem como a ideologia que cada currículo busca disseminar.

O currículo é instrumento de comunicação e codificação do processo de produção do conhecimento, o que produz e reproduz cultura e o que dá sentido à escolarização:

Assim o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (APPLE, 1999, p.210).

As escolhas curriculares realizadas pelas diferentes instituições escolares espalhadas no Brasil, estabelecem as preferências e os caminhos a serem tomados entre as diferentes concepções de homem, mundo e sociedade. A opção ou o abandono desta ou daquela concepção curricular, permite a escola inserir-se num determinado território que corrobora na formação de identidades específicas. Desta forma, quando se faz a opção de adotar na escola o currículo da história europeia em detrimento da africana, se está abandonando todas as dimensões pessoais, simbólicas, sociais, políticas e econômicas da vida de uma determinada cultura, ao mesmo tempo em que se priorizam pautas de comportamento, pensamento e organização de outra. Este ação a longo prazo organiza diferenças, conforma representações sociais e produz uma prática para formação dos indivíduos, sendo o currículo um dos veículos conformadores no processo de formação do “habitus”:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto de obediência a regras (BOURDIEU, 1983, p.60-61).

Em outras palavras, o currículo corrobora na formação do habitus, que ao atuar enquanto “estruturas estruturadas”, e ao serem interiorizadas, norteiam ações, práticas e comportamentos ao longo das diferentes trajetórias de vida. O habitus é orientador da conduta, de estratégias de ação consciente ou inconscientemente forjadas, e que dependendo da eficácia dos estímulos que o condicionam, podem fazer com que este se perpetue, influenciando as diversas esferas do espaço social. Neste sentido, e retomando o exemplo apresentado, se naturaliza o discurso de que “é legítimo estudar a história da cultura europeia, ao passo que a africana, não”.

É então por meio do currículo que a cultura escolar estabelece disputas culturais, onde de forma subjetiva se constituem lutas, onde relações hegemônicas de poder são consolidadas e se manifestam em linguagens, formas e conteúdos diversificados em seu cotidiano. Na verdade, o espaço escolar se transforma numa “arena”, onde o conhecimento a ser socializado depende da força, dos fins e do grupo para o qual é destinado.

O currículo para ganhar espaço frente ao desenvolvimento do olhar da inclusão escolar, deverá necessariamente traçar um caminho em direção ao respeito à diversidade cultural, particularidade que se estabelece no reforço da afirmação da legitimação de formas de produção do conhecimento para todos os atores sociais, incluindo diferenças e possibilidades de aprendizagem.

Neste caminho, Freire (1970), defende a proposta de uma educação dialógica, com abordagem de temas com significado local e que contemple as demandas e potencialidades do público a ser atendido. O processo curricular proposto é uma tentativa de fugir da homogeneização dos currículos tradicionais e é constituído de cinco etapas: 1ª) levantamento preliminar; 2ª) análise das situações e escolha das codificações; 3ª) diálogos decodificadores; 4ª) redução temática; 5ª) trabalho em sala de aula. A proposta transpõe as relações de produção capitalista encontradas no currículo tradicional, posto que inclui de forma direta as diferentes relações escolares estabelecidas, ou como afirma Apple (1986):

[...] nós necessitamos deixar de pensar a respeito das escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos alunos. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente (APPLE, 1986, p.200).

O currículo deve propiciar a formação das diferentes identidades sociais que são construídas na escola. O conhecimento transmitido não deve ser de caráter excludente, quer dizer, deve pôr em evidência um currículo em ação, que possibilite a construção de um espaço de aprendizagens e não um currículo que se caracterize como “conteúdos” ou “coisificação” da escola.

Cabe à escola o repensar sua forma de organização curricular e aos professores a responsabilidade de fazer com que o currículo tenha um caráter inclusivo, permitindo que seja uma experiência bem sucedida para todos, e não somente para alguns.

Finalmente, e na inter-relação entre as diferentes facetas da cultura escolar, podemos afirmar que a mesma produz um sistema ritual intrincado. Ritual este formado de simbologias, visões de mundo, formas de resistências, que na prática interpenetram as diferentes situações pedagógico-administrativas, tais como: avaliações, planejamentos, matrícula, boletins, diários de classe, comemorações, formaturas etc. As respectivas práticas reafirmam de forma subjetiva, ideologias tanto com o propósito emancipatório, como alienante, de dominação ou de autoritarismo, que se configuram em ritos, ora de passagem, ora de exclusão, com vistas a reafirmar seus valores, crenças e a hegemonia de interesses ou de um determinado grupo social. Neste embate entre emancipação e alienação, o fundamental é que os ritos não se constituam em fetiche da escola, ou seja, em ilusões que naturalizem práticas que venham a ocultar sua verdadeira essência.

No bojo ritualístico, consideremos as práticas avaliativas em suas diferentes formas e manifestações. Inicialmente, a avaliação é uma prática que estabelece uma relação de “poder”. Neste sentido, Pontes (2001) enfatiza que:

A relação de poder existente entre o professor e o aluno é complexa, pois em uma turma que é avaliada através de teste / prova, o resultado da mesma é sempre visto como fracasso ou êxito individual do aluno. É como se o processo pedagógico fosse perfeito e somente o aluno culpado de dar errado o seu desenvolvimento, deixando todo o resto – professor, livro didático, currículo etc... acima de qualquer suspeita.

[...]

Assim o professor tem o poder, é ele quem diz quem é nota “dez ou zero”, ou quem é promovido a série seguinte ou não, são rituais que fazem parte do universo educacional, logo a criança ou adolescente é coagido sem poder reagir, pois é ele quem é avaliado e não o sistema [...](PONTES, 2001, p.32).

Deste ponto de vista, encontramos presentes nas práticas avaliativas, tais como prova, notas, conceitos, boletins, recuperação, reprovação dentre outros “dogmas da prática”, os mais variados ritos. Nos dias de hoje, e apesar de todas as discussões em torno das concepções sobre avaliação formativa, é possível, por exemplo, ao entrar numa sala de aula, descobrir se aquele é ou não o “dia da avaliação”. Provavelmente, os alunos estariam dispostos em filas indianas e organizados numa distância tomada como “segura”. Em outros casos, encontraremos exposições dos melhores trabalhos de alunos em murais, segregação de grupos (os mais adiantados dos que têm um ritmo mais lento) ou até mesmo o “dia da divulgação das notas”. O ato avaliativo nestas circunstâncias é tomado como dogma da sentencição de poder.

Um dos rituais predominantes no contexto da prática avaliativa, se naturaliza pelo que Brandão (1987, p.57-64) denomina de "ritual de fim de período", o que significa em outras palavras, a condução do ato de avaliar em períodos pré-determinados do ciclo escolar, geralmente finalísticos. É comum identificar nos calendários escolares a expressão “Semana da Avaliação Escolar”, que acontece quando toda a escola se prepara para a realização de provas de fim de semestre, ou bimestre. A escola se organiza num tempo e lugar, para a realização de um plano instituído, cujo mecanismo é o de exercer o controle sobre o aprendizado, ignorando os processos, as subjetividades que envolvem o momento que cada indivíduo leva para assimilar este ou aquele conhecimento. De forma prática, o pretexto é sempre o de que cabe à escola definir a especificidade da organização do trabalho pedagógico, ignorando a avaliação como espaço de produção coletiva de conhecimento.

O fato é que, para cada um dos ritos estabelecidos encontra-se uma intencionalidade, que de modo geral, pode-se traduzir num ponto, na lógica ainda classificatória e de caráter seletiva social e excludente que a prática avaliativa possui. É claro que a raiz para toda esta questão está assentada não somente nas condições históricas, mas em especial, nas de sócio, políticas e econômicas, ou em outras palavras, na manutenção pelo sistema das desigualdades sociais.

São incontáveis os rituais de avaliação que disseminam em sua essência a função “domesticadora”, ou seja, a de criar atitudes e comportamentos específicos, que sob as rédeas do controle, acabam por garantir a manutenção do status quo. Os respectivos rituais, consolidados em testes, medidas, padrões, instrumentos de constatação e mensuração e não de investigação (HOFFMANN, 1996, p. 45- 47), tornam prisioneiros do habitus, professores e alunos.

Do explicitado até aqui, pode-se compreender a cultura escolar como o espaço de intersecção do indivíduo “aprendente” na relação com o próprio mundo forjado pela escola e o mundo social. Mas tem, entretanto, se fragilizado, visto que se encontra à mercê do desenvolvimento de cada uma das variáveis apresentadas (cultura docente, discente, a concepção da escola sobre si, os diferentes conhecimentos que nela são produzidos e os ritos escolares). O tecido construído por cada uma das variáveis, forja muitas vezes modelos de regulação dos indivíduos, do trabalho pedagógico e que tem por base a tentativa de homogeneização institucional, que por sua vez, desenha dinâmicas de separação entre a vida e a escola.

A rápida abordagem das variáveis nos permite por fim vislumbrar uma aproximação real das transformações pelas quais vêm passando a escola. Poder-se-ia enumerar uma lista extensa das fragilidades que envolvem a escola e as diferentes culturas que nela se gestam. Dentre elas, a de que a cultura docente, sequer tem construído um código de ética próprio. Quanto à cultura discente, identificamos a falta de propriedade por parte do aluno de que a escola possui um papel crucial, não somente em sua formação profissional, como na de seu eu, sua individualidade. Fragilidade que percebemos ainda nos diferentes ritos assumidos nas diversas escolas espalhadas em nosso país, e que esgotam a lista "dos ritos obrigatórios de celebração", onde a avaliação é apenas mais uma das táticas silenciosas para aferição dos resultados (CERTEAU, 1994).

Finalmente, a cultura escolar assume uma especificidade para cada nível e modalidade do ensino, onde quem pretende ensinar a adultos, precisará reconhecer que há na verdade, uma pedagogia especial para este público, que precisa realinhar, reestruturar, em especial, a capacidade de aprender, pelo tempo que em geral passou longe dos bancos escolares.

2.2 A Construção Histórica da Identidade do Professor da Educação de Jovens e Adultos

A cultura docente é uma das principais variáveis na análise do desenvolvimento da cultura que se estabelece numa escola. Mas para que se forje um arquétipo da influência direta que esta cultura exerce sobre a cultura discente e a própria escola, há que se definir “que professor é este” que as diferentes instituições vêm formando nos distintos segmentos do ensino. Faz-se mister descortinar a identidade deste professor e quando se fala em identidade, constatamos que o vocábulo possui uma raiz latina “idem”, que significa “o mesmo” e do sufixo “dade”, que indica

um estado ou qualidade. O termo tem sido utilizado para caracterizar um conjunto de condições que classificam a ação de um indivíduo ou de um grupo.

A palavra vem de idem (versão latina do grego τό αὐτὸ, “o mesmo”), que resulta no latim escolástico em *identitas*, isto é, a permanência do objeto, único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação interna e externa. Identidade – ou conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas – é, assim o caráter do que se diz ‘um’, embora seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito (SODRÉ, 1999, p. 33).

Identidade não é conceito de um só significado. Aristóteles já o definia enquanto "unidade da substância" (ARISTÓTELES apud ABBAGNANO, 1982, p. 503). Mais adiante Leibniz define identidade enquanto "àquele de igualdade" (ABBAGNANO, 1982, p. 503) .

Os estudos oriundos da psicologia e da psicanálise, em especial as pesquisas de Freud e de Lacan, propiciaram avanços na construção do conceito de identidade. Entretanto, suas análises concentraram-se sob a ótica do indivíduo, ou seja, na formação da identidade individual que se vai moldando desde a infância ao final da vida adulta.

Stewart Hall (1998) um dos estudiosos contemporâneos sobre o tema, defende que a formação da identidade deve ser analisada por meio das relações intrínsecas realizadas entre o indivíduo e a sociedade. Nesta perspectiva, introduz o conceito de “identidade cultural”, assentado nas questões que surgem do sentimento de “pertencimento” de uma determinada cultura étnica, racial, lingüística, religiosa etc. e que são constantemente alteradas.

Freitas (2000, p.40), em estudos posteriores, afirma que “a identidade é um resultado, um estado psicossocial...um sujeito tem diversas identidades, e o conjunto delas lhe permite experimentar um sentimento de identidade, visto que não existe identidade sem esse sentimento”.

A noção de identidade esteve historicamente ligada à concepção de um sujeito uno, unificado. Hoje, em função dos diferentes movimentos sociais, da afirmação de determinadas culturas e etnias, e por intermédio de lutas ideológicas e políticas, o conceito adquiriu um caráter polissêmico, que não distingue a formação de uma só identidade, mas pela reivindicação na construção de “identidades”.

Para fins de clareza e objetividade neste trabalho, tomar-se-á o conceito de “identidade” em Castells (2000), por oferecer um precioso caminho sobre o significado e a operacionalização conceitual do termo: “No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo e construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados” (CASTELLS, 2000, p.22).

Da afirmativa extraí-se que o conceito de identidade é uma construção de caráter simbólico sócio-cultural, ou em outras palavras, a identidade de um ser, sua essência, é forjada na medida da interpretação da realidade de sua cultura, da representação simbólica construída sobre a mesma na interação com os resortes da própria psique.

A identidade sob esta ótica, articula os conteúdos pessoais, com os conteúdos presentes numa cultura num meio social ou numa sociedade. É formada com base em conceitos, crenças, imagens que os indivíduos constroem nos diferentes grupos sociais, e que se naturalizam no senso comum, constituindo-se em muitas das vezes em representações sociais de uma determinada realidade. O que significa, em outras palavras, que a identidade individual corrobora na elaboração da identidade social, e vice-versa, dando motivação para construção de inúmeras representações, tanto no individual quanto no coletivo.

Segundo Moreira (1985), a natureza está no homem e o homem está na natureza, porque o homem é produto da história natural e a natureza é condição concreta da existencialidade humana. A sociedade, por sua vez é uma unidade orgânica com vida própria, com formas históricas, econômicas, culturais pré-concebidas, onde o indivíduo desempenha papéis distintos. A sociedade cria uma ordem social entre o indivíduo e a própria sociedade, sendo impraticável dissociar estas relações. Os sujeitos, por sua vez, são portadores de uma configuração subjetiva, que não está divorciada da organização complexa da sociedade. Neste sentido, a identidade do professor da EJA está embutida na construção subjetiva e histórica do que significa ser professor.

Nesta linha reflexiva, pode-se afirmar que os espaços sociais estão todos carregados de códigos de caráter moral, ético-cultural, científico-tecnológico e econômico-social, profissional etc., que articulam relações entre os sujeitos sugerindo sentidos que organizam este próprio espaço e que ao mesmo tempo, afetam outras zonas e espaços da vida social. A ação dos sujeitos, num determinado espaço social, também o reconfigura, mas sofrendo a sua própria ação, favorecendo o compartilhamento de novos sentidos e significados na formação da identidade. Desta forma, a identidade pessoal é formada não só pela ação do indivíduo, mas pela pressão dos ambientes sociais que sobre ele operam.

É imprescindível identificar quais metáforas foram construídas sobre a identidade do professor na sociedade pós-industrial, que sequer reconhece a nobreza do seu trabalho. Tal representação social e seus conteúdos subjetivos desenvolveram-se como parte das transformações históricas desde o final do século XIX ao longo das diferentes épocas e

sociedades no Brasil, dando sustentação à formação da identidade do professor da educação de jovens e adultos hoje.

Na escola tradicional, e desde a chegada dos padres da Companhia de Jesus em 1549 ao Brasil, a figura do professor era tida como autoridade máxima, mesmo entre os adultos aprendizes. O professor era respeitado por ser o responsável, o condutor do processo educativo, inclusive na educação de jovens e adultos. O papel assumido pelo professor, se fazia presente no estabelecimento da relação professor-aluno, cuja ruptura na comunicação entre eles mantinha a atitude receptiva do aluno e ao mesmo tempo, a condição de “superioridade” para a manutenção do modelo disciplinar, que resguardava a função primordial da escola: transmitir conteúdos.

Ser professor era profissão de suma importância, e construída em função do domínio que este tinha do conhecimento e da importância social para a formação geral do aluno. Por outro lado, o professor sustentava esta imagem, mantendo uma característica neutra, sem comprometer no sentido de promover modificações na estrutura social e econômica. A educação ministrada por este professor era de cunho humanístico e literário, herança cultural da civilização europeia para o Novo Mundo. O ato de educar identificava-se com a ilustração da mente, cujos objetivos práticos, neste período, eram dois: a catequese e a educação letrada das elites. Neste ínterim, se construiu a identidade do professor de adultos, já que neste momento não podemos ainda falar de educação de jovens e adultos.

Esta incipiente “educação de adultos” foi, no entanto, ao lado e através da educação das crianças, decisiva no “progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave, mas persistente penetração das barreiras étnicas e culturais, transformando ferozes antropófagos em cristãos submissos e obedientes”, facilitando o êxito da colonização, bem como a sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião cristã no Brasil (PAIVA, 2003, p.67).

A identidade deste professor forja-se sob as bases da manutenção da inteligência passiva e subordinada, para fins de controle a aculturação.

O período colonial cria a ordem escravocrata, sedimenta-se o processo de aniquilação das culturas indígenas e mantêm-se os desníveis sociais, sustenta-se o modelo tradicional do professor de adultos, que reforça a imagem das desigualdades, onde a identidade do professor de adultos contrasta entre a do detentor do saber e a leigacidade.

O início do século XVIII traz como resultado destas medidas, além do desmantelamento do sistema jesuítico, uma educação reduzida a pó, corroborando para a formação no imaginário

coletivo de que ser professor, em especial de adultos, é trabalho desprovido de conhecimento, podendo ser exercido por qualquer um. Imagem que não se diluiu até os dias de hoje. Por outro lado, e fato curioso, foi quando o Imperador D. Pedro II ao ser perguntado que profissão escolheria caso não fosse Imperador, respondeu : "mestre-escola". Resposta que se contrapõe ao arquétipo do professor idealizado em sua gestão no que se refere à valorização do profissional e a sedimentação do sistema educacional no Brasil.

O período republicano e mais adiante o avanço na produção industrial pesada transforma o Estado em propulsor do desenvolvimento e remodela a realidade da sociedade brasileira, que passa paulatinamente do modelo agrário para o capitalismo industrial. As influências sócio, políticas e econômicas de cada um destes períodos, e em especial da revolução industrial, recaem sobre o ensino, repercutindo num reforço para que a identidade do professor, inclusive de adultos, continue apoiada no modelo da autoridade máxima, do organizador de conteúdos e metodologias de ensino, da imposição disciplinar, do professor que transmite e do aluno que assimila.

O advento da Escola Nova, em 1932 no Brasil, por meio do Manifesto dos Pioneiros - documento escrito por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, com uma proposta de reconstrução da educação nacional - além de proporcionar uma tomada de consciência quanto ao papel do Estado frente à educação e ao reivindicar deste uma ação mais consistente, trouxe novas construções quanto ao imaginário docente sobre o significado de ser professor. O jargão “ser professor” é substituído por “fazer-se professor”. A postura do transmissor do conhecimento é aos poucos substituída pela do facilitador do processo ensino-aprendizagem.

O nacionalismo decorrente deste período desemboca no “entusiasmo pela educação” e na luta pela “desanalfabetização” (PAIVA, 2003, p.102), gerando ânimo nos professores de jovens e adultos no que se refere ao avanço do progresso e da manutenção da harmonia social, influência direta do positivismo.

São várias as correntes que dão sustentação a uma revisão quanto modelo pré-estabelecido sobre o que significa “ser professor”. Algumas ligadas ao movimento da pedagogia renovada, cujo eixo norteador é o aprender fazendo, o aprender a descobrir, baseada na Escola de Laboratório de Jonh Dewey, com foco no desenvolvimento das estruturas e habilidades cognitivas, motivadas por meio das experiências vividas, em especial frente às situações

problemáticas. São também ligados a estas premissas teóricas Montessori, Decroly, Piaget, Anísio Teixeira dentre outros.

Outra vertente é a da perspectiva renovada não-diretiva, representada em especial pelo psicólogo Carl Rogers e pela escola de "Sumerhill" - escola inglesa, para crianças e jovens, de ensino fundamental e médio, fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill. A escola é uma das pioneiras no movimento democrático, onde os alunos estudam o que têm vontade. Neill defendia a auto-organização dos alunos, onde todos têm direito a voto e voz.

Alexander Neill, que tem seu foco na formação da personalidade, na auto-realização, na formação de relações interpessoais salutaras, mantendo uma preocupação maior com os aspectos psicológicos que os pedagógicos ou sociais.

Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social, ou conforme explicita Paiva (2003,p.105): "Todos os que se preocupam com o problema educacional congregam-se contra o tradicional, contra o velho, representado naquele momento pelo clero dedicado à educação das elites; preocupa essencialmente a educação do povo em oposição à educação das elites".

É notório que mesmo na educação de jovens e adultos, o cerne da atividade escolar é deslocado do professor para o aluno, que é visto como ser ativo, participativo, curioso. A escola nova valoriza o indivíduo, o foco de sua ação educativa encontra-se no processo de aprendizagem. A identidade do professor é remodelada. O professor passa a ser o facilitador do processo de aprendizagem por meio da organização de situações de aprendizagem na intermediação com o conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades. É o que auxilia o livre desenvolvimento do educando.

A identidade do professor se alterna entre o movimento renovador e o tradicionalismo tecnicista, posto que o primeiro traz à tona a possibilidade do desenvolvimento das diversas competências do aluno e da reestruturação do modo de relacionamento com o aprendiz. O segundo, que paulatinamente institui uma educação de massa, visa atender aos interesses do capital e recoloca a identidade do professor no pedestal, que como ator principal, é assistido por uma platéia, considerada como "tabula rasa", e que ministra os conteúdos de forma gradual, sistemática e contínua.

A Constituição de 1946 determina que a educação seja "direito de todos", entre outros, favorece a que a educação de adultos ganhe espaço e maiores contornos, apesar dos discursos em

torno de que o problema do baixo nível de escolarização seria resolvido na medida em que se estabelecesse a difusão do ensino elementar (PAIVA, 2003, p.144). Este otimismo pedagógico se concretiza em campanhas de alfabetização, no avanço da educação escolar para adultos, assim como do ensino profissional.

Mas é no período de 1958 a 1963 que a educação de adultos é identificada como instrumento de redemocratização em decorrência dos movimentos ligados à promoção da cultura popular. O livre debate de idéias possibilita o surgimento do sentimento de “voz” que é provocado na formação da identidade do professor desta modalidade de ensino, decorrente do intenso nacionalismo que invadiu o período.

No início dos anos 60, a crescente luta política em prol da educação de adultos, faz emergir o sentido de politização dos professores, presente nos debates a favor da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Entretanto, e apesar do processo de modernização nos campos da indústria e dos serviços, é na década de 1960 que começa a acontecer o eclipse do movimento de vanguarda na educação, em especial pelo temor aos efeitos dos programas de educação de massa. Institui-se, paulatinamente, e em especial com a ditadura militar em 1964, o modelo norte-americano da escola tecnicista no Brasil, tornando-se predominante a partir desta década e até o surgimento das teorias críticas do conhecimento.

A atitude coercitiva da ditadura militar, empreende a ruptura quanto à liberdade de expressão e de organização em partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis dentre outras formas de representação da sociedade. O decreto de 477, de 26 de fevereiro de 1969, define infrações disciplinares para professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular. O artigo primeiro apresenta que:

Art 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
IV - Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (BRASIL, 1969).

A identidade do professor de jovens e adultos pautada no sentido de voz que sedimentara o direito democrático à livre expressão, é então interrompida. O referido decreto enquadra o professor como pernicioso ao regime militar, por ser considerado atentado à ordem pública e moral, sendo muitos deles impedidos de exercer livres representações sociais, proferir conferências, participar de bancas ou mesmo dar aulas. Ser professor se confunde com ser subversivo.

Somado a este estado de sítio, as intenções claras quanto à integração do Brasil frente à expansão do capitalismo ocidental, ampliando a oferta de ensino, são estímulos para inovações na escola, o que permite, por sua vez, o avanço do modelo tecnicista.

O tecnicismo, assim denominado, é baseado nas teorias comportamentalistas, em especial, o behaviorismo clássico, modelo de condicionamento por comportamento, cujo precursor, Ivan Pavlov, tornou-se conhecido por suas experiências de condicionamento com cães, que ao receberem determinados estímulos (S) eram criteriosamente estudados quanto aos diferentes tipos de respostas (R) dadas. A referida teoria retoma a imagem do professor como depositário dos conhecimentos na mente do sujeito-aluno (passivo). Imagem que se estende a todos os níveis de ensino.

O tecnicismo impregna uma prática pedagógica de cunho mecanicista, sendo dirigida e controlada pelo professor. Há uma supervalorização da metodologia programada, com ênfase em materiais didáticos de caráter estritamente técnico e instrumental. A escola funciona como se fosse uma máquina, com uma entrada, um processo e uma saída. O aluno deve corresponder às respostas esperadas pelas escolas e estimuladas pelo professor. O ritmo de aprendizagem do aluno não é considerado, este deve ajustar-se ao programa desenvolvido. A identidade do professor perpassa pela imagem do especialista, que traduz manuais, implementa tecnologias, valoriza o esforço e a recompensa como forma de premiar a aprendizagem.

A reforma do ensino do período da ditadura militar vem com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, lei que fixa Diretrizes e Bases para educação de 1º e 2º graus (LDB) e faz com que a escola tecnicista ganhe espaço no Brasil, promovendo a educação como a alavanca para o

aumento da produção industrial brasileira. O professor corrobora para o aperfeiçoamento da ordem social vigente, sendo agente imprescindível para a mudança comportamental, no sentido de produzir indivíduos competentes para o capital institucionalizado, indiferente às questões que envolviam a vertente social. É o professor o próprio “material instrucional ambulante” pronto para ser aplicado eficazmente.

Por outro lado, o pensamento de Paulo Freire foi inculcado na geração de professores comprometidos com a educação de jovens e adultos, opondo-se os mesmos às tendências dominantes, mas conforme assinala Paiva :

No plano geral, fortaleceu-se a tendência ao planejamento educacional, embora no terreno específico da educação de adultos as decisões oficiais tenham se pautado predominantemente por critérios político-ideológicos, com vistas à sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas (PAIVA, 2003, p.291).

O período é marcado pela perseguição aos educadores que deixavam claros seus posicionamentos ideológicos, sendo muitos exilados, como no exemplo do próprio Paulo Freire. Muitos professores trocaram de função, foram demitidos, presos ou mesmo mortos em confrontos. A ideologia perpassada é a de que estudantes têm que “estudar” e professores “ensinar”.

Este período é marcado pela massificação do ensino e pelo surgimento da figura do especialista na escola, em especial o supervisor, que acaba assumindo muitas das vezes o papel ora do burocrata, ora do fiscalizador das tarefas desenvolvidas pelo professor. A identidade do professor é, então, construída com base nos valores do bom desempenho, da racionalização e da eficiência, devendo cumprir com as tarefas esperadas para atingir com eficácia o papel de transmissor de informações que o aluno terá que fixar.

A abertura política no Brasil, no período entre 1974 a 1985, tornou-se condição “sine qua non” para atender aos anseios da pressão popular e econômica, caracterizando o processo de redemocratização do Brasil.

O crescimento econômico acaba por desembocar no endividamento externo, levando o Brasil à crise econômica, que gera um descontentamento na população por conta do alto índice de inflação, inclusive no próprio quadro das forças armadas. A abertura era então estratégia de caráter emergencial.

No campo educacional gera-se a expectativa de novamente discutir sobre educação de maneira democrática e aberta.

O período é marcado por uma escola crítica, que traz para o professor as premissas teóricas de Althusser, que em 1971 escreve o livro “Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, somado a Bourdieu e Passeron que escrevem em 1970 “A Reprodução” e no ano de 1971, a “Escola Dualista” descortinada por Baudelot e Establet. Os referidos documentos têm em comum a escola como reprodutora do “status quo”, das condições de desigualdade social existente na sociedade.

Professores que outrora foram impedidos de atuar em suas funções, retomam a dinâmica da sala de aula. São recuperadas as discussões em torno da escola, das práticas pedagógicas, da didática, do currículo, do significado de ser professor. Paulatinamente as questões educacionais assumem caráter sócio-político. É recuperado no cenário da educação de jovens e adultos o enunciado por Paulo Freire (1989) de que educação é um ato político.

O surgimento de uma pedagogia e de uma escola crítica na década de 1980 traz um repertório de valores que anunciam a nova identidade do professor de adultos, que era à de um educador que orientava a aprendizagem com participação social do aluno, deste como cidadão crítico, participativo, que constrói e (re) significa a sua história e a da sociedade.

As premissas teóricas em Paulo Freire levantam a bandeira em prol da defesa da autogestão pedagógica e contra qualquer manifestação autoritarista, surge no âmbito da escola a Pedagogia Libertadora. O fundamento de se trabalhar a favor do oprimido e no sentido da construção de uma nova teoria de ensino-aprendizagem baseada no ponto de partida da bagagem e dos conhecimentos construídos pelo aluno é condição imprescindível na prática pedagógica. A identidade do professor de jovens e adultos está assentada na elaboração de uma consciência crítica, sendo co-gestor, em parceria com o aluno, na promoção de uma aprendizagem significativa, centrando sua atividade escolar em ações que possam transformar a realidade social imediata.

A década de 1990 é marcada pela construção de um “Projeto de Modernidade” para o Brasil, eixo central do Governo Collor. A abertura comercial incorpora a idéia de competitividade industrial, sendo mais uma vez reconsiderados quais os pilares necessários para o crescimento e sustentação do país. Desta forma, são estratégias para a abertura da agenda neoliberal no Brasil a

redução do papel do Estado, a abertura ao capital estrangeiro ao mercado externo, o reforço ao setor privado, a reforma na educação.

A educação assume mais uma vez um posto privilegiado de modernização, contrapondo-se ao movimento de redemocratização social iniciado na perspectiva crítica. O discurso do redimensionamento da educação com base na defesa de uma educação cientificamente orientada, assentada no tripé Educação, Ciência e Tecnologia, é elemento propulsor para as reformas. Mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso que se sedimenta o projeto posto em andamento, fortemente marcado pela presença dos organismos internacionais, tais como as agências: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

A Conferência de Jomteim na Tailândia em 1990 e que tinha o Brasil entre os 155 representantes de governos que participaram da Declaração ali aprovada no sentido de promover uma educação básica de qualidade, é uma das molas propulsoras das seguintes medidas no campo da educação: Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Diretrizes Curriculares, Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996 (que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC), dentre outras.

Na esteira das reformas educacionais, a avaliação torna-se ferramenta imprescindível para transformar a educação em mercado e a escola em empresa.

É sob a inspiração do programa de qualidade total, que a avaliação é utilizada enquanto política pública para escamotear os problemas relativos ao fracasso escolar na educação regular e em especial, na educação de jovens e adultos. O alto índice de distorção série x idade, a necessidade de melhoria da infra-estrutura física das escolas e universidades, a evasão escolar, os baixos salários, são também outros fenômenos que assolam a escola pública como um todo, mas que têm um impacto maior nesta modalidade de ensino.

A avaliação de desempenho do professor e avaliação do rendimento escolar (provão) tem sintonia com as reformas do Estado, sendo propagado que as escolas têm autonomia, e gestão

participativa, e que a crise crônica do sistema educativo é reflexo da gestão, localizando na escola e no professor o problema da crise estrutural da economia capitalista.

As transformações advindas do processo de globalização econômica provocam repercussões quanto ao papel do professor da educação de jovens e adultos e na formação de sua identidade. As reformas apresentam ainda novas exigências de habilidades e desempenho para todos os níveis de ensino. O professor vive então tensões e inquietações sobre a profissão em decorrência das escassas condições de trabalho e baixos salários. Há um contraste entre a forma de organização exigida pelas prescrições das reformas sobre a atuação docente e as lutas que lhe são impostas: corrida pela sobrevivência, competição desenfreada na busca por inúmeras especializações, mestrados, sem conseguir dar conta do recado em face de ampliação da jornada como forma de suplementar rendimento.

Nas unidades escolares propõe-se a gestão democrática, entretanto a participação dos professores, cujo trabalho foi precarizado, se emaranha no confronto com as hierarquias de poder e comando. A identidade democrática do professor de jovens e adultos não acontece frente à falta de autonomia no envolvimento com o trabalho escolar. A gestão efetivamente democrática pressupõe a auto-organização dos envolvidos, espaço de luta, onde os interesses sejam debatidos. Mas como lutar quando o princípio advém de uma lógica imposta, a da produtividade, da eficácia e eficiência e da excelência na prestação de serviços? A pós-modernidade é portanto consolidada no século XXI com o novo paradigma sócio-econômico, que se faz complementar com o paradigma do conhecimento.

A noção de saber se (re) significa em todos os níveis e modalidades do ensino, em especial com o advento da nova lei de diretrizes e bases da educação. O conhecimento passa a ser transdisciplinar e assentada no domínio de espaços e ambientes virtuais. As exigências quanto à atuação docente é dialógica e interativa na transmissão de emoções e conhecimentos, se reconfigura mais uma vez a identidade do professor.

As mudanças na organização escolar na educação de jovens e adultos sejam elas por ciclos, progressão parcial, avaliação formativa, estudos orientados, tele-cursos, acompanhamentos, demandam maior controle do processo de aprendizagem, exigindo ação do professor em novos espaços locais e temporais, empurrando-o para a realização, muitas das vezes, alienadas de tais tarefas. Ratifica-se mais uma vez, e com nova roupagem a formação identitária do professor com base numa prática pedagógica da racionalidade técnica.

Das reflexões apresentadas, constata-se que a construção da identidade do professor na modalidade de jovens e adultos, assim como nos demais segmentos do ensino, sempre esteve ligada às condições materiais de existência e ao modelo sócio-econômico vigente numa determinada época. Do exposto, extrai-se ainda que esta construção perpassa por alguns discursos forjados na subjetividade em cada período da história. No período jesuítico “ser professor é um dom, tem que ter vocação”, ou “ser professor é vocação” ou o “bom professor é o que sabe responder”. No período da escola nova, “ser professor é uma missão”, no período tecnicista “há que se forjar uma didática tecnicista”, no crítico “ser professor é ato político” e finalmente, no período pós-moderno, “o professor tem que desenvolver competências e habilidades”.

Finalmente, a identidade do professor EJA é nos dias de hoje representada por meio dos discursos subjetivos que se traduzem em atitudes e comportamentos observados nas diferentes formas de manifestação da cultura escolar. O que significa que, existe um sujeito individual, professor da EJA, que se constrói num coletivo e que, por sua vez, o influencia na formação da rede social. Sobre este enfoque, enfatiza Rey (2005):

O sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes daquela, por meio das conseqüências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua. O sujeito representa a singularização de uma história irrepitível, capaz de “captar” elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas expressões individuais (REY, 2005, p. 136).

Tomando o coletivo por base, é notório que este professor também necessita ser incluído socialmente na escola, o que significa formação adequada, recursos pedagógicos próprios para encaminhar metodologias adequadas ao aprendiz jovem e adulto, habilitar espaços de troca, diálogo, forjar as bases para a manutenção de sua estima. Neste sentido, a identidade do professor da EJA poderá ser redimensionada, de forma que possa enxergar-se enquanto patrimônio da cultura escolar a qual pertence. Os dias atuais demandam que é urgente que o professor da EJA redefina seu papel na escola e por sua vez, na sociedade, que reflita sobre qual sociedade está formando e para qual época. Urge responder com presteza, o que sou, quem é este profissional, o professor de jovens e adultos? O que quero ser? E para onde vou?

Definir a identidade do professor da educação de jovens e adultos é mais do que realizar na prática o “conhece-te a ti mesmo”, ou o exercício de auto-conhecimento, mas significa

demonstrar bom senso frente ao enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo frente ao resgate da imensa dívida social que temos para com estes indivíduos, os quais foram roubadas as oportunidades de estudar.

Neste sentido, ser professor de jovens e adultos envolve o ato de educar comprometido na formação de uma cultura escolar emancipada, que por sua vez está vinculada as razões: ontológica, a razão enquanto construção do espaço político, a razão epistemológica e ainda a razão da necessidade da existência do educador na criação de projetos alternativos ousados e para a pesquisa.

2.3 A Cultura Escolar do Professor da EJA: sua Formação, a Precarização do Trabalho e a Produção dos Saberes Docentes

A concepção de identidade abordada deixa clara que a cultura escolar do professor da EJA perpassa pelos discursos produzidos, a relação com o sujeito “aluno” no espaço/tempo educativo e que estes processos não acontecem necessariamente na escola. O arquétipo da docência produzido no imaginário de cada educador está mediatizado pelos conceitos construídos em outras esferas da vida social. Da problemática sobre o que significa ser professor da educação de jovens e adultos, se desprendem inúmeras reflexões, dentre elas: Qual papel que este professor ocupa no cenário da sociedade? De que forma é construída a autonomia deste professor? Como esta autonomia acontece em termos de formação e para melhoria da qualidade do desempenho em sala de aula? Como se organizam suas relações de trabalho? E por fim, quais saberes docentes têm e necessitam ser produzidos?

As construções sobre a cultura escolar do professor da EJA pressupõem a inter-relação entre inúmeras fronteiras, neste sentido serão destaques neste trabalho: formação do professor x formação desejada, o diagnóstico da realidade do trabalho do professor da EJA nos dias de hoje, face ao neoliberalismo, que trouxe como resultados a precarização do trabalho docente e finalmente, como se dá a produção dos saberes docentes.

A formação de professores para a EJA, carece hoje de políticas públicas, mas em especial no que se refere a uma didática que atenda a especificidade destes educandos, apesar do que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) sobre a formação docente:

Título IV – Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Neste sentido, sugere-se para a remodelação da formação de professores na EJA incluir conhecimentos que sejam realmente ferramentas para que o educador possibilite ao seu aluno, jovem e adulto, a identificar a importância prática dos assuntos a serem estudados em classe, a desenvolver o entusiasmo pelo aprendizado e a sensação de que aquele conhecimento fará diferença. Entretanto, a fragilidade na formação inicial do professor, que não o prepara para as demandas do que o aluno precisa saber e quer aprender, que ignora que o adulto exige clareza na informação, que sua motivação advém da satisfação frente à possibilidade dos conhecimentos a serem adquiridos, e que precisa ser motivado para uma aprendizagem interativa, agrava a situação do educando que esteve por anos à margem do processo regular do ensino. Denunciam Gadotti e Romão (2000, p. 122) que “Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular”.

Numa breve abordagem dos métodos adotados nas salas da EJA, não é difícil reconhecer que são reproduzidas as estratégias utilizadas nas classes do ensino fundamental. A carência de materiais didáticos adequados para esta fase da vida, a falta de tempo para pesquisa, decorrentes das três jornadas de trabalho, dentre outros fatores combinados, acabam por empurrar o professor para utilização de recursos direcionados à infância, promovendo reações negativas frente à disposição quanto à aprendizagem do aluno adulto, em especial no turno da noite.

Os caminhos da formação da profissionalidade do professor, em especial da EJA, vêm denotando ainda sinais evidentes de precarização. Num breve diagnóstico, constatamos que a sociedade pós-moderna é marcada por transformações profundas, e que as mesmas se interpõem no exercício de ser professor. De acordo com Libâneo (1999), o atual paradigma sócio-econômico se apresenta em diversas esferas da organização social. No campo econômico, leva à competitividade internacional e a modificações nos padrões de produção e consumo, afetando a organização do trabalho, modificando o perfil do trabalhador, havendo uma tendência de

intelectualização do processo de produção. Na relação política, o estado perde sua autonomia, reduzem suas responsabilidades sociais em frente às diferentes políticas públicas, há um enfraquecimento das organizações. No que se refere à ética, a vida moral é como um “fast food”, sendo acentuada pelo individualismo e o egoísmo. Há a padronização dos hábitos de consumo e gosto e por fim, na educação, que passa a ser mercadoria, deixando de ser direito, fortalecendo a dicotomia, educação para ricos e pobres.

No bojo das novas exigências profissionais, um código de ética é então imposto ao professor, algumas vezes de forma explícita, outras oculta, deixando para trás o romantismo que alimentava o imaginário de ser professor há pelo menos uns 40 anos.

Este código de ética se formaliza, como no livro de Perrenoud (2000): “Dez novas competências para Ensinar”. O autor divide essas competências em 10 grandes grupos, respectivamente: (1) Organizar e estimular situações de aprendizagem; (2) Gerar a progressão das aprendizagens; (3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; (4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; (5) Trabalhar em equipe; (6) Participar da gestão da escola; (7) Informar e envolver os pais; (8) Utilizar as novas tecnologias; (9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (10) Gerar sua própria formação contínua.

Cada um dos grupos explicita práticas no sentido do alcance da nova profissão, estabelecendo inclusive um programa pessoal de formação continuada.

É inegável que a sociedade passa por transformações tecnológicas e científicas, e que é preciso ajustar a didática às novas realidades sociais. Notório que o professor deve ter uma cultura geral mais ampla, que é preciso ter habilidades comunicativas, ser capaz de articular as aulas com mídias, mas a questão é, quem dá esta formação? É possível profissionalizar-se sozinho? Estamos a caminho de uma nova profissão, mas qual?

De forma oculta, identificamos a escola nas suas mais diferentes práticas, fazendo circular manuais de conduta, do tipo “ser professor é” ou ainda “receitas para ser um bom professor”. Prontuários que surgem nos mais diversos encontros pedagógicos, estabelecendo um modelo de competência a ser seguido.

O excesso de prescrição no que tange a conduta do professor vem sendo um dos fatores na precarização do trabalho docente. Hoje no campo da saúde do trabalhador, já se reconhece que muitos deles têm sofrido da denominada Síndrome do Desgaste Profissional ou “Burnout”. A

respectiva doença, de acordo com Codo (2002), se caracteriza quando o trabalhador, cuja atividade envolve a relação direta com pessoas, mantém um grau de stress que faz variar seu equilíbrio pessoal, desestabilizando as relações e gerando falta de motivação para o trabalho. A síndrome apresentada se manifesta com a desistência de ser educador, ou seja, profissionais sem vontade de ensinar, e que apresentam vários sintomas, fadiga, desgaste, depressão dentre outros.

O fato é que, as novas exigências educacionais, e que motivam a corrida em prol da intelectualização do processo produtivo (que impele o professor a recorrer às inúmeras especializações), somadas ao estímulo à competitividade na manutenção do emprego, vêm exercendo pressão sobre a imagem do que significa ser professor, levando o profissional a um inobjetével colapso.

A precarização do trabalho do professor na EJA caracteriza-se, ainda, por outros fatores: avanço nos limites de espaço e tempo da escola (extrapolando muitas vezes o tempo destinado a atividades de caráter particular); elevado número de alunos; falta de espaço físico para desenvolver atividades inerentes à profissão (tais como correções, leituras etc.); carência de condições físicas de trabalho (barulho, faltam materiais tais como mesas, cadeiras, giz, apagador); falta de recursos pedagógicos, como computador, livros, folhas e revistas; má conservação dos prédios públicos, enfim, um quadro revelador de péssimas condições de trabalho.

Um outro ponto que vem corroborar no desprestígio da profissão vem sendo a terceirização dos serviços educacionais e o apelo à intervenção do terceiro setor (constituído por organizações particulares sem fins lucrativos e não governamentais) às questões sociais, por conta da falência do Estado.

A terceirização implica, muitas vezes, na contratação de pessoal menos especializado, com salários reduzidos, criando novos postos de trabalho, como o do professor “volante”, “substituto”, “orientador de aprendizagem”, “de reforço escolar” ou mesmo “auxiliar”.

Já a intervenção do terceiro setor, cria a política do “voluntariado”, cujo discurso de filantropia e amor ao próximo, e que estimula à livre associação entre os indivíduos, retira das mãos do Estado a responsabilidade com o dever da educação.

A figura do professor temporário, cujas trocas freqüentes nos quadros das escolas restringem a possibilidade que tanto docentes quanto alunos façam a auto-reflexão crítica frente ao processo de qualificação, enquanto função social da escola.

A presença do professor polivalente na EJA é característica marcante. Este se constitui na figura de um educador que sabe um pouco do muito que tem para ensinar. É por sua vez um dos fatores que sustentam os resultados que denotam como caminha a qualidade da educação no Brasil. No fim das contas, resume-se em estratégia política de redução dos custos da folha de pagamento.

Do exposto, pairam inúmeras dúvidas e questões relativas à formação e a profissionalização do professor na EJA.

Os caminhos para a formação do professor da EJA devem abrir espaço para o rompimento com o tradicional. O que significa dentre inúmeros pontos, buscar a compreensão sobre quem é este sujeito/aluno da EJA. Quais são os aspectos principais que os caracterizam.

Os alunos da EJA, em geral são da classe popular, trabalhadores ou desempregados, que buscam com avidez a colocação no mercado de trabalho. Por outro lado, ficaram à margem da escola, cujas entradas e saídas registram marcas, fotografias de centenas de histórias. São alunos que têm, por vezes, jornadas de trabalho pesadas, que chegam aos portões da escola ora cansados, ora desestimulados, buscando transpor as muralhas do conhecimento, na luta para superar as lacunas de sua formação escolar.

Fusari (1992) permite que se conclua que a formação do professor abarca ainda dois processos complementares: a formação em serviço e a formação continuada.

Entende-se por formação em serviço àquela realizada em espaços planejados da atividade produtiva. São zonas de intersecção epistemológicas construídas entre o educador e todos os demais, de forma que o professor da EJA possa refletir consigo e em conjunto, e onde por meio da dialética, amplia as imagens sobre como pode melhor exercer a função social e política do seu trabalho. Cabe a escola e ao Estado, movimentar situações didáticas para que estes momentos não se traduzam em meras “reuniões burocráticas”. Mas em momentos de troca de ricas experiências para enfrentamento do dia-a-dia, das dificuldades vividas frente aos diferentes conflitos didáticos, de instantes para que sejam selecionados os melhores conteúdos, para que se repense a forma de relacionar com os alunos e os problemas que se interpõem frente ao desejo de cada educando de avançar nos estudos.

A formação continuada não está restrita ao aprendizado de técnicas ou de conselhos para ser um bom educador. Não se limita ainda à realização de programas, cursos de extensão ou pós-graduação. Neste conceito está implícita a reflexão, a pesquisa, a revisão da prática na busca de

um saber consolidado numa metodologia de cunho dialógico, criativo, que inspire a ousar e resolver as situações-problemas postas pelo cotidiano escolar. Vai para além da busca pela atualização. É um processo forjado sobre as bases de uma educação permanente.

O professor deve ser autônomo para administrar a própria formação continuada, o que não significa isenção da escola enquanto co-agente neste processo de formação. Mas a concepção de autonomia na formação continuada tem servido de cômodo sinônimo para o Estado, significando “auto-gerenciamento”.

É importante denunciar que a prática nas escolas, não somente no campo da educação de jovens e adultos, tem tomado como formação continuada a formação realizada em serviço. Neste sentido, os referenciais para formação de professores alertam que:

As práticas de educação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras- que, de modo geral, não correspondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal (BRASIL, 1999, p. 41).

As referidas práticas denotam o caráter aligeirado e distanciado do conceito de formação contínua.

A formação continuada deve ser considerada projeto da escola, e configurada num programa de formação comum a todos os professores da unidade de ensino ou do sistema escolar. Abrange a construção de inúmeras redes de conhecimento, de forma que os professores exercitem sua presença, por exemplo, na universidade, para fins de pesquisa, discussão e análise de problemas concretos relativos à sua prática.

É papel do professor na EJA nortear as ações educativas, no sentido não só de readaptar os indivíduos à realidade da volta aos estudos, mas também para estimulá-los a criarem suas alternativas em busca de autonomia. Educar jovens e adultos para a autonomia, significa promover a reflexão no sentido de colocar em movimento a produção da própria vida e desenvolver a criticidade e avaliando avanços e prejuízos. Mas como estar convicto o suficiente de que se está pronto para enfrentar as aulas para este segmento de ensino, essa é uma das perguntas que muitos educadores devem se fazer. E neste sentido, quais são os saberes docentes que devem ser mobilizados?

Inicialmente se faz necessário esclarecer que, uma coisa é simplesmente o saber. Outra, os saberes docentes.

Os saberes docentes são produzidos “na” e “das” relações: professor-aluno, professor-professor, professor-escola, professor-cotidiano escolar. Tardif (2002, p. 36) assim os descreve: “[...] o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Tardif (2002) explicita que os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras de professores, que incorporam conhecimentos à prática do professor, que se metamorfoseiam em saberes destinados à produção científica. Do fruto deste saber profissional, remontam os saberes pedagógicos, que surgem enquanto concepções forjadas da essência das reflexões realizadas na prática educativa.

No campo dos saberes profissionais, que deveriam ser agenciados na formação inicial pelas instituições formadoras, se faz carente o saber relativo às peculiaridades que abrangem o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: de um lado, os conhecimentos que envolvem os diferentes períodos das idades jovem/adulta, cujo atendimento na EJA se estende a partir dos 15 anos; do outro lado, a necessidade de maiores estudos e pesquisas no campo da aprendizagem sobre como estes atores sociais aprendem e sobre quais são as metodologias que mais se adequam a esta modalidade de ensino.

Neste sentido, pode-se exemplificar a falta de bagagem quanto aos estudos sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem neste período da vida humana denominado de "fase adulta".

O vocábulo “adulto” vem do latim “adultus” e significa etimologicamente "crescer". Poder-se-ia definir a fase adulta como "a plenitude vital da existência humana", mas convencionalmente considera-se adulta a pessoa entre dezoito e oitenta anos, o que demanda a requisição de um processo educativo em diferentes níveis e de acordo com as necessidades inerentes ao desenvolvimento bio-psíquico-social, concluindo-se que as características especiais do aprendizado no adulto dependem em grande parte da psicologia própria para cada idade evolutiva.

Papalia e Olds (2000) registram que a vida adulta se estabelece a partir dos 20 anos e classificam três tipos de adultos: idade adulta temporana, dos 20 a 40 anos, idade adulta intermediária, dos 40 a 65 anos e idade adulta tardia, depois dos 65 anos de idade, sendo esta a última fase da vida de uma pessoa.

A teoria da Andragogia, de Malcom Knowles, a partir da década de 1970, propõe o estudo do adulto por completo, seu ser, sua vida, trabalho, emoções, sentimentos, habilidades, conceitos seu comportamento, enfim, tudo que está relacionado ao "mundo adulto". Seus estudos denotam que as experiências da vida adulta devem assim, ser separadas substancialmente das do mundo infanto-juvenil.

Os estudos andragógicos destacam que são características deste período da vida humana: a capacidade de procriar, de produzir no trabalho, de assumir responsabilidades relacionadas à vida social, de agir com independência e ser autônomo frente às próprias responsabilidades. Desta forma, o adulto quando vai à escola, ele vai porque tem necessidade, e se apresenta na sala de aula, muitas vezes de forma altamente contestadora e conflitiva, com fortes exigências de que se respeite sua possibilidade de crescer de ser crítico, racional e criativo. Traz portanto, consigo, uma bagagem de conhecimentos, necessidades e expectativas que deverão trabalhadas da forma mais adequada pelo educador.

Ainda segundo estudos andragógicos, são características da aprendizagem adulta: o conhecimento utilitário (o adulto busca conhecimentos, experiências e vivências que estejam diretamente vinculados a sua vida); a formação de grupos heterogêneos em: idade, interesses, motivação e experiências; a motivação em torno do auto-estima, bem estar e ascensão ao trabalho; a clareza e consistência quanto às metas relacionadas à vida; os desejos intensos quanto a vitórias e êxitos; maior tempo de concentração frente às atividades intelectivas (o que favorece o aproveitamento do tempo em classe); mecanismos de compreensão para superar as deficiências; recursos da experiência frente às situações problemáticas; exigência quanto ao profissionalismo e maior participação frente às atividades (não gostam de ser direcionados).

Destaque se faz quanto ao funcionamento cognitivo, pois o adulto não aprende como uma criança, o que repercute em novas formas de ensinar e de aprender. É importante ainda mencionar que Piaget (1989) destaca que o período das operações formais, que se inicia por volta dos doze anos, permite ao adolescente formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. O jovem passa a propor novos códigos de conduta, a contestar valores morais dos adultos de seu convívio e a construir os seus próprios conceitos, para por fim, adquirir a autonomia, ou em outras palavras, o indivíduo alcança a forma final de equilíbrio, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. Entretanto, de acordo com Oliveira (2001, p. 148), adultos "pouco-

letrados/escolarizados" apresentam o funcionamento cognitivo "balizado pelas informações provenientes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal".

Tardif (2002) apresenta que ensinar é perseguir fins. Descortina que professor não se apropria da finalidade do trabalho que produz.

[...] o que chama atenção nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos (em torno de doze, ou seja 15.000 horas nos países industrializados), a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizando completamente (TARDIF, 2002, p. 128).

O professor atua sobre o sujeito/aluno, logo o produto de seu trabalho é o resultado do fruto da socialização das relações humanas, que se sintetiza no conhecimento, o que se torna difícil de avaliar se houve a produção do trabalho, do ensino alcançou a sua meta.

Do referido, pode-se destacar até aqui que a apropriação do conhecimento pelo adulto exige do professor da EJA encaminhamentos essencialmente participativos, que venham a explorar as características de seus alunos através de abordagens e métodos apropriados, e que produzam maior eficácia nas atividades educativas. Um grande desafio para na educação de jovens e adultos constitui-se no "preencher o vazio" e no "esvaziar o cheio", em outras palavras, em "aprender a aprender" e no "desaprender o apreendido", sendo este último uma das maiores resistências internas de qualquer indivíduo adulto. Do que se pode concluir que a formação de professores deve repensar, urgentemente, estratégias pedagógicas para a educação nesta modalidade de ensino.

Dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, apresenta que os primeiros são produzidos como resultado da interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Assim, por exemplo, temos o saber matemático, o histórico, o literário etc, que emergem dos mais diversos grupos sociais produtores de saberes.

Já os curriculares correspondem à produção realizada do contato com os diferentes elementos do ensino, assim como conteúdos, metodologia, recursos pedagógicos, avaliação e que são resultados decorrentes das mais diversas experiências da cultura escolar.

Os saberes experienciais são apropriações realizadas pelos professores no exercício de suas funções, extraídos das práticas de sua profissão e validados pela experiência. Podem ser

denominados também de práticos, pois são decorrentes, segundo Tardif (2002), do saber-fazer e do saber-ser.

No livro “A Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) elenca vários saberes necessários, básicos e imprescindíveis para nortear a prática da educação popular. A seguir são enumerados alguns : (1) Não há docência sem discência: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender; (2) Ensinar exige pesquisa: Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.É preciso pesquisar para buscar, indagar, constatar, intervir e educar a si próprio; (3)Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige ética: não é possível formar seres humanos, sequer longe da ética; (4) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: devemos nos afastar da concepção da prática docente enquanto espontânea; (5) Ensinar não é transferir conhecimento.É criar condições para sua produção, construção; (6) Ensinar exige bom senso e humildade; (7) Ensinar exige querer bem aos educandos; (8) Ensinar exige competência profissional: por esta via se dá a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia; (9)Ensinar exige saber escutar, disponibilidade para o diálogo.E, finalmente, que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e que portanto, somos todos políticos .

As articulações entre a prática docente na EJA e os diferentes saberes que se fazem necessários adquirir, denotam o quanto se faz preciso caminhar, pois estes saberes ainda se constituem de “segunda linha”.

A EJA hoje construiu espaços políticos para exercer sua ação formal. Não pode mais abrir mão de avançar e limitar-se a práticas pedagógicas que se engessam na mera transmissão de informação, ou somente resumir-se ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. É preciso lutar para que se promova uma formação geral para o professor no sentido de que possa preparar seu aluno para o mundo do trabalho e para o exercício de uma cidadania crítica e plena.

A referida formação deve munir ferramentas que apontem para a construção de uma didática mediadora, dialética, onde as novas tecnologias sejam meios para minimizar a desigualdade social. Uma formação inicial e continuada que desenvolva no professor o espírito científico e que o capacite a preparar seu aluno para a seu envolvimento e integração à sociedade.

A formação deve levar em conta o espaço onde a educação acontece, qual o lócus de cada atividade docente, neste caso formar professores especificamente para trabalhar com jovens e adultos.

Com base nas discussões trazidas até aqui, é que se faz a defesa de uma proposta de formação específica de professores nos cursos de Pedagogia para a educação de Jovens e Adultos, com disciplinas de prática de ensino em áreas de estudos pré-definidas e centradas nos princípios andragógicos da educação. O que se reivindica é a construção de uma "epistemologia da prática do adulto". E finalmente, uma formação que forje bases para o desenvolvimento de uma ética humanista.

Tardif (2002) constata que a dimensão ética na educação é posta de lado. É como se a ética residisse exclusivamente nas “missões” muito bem retratadas nos diferentes projetos políticos pedagógicos e nos grandes objetivos do ensino e da escola. Acaba tornando-se um apêndice ao ato de ensinar.

Defende que a dimensão ética se manifesta concretamente no ensino e de três formas. Inicialmente, o trabalho com os alunos deveria forjar a ética da equidade no tratamento. Em segundo lugar, a ética se manifesta no discurso, em especial, no que se refere ao próprio saber do professor, ou seja, no acesso que ele permite dar ao aluno frente aos códigos simbólicos que ele, professor, domina. Neste ponto, enfatiza:

O professor sabe e domina algo que os alunos não sabem e não dominam. Essa diferença de domínio entre o professor e os alunos levanta o seguinte problema: como o professor vai dar acesso a esses códigos simbólicos que ele domina? Esse problema não é somente técnico ou cognitivo. Trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio. Estamos diante de um aspecto bastante mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem (TARDIF, 2002, p. 146).

A terceira dimensão aponta no sentido de que a ética se manifesta, finalmente, nos meios do ensino, ou como afirma o próprio Tardif (2002), “assim como um médico é julgado pela qualidade de seu julgamento médico e de seu ato, um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados”.

Pode-se ainda constatar que a formação de uma real cultura docente para o professor da EJA, se distancia no sentido de forjar uma práxis que propicie ao professor saber quem ele é, que lhe dê ferramentas para forjar o seu arquétipo profissional, que lhe permita descortinar qual é mesmo o trabalho que deve desempenhar na ação direta com o sujeito/aluno, e sobre quem, por

sua vez, é este também, o que pensa, o que tem a dizer, o que fala, qual suas razões, emoções. Ou seja, que tipo de subjetividade se está constituindo quanto ao ator social “professor”?

São inúmeros os discursos construídos subliminarmente para a EJA: de que as tecnologias podem suplantam o papel do professor, de que “voluntariado” vai suprir as funções do Estado, do magistério como “sacerdócio” e finalmente, do professor da EJA como assistencialista.

Os discursos forjados exercem forte pressão sobre nossa conduta, nossas atitudes, e que mesmo diante de uma grande bagagem de conhecimentos, se corre o risco de manter viva uma pedagogia baseada numa didática tradicional.

O fato é que, todos os discursos construídos, todos eles, interagem como numa rede de bilros, costurando a identidade que hoje se tem em torno do professor da educação de jovens e adultos. Discursos que são eminentemente produzidos como forma de exploração e controle.

Do enunciado, conclui-se que existe hoje uma crise na formação da identidade do professor da EJA, que oscila entre a dicotomia do trabalho intelectual e manual, favorecendo-se a manutenção no imaginário de uma escola para a classe popular e outra para as elites. E neste sentido, a prática pedagógica como um todo, e particularmente da avaliação, vêm mediar este universo, conformando-se em obstáculo a ser superado pelos alunos para galgar diplomas e conseguir melhores cargos e condições salariais no mundo do trabalho.

Em contrapartida, a escola para a formação de jovens e adultos ainda não alcançou sua legitimidade, uma cultura escolar própria. Continua tomando “carona” nas construções subliminares de identidade dos demais níveis de ensino, oscilando ainda entre o educativo formal e o caráter supletivo.

A desvalorização do trabalho do professor e a desqualificação das escolas aliadas à naturalização dos discursos produzidos na subjetividade, tais como ao de que “papagaio velho não aprende a ler”, geram clima de dificuldade frente à decisão dos alunos de realmente permanecer na escola.

Finalmente, se faz incontestável a necessidade na construção de uma nova cultura escolar para o professor da EJA para que se possa consolidar uma identidade com base na autonomia da relação pessoa-professor, ou como afirma Nóvoa (1995, p. 7): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Mas é preciso então forjar um novo caminho, com uma boa formação inicial, em serviço e continuada, boas condições de trabalho, salário, carreira e a formação de um ambiente de trabalho onde impere o saber da ética freireana:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz (FREIRE, 1996, p. 17).

O saber ético hoje, constitui-se num tema em conflito. O que se propõe é a ruptura com o atual sistema ético-moral, no sentido da (re) invenção. Ensaio no campo da EJA se fazem necessários e devem possibilitar o exercício da fórmula seguinte, para a construção de um novo sistema ético-filosófico, para que se (re) configure uma nova cultura escolar para este segmento de ensino:

<p>INDIVÍDUO = NOVA RAZÃO DE VIVER + NOVA POLÍTICA X TODOS (organicamente comprometidos) = NOVO SISTEMA ÉTICO HUMANO.</p>
--

Figura 1. Sistema Ético Humano
Fonte: da autora.

Reinventar a ética, com base em novos valores morais, significa fundamentalmente e explicando aqui a fórmula dada, realizar do individual para o coletivo, uma nova razão de viver, não mais centrada na acumulação infinita. Significa ainda criar uma nova política (no atuar, enquanto atitudes, pensamentos e palavras), multiplicada pela conduta de todos, com vistas a romper com o paradigma sócio-econômico vigente. E tal “que-fazer”, deve ser realizado na medida da predisposição da revisão dos próprios conceitos. E em especial: aqueles centrados na razão capitalista, da “farinha pouca no pirão do outro”.

3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse caso, terás de te julgar a ti próprio, disse o rei. Isso é o mais difícil de tudo. É muito mais difícil julgaste a ti próprio do que julgar outros. Se fores bem sucedido ao julgares-te a ti próprio, terás encontrado a verdadeira sabedoria (EXUPERY, 1999, p. 21).

O vocábulo avaliação vem do latim, “avalere”, que significa dar valor. Dar valor exige tomar decisões, escolher caminhos, emitir opiniões frente a um fato, objeto ou fenômeno. É uma ação eminentemente humana. Deste ponto de vista, entende-se que a avaliação se mistura em nossa rotina, nosso cotidiano. A todo instante emite-se julgamento de valor sobre fatos, circunstâncias, falas, pessoas. Mas o que é de fato avaliação? Como esta se construiu historicamente? Qual espaço ocupa? É questão política-pedagógica? Quais os problemas relativos à sua construção? Os profissionais que lidam com a avaliação na EJA estão adaptados para lidar com as novas metodologias e dispostos a revisar sua prática? Quais conceitos possuem de avaliação? As questões nos remetem ao campo da epistemologia da prática avaliativa, e a discorrer sobre a forma como estas práticas têm promovido ou não a inclusão escolar de jovens e adultos, em especial na realidade da rede pública de Fortaleza-CE.

No sentido de encaminhar as reflexões, tomar-se-á o caminho inicial de um breve panorama sobre a construção do campo teórico da avaliação, na perspectiva de demarcar limites e possibilitar reflexões quanto a influência dos diferentes modelos avaliativos no “modus fazendi” do professor da EJA. Num segundo, buscar-se-á a discussão entre as práticas avaliativas e a inclusão escolar dos alunos da educação de jovens e adultos, encerrando-se com os desafios colocados à atual rede pública de Fortaleza sobre as práticas de avaliação empreendidas à Educação de Jovens e Adultos com vistas a repensar caminhos e estratégias para redimensionar tais práticas.

3.1 Histórico e Concepções sobre Avaliação

A história da avaliação tem seu marco existencial, no início do século XX, sendo inclusive o termo “avaliação educacional” utilizado pela primeira vez por Tyler, então considerado “pai da avaliação”.

A história da avaliação escolar e suas práticas pedagógicas estão contextualizadas na didática registrada desde a Antiguidade:

Sabe-se que na Antiguidade, antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de aprendizagem, e para isto serviam o verso e a música, ou a cantilena [...]. Outra razão obrigava ao uso da memória; a sacralidade e o caráter esotérico dos ensinamentos, reservados em geral a um grupo fechado, a uma casta sacerdotal (MANACORDA, 1989, p. 92).

Era uma didática enfadonha, tendo o temor como agente coercitivo, onde sob a ameaça de varas, chicotes os alunos eram avaliados mediante inúmeras técnicas e conteúdos distanciados da vida.

A avaliação utilizava vários instrumentos, tais como questionários, provas e arguições, tendo a memória como recurso cognitivo principal na aprendizagem. As provas orais eram tomadas como uma das principais técnicas de ensino, desde a avaliação com crianças até alunos das universidades, onde a defesa oral era exigência nas aprovações das teses de seus diplomados.

D. Afonso, o Sábio, foi rei de Castela e Leão (1252-1284), estabeleceu no denominado código das Siete Partidas, livro das Leis, no artigo de 10, como deveriam ser realizados os exames na academia:

O estudante que quer ter a honra de ser mestre, primeiro deve ser discípulo: quando este acabou de aprender a ciência, deve apresentar-se perante os mayores do estudo, que têm o poder de conferir-lhe licença. Estes (após verificado se é pessoa de bom nome e de bons costumes) deve lhe propor a leitura de livros das disciplinas de que quer ser mestre e se ele tem boa compreensão do texto e do glossário daquela ciência, bom método e linguagem fluente para expô-la, e responde bem às questões e perguntas que lhe fazem, devem dar-lhe publicamente a honra de ser mestre, fazendo-o jurar para expor correta e lealmente sua ciência (MANACORDA, 1989, p. 152).

Rituais e cerimônias de passagem tanto para criança como para o adulto, também eram comuns.

Em 1819, o pedagogo e alemão José Hamel, cria o método de Ensino Mútuo, que consistia na interação da relação ensino-aprendizagem entre alunos, ou seja, o mais apto ensinando ao menos apto.

A rigorosa disciplina nos procedimentos de avaliação são, no método de Ensino Mútuo, acompanhadas de um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento (MANACORDA, 1989).

[...] se um aluno comete um erro, cede o lugar ao que está depois dele, que o corrige, e dessa forma o mais hábil chega a colocar-se no primeiro lugar. Desse modo, quem avança passa sempre para frente da divisão e quem regride passa para trás. A criança que por algum tempo ficou ocupando o primeiro lugar da classe passa para o último da classe superior. Assim também quem não faz progressos suficientes desce para o primeiro lugar à classe inferior (HAMEL, apud MANACORDA, 1989, p. 260).

O método em questão coloca o erro em evidência, ao mesmo tempo em que gera entre os alunos um espírito de competição e rivalidade.

A avaliação caminhou nesta linha tradicional até o final do século XIX, quando o advento da Psicologia trouxe, como resultado de seus estudos, os primeiros testes psicométricos, cujo interesse é despertado pela intenção da medição científica da inteligência humana. Os referidos testes sofreram influências do positivismo das ciências físico-naturais, sustentados nas exigências do rigor científico; de pesquisas tais como os trabalhos de Darwin, que se alicerçava no recurso da medição para delinear categorias dos indivíduos e suas diferenças e no desenvolvimento dos métodos estatísticos. Surge assim, em 1922, na França, a ciência “docimológica”, ou a “docimologia”, que quer dizer medida por exame “dakimê”, caracterizando a era dos testes em avaliação.

A Primeira Guerra Mundial obriga ao aperfeiçoamento dos testes, frente à necessidade de novos recrutamentos e neste sentido, é crescente a preocupação com a validade dos exames prestados e estendendo-se a mesma aos critérios estabelecidos nos concursos públicos realizados.

Os testes docimológicos visavam eliminar quaisquer visões de ordem pessoal por parte dos examinadores. Partiam da idéia de que o exame é uma medida, cujos resultados devem ser aferidos com critérios claros e pré-estabelecidos. Eram constituídos de questionários de caráter eminentemente objetivos, onde a busca pelo rigor metodológico visava a evitar discrepâncias nos resultados, que muitas das vezes, nos casos dos testes de concursos, redundavam em injustiças díspares. Por isso, o termo avaliação até hoje é confundido por “medida”.

O início do século XX é marcado pela mudança do paradigma sócio-econômico agrário para o industrial, o que mobiliza a necessidade em se repensar a relação dos conhecimentos transmitidos pela escola e de forjar mecanismos para o aprimoramento e seleção de alunos. Ganham volume as preocupações associadas à institucionalização da educação de massas, que exigia a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população. O pensamento surge em especial nos Estados Unidos e na Inglaterra., cujo

crescente processo de industrialização e urbanização geraram a necessidade de manutenção da identidade nacional, resultado das sucessivas ondas imigratórias.

É com Ralph Tyler que se registra o momento histórico em que a avaliação se constitui enquanto área de estudos e pesquisas. Os pressupostos de Tyler foram construídos com base em influências, tais como Alfred Binet (11) em seus estudos sobre testes de inteligência em 1905.

Os resultados dos chamados testes de inteligência eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho. A idéia de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser posta à prova e, em consequência, houve mudanças nos testes de rendimento, que eram referenciados a critério e o desempenho do aluno era acompanhado a um valor absoluto, passando a testes do tipo referenciados a normas, em que o desempenho do estudante é relacionado ao comportamento do seu grupo (VIANNA, 2000, p. 48).

Tyler traz ao cenário a avaliação sobre enfoque dos objetivos. Seu estudo sedimenta-se na análise dos resultados de programas educacionais, elaborados de acordo com as necessidades dos alunos.

O modelo de Tyler, em 1942, é simples e consolidado no princípio da racionalização científica que utilizava os objetivos como referência para avaliar. Entendia que o processo de educação devia provocar mudanças comportamentais nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Neste sentido, a avaliação por objetivos também promoveria a revisão do currículo na construção de novas habilidades específicas. Para isso, os objetivos propostos precisariam estar em estreita relação com os resultados esperados, pois só assim se concretizaria a mudança de novos valores sociais e culturais. A avaliação passaria a ser, portanto, a ligação entre a escola e a sociedade, apontando problemas e interferindo nas possíveis soluções. É um modelo que promove a tomada de decisão.

Um de seus maiores trabalhos foi o ensaio “General Statement on Evaluation” em 1942, onde apresenta que a avaliação por objetivos permite a escola verificar até que ponto cumpre satisfatoriamente sua função enquanto instituição educacional.

¹¹ Alfred Binet (1857-1911): Psicólogo francês que criou o primeiro teste de inteligência no ano de 1905. O teste era estandardizado, de forma que o último dos vários grupos de teste que fossem completados com sucesso, por uma criança, indicava a sua “idade mental”.

Um destaque em sua pesquisa, é a premissa teórica construída sobre a relação professor-aluno. Entende que o professor deve deixar claro sobre o que pretende alcançar com seus alunos e expor seus objetivos através das diferentes práticas curriculares. São pontos importantes de sua obra, sintetizados por Vianna (2002, p. 52):

1. A educação enquanto processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos;
2. Os padrões de conduta na escola, são na realidade, os objetivos educacionais;
3. O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos;
4. A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como, na realidade acontece nos dias fluentes;
5. A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre;
6. A avaliação não se concentra apenas no estudante [...] não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além do aluno, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

A teoria de Tyler, vinculada à construção de objetivos comportamentais, teve reações e críticas, em especial no que se refere: às posições epistemológicas adotadas frente aos padrões comportamentalistas selecionados, a influência behaviorista e a metodologia de caráter quantitativo. A crítica acirrada, segundo Vianna (2000, p. 55), se deu no confronto com teóricos sociais, em torno do caráter metodológico apontado na orientação individualista, que desconsideraria os aspectos sociais da avaliação. Críticas neste sentido foram inclusive tecidas, alguns anos depois, por Habermans (1982) e Guba (1990).

Por outro lado, a era Tyler, de 1930 a 1945, ao manter sua tônica na pedagogia por objetivos, permitiu que se revisasse o paradigma docimológico, centrado nas medidas, para aquisição de habilidades, propiciando reflexões quanto ao significado e a instrumentalização sobre o ato de avaliar.

Nas demais décadas proliferam-se a literatura neste campo e o avanço de testes e provas, em especial no período pós Segunda Guerra Mundial. Crescem as instituições educacionais e com eles, os testes padronizados, estandarizados, especialmente mal vistos pelo movimento

escolanovista. As taxonomias dos objetivos, em Benjamin Bloom, na década de 1950, que classifica os tipos de aprendizagem em cognitivo, afetivo e psicomotor e cria, subdomínios para estes campos, são inspiradas por este tipo de avaliação, assim como mais tarde outros modelos, como a “accountability” (ou prestação de contas), metodologia utilizada pelo poder público na prestação de contas à população dos serviços que esta oferece, assim como por agências financiadoras.

O período de 1958-1972 foi influenciado pelos Estados Unidos, que institui a avaliação obrigatória da educação, por conta da necessidade em se realizar diagnósticos frente às hipóteses de baixos rendimentos escolares.

A avaliação amplia seu raio de ação, sofrendo forte influência dos estudos sociológicos, que avançavam em pesquisas quanto aos resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, tendo especial preocupação com o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos da classe popular nos Estados Unidos (TADEU, 1999, p. 65).

Escolas, professores, alunos, conteúdos, metodologias passam a ser o foco da avaliação. A avaliação é então orientada tanto pela tendência positivista, de caráter quantitativo, quanto pela fenomenológica, naturalista, de cunho qualitativo.

Destacam-se neste momento histórico da avaliação os trabalhos de Cronbach (1963), Scriven(1967) e Stake (1967).

Cronbach (1963) não teve necessariamente a intenção de apresentar um modelo para a realização de avaliações, na verdade seu embate é no campo das idéias que dão sustentação a reflexões mais amplas no campo da avaliação. Em sua concepção, a avaliação não tem por finalidade fazer um julgamento final, o que significaria limitar os objetivos. Sua função central seria a de fornecer subsídios para o aprimoramento dos currículos.

Suas idéias contribuíram para os trabalhos de Scriven (1967) e Stake (1967).

A avaliação, no seu sentido mais amplo, pode ser definida como um processo que visa à coleta e ao uso de informações que permitam decisões sobre um programa educacional. A avaliação, portanto, deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações. A avaliação com vistas ao aprimoramento de currículos, não deve ser confundida, como muitos o fazem, com a construção de instrumentos de medida e a obtenção de escores de fidedignidade, processos que, eventualmente, podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos (CRONBACH,1963 apud VIANNA, 2000, p. 68).

Do apresentado, destaca-se que Cronbach desloca o eixo da avaliação dos objetivos educacionais para a “tomada de decisão”. Neste aspecto, enfatiza Vianna (2000, p.71) que um dos problemas destacados por Cronbach (1963), diz respeito ao tipo de decisão que se deve tomar e quais instrumentos utilizar para tal fim. O instrumental deve cumprir todos os pré-requisitos psicométricos desejáveis, em especial em avaliações individuais. Para a avaliação de cursos, sugere a técnica de amostragem de itens, por oferecer julgamentos mais precisos.

Em suas premissas teóricas, Cronbach (1963) realiza estudos do tipo “follow-up”, que consiste em observações realizadas de perto e até o fim de um plano ou execução de algo. Nesta perspectiva, discute técnicas para as medidas de atitudes:

A mensuração de atitudes pode ser feita de diferentes modos: entrevistas, questionários e outras técnicas semelhantes, sem dúvida valiosas, mas cujos resultados, como adverte Cronbach (1963), devem ser aceitos com as devidas cautelas, porque sujeitos a distorções (VIANNA, 2000, p. 74).

Em seus trabalhos encontram-se ainda discussões no campo do planejamento da avaliação, assim como discute o papel político da avaliação nos diferentes campos em que essa se constitui.

Finalmente, apresenta que o avaliador possui função comunicacional ao investigar o fenômeno que é de interesse público, o que consiste, necessariamente, na responsabilidade ética ao difundir e divulgar resultados de suas pesquisas, que devem estar assentadas no vocábulo “credibilidade”.

Este período de expansão do paradigma da avaliação é marcado pelas discussões em torno da avaliação formativa e somativa, com Scriven, em 1967.

As premissas teóricas de Tyler consolidam muitas compreensões no campo da avaliação, dentre elas de que é atividade finalística, isto é, supõe fins a atingir. Logo, ao estabelecer uma relação íntima entre a avaliação e a formulação de objetivos, que viriam a nortear os resultados e os impactos frente ao processo ensino-aprendizagem, indicando o quê e como julgar, ou seja, o quê e como avaliar, a função da avaliação enquanto somativa vai se consolidando nas pesquisas de Scriven.

Michael Scriven (1967), em sua obra “Methodology of Evaluation”, diferencia os papéis somativo e formativo da avaliação. Ratifica as construções em torno da função somativa,

delineando seu caráter classificatório e finalístico. Demonstra que a função somativa consiste em classificar os resultados de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, sendo função norteadora nas tomadas de decisão.

A avaliação formativa, com função de controle, é processual, com o intuito de verificar se os objetivos previstos estão sendo atingidos, isto é, se os resultados foram alcançados durante o desenvolvimento de cada uma das etapas do processo. É através da avaliação formativa que se identificam os erros e acertos e de onde se extraem estímulos para um estudo sistematizado. Por isso, a avaliação formativa é fonte de motivação para o estabelecimento adequado no momento da tomada de decisão.

Scriven considera imprescindíveis os dois tipos de avaliação. Neste sentido, aponta Vianna (2000, p. 87):

Os dois tipos de avaliação-formativa e somativa - são fundamentais, considerando que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa, e que, ao término dever-se-á determinar o mérito desse programa e empreender outras decisões, inclusive em relação ao futuro do programa, se deve continuar ou ser encerrado definitivamente. Apesar da importância desses dois tipos de avaliação, observamos que, habitualmente, os avaliadores concentram seus esforços em avaliações somativas. É preciso que o avaliador tenha cautela, pois, sem a avaliação formativa, o processo de desenvolvimento, seja de um programa, projeto ou material, resultará incompleto e inteiramente ineficiente. A realização de uma avaliação apenas ao final - somativa, portanto, - somente tem possibilidade de, muitas vezes, constatar o fracasso de um projeto.

Desta forma, é notório em sua teoria que os dois tipos de avaliação são imprescindíveis e complementares e podem acontecer de forma combinada.

Scriven (1973) ainda discute a dimensão da avaliação por objetivos forjada por Tyler, que denomina de “goal-free”. Explicita que os objetivos formulados numa avaliação geram objetivos colaterais. E que estes nem sempre são também avaliados, pois co-existem na subjetividade do processo. O modelo goal free parte do princípio que os objetivos estabelecidos numa avaliação devem passar pelo crivo da avaliação, ou seja, para que não se criem objetivos de caráter colateral, que nem sempre são identificados pelo sujeito que avalia.

Os estudos de Scriven (1973) estendem-se ainda quanto ao sentido do papel do avaliador formativo, da necessidade do estabelecimento de critérios claros na avaliação, dos modelos e aspectos metodológicos frente ao ato de avaliar, do momento da formação do julgamento de

valor, que demanda a tomada de decisão, além da necessidade de que sem empreendam estudos avaliativos sobre a própria avaliação, revelando mais uma área de pesquisas, a da meta-avaliação.

Daniel L. Stufflebeam”, na década de 1960, ao viver a experiência na avaliação do sistema público elementar e secundário em escolas do distrito de Columbus, Ohio nos Estados Unidos, cria o modelo CIPP “Context, Input, Process and Product”, que significa: contexto (C), Insumo (I), processo (P) e produto (P).

O referido modelo revela os diferentes estágios de desenvolvimento de uma avaliação e tem como foco uma análise ampla sobre o processo de tomada de decisões. Em outras palavras, o modelo CIPP consiste em recolher informações, permitindo aos avaliadores reunirem dados para decidirem o melhor caminho frente a um processo decisório subsequente.

Em linhas gerais, é um modelo orientador, sendo também conhecido como modelo das quatro fases, conforme explicitação a seguir.

A avaliação do contexto tem como premissa básica o foco nas necessidades da avaliação (identificação dos problemas, deficiências), delineando para tal, objetivos e amostragem do objeto a ser considerado no estudo. É o tipo mais comum de avaliação.

O estágio do insumo possui o foco no detalhamento dos procedimentos, estratégias da avaliação, enfim, dos recursos humanos e físicos, com vistas a fornecer informações precisas, considerando inclusive a relação custo-benefício, para melhor planificar ações, programas e etc.

A avaliação de processo tem como eixo central à sistematização do processo decisório, por meio do fornecimento de informações para que as ações necessárias sejam planificadas e tomadas. Tem ainda função de realimentar periódica e continuamente os responsáveis pelo programa em todas as fases de seu desenvolvimento, no sentido de detectar no processo as possíveis deficiências de planejamento ou implementação, para que sejam sanadas e corrigidas em tempo hábil.

A avaliação de produto configura-se na verificação, medida e interpretação dos resultados obtidos na avaliação como um todo, quer seja em momentos pré-definidos ou no ato conclusivo, com vistas a determinar as discrepâncias entre os objetivos traçados e o real. Fornece informações para prosseguimento ou alteração dos objetivos.

Com base nas definições traçadas, Stufflebeam, apud Vianna (2002), destaca três variáveis para melhor compreensão de seu modelo:

1. A avaliação enquanto processo sistemático e contínuo;
2. O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:
 - 2.1 esboçar as questões a serem respondidas,
 - 2.2 obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas;
 - 2.3 proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias.
3. A avaliação serve para a tomada de decisões (STUFFLEBEAM apud VIANNA, 2000, p. 103).

O modelo apresentado está assentado na definição da avaliação “como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas.” (STUFFLEBEAM, apud VIANNA, 2000, p.103).

O modelo de Stufflebeam promove avanços no campo da avaliação institucional, do uso dos resultados nos processos de tomada de decisões, entretanto, não considera dimensões relacionadas ao campo da subjetividade e interações sócio-culturais.

Na esteira do avanço das pesquisas em avaliação, Robert Stake, em 1967, escreve “The Countenance of Educational Evaluation”, onde apresenta o modelo da avaliação responsiva que provoca uma ampla discussão nos diversos meios educacionais (VIANNA, 2000, p.126).

A avaliação responsiva, ou “countenance”, demanda a necessidade do aprofundamento do conhecimento de todos os elementos que constituem a cultura institucional a ser avaliada e dos posicionamentos ao que ela deve chegar a ser.

A finalidade da avaliação é de caráter responsivo, ou seja, dar resposta. Logo a coleta da informação tem como objetivo promover a troca, o diálogo entre os sujeitos e sobre a avaliação em todas as fases de seu processo, para a solução de problemas.

Pressupõe este tipo de avaliação uma mudança de atitudes, crenças, comportamentos, o que demanda tomar como base metodológica a coleta da informação em caráter descritivo, para o posterior julgamento dos resultados. Desta forma, a avaliação é um fenômeno que ora necessita da precisão de dados quantitativos, outras de dados qualitativos:

A Avaliação Qualitativa se resume a um pequeno número de casos e um grande número de variáveis e a Avaliação Quantitativa a um grande número de casos e um pequeno número de variáveis (STAKE, 1967, p. 524).

A avaliação responsiva não se vê obrigada necessariamente a aplicar testes de caráter taxológicos, toma como uma das metodologias as entrevistas, de modo que envolvam todos os

sujeitos da avaliação, manter como critério ético a confidencialidade dos dados na elaboração do relatório final.

A avaliação responsiva portanto, encaminha reflexões quanto ao papel da avaliação frente aos paradigmas quantitativo e qualitativo, tão discutidos nos dias de hoje:

As generalizações a que as avaliações e/ou pesquisas quantitativas e qualitativas chegam não são as mesmas [...] considerando que possuem diferentes conceituações dos dados e diferentes bases para validação e interpretação, por isso, acreditamos que ambos tipos de avaliação/pesquisa se completem para a estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenômeno visto por intermédio de óticas diferentes (VIANA, 2000, p. 124)

Stake, mais adiante no ano de 1994, na obra “The Purpose of case study is not to represent the world but to represent the Case”, toma o estudo de caso como objeto de investigação sob a perspectiva da avaliação, que nos dias de hoje ainda não foi devidamente explorado.

Destaca neste trabalho que tomar o estudo de caso como metodologia avaliativa implica necessariamente ter que considerar diferentes aspectos, dentre eles: a conceituação do objeto de estudo, a definição da prioridade das questões avaliativas, o estabelecimento de padrões frente aos dados, a necessidade de metodologia adequada às observações, a escolha de interpretações que possam realmente subsidiar as investigações e o desenvolvimento de afirmativas sobre o caso.

Do exposto, pode-se concluir que a avaliação é uma área de estudos ainda muito recente. Os anos 1980 são marcados pelos estudos das teorias reprodutivistas, que também atravessam este campo de conhecimento. A avaliação passa a ser refletida como reprodutora do status quo, ou em outras palavras, reproduz as estruturas de classe, provocando a prática meritocrática, que premia quem merece, quem realizou esforço para alcançar bons resultados, sem analisar a fundo a questão das desigualdades sociais existentes na sociedade e no interior da escola.

Pulverizam-se nas décadas de 80 e 90 os estudos sobre avaliação, que passa a ser tomada como foco no campo das ciências humanas e sociais. As questões discutidas sobre avaliação quantitativa e qualitativa são retomadas, desta vez, buscando-se a complementaridade entre as diferentes modalidades de avaliação.

O período das reformas educacionais empreendidas no Brasil na década de 90, trazem para o campo da avaliação o desafio de buscar instrumentais para realizar a avaliação de massa, com objetivos de não somente analisar o rendimento escolar dos alunos mas como também

compreender as variáveis de construção da desigualdade social e escolar, assim como os fenômenos da evasão e repetência. Neste sentido, são implementados programas de avaliação, assim como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a nível federal e programas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do estado do Ceará (SPACE).

A influência dos respectivos estudos flui no cotidiano da sala de aula, o professor leva em consideração a realidade socioeconômica de seus alunos frente aos resultados do rendimento escolar, assim como busca por uma avaliação equânime.

A avaliação por objetivos continua sendo útil nos momentos de julgamento de valor, mas é substituída pela avaliação processual, sistemática, contínua e formativa. Avaliar é uma construção reflexiva sobre o que significa o ensino, em todas as instâncias em que este se produz, ou o tipo de ensino que se pretende oferecer.

A concepção de avaliar no século XXI, reconsidera (re)significa as diferentes funções da avaliação: a diagnóstica, a de controle e a de classificação.

A função diagnóstica tradicionalmente realizada no momento inicial do processo avaliativo é, em decorrência de novas pesquisas, entendida como processo e que acontece em vários momentos da ação educativa. Deixa também de estender seu foco somente ao aluno, e reconstrói seu olhar sob a análise criteriosa dos conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas, revê objetivos traçados, estratégias metodológicas, as condições da estrutura organizacional da escola, dentre os inúmeros aspectos que interpenetram o cotidiano escolar e que possam influenciar na aprendizagem.

A função de controle, de caráter formativo, busca a formulação de novas hipóteses sobre os aspectos afetivos, cognitivos e relacionais, estendendo-se não somente ao âmbito da sala de aula, mas abrindo novos espaços epistemológicos para compreender de que forma é produzida a assimilação do conhecimento, ou em outras palavras, como o aluno aprende.

E finalmente a função somativa, cujo desempenho sempre fora classificatório, certificativo, aponta que os resultados do rendimento escolar devem nortear na construção de novos caminhos no processo ensino-aprendizagem, enfim, a avaliação tradicional, historicamente “ensimesmada”, realiza contrapontos com outros campos e áreas afins.

O campo da avaliação especializa-se no início do século XXI, e surge a necessidade da criação de uma nova geração de profissionais com formação específica na área.

3.2 As Práticas Avaliativas e sua Relação com a Inclusão Escolar do Aluno da EJA

Nos meios acadêmicos, muito se tem discursado sobre a temática da avaliação. Dos incontáveis estudos, podem-se ressaltar alguns conceitos.

Para Luckesi (2002, p. 69), a avaliação é “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Para ser colocada em prática, “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 81).

Libâneo (1994, p. 195-220), apresenta que a avaliação é “[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”.

Hadji (1994, p. 185), indica que o ato de avaliar é “produzir informação esclarecedora: recolher e comunicar informação útil para [...]; esforçar-nos para saber onde estamos para melhor nos encaminharmos para onde queremos ir” .

Stufflebeam, afirma que a “avaliação educacional é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional. [...] Estudos realizados para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar as funções sociais para as quais foram designados” (STUFFLEBEAM apud RISTOFF, 2003, p. 21-33).

E, finalmente, Esteban (1999, p. 22) assevera que “avaliar é interrogar e interrogar-se”.

Do exposto, pode-se concluir que as concepções enunciadas perpassam pelos conceitos de que a avaliação é medida, formação de juízo, anunciação e julgamento de valores, tendo como foco o aperfeiçoamento e a tomada de decisões. Em todos os discursos, encontra-se que a avaliação é um processo investigativo, de coleta e análise de dados, onde se dá a verificação dos objetivos e metas traçadas, se estes foram ou não atingidos. Identificou-se neste trabalho, que todas estas redes de significados em torno da avaliação foram construídas historicamente, e que perpassam desde a avaliação da aprendizagem, à avaliação institucional e sistêmica. Mas a questão a ser respondida é: as práticas avaliativas corroboram na inclusão escolar do aluno da EJA?

Na intenção de fazer o cruzamento entre as áreas das “práticas avaliativas” e “inclusão escolar”, faz-se necessário pontuar o entendimento a respeito desta última expressão.

Na consulta a qualquer bom dicionário, identificamos a palavra inclusão no contexto de “incluir”, “abranger”, “fazer parte”, o que pressupõe a existência de um sentimento comum de “pertencimento”. O respectivo sentimento significa construir espaços de cidadania através do acesso às condições social, política, econômica, religiosa, cultural, independente do credo, raça, saberes, necessidades físicas especiais, ou seja, a experiência do conviver com a diversidade em prol de uma sociedade justa e igualitária para todos.

Inicialmente se faz mister esclarecer que o vocábulo “inclusão” é bem diferente da expressão “integração”. Na integração, o aluno se adapta as exigências da escola, na inclusão escolar, é a escola que se organiza, sistematiza, em prol do aluno.

A temática da inclusão escolar é ainda recorrente, e muitas vezes está vinculada à inclusão de alunos portadores de necessidades físicas especiais. Entretanto, o tema vem adquirindo caráter mais abrangente, e está diretamente relacionado a outros processos de inclusão, em especial a social.

A inclusão escolar localiza-se no campo do legal, pois defende o direito de todos à educação, garantido no artigo 205 da carta magna. Não se trata, entretanto, de todos freqüentarem a escola, mas de todos terem direito de acesso e permanência numa escola de qualidade, de excelência. A inclusão escolar é portanto, direitos de todos, sem exceção, de forma a atender as especificidades e particularidades de cada aluno. A inclusão escolar significa espaços escolares inclusivos, projetos pedagógicos inclusivos, professores inclusivos e políticas públicas inclusivas. O fracasso escolar muitas vezes é deslocado sobre os ombros do professor e do aluno: “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2003, p.18). Entretanto, a inclusão escolar é de responsabilidade do Estado e do sistema escolar como um todo.

Pode-se conhecer a exclusão escolar por meio das políticas públicas, da dinâmica escolar, mas é importante também estabelecer sua relação com a inclusão social.

O modo capitalista do “bem viver” é estruturalmente de característica excludente, o que é inerente ao processo de acumulação do capital, posto que para que alguns ascendam ao topo da pirâmide social, muitos devem ficar na base. E neste sentido que os direitos sociais assim como a

plena distribuição das riquezas e a possibilidade da aquisição a um determinado nível social, fica na mão de poucos. A inclusão social concretiza-se na igualdade das oportunidades de boa parcela da população quanto aos direitos sociais básicos, tais como acesso à escola, serviços de saúde, emprego formal, à segurança pública e mesmo à legislação.

A exclusão social não pode ser relacionada exclusivamente à pobreza. A pobreza é um vocábulo que está diretamente associado à insuficiência de renda, ou quando a soma dos rendimentos de um indivíduo é incapaz de satisfazer suas necessidades básicas. Já a exclusão social, é uma expressão de caráter mais abrangente, pois compreende além da renda, restrições à mobilidade social, associadas às variáveis diversas, tais como sexo, ocupação, raça ou ainda a fatores de caráter político, cultural e etc. Logo, pode-se afirmar que a “exclusão escolar” e “social” andam de mãos dadas.

Existem hoje estudos e pesquisas sobre o Índice de Exclusão Social (IES), com objetivos fazer levantamento dos padrões de pobreza e estimar o percentual de excluídos em cada um dos estados e regiões brasileiras. Anterior ao IES, o índice mais utilizado para este tipo de comparação era o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), calculado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ainda hoje toma por base fatores tais como a longevidade, renda e alfabetização.

Os dados do IES apresentados estão assentados na pesquisa realizada por Lemos (2002), com base em dados coletados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2002.

Para análise deste estudo, foram tomadas de Lemos (2002) duas tabelas que apresentam indicadores que funcionaram como base na pesquisa do IES (ambas com dados fundamentados na PNAD).

A tabela 2 apresenta percentagem da população do estado que sobrevive em domicílios particulares que está privada de água tratada (PRIVAGUA); percentagem da população do estado que vive em domicílios privados de saneamento (PRIVSANE); percentagem da população do estado que sobrevive em domicílios privados do serviço de coleta sistemática direta ou indireta de lixo (PRIVLIXO); percentagem da população maior de 10 anos com no máximo 1 ano de escolaridade (PRIVEDUC) e percentagem da população que sobrevive em domicílios particulares cuja renda domiciliar total é de no máximo dois salários mínimos (PRIVREND).

Tabela 2. Exclusão Social nos Estados, nas Regiões e no Brasil em 2002.

ESTADO / REGIÃO	IES (% Excluídos)	INDICADORES					
		PRIVAGUA (% sem água)	PRIVSANE (% sem saneamento)	PRIVLIXO (%sem coleta de lixo)	PRIVEDUC (% analfabetos)	PRIVREND (% vivendo dom com até 2 sal. Min.)	Renda Pessoal / dia (R\$) (até 2 sal. Mínimos)
Acre	43,78*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Amapá	30,66*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Amazonas	42,98*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Para	28,08*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Rondônia	41,26*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Roraima	31,25*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Tocantins	36,95	37,78	79,35	31,04	20,16	48,82	2,10
NORTE	36,14*	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Maranhão	43,87	50,77	60,04	48,99	29,23	54,39	1,77
Piauí	45,27	50,83	58,35	50,25	31,59	56,69	1,76
Ceará	36,53	36,14	59,10	30,41	24,62	51,02	1,89
Rio G. do Norte	31,36	24,04	56,83	17,50	22,58	48,40	2,00
Paraíba	35,63	29,47	50,89	25,60	29,37	50,13	2,01
Pernambuco	35,03	30,85	64,03	24,23	23,32	51,44	2,02
Alagoas	45,23	45,43	75,79	31,38	32,24	62,07	1,89
Sergipe	29,44	17,07	38,25	21,31	24,76	47,68	2,08
Bahia	36,67	35,04	50,79	31,98	26,20	52,98	1,95
NORDESTE	37,52	36,00	57,16	31,57	26,47	52,66	1,93
Espírito Santo	20,49	18,67	26,57	18,17	13,28	33,60	2,41
Minas Gerais	20,00	16,28	26,39	15,89	13,28	34,56	2,37
Rio de Janeiro	11,78	14,12	13,85	3,28	7,88	21,92	2,86
São Paulo	8,99	4,71	8,02	2,28	8,28	18,34	2,52
SUDESTE	12,69	10,04	14,38	6,37	9,63	23,57	2,54
Paraná	18,60	14,90	39,00	14,13	11,35	26,74	2,64
Santa Catarina	13,74	23,50	16,04	14,51	7,01	17,68	2,88
Rio G. do Sul	15,82	17,26	22,13	15,05	8,31	26,01	2,76
SUL	16,42	17,69	27,13	14,59	9,18	24,53	2,72
Goiás	26,13	27,73	65,39	13,35	14,40	34,16	2,46
Mato Grosso	27,75	38,94	53,19	27,00	13,95	32,43	2,02
M. Grosso do Sul	26,37	20,57	82,92	13,14	13,36	33,00	2,48
Distrito Federal	9,31	10,55	2,81	1,93	7,19	20,80	2,40
CENT. OESTE	23,58	25,81	55,05	14,17	12,85	31,27	2,43
BRASIL	21,36	20,89	31,89	15,18	14,74	32,50	2,31

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (IBGE - 2002).

* Valores estimados por regressão linear, tendo em vistas que a PNAD somente faz pesquisa para áreas urbanas dos estados da região Norte, com exceção do Tocantins. ND, observação não disponível.

Os estudos sobre a Exclusão Social, também foram realizados por Pochmann (2003) e indicam que a Região Nordeste reúne 72,1% (1.652) do total (2.290) dos municípios com maior índice de exclusão no Brasil. O Ceará ocupa o segundo lugar no ranking dos estados nordestinos que concentra o maior número de municípios com índices de exclusão, perfazendo um total de 174, perdendo somente para a Bahia com 369 municípios.

Conforme o apresentado na Tabela 2, Lemos (2002) ratifica as conclusões de Pochmann (2003), denunciando que as regiões norte e nordeste apresentam o maior índice de exclusão social. Na região norte, destaca-se o estado do Acre, com 43,78% de índice de exclusão social e

na região nordeste, o Maranhão, com 43,87%. O estado do Ceará é o terceiro no ranking, com 36,53% do índice de IES.

Interessa particularmente realizar uma breve análise sobre os indicadores de privação no Ceará objetivando-se fazer um breve cruzamento com a exclusão escolar.

De acordo com a PNAD, estão privados de água: 36,13% da população, de saneamento 59,10%, sem coleta de lixo 30,41%, analfabetismo registrado de 24,62%, 51,02% vivendo com até dois salários mínimos. Os índices são díspares, se comparados a estados como São Paulo, com índice de exclusão social de 8,99%.

Os dados revelam que no Ceará consolida-se o quadro histórico de exclusão escolar, caracterizado, em especial por um acesso ainda restrito à educação, com assalariamento formal com renda insuficiente, conformando-se numa situação subjetiva de desemprego. O índice Priveduc de 24,62% deflagra que dos estados nordestinos o Ceará encontra-se no sétimo lugar do ranking analfabetismo, o que evidencia o nível de desescolarização da população adulta.

A tabela 3 a seguir mostra a taxa de escolarização das pessoas de 5 anos ou mais de idade, no Brasil e por regiões.

Tabela 3: Taxa de escolarização das pessoas de 5 anos ou mais de idade por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação - 2005-2006.

Unidades da Federação	Taxa de Escolarização das Pessoas de 5 anos ou mais de Idade (%)				
	Grupos de Idade				
	5 ou 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Brasil -2005	81,5	97,3	81,7	31,6	5,7
Rondônia	57,8	96,4	71,8	30,2	7,4
Acre	60,3	92,9	77,9	34,9	11,6
Amazonas	71,3	96,3	83,4	33,1	8,0
Roraima	81,2	98,6	79,7	24,9	7,9
Pará	74,1	95,1	75,0	34,3	6,9
Amapá	73,2	97,1	86,8	40,8	11,0
Tocantins	73,2	97,0	83,0	34,8	8,1
Maranhão	85,3	95,1	79,4	32,1	6,9
Piauí	84,5	97,1	81,6	38,3	9,4
Ceará	91,1	96,8	80,4	29,4	6,2
Rio Grande do Norte	87,1	96,7	80,7	28,1	6,7
Paraíba	90,9	96,8	78,1	35,9	7,1
Pernambuco	81,4	95,7	77,7	31,9	5,9
Alagoas	76,8	96,5	75,0	36,9	6,2
Sergipe	82,9	97,3	77,8	39,9	6,2
Bahia	85,6	96,9	80,3	36,6	6,5
Minas Gerais	80,7	97,8	80,9	27,6	4,4
Espírito Santo	76,5	95,4	74,9	26,4	6,3
Rio de Janeiro	86,8	98,1	87,6	37,7	5,5

São Paulo	87,5	98,6	86,4	28,8	5,2
Paraná	78,2	97,5	78,5	28,6	5,5
Santa Catarina	85,8	98,7	83,9	31,0	5,8
Rio Grande do Sul	61,6	97,8	81,1	30,2	4,2
Mato Grosso do Sul	76,1	98,0	78,8	31,1	5,1
Mato Grosso	72,3	96,4	81,4	31,9	6,9
Goiás	73,3	97,8	81,4	29,4	5,8
Distrito Federal	84,6	98,1	87,3	37,6	9,0
Brasil -2006	84,6	97,6	82,2	31,7	5,6
Rondônia	60,7	95,7	75,1	25,9	5,7
Acre	65,6	94,0	78,9	33,4	9,4
Amazonas	73,2	96,7	85,1	35,6	9,7
Roraima	88,4	97,4	85,2	28,7	11,9
Pará	76,0	95,4	75,2	31,8	6,5
Amapá	79,0	97,3	88,1	39,6	9,9
Tocantins	74,2	97,6	83,2	34,3	8,9
Maranhão	86,8	96,6	80,5	31,2	6,7
Piauí	86,7	97,8	83,2	39,0	8,7
Ceará	93,2	97,5	81,3	30,2	6,2
Rio Grande do Norte	92,6	96,5	79,9	29,1	6,5
Paraíba	91,3	97,1	78,8	35,6	6,4
Pernambuco	87,1	96,0	79,1	33,3	5,6
Alagoas	75,2	95,9	73,6	36,8	6,2
Sergipe	86,8	97,1	81,9	39,2	5,9
Bahia	86,3	97,3	78,9	35,2	7,1
Minas Gerais	84,7	97,4	80,7	29,6	4,9
Espírito Santo	85,7	97,6	81,5	25,6	5,4
Rio de Janeiro	91,4	98,4	90,0	39,5	5,5
São Paulo	90,8	98,8	86,3	28,7	4,8
Paraná	79,7	98,0	80,0	28,4	5,2
Santa Catarina	92,6	99,0	81,9	31,8	5,1
Rio Grande do Sul	67,8	98,4	80,6	29,6	4,5
Mato Grosso do Sul	75,7	97,9	80,8	27,7	6,4
Mato Grosso	77,6	97,6	79,2	30,3	6,2
Goiás	75,6	98,1	82,8	31,6	5,4
Distrito Federal	85,0	98,7	90,4	39,3	7,9

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (IBGE - 2006).

Para fins desta pesquisa, interessa em particular os percentuais de tempo de escolarização relativos aos grupos de 15 a 17 anos, de 18 a 24 anos e com mais de 25 anos de idade. Tomando-se o referencial Brasil, estas taxas apresentam-se respectivamente: 81,7%, 31,6% e 5,7% no ano de 2005. O estado do Ceará, esteve abaixo da média do país no respectivo ano para as faixas etárias de 15 a 17 e 18 a 24 anos : 80,4%, 29,4%. Chama atenção que no mesmo ano, para a idade a partir dos 25 anos, o percentual de anos de estudos se manteve acima da média Brasil em 6,2%, o que denota a possibilidade da existência de alguma política pública frente a evasão escolar para a modalidade de Jovens e Adultos.

O ano de 2006, no Brasil, houve um aumento percentual para jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, de 81,7% para 82,2% e da faixa de 18 a 24 anos, de 31,6% para 31,7%. Identifica-se a redução do tempo na média de escolarização Brasil, de 2005 para 2006, na faixa etária a partir dos 25 anos, de 5.6% para 5.7%.

O Ceará seguiu a mesma tendência, identificando-se aumentos percentuais em 2006, para as faixas etárias de 15 a 17 anos, de 80,4 para 81,3%, e dos 18 a 24 anos de 29,4% para 30,2% e mantendo o mesmo número para a faixa adulta, a partir dos 25 anos, de 6,2%.

As reflexões extraídas dos respectivos dados remontam que o problema da exclusão escolar de jovens e adultos, não é questão do passado. É problema que necessita ser superado. Na tabela 2, identifica-se que as precárias condições socioeconômicas e de infraestrutura, combinam-se às limitações vivenciadas pelo sistema educacional, prejudicando a retenção do aluno na escola.

Apesar do discurso histórico ser o de propiciar o resgate da dívida social com pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade adequada, a educação de jovens e adultos sempre foi relegada a um segundo plano, esquecendo-se que, mais do que saldar uma dívida, este segmento da população tem o direito social a dar continuidade e concluir seus estudos, e como bem ficou consensuado na Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (BRASIL, 1999, p.7).

A tabela 4 a seguir, denota maior especificidade quanto à questão da exclusão social sob a ótica da escolarização. Deflagra a média dos números de anos de estudos pela população cearense no decorrer do ano 2000.

Tabela 4. Anos de Estudos no Ceará em 2000.

Sem instrução ou menos de 1 ano	564.948
1 ano	175.797
2 anos	119.978
3 anos	107.325
4 anos	190.124
5 anos	99.664
6 anos	44.007
7 anos	48.469
8 anos	114.767
9 anos	18.593
10 anos	22.542
11 anos	162.667
12 anos	6.484
13 anos	7.451
14 anos	8.424
15 anos	31.980
16 anos	20.054
17 anos ou mais	9.086
Não determinados	5.528

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, Pesquisa de Anos de Estudo da População (INEP, 2000).

O número de 564.948 corresponde à massa de indivíduos sem escolarização ou com apenas um ano de estudo no estado, sendo ainda relevante os dados relativos aos estudos realizados com no máximo, de 1 a 5 anos de estudos, denotando a necessidade de manter estratégias políticas para a universalização do ensino fundamental, em especial, de 1^a a 5^a séries. Os dados demonstram que boa parcela da população, possui em média de 1 a 6 anos de estudo. A baixa inclusão escolar de jovens e adultos no sistema educacional denota a necessidade de uma política convocatória, ou seja, do chamamento em massa, para que toda a sociedade se engaje em iniciativas para elevação do nível educativo populacional.

A tabela 5 retoma o IES das pesquisas de Lemos (2002). Desta vez, são apresentados dados das principais regiões metropolitanas do Brasil e dentre elas, Fortaleza, cujo interesse é particular nesta pesquisa.

Tabela 5. Indicadores de Privação, das Principais Regiões Metropolitanas

REGIÕES METROPOLITANAS	IES (%)	INDICADORES DE PRIVAÇÃO							Renda Pessoal / dia (RS) (até 2 sal. Mínimos)
		Privagua (%)	Privsane (%)	Privlixo (%)	Priveduc (%)	Privirend (%)	Privbanh (%)	Privenerg (%)	
Belém	19,13	40,50	16,21	4,68	8,74	48,06	4,26	0,14	2,04
Fortaleza	20,92	19,30	29,29	7,32	14,04	56,41	4,26	1,03	2,08
Recife	23,21	14,60	61,49	6,09	12,07	50,15	3,24	0,16	2,23
Salvador	13,94	4,74	13,03	3,79	9,64	47,98	3,43	0,17	2,11
Belo Horizonte	11,17	2,67	16,82	4,23	7,73	38,33	0,84	0,31	2,48
Rio de Janeiro	10,10	10,15	10,85	2,28	6,81	31,49	0,44	0,09	2,91
São Paulo	7,95	2,60	8,91	,69	7,50	24,29	0,26	0,03	2,38
Curitiba	9,37	6,86	12,55	3,15	7,38	27,12	1,34	0,65	2,49
Porto Alegre	9,40	10,79	7,39	1,82	6,34	31,41	1,67	0,48	2,78

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (IBGE, 2002).

Diferentemente da tabela 2, esta inclui ainda as variáveis: privados de banheiro (PRIVBANH) e de energia elétrica (PRIVENER), de acordo com a PNAD.

Recorre-se a reflexão que a região metropolitana de Fortaleza-CE, com 20,92% de IES, só perde para Belém-PA, com 19,13%.

As limitações de acesso aos serviços essenciais, conforme apontados na tabela, são fatores que impedem a mobilidade social da população pobre. É também a desigualdade de rendimento a que produz a desigualdade social, fato que se constata inclusive na organização do espaço urbano. Carvalho (1996) já descrevia a realidade quanto a essa divisão do espaço da cidade:

Existem assim duas Fortalezas: uma que reluz na face rosada e bonita dos jovens que circulam na Volta da Jurema, estudam nos melhores colégios, esbanjam com suas famílias seu alto poder aquisitivo nos shopping centers, nas revendedoras de carros importados e, em regra, moram nas áreas leste ou sudeste da cidade. Outra, situada predominantemente na área oeste, mostra-nos a dura face resultante da acumulação de renda e das desigualdades sociais (CARVALHO, 1996, p. 47).

De acordo com os dados, Fortaleza-CE é ainda das principais cidades metropolitanas, a que possui maior índice de privação educacional, ou seja, maior percentual de analfabetismo, de exclusão escolar, chegando em 2002 a 14,04%. É notório que, o nível de escolaridade está diretamente relacionado com uma maior inserção e qualificação para no mercado de trabalho. Sendo inegável que a empregabilidade é elemento imprescindível para realizar a inclusão e a mobilidade social.

Os dados apresentados a seguir visam ampliar o panorama da exclusão escolar no município de Fortaleza-CE, em especial no que se relaciona a Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 6. População por Faixa Etária

Nome da Unidade Geográfica	População por Faixa Etária								
	Total	Até 9 anos	10 a 14 anos	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
Brasil	169.799.170	32.918.055	17.348.067	119.533.048	17.939.815	29.991.180	35.837.167	21.228.857	14.536.029
Nordeste	47.741.711	10.192.800	5.549.925	31.998.986	5.571.708	8.311.554	8.867.003	5.227.864	4.020.857
Ceará	7.430.661	1.625.713	866.556	4.938.392	821.368	1.247.495	1.391.371	819.169	658.989
Fortaleza	2.141.402	410.480	219.132	1.511.790	235.795	400.640	467.053	248.071	160.231

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Escolar de 2000 (IBGE, 2000).

Fortaleza possuía no ano de 2000, uma população de 2.141.402 habitantes. Deste total, 1.511.790 correspondiam à faixa etária dos 15 anos aos com mais de 60 anos de idade. Conforme tabela a seguir do total enunciado, 322.076 correspondiam a analfabetos funcionais, concentrando-se boa parte deste número na mesma faixa etária correspondente. Consta-se ainda que, o maior percentual de analfabetos funcionais concentra-se na faixa etária com mais de 60 anos, seguido da faixa etária dos 45 aos 59 anos e logo, a partir dos 15 anos, o que revelam os seguintes aspectos. Para a faixa etária entre os 45 ao que possuem mais 60 anos, detecta-se a perpetuação da exclusão, ou seja, a manutenção do estado de exclusão de quem já foi de fato excluído da escola a vida inteira. Entretanto, para a faixa etária a partir dos 15 anos, outras ponderações podem ser realizadas, dentre elas a de que este jovem não vê no sistema educacional as possibilidades para ascensão social, provavelmente porque seu foco está centrado no mundo do trabalho.

Tabela 7. Taxa de Analfabetismo por faixa etária no Município de Fortaleza e de Analfabetos Funcionais.

Nome da Unidade Geográfica	Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária							Analfabetos Funcionais ⁴		Média de séries Concluídas faixa etária de 15 anos ou mais
	10 a 14 anos	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais	Número	Taxa	
Brasil	7,3	13,6	5	7,3	10,9	19,7	35,2	33.221.192	27,8	6,23
Nordeste	15,2	26,2	10,7	16,4	24,2	38,8	56,1	13.615.006	42,5	4,88
Ceará	14,2	26,5	9,5	16,6	24,8	39,5	54,3	2.037.553	41,3	4,94
Fortaleza	6,4	11,2	3,9	6,4	10,2	17	28,1	322.076	21,3	7,11

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Censo Demográfico (IBGE, 2000).

Confere-se pela tabela que o percentual de 42,5% de analfabetos no nordeste, indica que o analfabetismo continua regionalizado. Percebe-se também, que Fortaleza mantém uma média de séries concluídas de 7.11%, ou seja, se mantém acima do índice assinalado para a média de séries concluídas por faixa etária de 15 ou mais anos na região nordeste (4,88%), assim como na média Brasil (6,23%). Entretanto, a média de 7,11% anos de estudo, indica que a formação escolar tem se limitado ao ensino fundamental, em especial, de 1ª a 5ª séries.

Sabe-se que, os fenômenos de evasão e repetência são dois obstáculos que se impõem à modalidade de educação de jovens e adultos. A tabela a seguir, cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, reúne dados quanto aos respectivos fenômenos.

Tabela 8. Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino/ Educação de Jovens e Adultos (2004/2006).

Educação de Jovens e Adultos								
Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino								
	Resultado Geral – Total							
	Aprovação	%	Abandono	%	Reprovação	%	Total	%
2004	7.802	38,40	8.377	41,23	4.138	20,37	20.317	100,00
2005	6.481	34,91	8.022	43,21	4.060	21,87	18.563	100,00
2006	6.184	33,23	8.307	44,64	4.117	22,12	18.608	100,00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME, 2006).

Os dados referentes ao abandono, ou seja, à evasão da escola, se mantém numa média acima dos 40% do número de matrículas realizadas no decorrer dos anos de 2004 a 2006, contrastando com o índice médio de aprovação de 35% do total de matrículas da rede para este mesmo período. Os índices de reprovação giram em torno dos 21%. Os dados apresentados e relativos ao município de Fortaleza não são localizados, ou seja, não é uma realidade específica do município. De fato, os dados confirmam os fenômenos que se repetem há décadas pelo Brasil afora e retratam que a educação de jovens e adultos ainda não encontrou na prática a sua identidade, e continua reproduzindo a exclusão escolar e por sua vez, social, mediada pelo próprio sistema educacional. A evasão escolar e a reprovação são apenas manifestações do quanto a escola não está pronta para preparar para o mundo do trabalho, para correr em paralelo com uma educação que assuma também o espaço de uma formação técnica que venha atender aos anelos da população que retorna aos bancos escolares. A escola não cumpre assim a missão do resgate da dívida social historicamente acumulada.

As políticas públicas de inclusão escolar no campo da educação de jovens e adultos e que têm como objetivos gerais ampliar as possibilidades de acessos aos estudantes, à superação das barreiras educacionais que dificultam este acesso, são esparsas. Ainda não são atendidas as demandas da Constituição Federal que no artigo 206 garante permanência na escola, mediante escolarização com excelência de qualidade, assim como também não é contemplado o artigo 208, da universalização do ensino fundamental, gratuito e obrigatório.

O fato é que, existe um sistema público de ensino de caráter compensatório, para pobres e outro, aprimorado, para classes mais abastadas. A exclusão escolar se dá na escola por meio não mais da falta de vagas, mas pela evasão, pela reprovação e ainda, pela qualidade do ensino oferecida.

Feitas as digressões conceituais e reflexões a respeito do processo de exclusão escolar, cabe agora buscar os caminhos para identificar se a avaliação escolar tem se colocado enquanto prática inclusiva na educação de jovens e adultos.

É inegável que a escola cabe a responsabilidade social de que o aluno seja esta criança, jovem ou adulto, se aproprie e se beneficie do patrimônio social, histórico, cultural e econômico da sociedade. Entretanto, a escola deve afirmar e confirmar tal responsabilidade por intermédio de suas práticas, e em especial, a avaliação. Não há processo de inclusão que se sustente se as práticas escolares negarem os problemas que lhe rodeiam. Por outro lado, a escola não é um espaço onipotente, ou como ensina Paulo Freire (1970) que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas que sem ela a sociedade também não muda.

É importante admitir que os problemas do mundo afetam a vida dos alunos, independente da faixa etária. E que em especial o adulto, assume responsabilidades que estão para além da escola, que enquanto instituição deveria buscar recursos para cada vez mais aproximar-se das necessidades que a vida impõem aos mesmos. Mas entre a escola e a vida, existe um abismo. Os professores têm que cumprir as obrigações reservadas ao domínio que a gestão curricular impõe. E na esteira deste discurso, a avaliação acaba sendo, ao final, de caráter somativo, assumindo um papel distante do que as mais diversificadas teorias descortinaram para ela.

Mas qual é mesmo o papel da avaliação neste contexto?

É notório que os alunos das classes populares são de fato os que encorpam as frentes estatísticas de abandono escolar, evasão e repetência. O ato de ensinar e nele o de avaliar, é então costurado por práticas explícitas e ocultas de caráter fundamentalmente político e teórico-

metodológicas. Tais práticas confirmam ou não o embate da luta de classes. Neste sentido, a avaliação que deveria possuir um papel emancipador, acaba sendo o instrumento concreto que determina ou não a permanência do aluno na escola. Conclui-se que a avaliação é mecanismo relevante de controle social e imprescindível na formação das hierarquias que conformam a estrutura da pirâmide social. Segundo Bourdieu (1975), a seleção social é legitimada por uma seleção técnica, por processos naturalizados na escola, ou em outros termos “hierarquias escolares”. A avaliação é tratada de forma dogmática, ou seja, dominam ainda no cenário da escola, rituais tais como a defesa em prol do caráter meritocrático da avaliação, assim como o da ideologia do dom, ou seja, o aluno mais capaz é o que se sai melhor na escola.

Bourdieu (1975) alerta ainda que o processo de seleção se concretiza por mecanismos implícitos, tais como o que denomina de “eliminação sem exame”, ou em outras palavras, os indivíduos que são excluídos antes de serem examinados, ou seja, a enorme massa de pessoas que se auto-eliminam do processo escolar, não chegam sequer aos bancos.

Estudos denunciam que as práticas avaliativas são de caráter classificatório, da manutenção da sociedade desigual e mecanismo de exclusão:

São exploradas denúncias de que a avaliação tem se constituído em um mecanismo que legitima a exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, e que esta se manifesta como caráter punitivo e autoritário, visando ao controle e à sujeição do aluno a padrões e normas hegemônicas na sociedade capitalista (SOUSA, 1995, p. 48).

Claro que, não cabe gerar em torno da avaliação um caráter pessimista ou determinista. Mas é importante que se tenha em conta que independente do caminho que se opte para a avaliação, ela possui uma função seletiva.

É evidente que a avaliação faz parte do cotidiano da escola, mas uma avaliação na perspectiva emancipadora, não busca apenas emitir um juízo de valor sobre um determinado grau de conhecimento, que segundo Mizukami (1996), se restringiria a uma concepção eminentemente tradicionalista:

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciam a exatidão da reprodução da informação (MIZUKAMI, 1996, p.8).

Entretanto, a mudança da concepção de avaliação focada no rendimento escolar, para uma perspectiva inclusiva emancipatória, ou seja, enquanto processo de auto-conhecimento e centrada na participação ativa das pessoas envolvidas, exige uma longa caminhada, que se dá inicialmente pela compreensão de quem é esse sujeito da ação educativa, o aluno. Exige também uma ampla concepção de ensino, sobre o que ensinar, para que ensinar, como ensinar, de que forma ensinar, além de uma profunda reflexão sobre a visão de sociedade que se pretende instituir. Então, a avaliação não é um momento reservado para analisar ou julgar méritos, dar notas.

Do explicitado, pode-se aferir que se a avaliação tem passado por momentos de reconstrução e (re) significação no campo da educação básica em seu caráter regular. Mas quais os seus desafios na educação de jovens e adultos para que não se configure em instrumento de exclusão escolar?

Para pensar a avaliação no contexto da EJA, é necessário considerar alguns aspectos, o aluno, o professor e as próprias políticas públicas em educação reservadas para esta modalidade de ensino.

O professor da EJA, em especial das séries iniciais, necessita reconhecer a heterogeneidade dos seus alunos, a realidade de onde estes emergem, reconhecer que hoje a pluralidade cultural é fenômeno presente no cotidiano da sala de aula.

Uma das características dos alunos que chegam à escola depois de longo tempo de abandono, diz respeito exatamente ao fato de que já possuem uma história, concepções de vida já sedimentadas, crenças e valores constituídos. São de origens variadas, com idades diferenciadas. Assim, pode-se numa mesma sala de EJA existir alunos de 18 a 80 anos, com tempos, espaços e experiências multifacetadas, com vivências profissionais, ritmos de aprendizagem e culturas diversificadas. Com universo e estruturas mentais completamente variadas.

Reconhecer a realidade em que seus alunos estão inseridos, não significa partir somente desta realidade, e nela permanecer, mas buscar práticas avaliativas que caminhem na perspectiva da produção de novos conhecimentos. Por outro lado, os conhecimentos prévios, devem ser tomados como ponto de referência, são pontos de partida para que se faça o contato com os conhecimentos científicos.

O professor é ainda referência sensível para o aluno da EJA, que traz embutida a representação social oriunda muitas vezes da infância do professor como o “detentor do saber”. Esta visão é complementada com o imaginário de determinadas práticas: o professor “passador de

tarefas para casa”, o professor “repetidor de exercícios”, “ o professor dador de aulas e aplicador de provas”. A referida imagem embute todo um ritual no que se refere ao momento da avaliação. Desta forma, é corriqueiro que o aluno da EJA, tenha medo de ser avaliado, fator a ser superado em conjunto com o professor. O professor deverá reunir estratégias para redimensionar o arquétipo construído na subjetividade do aluno, já que a respectiva emoção ao permanecer velada pode chegar a comprometer não somente a relação professor-aluno, mas toda e qualquer intenção em que se avance com modelos progressistas de práticas avaliativas. Faz-se mister compreender que a avaliação formal é enxergada como estigma, pois para o aluno é mecanismo de ascensão social, de onde se origina grande parte do medo. Fracassar numa avaliação significa não ascender aos pináculos da pirâmide social. A perda do temor só pode ser superado na medida em que o aluno da EJA perceba que a avaliação não é prática finalística, mas processual, no qual ele é o protagonista de sua história, da história de construção dos próprios conhecimentos, onde a avaliação possibilita o confronto entre os diferentes momentos de “saber” e “não saber”, na busca do erro construtivo e do auto-aperfeiçoamento. O professor da EJA ao concorrer para que a avaliação seja de fato inclusiva na EJA, deve priorizar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Neste sentido, cabe a aplicação do que dita a LDB, em seu artigo 24:

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

O artigo remete à reflexão sobre dois pontos em particular. Primeiramente, quais seriam os aspectos qualitativos a serem priorizados na avaliação e o item b, que denota a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, mediando-se assim a exclusão escolar.

Os aspectos qualitativos da avaliação permitem que se repense o campo da avaliação formativa. A cultura avaliativa que toma como foco o formativo deve levar em conta

principalmente duas práticas: a do diálogo e a da socialização. Neste sentido, buscar atividades avaliativas que permitam a troca de saberes entre os alunos, situações-problema que possam ser resolvidas coletivamente e não avaliações centradas exclusivamente no individual.

No que se refere ao aluno da EJA, este possui uma visão de mundo toda própria, e busca realizar a integração deste olhar particular com o da escola. A escola passa a ser também o espaço para discussão de seus anseios, desejos, seja sobre a vida profissional, social ou familiar. Em muitos casos, a escola passa a ser o foco principal de atenções do aluno, que nela deposita suas maiores expectativas.

O aluno da EJA ainda, vive duas situações, ou a do emprego ou da desempregabilidade. Ambos casos trazem sérias repercussões para seus estudos, o que pode acarretar grandes dificuldades em sua aprendizagem, empurrando-os para a inclusão ou exclusão escolar. Para os alunos empregados, os desafios se concentram em coordenar os espaços de tempo: trabalho-escola. Muitas vezes os horários de trabalho acabam por invadir o tempo escolar, levando a um desestímulo no retorno à sala. Também querem ver aplicabilidade quase que imediata, entre o que aprendem na escola e o instrumental que necessitam para seus afazeres, como no caso da leitura e da escrita, podendo gerar uma certa ansiedade, que poderá causar lentidão no processo ensino-aprendizagem.

No caso do desemprego, percebe-se o desânimo por conta do aluno não ter recursos internos para sobrepular as situações adversas, cuja causa, muitas vezes atribui à própria desescolarização. Neste caso, o aluno pode-se sentir estimulado a frequentar a escola ou cair na mais completa falta de estímulos. Os poucos recursos financeiros podem entrar também como fator de evasão, pois impedem o aluno de ter acesso à escola ou do contrário, a buscar a escola por conta de necessitar da “carteirinha” para seu transporte.

O aluno da EJA, diferentemente dos demais níveis da educação básica, tem grande preocupação com seu desempenho escolar, pois nele estão concentradas as expectativas construídas sobre si, seus colegas, amigos, família e os próprios professores. O desempenho escolar está associado à estima e à vontade que manterá vivo o desejo de prosseguir seus estudos.

A escola é ainda para o aluno da EJA um espaço para a construção de uma rede de relações e espaço de “voz”, onde se podem fazer ouvir. As avaliações devem, portanto, priorizar situações a serem vivenciadas em pequenos ou grandes grupos, onde o aluno possa ainda manifestar o seu sentir, o seu pensar e o seu “modus fazer”.

Finalmente as políticas públicas.

É sabido que a década de 1990 traz para o campo da educação o vocábulo “reforma”. Comum escutar no seio das diferentes instituições discussões que envolviam temáticas, tais como a repercussão da nova LDB, os Parâmetros Curriculares, a avaliação institucional, as novas formas de financiamento e mais adiante, o Plano Nacional de Educação, com metas claras e definidas para universalização do ensino fundamental e progressivo avanço do ensino médio, atingindo esta modalidade de ensino.

São políticas públicas a serem ressaltadas: a LDB 9394/96, legitima a EJA como modalidade de ensino, o Parecer 11/2000 da CEB/Conselho Nacional de Educação, que juntamente com a Resolução 1/2000, de 5 de julho de 2000, estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Outro ponto importante das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, foi a Emenda Constitucional 14/96 que trouxe como uma das medidas reformistas, a municipalização do ensino fundamental, que se concretizou por meio da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). A mesma apresentou-se como suposição de maiores investimentos do município no ensino fundamental, ficando para o Estado a ampliação e investimento a nível de ensino médio e à União investir no ensino superior. Só que acaba por suprimir das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a erradicação do analfabetismo, em especial, retirando dos governos Estadual e Federal a aplicação da metade dos recursos a este propósito. Como se as medidas fossem ainda parcas, as matrículas de jovens e adultos do ensino fundamental não entraram como efeitos de cálculos do FUNDEF. As verbas de investimento para esta modalidade de ensino estiveram sempre na dependência das iniciativas das prefeituras, estados e recursos provenientes da União, por meio de programas específicos, tais como o Brasil Alfabetizado e o Fazendo Escolas. A EJA então, foi excluída nas formas de financiamento. O fato é que historicamente a educação de jovens e adultos, sempre esteve ou a reboque da educação básica em seu caráter regular ou sedimentando a política do “passar o pires”.

Substitutivo ao FUNDEF, em junho de 2005, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de emenda constitucional (PEC 415/05) para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir de 2006 e para efeito da distribuição dos recursos, a educação de

jovens e adultos foi contemplada com recursos do fundo, mas de forma parcializada. A idéia era a de que a aplicação dos recursos destinados a esta modalidade do ensino, fosse aplicada frente a seguinte estratégia: um quarto das matrículas no primeiro ano de vigência dos Fundos, metade das matrículas no segundo ano, três quartos das matrículas no terceiro ano e a totalidade das matrículas a partir do quarto ano. E enquanto a verba não chega, cabe aos sistemas de ensino buscar por si promover as mudanças para atender as exigências legais e sociais para esta demanda do ensino.

Como parte integrante das reformas da década de 90, surge ainda o Decreto nº 2.208/97, que sedimentou a institucionalização da educação profissional. O decreto ao propor nova organização para a formação profissional subdividia-a em níveis independentes, desvinculando-a de qualquer escolaridade mínima, gerando a oferta de cursos técnicos aligeirados e concorrendo para reiterar a desqualificação da EJA.

Outro ponto importante para a EJA, foi a criação dos Fóruns de Jovens e Adultos. Os mesmos surgiram como proposta durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) no ano de 1997, e que segundo Soares (2004):

[...] têm sido um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, entre diversos segmentos envolvidos com a educação dos jovens e adultos. Nesses encontros se dá a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA.

Como os encontros são permanentes, estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, desenvolvem a EJA (SOARES, 2004, p. 26).

O Plano Nacional de Educação, regulamentado pela lei nº 10.172/2001, também se constitui num momento significativo para que a EJA sedimente-se enquanto modalidade de ensino. Estabelece o plano as seguintes metas para a EJA: alfabetizar em 5 anos dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a acabar com o analfabetismo em uma década; assegurar, em 5 anos, a oferta de EJA primeiro segmento do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tiveram acesso a esse nível de escolaridade; assegurar, até o ano de 2010, a oferta de curso no segundo segmento do ensino fundamental, para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as 4 séries iniciais; dobrar em 5 anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de Nível Médio. Estas metas implicaram numa expansão quantitativa da oferta em EJA.

No campo dos programas implementados, destacam-se: a Alfabetização Solidária, o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Fazendo Escola, Telecurso 2000 etc. Iniciativas das esferas federal e estadual de governo que nem sempre se realizam em ações coordenadas com os governos municipais.

As esparsas políticas públicas traçadas para a educação de jovens e adultos trouxeram impactos nas práticas avaliativas empreendidas para a EJA. Dentre eles, destaca-se que os professores sentiram-se pressionados para obter bons resultados de seus alunos. Resultados estes que muitas vezes acabaram por escamotear determinadas realidades, dentre elas a da evasão e do fracasso escolar, já que o financiamento sempre esteve atrelado ao número de matrículas realizadas.

Outras vezes, a avaliação é a porta para o aligeiramento do ensino, minimizando as metas tão sonhadas da escola de qualidade e excelência, com vistas a atender à exigência de certificação imposta pelo mercado.

Outro ponto a ser referendado, está na crescente oferta de atendimento na EJA, muitas vezes torna as salas superlotadas, impossibilitando ao professor a realização de um plano de avaliação no campo do desenvolvimento formativo, buscando o caminho da avaliação eminentemente somativa, por ser um caminho mais rápido.

A dificuldade na implementação de programas para educação de jovens e adultos no âmbito municipal, também dificultam a aquisição de recursos didáticos, pedagógicos adequados à faixa etária do adulto, limitando ao professor na busca de soluções para que possa tornar a avaliação mais criativa e próxima da realidade de seus alunos.

A formação continuada, tomada como “capacitação” também é um dos elementos de carência das atuais políticas públicas e que distanciam o professor de metodologias e técnicas que possam subsidiar o seu trabalho no campo da avaliação com seus alunos.

Finalmente, é desafio da avaliação para a EJA, integrar-se na escola enquanto prática realmente de inclusão escolar, posto que a avaliação sempre está atrelada às políticas públicas empreendidas.

Nos inferenciamentos realizados, podê-se concluir que as respectivas políticas incidem sobre o ato de avaliar, sobre o papel que exercem os professores na escola, sobre o aluno e sobre a sociedade. É mister a retomada da responsabilidade do Estado para com a Educação e na construção de uma real Gestão Democrática do Sistema Educacional, em que de fato a EJA seja

incluída. Entende-se ainda como prioridade a participação da população nas decisões, de controle e acompanhamento das ações do Estado, para que a EJA realmente construa sua identidade, com práticas avaliativas realmente emancipadoras e que possam garantir a permanência e o acesso do aluno ao conhecimento.

4 METODOLOGIA

A pesquisa em questão buscou um modelo investigativo que ofereceu não somente a constatação, ou refutação de hipóteses, mas que propiciou o aprofundamento sobre as questões relativas à avaliação na EJA, vinculadas ao foco da inclusão escolar. E de acordo com Lakatos e Marconi (1996, p.15): “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”.

Foi adotado o modelo de caráter misto, na integração entre as perspectivas qualitativa e quantitativa, visando preencher as lacunas surgidas entre uma e outra abordagem, quando utilizadas de forma isolada, objetivando ainda romper com as discussões em torno de qual o melhor método investigativo, se o quantitativo, assentado na ideologia positivista, ou o qualitativo, de essência fenomenológica.

As metodologias ancoradas na utilização de abordagens múltiplas vêm ganhando espaço no cenário científico, visto que um único paradigma não dá conta de atender a todos os objetivos e hipóteses previstos numa pesquisa.

A escolha do respectivo caminho requereu um planejamento minucioso para execução de todas as suas etapas, desde a escolha do tema, à definição do problema até o tratamento dos dados e apresentação dos resultados.

Desta forma, todo o passo-a-passo empregado convergiu na direção de que se esclarecessem os demais pontos metodológicos: o tipo de pesquisa, o objeto de estudo e seu perfil, o universo escolhido e a respectiva amostra, a técnica da pesquisa, o levantamento e análise de dados até que se chegasse a apresentação dos resultados.

4.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa inseriu-se num caminho que buscou definir a dimensão das práticas avaliativas realizadas na Educação de Jovens e Adultos enquanto protagonista no atual cenário da educação do município de Fortaleza. Neste sentido, foi realizado um recorte epistemológico quanto ao cotidiano escolar da avaliação na EJA, a política e a cultura da inclusão escolar. Ao mesmo tempo, contextualizou a parceria da avaliação frente ao papel social da e na manutenção do direito à educação, expresso na Constituição Federal de 1988, que no artigo 5, institui que todos são iguais perante a lei, que no artigo 205, garante efetivamente o direito de todos à

educação e que descreve no art. 3º, inciso IV que a promoção do bem de todos deve ser dar sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL,1988, p.15-121).

As conseqüências da pesquisa pressupõem uma ampla reflexão sobre a responsabilidade social da avaliação para os sujeitos de suas ações, o aluno da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Gil (2002, p.41-57) uma pesquisa é classificada do ponto de vista de sua natureza, da forma de abordagem do problema, dos objetivos e dos procedimentos técnicos. Neste sentido, a referida pesquisa possui a classificação explicitada a seguir.

No pertinente a sua natureza, é uma pesquisa básica, por gerar informações e conhecimentos que possam levar a produção de construtos acadêmicos, sem previsão da aplicação de aspectos práticos propriamente ditos.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, é de cunho quali-quantitativo, porque se buscou qualificar uma variável previamente quantificada, gerada por opinião, tomando-se ao final, e com base em estruturas essenciais ⁽¹²⁾ pré-determinadas, discussões sobre mesma uma ou mais representações sociais. Desta forma, caminhou a pesquisa de campo, mediante aplicação de questionário estruturado para professores da rede pública do ensino de Fortaleza.

No que se refere aos objetivos, é descritiva, pois :

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na atualização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica (GIL, 2002, p. 42).

No que se relaciona aos procedimentos técnicos seu delineamento é demarcado pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

No pertinente a pesquisa de campo:

¹²"As estruturas essenciais de avaliação constituem os elementos principais que compõem um 'objeto multidimensional a ser avaliado', dispostos de característica sincrônica e diacrônica, e que representam a textura da realidade que envolve e absorve um 'objeto a ser avaliado'. A abordagem múltipla de estruturalismo e 'sistemismo' permite considerar os caracteres teleológico e também não-teleológico presentes em um programa educacional. Uma estrutura essencial é um conjunto de sistemas integrados por um processo de auto-regulação ou *feedback*, porém que não abstrai o caráter não teleológico com possibilidade de presença na própria estrutura ou nas variáveis exógenas ou endógenas do seu ambiente, inseridas aí as variáveis sociais, psicológicas, políticas, éticas e ideológicas" (LIMA, 2004, p. 187-188).

O estudo de campo apresenta muitas semelhanças com o levantamento. Distingue-se, porém em diversos aspectos. De modo geral, pode-se dizer que o levantamento tem maior alcance e o estudo de campo tem maior profundidade. Em termos práticos, podem ser feitas duas distinções essenciais. Primeiramente, o levantamento procura ser representativo de universo definido e oferecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis (GIL,2002, p. 52)

Como instrumental, foram utilizados um questionário estruturado para professores e aplicação de grupo focal com alunos, ambos sujeitos da rede pública do ensino de Fortaleza.

Adotou-se a perspectiva crítica e dialética na análise e interpretação dos dados coletados, que analisados do ponto de vista histórico, político-social e quanto à própria cultura escolar, realizou contrapontos no que concerne às relações existentes entre educação e sociedade.

[...] uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior (SEVERINO, 1993, p. 135).

Sob o enfoque dialético, destacou a inter-relação entre sujeito, natureza e sociedade, problematizando as questões inerentes às práticas avaliativas no campo da educação de jovens e adultos do município de Fortaleza, com vistas ainda a que se perceba a possibilidade do inacabamento das referidas práticas, que estão sempre em vias de auto-transformação.

4.2 Objeto de Estudo e Perfil do Sujeito

A pesquisa tomou como objeto de estudo as práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, e neste sentido promoveu amplas discussões em torno das possibilidades de que a avaliação não abra “rotas para a exclusão escolar” e por sua vez, social.

A dimensão subjetiva do objeto de estudo foi percebida frente à construção das representações sociais geradas das análises de dados produzidas das peculiaridades do referido objeto, já que a avaliação é objeto de qualidade móvel, em constante movimento. Seu caráter complexo envolve múltiplas variáveis, que pressupõem a responsabilidade social da avaliação,

que ao implicar em tomada de decisão, passa a resultar em conseqüências positivas ou não para os sujeitos que estão a ela diretamente envolvidos, alunos, pais, professores, comunidade etc.

[...] para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões. Fica claro também que a dialética é contrária a todo conhecimento rígido. Tudo é visto como em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma (GIL, 2002, p. 32).

Como avaliar é um processo diretamente ligado à “ensinagem”, o sujeito e protagonista desta pesquisa, é o professor da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, foram tomados como critérios de seleção para o questionário o professor em exercício há pelo menos 01 (um) ano na referida modalidade de ensino, independente de sexo, de formação mínima de nível médio (modalidade normal) e que fosse efetivo da rede pública municipal de Fortaleza.

O grupo focal, apesar de contemplar o aluno da EJA como referência, serviu como ponto epistemológico de intersecção frente às reflexões construídas no que se refere às práticas avaliativas adotadas nas escolas da rede pública e o sujeito da pesquisa “o professor”. O grupo focal permitiu ainda que se realizassem contrapontos frente ao arquétipo construído pelo aluno sobre a escola, as variáveis que incidem sobre a evasão e a forma como enxerga a avaliação da aprendizagem.

Partiu-se da concepção de que o professor é sujeito social e histórico, e que, portanto, o olhar investigativo foi cauteloso, no sentido de não focar o indivíduo deslocado das questões sociológica, histórica, política e psicológica individual/ coletiva que contextualizam sua relação com o objeto de estudo. Foi preciso que se levasse em conta o tratamento do individual para o coletivo e vice-versa.

Cabe destacar a dialética como modelo integrador entre a forma de pensar e relacionar objeto e sujeito de estudo. A temática da avaliação por si já problematiza a necessidade de inter-relação entre estas duas naturezas, na medida em que sua dinâmica promove o discurso em formato de “rede”, entre todas as variáveis que a interpenetram (gestão, currículo, metodologia, didática, condições de trabalho, relação professor-aluno, professor-coordenação etc), com o objetivo ainda de realizar contrapontos frente as diferentes contradições que a realidade do tema descortina.

Objeto e sujeito de estudo foram ainda mediados pelo pesquisador, cujo papel é guiar a investigação pelos conceitos relacionados ao tema, permitindo a análise consistente, de forma a

favorecer que novas rotas epistemológicas sejam abertas, frente ao fenômeno estudado. O papel do pesquisador neste caso, é o de firmar o pacto de que “nada está acabado” e que um processo depende necessariamente do outro e que, neste sentido, deverá abrir cada vez mais os horizontes para o saber, frente à responsabilidade na consolidação de construir a ciência.

4.3 Universo e Amostra

A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública de Fortaleza, e de acordo com os critérios explicitados para o sujeito.

No que se refere ao questionário a amostra adotada, não foi portanto, de caráter aleatório. O índice de informantes do questionário atingiu pelo menos até 10%, do total de professores da rede pública de ensino de Fortaleza. Buscou-se a distribuição proporcional pelas 6 (seis) secretarias executivas regionais (SER), o que em termos numéricos significava no mínimo 40 (quarenta) e no máximo 55 (cinquenta e cinco) professores, tomando-se que o universo de professores da EJA, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para o ano de 2007 foi de 545 (quinhentos e quarenta e cinco).

Para o grupo focal, foram consultados 06 alunos da EJA, da regional VI, do fundamental, primeiro segmento e contemplou 06 entrevistados, dos quais 04 concentravam-se na faixa etária dos 35 aos 65 anos e 02 entre 15 a 18 anos. Dos 06 alunos, 04 eram trabalhadores e 02 desempregados.

4.4 Técnica da Pesquisa

No segundo momento colocou-se em andamento a pesquisa quali-quantitativa por meio do instrumental questionário, por este se consistir em "[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc" (GIL, 2002, p. 124).

O questionário possuía 30 questões, organizadas em perguntas: abertas (sem qualquer restrição), fechadas (apresentando opções pré-determinadas ou uma escala de respostas) e duplas (com pergunta fechada seguida de uma justificativa em aberto).

O questionário estava ainda organizado em 4 blocos distintos, sendo especificamente: na seção A, onde foram levantados os dados sobre as escolas e turmas da EJA; a sessão B

apresentou dados os indicadores de Avaliação Educacional na EJA; a sessão C coleta os dados sobre a formação e condições do trabalho do professor na EJA finalizando com a sessão D, que levantou informações sobre a Avaliação Educacional, com foco na aprendizagem.

Na sessão A, existia um cuidado no sentido de localizar a regional de origem do professor, assim como do quantitativo de turmas, professores e alunos da EJA. A sessão B, possuía um foco na formação de caráter inicial e depois, continuada. Foram levantados pontos significativos quanto às condições físicas e emocionais de trabalho do professor, de modo que possíveis lacunas fossem identificadas nos campos mapeados.

As sessões C e D eram direcionadas ao trato com a temática Avaliação Educacional, cujo caminho traçado foi da apresentação do conceito de avaliar, perpassou pelo papel da avaliação, a relação avaliação-evasão. Por fim, chegou-se ao levantamento dos indicadores da avaliação na EJA e ao relato de experiências exitosas de avaliação. Os caracteres sistemático, gradual e contínuo em que o questionário foi elaborado, permitiram uma visão mais ampla das práticas pedagógicas avaliativas, com vistas a que se pudesse realizar inferenciamentos sobre a tríade: avaliação – direito à educação – inclusão escolar.

Os aplicadores do questionário foram 4 (quatro) estudantes da graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal, que receberam orientação prévia, com vistas a que adquirissem uma familiarização com a temática, seus objetivos, quadro teórico etc. Contou ainda com explicitação do instrumental de coleta de dados, o questionário.

A aplicação do questionário previu ainda um pré-teste, com 6 (seis) professores da Educação de Jovens e Adultos, pois como menciona Gil (2002, p. 95):

[...] não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente aquilo que pretendem medir.

Ainda no sentido de manter viva a característica qualitativa da pesquisa, foram consultados 6 alunos da EJA, conforme já explicitado. Escolheu-se a opção pela técnica do grupo focal, por ser a mesma composta por pequenos grupos para discutir um assunto específico. Em geral, participam de 5 a 10 pessoas numa determinada temática, com um observador. A finalidade do grupo focal em questão foi o de confirmar, do ponto de vista dos alunos, dados coletados do questionário e ao mesmo tempo, gerar idéias, opiniões e atitudes a respeito do tema.

O grupo focal foi ainda organizado em 4 blocos também distintos. Na seção A buscou-se informações sobre os alunos da EJA envolvidos no grupo. A seção B levantou dados sobre a evasão escolar do aluno da EJA buscando-se identificar quanto tempo o aluno esteve fora da escola, porque retornou seus estudos, o que de fato espera alcançar, dificuldades encontradas. Enfim, quais as razões que o fizeram abandonar o curso regular e possíveis caminhos.

A seção C pontuou dados sobre a relação escola-aluno, ou seja, de que forma a escola favorece ou não a continuidade dos estudos do aluno da EJA que no passado evadiu. Neste sentido, são mapeadas as relações professor-aluno, condições físicas, ambiente psicológico, projeto pedagógico da escola e relação da escola com o mundo do trabalho.

A seção D invade o campo da avaliação da aprendizagem sobre a ótica do aluno. São assinalados os pontos sobre a concepção de avaliação que o aluno possui, suas experiências e receios neste campo, como acontece a avaliação na prática, no cotidiano e em especial, sua relação com a exclusão escolar.

4.5 Levantamento de Dados

O segundo momento, marcado pelo caráter quali-quantitativo e considerando os objetivos previamente definidos neste trabalho e cujos instrumentais foram o questionário estruturado e o grupo focal, por entendê-los como técnicas adequadas para a apreensão das significações construídas pelos professores e alunos face à temática da pesquisa. Como passos iniciais: a sistematização dos dados quantitativos do questionário mediante a utilização de aplicativo digital, o Statistical Package for Social Science (SPSS), coleta e registro dos dados a fim de que as informações do questionário fossem interpretadas, com vistas a gerar novos construtos. Em seguida, colocou-se em andamento a descrição do grupo focal, para fins de análise e interpretação, com objetivo de realizar cruzamentos dos conhecimentos apreendidos. Neste sentido, a função da interpretação, de acordo com Severino (2000, p. 56): [...] é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Estes passos da pesquisa deram consistência ao caráter qualitativo, realizado mediante análise descritiva.

4.6 Análise de Dados

Nas palavras de Dencker (2000, p. 159):

O objetivo da análise é reunir as observações de maneira coerente e organizada, de forma que seja possível responder ao problema de pesquisa. A interpretação busca dar um sentido mais amplo aos dados coletados, fazendo a ponte entre eles e o conhecimento existente. Todo o processo de pesquisa desenvolvido foi orientado para esse objetivo.

A análise dos conteúdos se deu em dois momentos. Quanto ao questionário, partiu-se da construção de matriz analítica gerada pelo aplicativo SPSS e de tabelas e quadros criados no programa Excell.

Já a descrição e interpretação do grupo focal foi realizada com base em categorias extraídas da descrição do material e que tornaram possível o exame dos dados levantados, a fim de transformá-los em conteúdos e mensagens, para que se pudesse debruçar sobre os mesmos e fazer os devidos e possíveis inferenciamentos.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa apresentam conclusões pormenorizadas e ressaltam as principais constatações extraídas do conjunto representativo dos dados coletados e com base nas estruturas essenciais traçadas, ou surgidas no decorrer da pesquisa. As conclusões foram apresentadas de forma sistematizada e em blocos distintos, e de acordo com os achados epistemológicos. No bojo do texto, surgiram ainda recomendações, sugestões e apontamentos que sugerem caminhos para o aperfeiçoamento da EJA na rede pública de Fortaleza, assim como inferenciamentos sobre as práticas pedagógicas, mas em especial, as práticas avaliativas que mantém relação direta com a inclusão escolar.

5.1 Resultados Coletados do Questionário

5.1.1 SEÇÃO A: Dados de Identificação sobre as Escolas e Turmas da EJA pesquisadas

O questionário foi aplicado em 21 escolas e 49 professores (do total de 68 da EJA existentes nas respectivas instituições), no período de dezembro de 2007 a janeiro de 2008, sendo todos os dados correspondentes ao ano letivo 2007.

As turmas da EJA são organizadas por ciclos, ou seja, EJA I corresponde a 1ª série, EJA II a 2ª e 3ª séries e EJA III 4ª e 5ª séries.

As escolas funcionaram normalmente, em decorrência da reposição de aulas por conta da última greve de professores realizada no mesmo ano. Mas no final de janeiro, não foi realmente fácil à aplicação, pois boa parte do professorado encontrava-se já entrando de recesso escolar.

Algumas variáveis influenciaram fortemente os trabalhos. Inicialmente, percebeu-se que alguns dados da Secretaria não conferiam com o número de professores encontrados na EJA nas escolas, logo, o número de 545 professores, na prática, foi menor, desta forma, entende-se que a pesquisa que atingiu 49 professores, alcançou praticamente 10% do total de professores da rede. Identificou-se ainda a resistência por parte de alguns professores para responder os questionários. Entende-se que a causa da mesma reside no fator histórico, de que no Brasil a experiência com pesquisa ainda é recente, e não faz parte de nosso cotidiano. A pesquisa no imaginário coletivo está ainda associada a “fiscalização”, logo, o receio de alguns em responder perguntas ou participar de grupos de investigação. Os referidos pontos repercutiram de certa forma no caminho

da pesquisa, pois se traçou de início a estratégia de manter um número proporcional de escolas e de professores por regional. Mas na experiência, a regional IV, por exemplo, foi visitada em 07 escolas, posto que numa escola se encontrava somente um professor da EJA e logo, partia-se na busca de outra escola, até completar o número mínimo estabelecido para a pesquisa, ou seja, de 06 professores por regional.

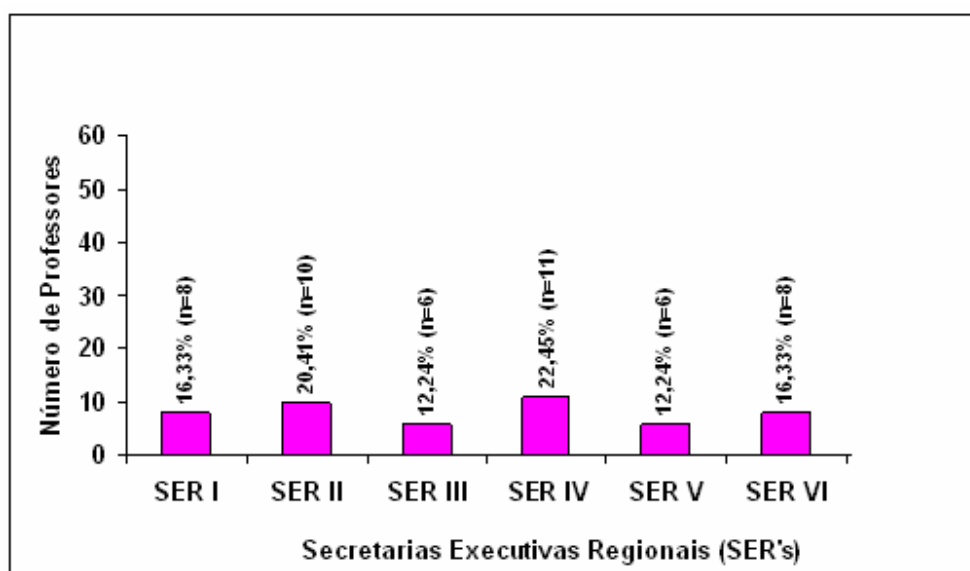
Desta forma, a pesquisa abarcou além do total de 49 professores (com maior concentração de professores nas regionais I e II), 21 escolas da rede, conforme tabelas e gráficos a seguir:

Tabela 9: Quantidade de Professores da EJA por Regional

REGIONAIS	QUANT.	%
SER I	8	16,33
SER II	10	20,41
SER III	6	12,24
SER IV	11	22,45
SER V	6	12,24
SER VI	8	16,33
TOTAL	49	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico1: Quantidades de Professores da EJA por Regional.



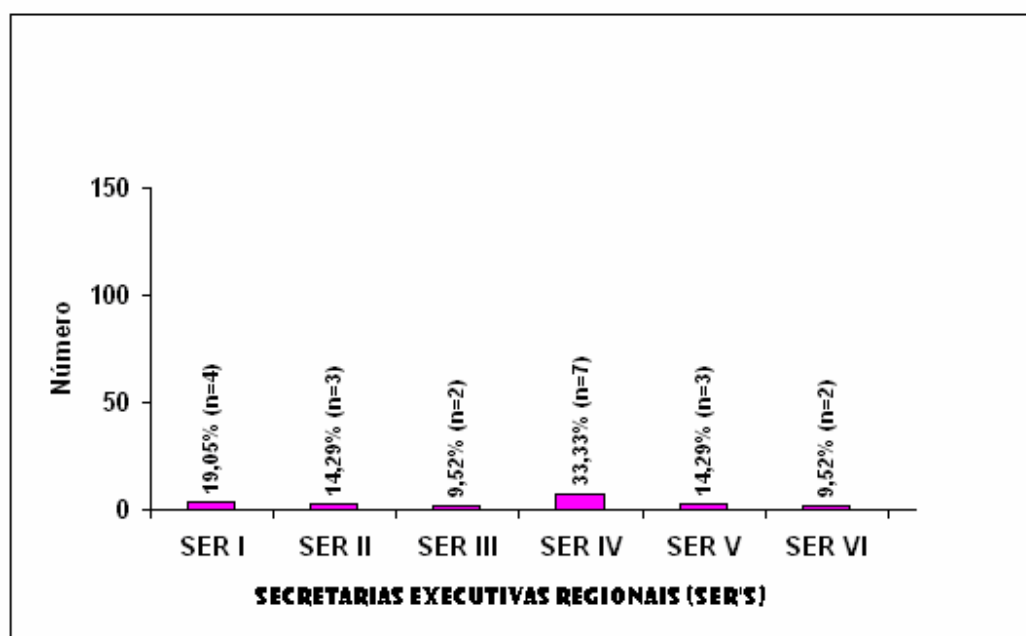
Fonte: da Pesquisa.

Tabela 10: Quantidade de Escolas por Secretarias Executivas Regionais (SERs).

SER	Quant.	%
SER I	4	19,05
SER II	3	14,29
SER III	2	9,52
SER IV	7	33,33
SER V	3	14,29
SER VI	2	9,52
Total	21	100,00

Fonte: da Pesquisa.

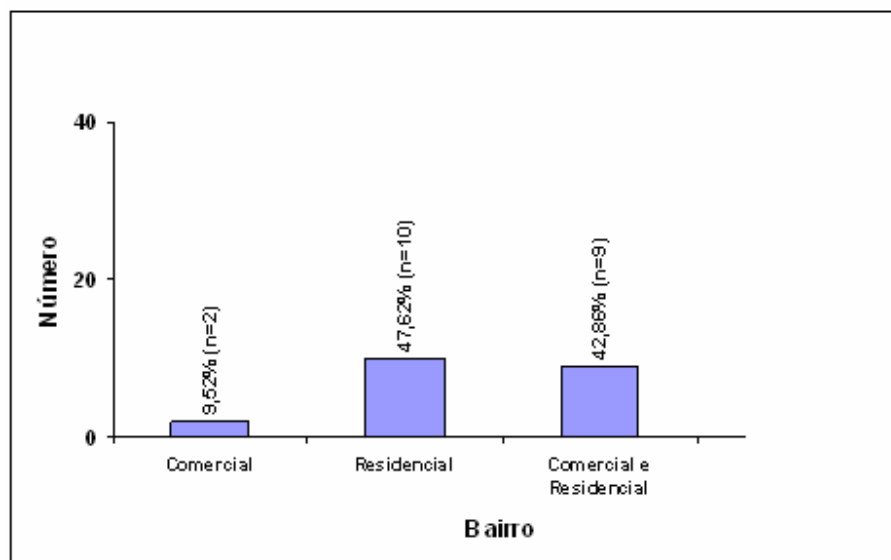
Gráfico2: Quantidade de escolas por Secretaria Executiva Regional (SERs).



Fonte: da Pesquisa.

Constatou-se que as escolas pesquisadas, encontram-se boa parte em áreas residenciais, conforme quadro a seguir:

Gráfico 3: Características dos Bairros das Escolas Pesquisadas.



Fonte: da Pesquisa.

O fato das escolas se concentrarem em bairros residenciais, denota que o aluno da EJA ao dar continuidade aos seus estudos, toma como critério provável de escolha da escola, a proximidade de sua residência.

Para que se tenha uma ampla visão do alcance da pesquisa, é importante fazer análise da seguinte tabela:

Tabela 11 : Número de turmas, professores e alunos da EJA pesquisados.

	EJA I (1ª série)	EJA II (2ª e 3ª séries)	EJA III (4ª e 5ª séries)	TOTAL
Nº turmas da EJA	17	21	24	62
Nº de professores por turmas	17	22	29	68
Nº de alunos por turmas	507	704	889	2.100

Fonte: da Pesquisa.

Nas 21 escolas pesquisadas, constatou-se um total de 62 turmas de EJA. Matriculados 2100 alunos e um total de 68 professores para atender esta demanda, o que denota que na rede pública municipal de ensino, existe uma média de 30 alunos para cada professor da EJA. Verificou-se também que a maior parte dos alunos se encontra freqüentando a EJA III (correspondente a 4ª e 5ª séries).

Já na marcação das visitas para aplicação do questionário podê-se de imediato traçar um panorama da realidade da educação de jovens e adultos no âmbito do município. Algumas escolas estão situadas em locais a ermo, e em condições precárias de segurança pública, sendo ainda de difícil acesso. Um outro ponto percebido se refere ao horário de início das aulas. Agendadas para começar às 18h30min, os alunos só começam a chegar por volta das 19h, quando de forma geral, ainda vão para a cantina merendar, iniciando geralmente as atividades em sala de aula por volta das 19h15min/19h30min. O problema de segurança faz com que muitas das vezes essas aulas se encerrem às 21h15min/21h30min, ou problemas outros também de infra-estrutura, tais como os horários restritos do transporte público, que determinam muitas vezes que o aluno da EJA priorize o retorno antecipado à casa. As questões postas significam em termos de hora/aula, que o aluno da EJA tem uma média de 2h/aula dia, o que perfaz semanalmente um total de 10h/a. Mensalmente e tomando-se por base 22 dias letivos, são ao todo 44h/a. Neste ínterim, se levadas em conta as faltas dos alunos, de término das aulas que ou as situações pedagógicas não previstas em planejamento e que fazem parte do cotidiano de toda escola, os dados se tornam preocupantes, tendo-se em vista de que uma das metas da EJA é o resgate da dívida social historicamente produzida.

Buscou-se por meio da pesquisa construir um perfil do aluno da EJA que frequenta as escolas da rede pública municipal de Fortaleza. Para chegar há tais contornos, realizou-se levantamento sobre qual o sexo que predomina nos cursos, a situação de emprego, a faixa etária predominante e por fim, dados sobre evasão e suas possíveis causas. No que se refere à temática evasão, foram coletadas variáveis de gênero, faixa etária e etnia para descobrir em cada uma, a que mais evade, para que se realize sobre as mesmas os devidos cruzamentos reflexivos. Percebeu-se que maior parte das escolas não dispõe de todos os números. Os registros em alguns casos são incipientes, mas as informações possíveis de serem coletadas trouxeram contribuições significativas na culminação de alguns construtos, ordenados a seguir.

A princípio, se faz imprescindível descrever sobre a realidade encontrada no que se refere às matrículas dos alunos frente ao quesito “faixa etária”.

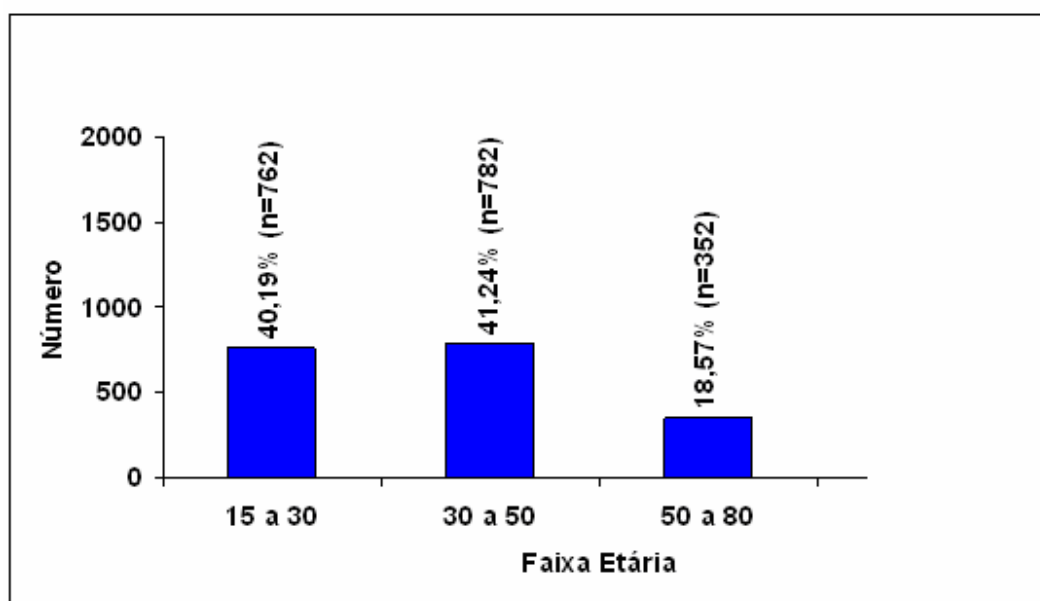
Dos 2.100 matriculados nas 21 escolas pesquisadas, registraram-se dados de 1.896 alunos, conforme tabela e quadros seguintes.

Tabela 12: Matriculados na EJA por Faixa Etária.

Opções	Quantidade	%
15 a 30 anos	762	40,19
30 a 50 anos	782	41,24
50 a 80 anos	352	18,57
Total	1.896	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 4: Matriculados na EJA por Faixa Etária.



Fonte: da Pesquisa.

O maior percentual de matrículas concentra-se entre duas faixas etárias. A primeira que vai dos 15 aos 30 anos, matriculados 40,19%, e a segunda, dos 30 aos 50, registrando-se esta última o percentual de 41,24%. No cômputo geral, 81,43% dos alunos se encontram entre as faixas etárias de 15 a 50 anos.

As informações de matrícula por faixa etária indicam que a necessidade de garantir a certificação em nível fundamental é preocupação de boa parte dos jovens e adultos que fazem parte da população “economicamente ativa”. Este fato comprova a necessidade da construção de políticas públicas para garantir a escolarização em seu caráter regular, evitando-se a corrida em prol do tempo de vida desperdiçado.

No que se refere às questões de matrículas por gênero, descortinou-se maior predominância do sexo feminino nas salas de EJA, perfazendo-se um percentual de 59,16%. Para estes dados, o universo de alunos pesquisados nas 21 escolas foi praticamente contemplado.

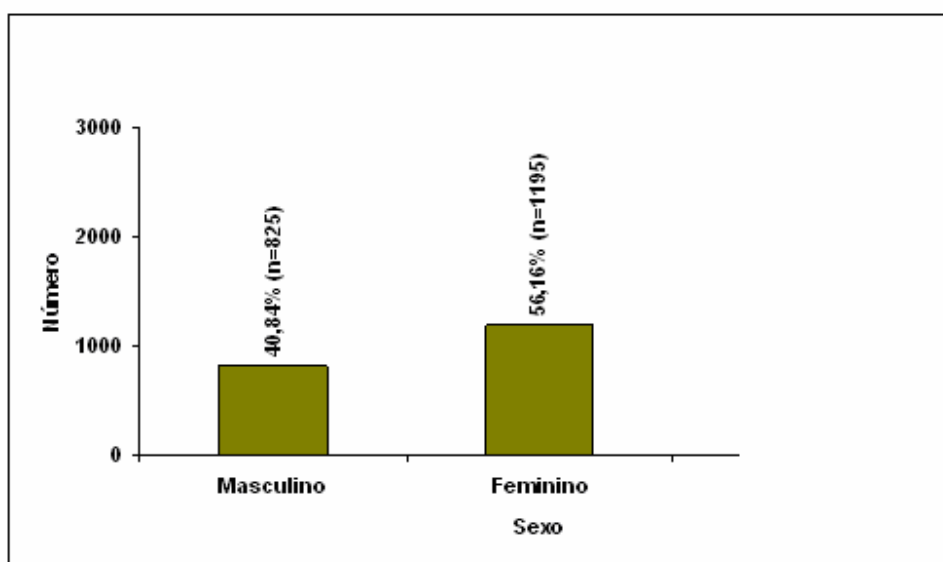
Neste ponto, os dados se aproximaram. Identificou-se que diferença dos 80 alunos, constatadas na tabela e quadros seguintes, deve-se eminentemente a um fator básico e detectado na aplicação dos questionários, desencontros ou falta de registros mantidos pelas escolas.

Tabela 13 : Alunos matriculados na EJA por Sexo.

Opções	Quantidade	%
Masculino	825	40,84
Feminino	1195	59,16
Total	2.020	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico5: Alunos matriculados na EJA por Sexo.



Fonte: da Pesquisa.

A predominância do gênero feminino nas escolas remete ao problema da exclusão escolar de gênero, ou à problemática da feminização da pobreza. O maior índice de participação da mulher na EJA leva há que se pense que elas estão deixando a escola mais cedo. Neste sentido, é previsível que se questione sobre as razões pelas quais o fenômeno acontece. Este fato teria relação com o problema de que a mulher historicamente vem galgando espaços no mercado de trabalho, ou porque vem se constituindo em muitos lares na única ou principal “provedora” e que por sua vez, tem que trabalhar nos diferentes turnos do dia, inviabilizando o estudo?

Por outro lado, as informações coletadas denotam que, se a mulher está deixando os bancos escolares na escola regular, é ela que busca na mesma instituição escolar uma forma de

inserção social. Sabe-se que o problema da inclusão feminina no universo masculino é fato histórico. Um exemplo disto é que até a década de 40 as mulheres não tinham direito a voto no Brasil e que a elas, assim como aos negros, foi negado o acesso à escolarização, prática comum no século XIX. De fato, a escolarização proposta à mulher era a de caráter eminentemente elementar:

[...] desde o decreto de 15 de Outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas- de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições práticas para a execução desses currículos, ou seja, não criou as escolas (MANOEL, 1996, p. 23).

Outro aspecto significativo para esta pesquisa, diz respeito às metodologias empregadas na EJA no que se refere aos interesses da natureza feminina, seus anelos, anseios, desejos, preocupações etc. É notório que a predominância de um gênero em sala de aula, traz ao campo das discussões os diferentes papéis que este gênero ocupa, o que por sua vez, delimita e delinea possibilidades pedagógicas, o que incluiria neste aspecto, caminhos diferenciados no que se relaciona à avaliação. Claro que, numa classe predominantemente feminina, temáticas deste mundo são naturalizadas, o que influenciaria em avaliações que contemplassem os respectivos conteúdos. De qualquer forma, os dados demonstram que existe uma EJA na rede pública municipal cuja predominância é feminina e que então, fica uma questão para ser respondida, como frente a este dado, a escola noturna para jovens e adultos vem sendo estruturada? Como tem sido realizada a inclusão escolar feminina?

No que se relaciona a variável empregabilidade, as informações coletadas foram difíceis de registrar. Poucas escolas as mantinham. Considera-se este um dado de grande relevância no sentido de que se promovam discussões e reflexões a respeito das variantes que por ventura influenciam no fenômeno da evasão escolar e por sua vez, fortalecem a exclusão escolar.

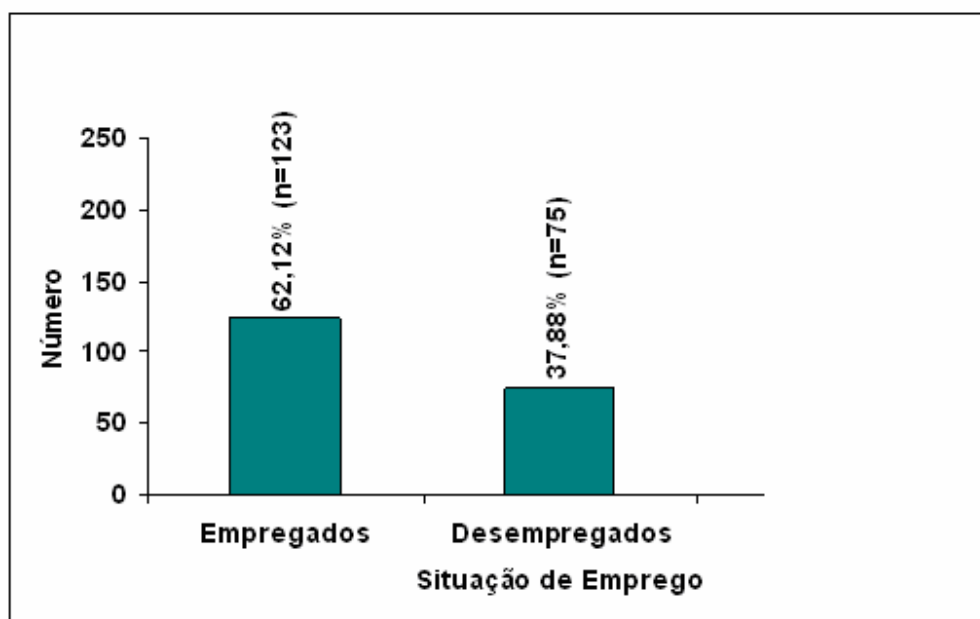
Os dados apurados e computados referem-se a 198 alunos, do total de 2.100. Pode-se, entretanto, constatar que, 37,88% dos alunos se encontram em situação de desemprego.

Tabela 14: Empregabilidade dos Alunos da EJA

Opções	Quantidade	%
Empregados	123	62,12
Desempregados	75	37,88
Total	198	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 6: Empregabilidade dos Alunos da EJA.



Fonte: da Pesquisa.

Apesar do número não ter o alcance desejado, pode-se inferenciar que hoje o aluno da EJA não é mais exclusivamente o aluno trabalhador. Esta nova conformação do perfil do aluno da EJA muda significativamente o panorama a ser construído para esta modalidade de ensino, pois algumas questões devem ser tomadas em conta: como este aluno chega aos portões da escola (de que recursos dispõe para locomover-se de sua residência), como faz para atender as demandas solicitadas pela escola (material escolar, vestuário etc), de que forma e em caso de precisão de atendimento especializado (uso de óculos, por exemplo), como poderá fazê-lo? A escola deverá reconfigurar-se para atender este público.

O desemprego é uma situação que apresenta algumas facetas que dificultam a inclusão escolar do aluno. Sabe-se que o aluno da EJA, de forma geral, busca a escola para ascender socialmente, ou em outras palavras, incluir-se não somente no mundo do trabalho, mas no acesso aos bens como cuidados de saúde, transportes, educação e outros benefícios. O desemprego traz

para este aluno uma situação de desestímulo, que muitas vezes chega aos bancos escolares. Desestímulo este, que pode gerar evasão, em detrimento da escolha, que em geral, se pronuncia na seguinte afirmativa “primeiro tenho que arranjar um emprego, depois penso em retornar os estudos”. A busca pelo emprego sonhado pode chegar a não acontecer, mas pode por outro lado, corroborar para encorpar as estatísticas de abandono escolar. Existe ainda o outro lado da moeda, ou seja, o aluno desempregado, ao empregar-se, poderá fazê-lo em tempos e espaços que dificultem o seu acesso à escola, deixando-se mais uma vez levar-se pela desistência. Desta forma, não seria ousado colocar o aluno desempregado na condição de “aluno flutuante”, o que em outras palavras significa que aluno está na escola, mas com grandes perspectivas de evadir-se.

Em linhas gerais, qual o perfil do aluno que frequenta a EJA na rede pública municipal de Fortaleza? É este um aluno da classe popular, que em geral se encontra na faixa etária dos 15 aos 50 anos de idade, predominância do gênero feminino, mora próximo à escola e que nem sempre é o aluno “trabalhador”. Busca superar no cotidiano inúmeros problemas, dentre eles o tempo destinado às aulas, além dos que envolvem questões estruturais, tais como segurança pública, e transportes para manter viva a tentativa de concluir seus estudos.

As sessões seguintes dão continuidade à formação do perfil exposto, entretanto, é na experiência metodológica do grupo focal que estas considerações se complementam.

5.1.2 SESSÃO B: Dos Indicadores de Evasão na EJA

Os dados referentes à evasão escolar possibilitaram novas reflexões frente à caminhada que a EJA deve realizar para efetivar a inclusão escolar.

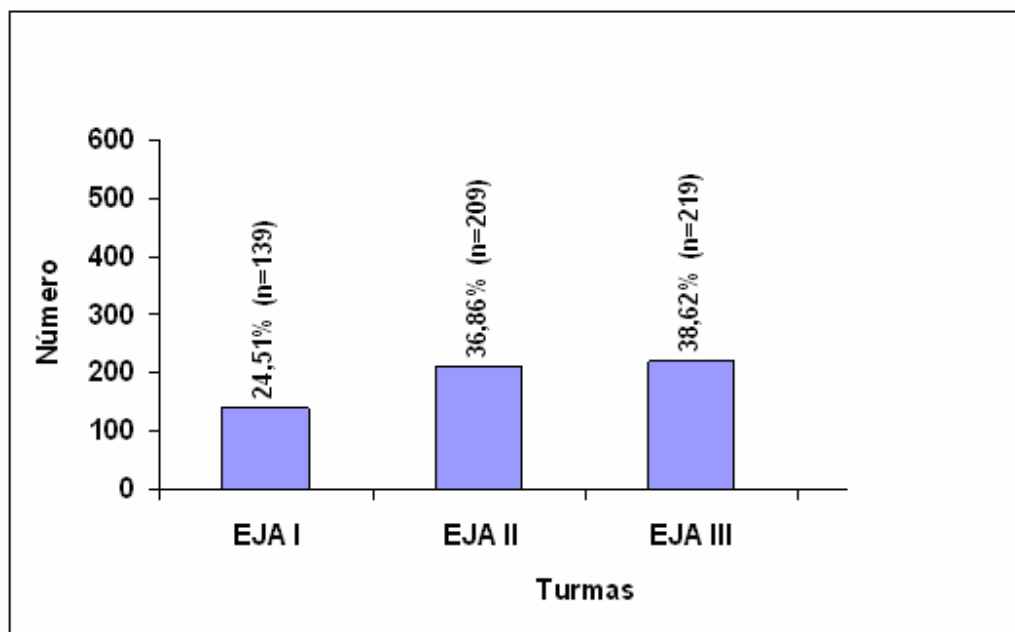
Do total de 2.100 alunos, foram computados dados de 567 no referente à evasão de acordo com matrículas por séries. Identificou-se que, a maior parte da evasão acontece nas salas de EJA II e EJA III, mais respectivamente das 2^a a 5^a séries.

Tabela 15: Evasão por séries na EJA.

Opções	Quantidade	%
EJA I	139	24,51
EJA II	209	36,86
EJA III	219	38,62
Total	567	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 7: Evasão por séries na EJA.



Fonte: da Pesquisa.

Pode-se, entretanto inferenciar que em todas as séries, os índices de evasão são altos. Mas uma variável pôde ser constatada, que de acordo com o “pulo ascendente” na série, maior o índice de evasão. A questão é “por quê” ? Por que na EJA I o índice de evasão é e 24,51%, depois o salto para 36,86% na EJAII e logo, 38,62% na EJA III? Existem algumas hipóteses que poderiam aqui ser levantadas, em especial, no que se refere ao currículo adotado. A variável de 14,35% de evasão da EJA I para a EJA II também movimenta a reflexão sobre como está sendo realizada esta passagem da alfabetização de adultos para a série que tem como meta central dar à manutenção e sedimentar a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma possibilidade levantada, diz respeito a própria figura do professor. É notório que o professor alfabetizador mantém com seus alunos uma relação afetiva diferenciada. Este “cordão” não seria de alguma forma rompido na passagem de uma série para a outra? Ou ainda, como está sendo realizada a troca de informações entre os professores das respectivas séries? Os dados denotam que existe aí alguma ruptura, que se faz mister ser investigada.

Outro questionamento suscitado é se o grau de dificuldade frente aos novos conteúdos seria um dos pontos de afastamento deste aluno. E a avaliação como prática pedagógica, de que forma influenciaria? O diálogo aluno-currículo, aluno-avaliação, deve propiciar a formação de uma rede conceitual no sentido de que se estabeleça uma trama entre os novos conteúdos

apreendidos e a vida, estabelecendo-se assim a interdisciplinaridade almejada para este público em especial.

É impraticável dissociar avaliação de currículo. O currículo legitima as práticas avaliativas por meio da seleção, organização e distribuição do conhecimento ao longo das diferentes séries que compõem os diversos níveis de ensino. Neste sentido, a avaliação não pode ser analisada em seu caráter eminentemente metodológico, mas em seu viés político. Em termos objetivos, o que se quer dizer é que, a escolha, a opção por este ou aquele conteúdo, por esta ou aquela vivência, experiência curricular, remete à construção deste ou daquele caminho na avaliação, o que significa que, a avaliação na EJA é construção social, pois ratifica a situação de permanência ou abandono escolar. Qual é então o currículo naturalizado nas classes, em especial, da EJA II e EJA III? Os conteúdos são trabalhados de forma seqüencial, gradual, sistemática e contínua? Ou aleatoriamente? Ou seguindo-se um roteiro previamente construído ou ainda, de acordo com o livro didático? O currículo reflete as lições básicas de interesse do aluno? Partem de seus conhecimentos prévios? Quais conteúdos e disciplinas são priorizadas? E a avaliação, está condicionada à quais conhecimentos priorizados em classes? Estas são perguntas imprescindíveis para que a rede municipal se detenha, entretanto, a pesquisa aponta um caminho: há que se selecionar criteriosamente os conteúdos, o que não é tarefa simples. A seleção de conteúdos envolve muitas vezes, mudanças de posicionamentos, interesses e porque não dizer, conflitos. É ainda tarefa que não cabe somente ao professor da classe, mas o envolvimento da instituição escolar como um todo e ampliando este raio de ação, a discussão currículo-avaliação, deve ser mediada pela comunidade e pelo sistema escolar.

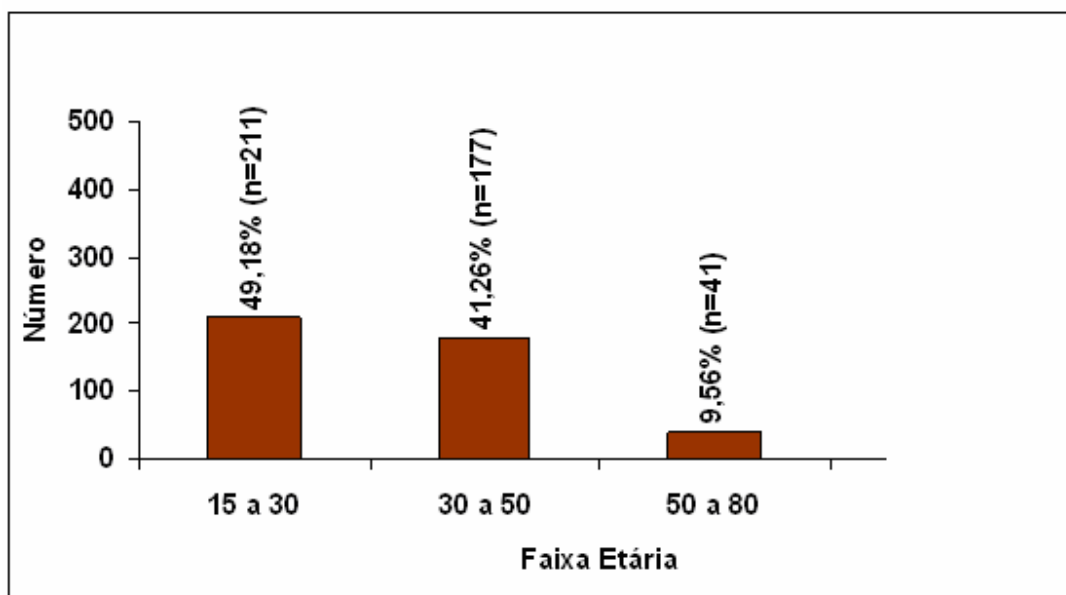
Tomar a variável evasão enquanto estrutura essencial remete a que a mesma seja analisada sobre diferentes ângulos, em detrimento de seu caráter multidimensional (LIMA, 2004, p. 187-188). Deste ponto de vista, considera-se significativo avaliar a questão da evasão sobre o aspecto “faixa etária”:

Tabela 16: Evasão por Faixas Etárias.

Opções	Quantidade	%
15 a 30 anos	211	49,18
30 a 50 anos	177	41,26
50 a 80 anos	41	9,56
Total	429	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 8: Evasão por Faixas Etárias.



Fonte: da Pesquisa.

A evasão aqui apresenta novos resultados. Do total de 429 informações coletadas no que se relaciona a variante faixa etária, constatou-se que a evasão está concentrada entre as idades de 15 a 50 anos. Percebe-se que, se por um lado, é nesta faixa etária em que se dá a maior incidência na procura da escola, é por sua vez, na mesma que incidem os números de abandono escolar. O grande diferencial na análise destes dados é que, se a maior parte das matrículas é efetivada dos 30 aos 50 anos, é entretanto, dos 15 aos 30 que a evasão mais incide (49,18%). Há de se convir que o índice de evasão detectado é alto. Neste ponto, cabe indagar as razões pelas quais os jovens acercam a escola e dela se evadem.

Uma das hipóteses construídas diz respeito ao mundo do trabalho, o que parece ser um paradoxo, pois o aluno busca a escola para inserir-se melhor socialmente e logo, por conta do mesmo, torna mais uma vez a abandonar seus estudos. Ou seja, o aluno na infância abandona a escola. Como adulto, reconhece sua função social. E ao retomar os bancos escolares, logo recupera sua condição inicial de evadido. Quais são as razões provocam a exclusão escolar, os estados de “ir e vir”? A questão é: o jovem abandona a escola, ou a escola abandona o jovem? Será que este jovem encontra uma escola capaz de motivá-lo, será que encontra uma escola que atenda suas principais expectativas? E qual seria o arquétipo de escola almejada?

Não seria ousado inferenciar que o jovem ao retomar seus estudos, busca uma escola que complemente também sua formação em caráter técnico, de maneira que lhe dê condições de facilitar seu ingresso imediato e aperfeiçoado no mercado de trabalho. Ao não encontrar esta realidade, conforma-se com o “convite ao fácil” e assim que se depara com um trabalho que atenda seus objetivos imediatos, o caminho provável é desistência dos estudos. Isto quando o jovem não se deixa levar por estímulos de outra natureza, tais como o de embrenhar-se pelos atalhos da violência ou da marginalidade.

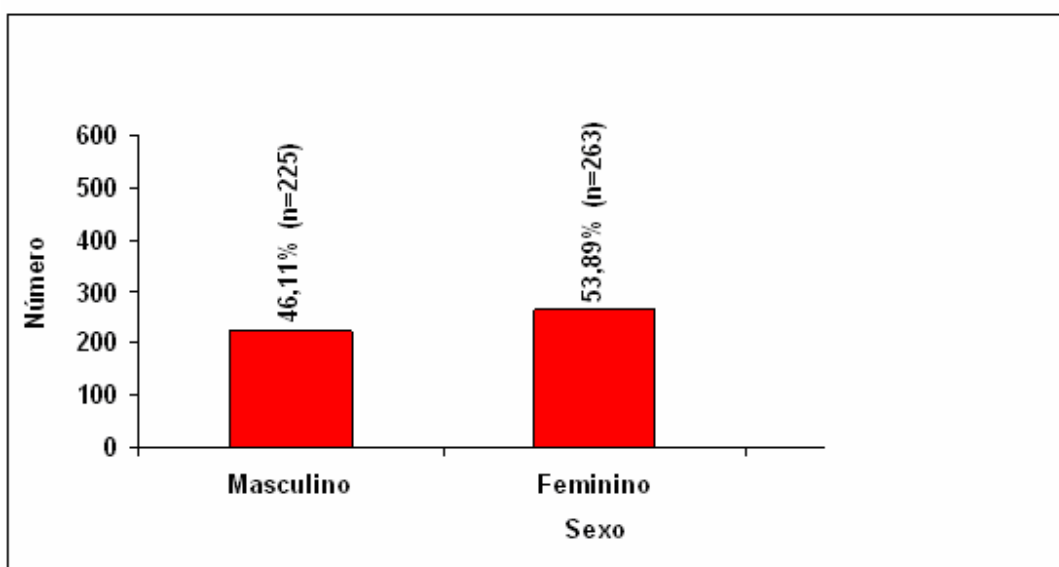
Outra variável relativa a evasão e que apresenta significativa amostragem, diz respeito mais uma vez a questão de gênero. Em dados anteriores, constatou-se que é a mulher a que mais busca a escola, é que portanto é ela também a que sai mais cedo da escola regular, mas é ela ainda a que apresenta o maior percentual de evasão na EJA. Este é um fenômeno que merece ser realmente estudado.

Tabela 17: Evasão por Gênero/Sexo.

Opções	Quantidade	%
Masculino	225	46,11
Feminino	263	53,89
Total	488	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 9: Evasão por Gênero/Sexo.



Fonte: da Pesquisa.

Em resumo, a exclusão escolar de gênero fecha um círculo vicioso em torno da mulher: o acesso para ela vem sendo coibido, assim como sua manutenção na escola e no retorno à mesma, fatores a levam ao abandono.

Tomando por base os dados apresentados de que é a mulher ocupa quase 60% dos bancos escolares na EJA e que é na faixa etária dos quinze aos trinta anos que ocorre a evasão escolar, identifica-se a possibilidade da intervenção de um outro fenômeno social, a gravidez na adolescência.

No Brasil e de acordo com Dimenstein (2005, p.12), a gravidez antes dos 20 anos acontece em cerca de 26% das jovens. Complementa o autor que: “todos os anos, um milhão de brasileiras muito jovens, a imensa maioria delas pobres, tornam-se mães ainda mais vulneráveis para continuar os estudos e educar os filhos”. O Ministério da Saúde em 2000 confirmava o dado de que é nas camadas sociais mais pobres que se encontram o maior índice de gravidez da população adolescente e entre as faixas etárias de 15 a 19 anos, 26% tiveram filhos.

Por detrás dos dados, pode-se inferenciar sobre o papel que cabe à escola e à sociedade, no sentido de intensificar um planejamento estratégico que vise dar subsídios para reduzir a incidência da gravidez prematura, assim como, doenças sexualmente transmissíveis (DST's), em especial entre jovens adolescentes na educação básica. É imprescindível mais do que veicular informações em campanhas midiáticas aligeiradas, mas promover programas que tenham como foco central o caráter formativo, e que realmente gerem conhecimentos aos alunos e alunas, posto que o problema também envolve indiretamente o sexo masculino. É importante que os programas versem sobre o desenvolvimento de seus corpos, as modificações concretas que estes passam ao longo da vida, medidas de segurança e prevenção em relação DST's, mas em especial, um conjunto de conhecimentos no campo ético, de forma que possam repensar conceitos macros, como em especial o de “vida”, em todos os aspectos em que esta se constitua, seja no foro moral, individual, profissional, vida de relação e social.

O aspecto mais surpreendente das informações coletadas sobre a evasão escolar diz respeito a variável etnia. Sabe-se que: “As relações desiguais presentes na sociedade brasileira ocupam todos os espaços, mesmo o escolar. O preconceito e a discriminação raciais podem ser notados nas relações pessoais e até nos livros didáticos”(VALENTE, 1994, p. 51). Por outro lado, e apesar da realidade ser notória, não se conseguiu sobremaneira levantar um número significativo de dados que pudessem compor o cenário do abandono escolar no que se refere a

este ponto específico. O fato demonstra que a rede pública municipal desconhece o número de alunos brancos, negros e outros que freqüentam a escola. Esta constatação provoca o seguinte questionamento: este dado não é relevante, significativo? Mas o que mostra, por exemplo, a realidade do negro na sociedade brasileira?

Os negros têm 75% de chance de serem os primeiros demitidos; 70% dos negros trabalham em serviços não técnicos; 80% dos negros moram em favelas e em locais insalubres; 87% das crianças fora da escola são negras; Somente 47% dos negros concluíram o segundo grau; Somente 1% dos negros completam a faculdade; A evasão escolar é 65% maior entre os negros; 37, 7% das mulheres negras são analfabetas, contra 17, 7% das brancas; 40, 25% dos homens negros são analfabetos, contra 18, 5% dos brancos (BOLETIM INTERVALO, 2007, p. 4).

Debater sobre a evasão escolar e não trazer à tona a temática da desigualdade étnica ou ignorar que existe discurso de “cor” na escola e literalmente escamotear números é, dentre outros pontos, naturalizar a desigualdade, que também passa pelo crivo do problema do preconceito racial.

Foram ainda levantados os seguintes indicadores educacionais da avaliação na EJA: a taxa de sucesso do curso (TSC), que indica a capacidade de levar os seus alunos a concluir com sucesso o curso e considera os formandos em relação a todos os tipos de ingressantes a cada ano. $TSC = (N^{\circ} \text{ diplomados}) / (N^{\circ} \text{ total de ingressantes})$; a taxa de ociosidade (TO) que expressa o número de preenchimento de vagas na EJA e o conseqüente grau de ociosidade existente. $TO = (N^{\circ} \text{ vagas preenchidas}) / (N^{\circ} \text{ total de vagas ofertadas})$; a taxa de retenção discente (TRD) que expressa a permanência dos estudantes na EJA e refere-se ao número de formandos ponderado pelo tempo médio de conclusão (integralização curricular) em relação ao total de alunos. $TRD = (N^{\circ} \text{ formandos por ano} \times \text{tempo médio de conclusão}) / (N^{\circ} \text{ total de alunos})$ e a taxa de evasão (TE) que representa a relação entre o número de alunos evadidos (trancamento, cancelamento ou desistência) no curso e o total de matrículas do curso. $TEv = (N^{\circ} \text{ evadidos} / \text{Total de matrículas no curso})$. Importante relatar que não se conseguiu um número significativo de dados para que se pudesse realmente afirmar o tempo médio que o aluno da EJA fica retido numa determinada série, logo a TRD.

A tabela 18, a seguir, expõe as três situações encontradas frente aos indicadores educacionais: TSC, TO e TEv.

Tabela 18: Indicadores Educacionais da Avaliação na EJA

Indicadores	Variáveis		%
	Diplomados	Ingressos	
Taxa de Sucesso do Curso (TSC)	933	1922	48,54
Taxa de Ociosidade (TO)	No de Vagas Preenchidas 1922	Vagas Ofertadas 2131	9,8
Taxa de Evasão (TEv)	Evadidos 515	Matriculados 1922	26,79

Fonte: da Pesquisa.

A pesquisa contemplou o número de 2100 alunos, tendo sido ofertadas 2131 vagas na EJA nas 21 escolas investigadas, de acordo como registros encontrados.

A taxa de sucesso identificada foi de 48,54%, o que denota que menos da metade dos alunos da EJA terminam o curso fundamental no primeiro segmento. É importante também refletir sobre o percentual de alunos que conclui seus estudos. Neste sentido, cabe conjecturar sobre de que forma estes estudos se mantêm? Quais os resultados efetivos desta aprendizagem? Estes alunos dão continuidade à escolarização? E ainda, têm estes alunos condições de prosseguir na EJA do segundo segmento do Fundamental? O percentual em questão pode evidenciar que a EJA é ainda uma modalidade de ensino de caráter “emergencial”, e que não apresenta resultados satisfatórios visto que, o investimento na educação de jovens e adultos não garante a permanência destes na escola, condições de melhor emprego, melhor renda e acesso à sociedade. A EJA é então uma realidade, ou os dados constatarem que é ainda mero devaneio, utopia?

De acordo com o que mostram os resultados, é preciso buscar estratégias concretas urgentes (e não escamoteadas) para ampliar o índice de aprovação dos alunos, principalmente porque as exigências sociais de conhecimento mudaram.

A responsabilidade da aprovação não pode recair somente sobre os “ombros” dos alunos, é dever do Estado e direito de todos os cidadãos a garantia de educação de qualidade, o que impõe à escola a necessidade de buscar soluções ousadas e inovadoras para o enfrentamento deste desafio.

A taxa de ociosidade encontrada na rede pública municipal foi de 9,8 %, percentual, ou seja, das vagas ofertadas, ainda não são preenchidas um total de quase 10%. Realizando a correlação entre a taxa de sucesso com a de ociosidade, chega-se a conclusão de que mais de 50% dos jovens e adultos ficam a margem da escola, seja por repetência, retenção numa determinada

série, ou porque esta escola não foi procurada. Então o problema da EJA não pode ser mais focado na ampliação da oferta de vagas, mas em buscar os recursos necessários para que estes alunos possam ingressar na escola, nela permanecer com ensino de qualidade.

A taxa de evasão de 26,79% denota que, existem fatores que excluem os alunos das escolas. Entretanto, é necessário que se tenha um cuidado para analisar estas causas, Arroyo (1997, p.23) denuncia que “na maioria das causas da evasão escolar a escola tem a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra”. Nesta direção, e na maior parte das vezes, é o professor o “algoz” do fenômeno da evasão, quando não é realmente, o aluno. O hábito de buscar exclusivamente no indivíduo as causas de um fenômeno endêmico como a evasão escolar, é de fato deslocar o foco das causas e escamotear as prováveis saídas.

É preciso criar condições para manter o jovem e o adulto na escola. Mas a questão é: qual escola? Manter o aluno na escola não assegura a qualidade do ensino. Por não encontrar uma escola que atenda suas expectativas, boa parte dos alunos ao se matricularem optam pelo abandono. De acordo com relatos das secretarias de algumas escolas investigadas, encontrou-se que:

“Muitos se matriculam nas turmas da EJA apenas para receberem carteira de estudante e logo depois que recebem não aparecem mais”.

“Muitos se matriculam, somente para tirarem a carteira de estudante, e também pelo fato de trabalharem o dia todo”.

O fato denota que o aluno procura a escola, mas não permanece nela por questões eminentes de sobrevivência. Mas e se esta escola fosse atraente? Se esta escola mantivesse cursos técnicos, aonde o aluno não viesse somente para “assistir aulas”, mas “fazer aulas”? Onde desenvolvesse suas competências, socializasse, fizesse esportes, tivesse acesso à boa biblioteca, computadores, participasse de Grêmios estudantis? Enquanto esta EJA não acontece, permanecerá o aluno fora da escola e a matricular-se somente em busca da “carteira estudantil”.

5.1.3 SESSÃO C: Da Formação e Condições de Trabalho do Professor na EJA

Buscou-se identificar a formação e condições de trabalho do professor na EJA mediante a dialética praticada na relação professor-trabalho, objetivando-se forjar o perfil deste profissional e identificar relações com as práticas avaliativas.

Inicialmente, cabe refletir sobre a natureza, gênero deste professor da EJA. Identificou-se do total de 67 professores (dos 68 que lotam as salas da EJA nas 21 escolas pesquisadas), que 8 são masculinos e 59 femininos, ou seja, respectivamente 11,94% e 88,06%. O total majoritário de mulheres indica a “feminilização” (TAMBARA, 1998, p.49) da prática docente, em especial, nas séries iniciais da educação básica, fato que se repete na rede pública de Fortaleza para jovens e adultos.

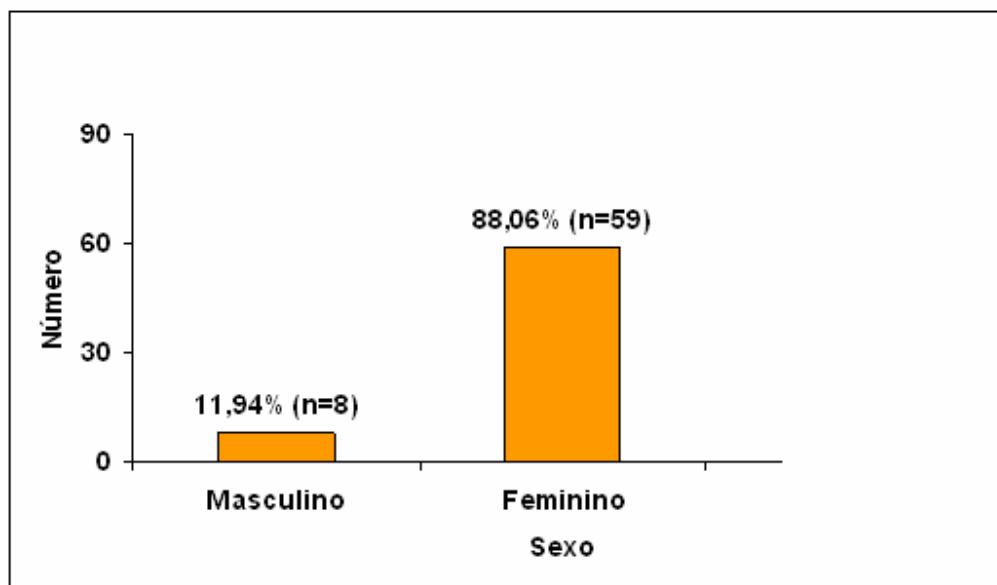
De acordo com Kreutz (1986, p. 13), professor é o que “professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”. Logo, o magistério esteve historicamente sob o estigma da vocação, sacerdócio ou doação, o que nas classes iniciais justifica o posto preferencial à mulher a qual sempre fora delegada a responsabilidade de educar as crianças como extensão da tarefa materna e por serem estas últimas dóceis e frágeis.

Tabela19: Professores lotados na EJA por sexo

Opções	Quant.	%
Masculino	8	11,94
Feminino	59	88,06
Total	67	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 10: Professores lotados na EJA por sexo



Fonte: da pesquisa.

Os dados revelam que a cultura do magistério se mantém presente no imaginário feminino. E um corpo docente predominantemente feminino, pode revelar a continuidade da sujeição do magistério à baixa remuneração salarial a que historicamente este gênero foi submetido.

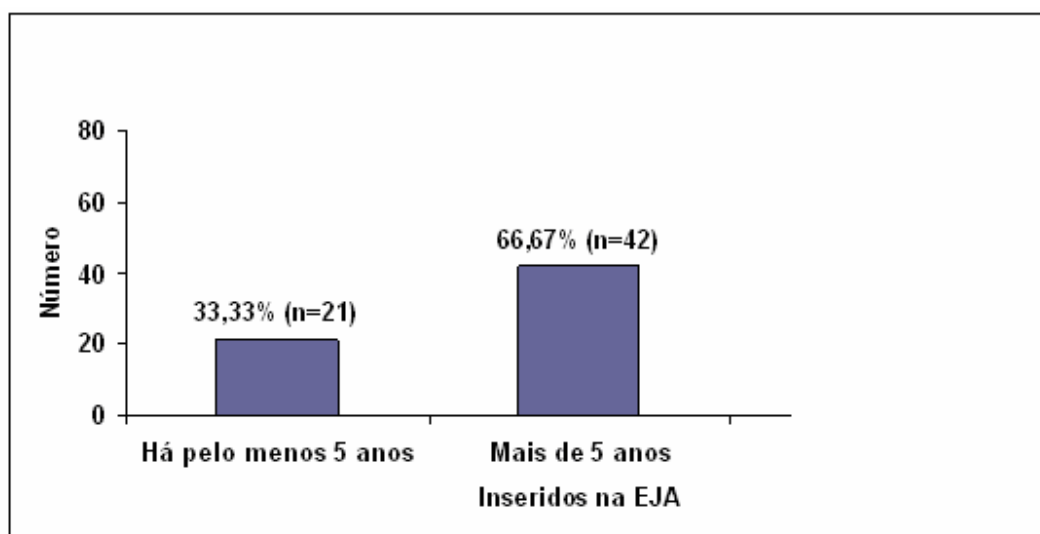
No que se refere ao tempo de experiência dos professores na EJA, as escolas conseguiram manter informações sobre 63 docentes, dos 68 que compõem o quadro de lotação das 21 escolas pesquisadas.

Tabela 20: Tempo de Experiência dos Professores na EJA

Opções	Quant.	%
Há pelo menos 5 anos	21	33,33
Mais de 5 anos	42	66,67
Total	63	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 11: Tempo de Experiência dos Professores na EJA



Fonte: da Pesquisa.

Constatou-se que 33,33% trabalham na EJA há pelo menos 5 anos e 66,67% há mais de 5 anos, o que denota dois aspectos: o primeiro é o de que o corpo docente da rede pública mantém certo tempo de experiência na EJA e segundo, o professorado não é flutuante, os que buscam o magistério nesta modalidade de ensino tem consolidado carreira, fato que denota o natural aproveitamento da bagagem cultural e experiência acumulada. Entretanto, cabe questionar: como acontece a formação deste professores que se fixam na EJA? Seus conhecimentos são especializados? Quanto tempo se dedicam aos estudos para reunir subsídios teóricos-práticos para atender a este público em especial? Sentem-se valorizados? O espaço de trabalho dá condições para o pleno desenvolvimento do fazer pedagógico? E em consequência de todas as demais questões, como se dá a avaliação educacional?

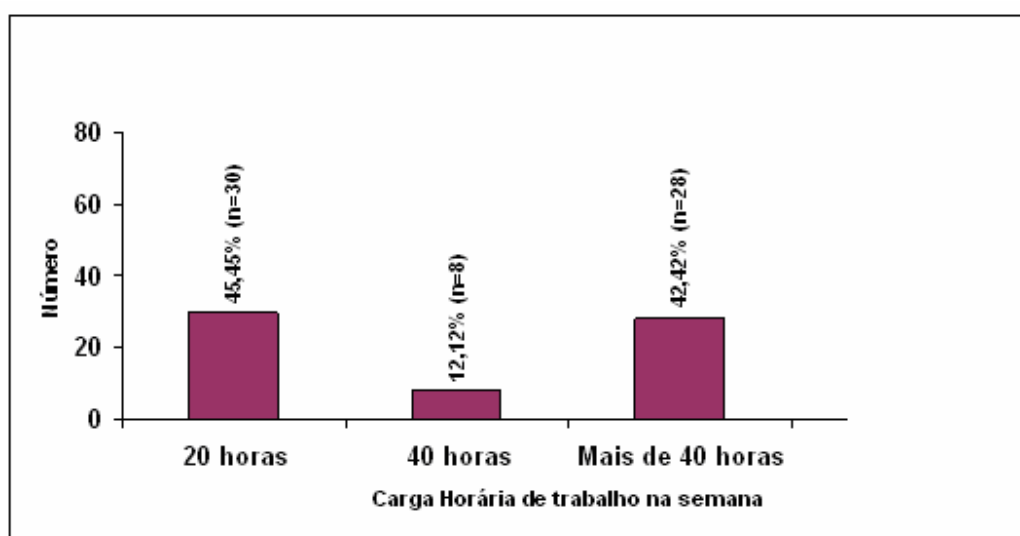
No referente ao tempo de trabalho, constatou-se que a maior parte do professorado da rede mantém em equilíbrio a carga horária de 20h e 40h/aulas semanais, respectivamente 45,45% e 42,42%, conforme tabela e quadros a seguir.

Tabela 21: Carga Horária de Trabalho Semanal dos Professores na EJA

Opções	Quant.	%
20 horas	30	45,45
40 horas	8	12,12
Mais de 40 horas	28	42,42
Total	66	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 12: Carga Horária de Trabalho Semanal dos Professores na EJA



Fonte: da Pesquisa.

A carga horária pode ser fator determinante no sentido de influenciar a prática pedagógica. Em primeiro lugar, poder-se-ia interpretar que o professor da EJA na rede pública municipal, que possui carga horária de 20h/a, estaria priorizando este nível de ensino como sua principal atividade. Por outro lado, é bem provável que, para compor salário, mantenha outras funções fora escola, conformando jornada dupla fora da rede, o que pode levar a que se conclua que seria a EJA, no horário noturno, o seu complemento salarial. Em sendo assim, o ato de educar ficaria como apêndice, influenciando a performance do profissional em sala de aula. De qualquer forma, manter duas jornadas de trabalho, sendo outra fora da escola, é fator que incide em no mínimo, tempo para os deslocamentos necessários, muitas vezes em locais distantes, provocando desgaste físico do profissional.

Não são poucas as pesquisas que deflagram que o professor com jornada de trabalho de mais de 40h/semanais apresenta transtornos no trabalho, tais como o aumento do nível de

estresse, problemas de voz (FABRON & MONTE, 2000), que têm sido um dos mais apontados, tais como fadiga vocal, voz abafada, tensões na cervical. Outras dificuldades inerentes ao trabalho pedagógico também interferem na qualidade do ensino e na forma como professor gerencia seu “que-fazer”, tais como: a disciplina, a violência na escola (em especial noturna), o enfrentamento das condições sociais dos alunos e tantos outros fatores que impactam na rotina escolar deste professor. Além disso, uma jornada de trabalho de mais de 40 horas semanais, não permite ao professor construir espaços com os compromissos da escola. O professor que mantém jornada dupla, ou tripla, tem seu trabalho prejudicado, pois falta tempo para planejamento, correção de tarefas, preparação das aulas fora do horário da sala de aula, o que significa que os dados confirmam a precarização do trabalho docente.

O professor da rede pública municipal de Fortaleza sente-se valorizado? Dispõe de espaço psicológico para a construção de diálogos? Sobre quais bases estão construídas as relações interpessoais com direção, coordenação, colegas etc na instituição? Enfim, quais as condições emocionais de seu trabalho?

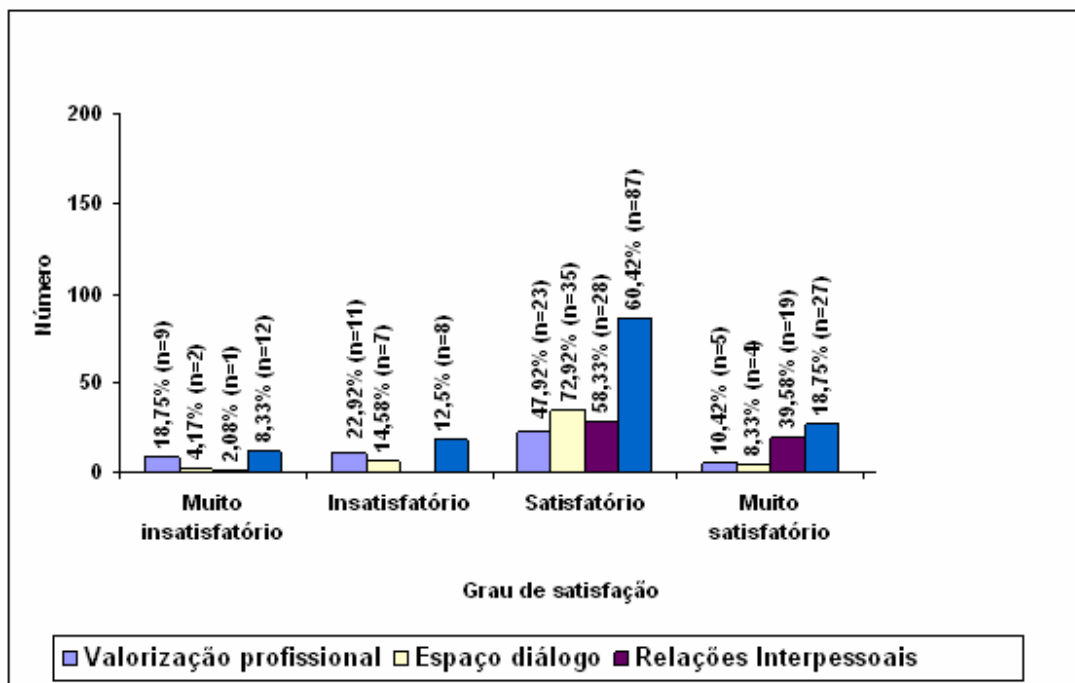
Quando questionado sobre os níveis de satisfação no tocante à valorização profissional, 23 professores ou o correspondente a 47,92%, manifestam como “satisfatório”, assim como do espaço pedagógico, 35 professores ou 72,92% dão a mesma resposta e idem para relações interpessoais, com percentual de 58,33 %. É interessante observar que, os maiores depoimentos em relação aos quesitos “valorização profissional” e “espaço para diálogo” se concentram nas escalas “satisfatório e insatisfatório”, ao passo que, as “relações interpessoais” se reúnem nas escalas “satisfatório e muito satisfatório”:

Tabela 22: Avaliação quanto à Valorização do Profissional Professor, Espaço de Diálogo e Relações Interpessoais

Opções	Valorização profissional	Espaço diálogo	Relações Interpessoais	Total	%
Muito insatisfatório	9	2	1	12	8,33
Insatisfatório	11	7		18	12,50
Satisfatório	23	35	28	87	60,42
Muito satisfatório	5	4	19	27	18,75
Total	48	48	48	144	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 13: Avaliação quanto à valorização do profissional professor, Espaço de Diálogo e Relações Interpessoais



Fonte: da Pesquisa.

As informações coletadas denotam que o professor da EJA na rede pública municipal de Fortaleza compreende como satisfatória para menos a forma como é valorado pelo sistema, e da mesma forma nele, o espaço reservado para o diálogo. Já no tocante as relações mantidas no seio das instituições, este sentir alcança níveis mais altos.

As leituras que se permitem realizar dos dados denotam qual imagem o professor possui da forma como se enxerga no sistema educacional e como é enxergado. Inicialmente, é preciso esclarecer que o quesito “valorização do professor” perpassa pelo respeito concretizado nas próprias relações interpessoais, nas boas condições físicas e pedagógicas de trabalho, nas possibilidades de ascensão na carreira e salários.. Esta valorização “satisfatória” deixa margem a que se pense qual destes critérios deixam maiores brechas. Logo, e de acordo com os professores, alguns pontos apresentam lacunas. Faz-se ainda importante recordar que, a valorização profissional do professor é garantida por lei, e que de acordo com a Constituição Federal (1988, p.121), em seu artigo 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o

magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (...)”.

A insatisfação frente à questão salarial é indiscutível, pois historicamente é motivo de luta do professorado. Além deste ponto, há necessidade de que sejam gerados para este profissional plena estrutura física, pedagógica e tecnológica. É preciso criar programas permanentes de inclusão digital, para provocar condições de atualização de conhecimentos. Outro ponto significativo diz respeito à promoção de estratégias à vida cultural ou o conhecimento de espaços educacionais alternativos que permitam o desenvolvimento de aulas de campo, tão escassas na EJA e que favoreçam trocas de informações entre professores e instituições. Além destes pontos, a formação do professor (inicial e continuada) é o ponto chave frente esta valoração, variável desenvolvida mais adiante.

Há nas informações um “nó” intrigante. O professor afirma que o “espaço de diálogo” é satisfatório (para menos) e que “as relações interpessoais” se enquadram no quesito “satisfatório” com tendência ascendente para “muito satisfatório”. O fato encaminha a que se reflita que, este espaço para diálogo se relaciona ao princípio de voz do professor na escola, ou em outras palavras, sua fala ainda não é “escutável” como o esperado. Isto provavelmente em relação ao item “valorização profissional”. Os dados revelam ainda que, apesar de suas “falas” não serem contempladas em sua totalidade, pelos pontos que são inerentes à luta de classe “professorado”, as escolas da rede pública mantém um bom ambiente de trabalho na convivência com os seus colegas, direção, coordenação e demais professores.

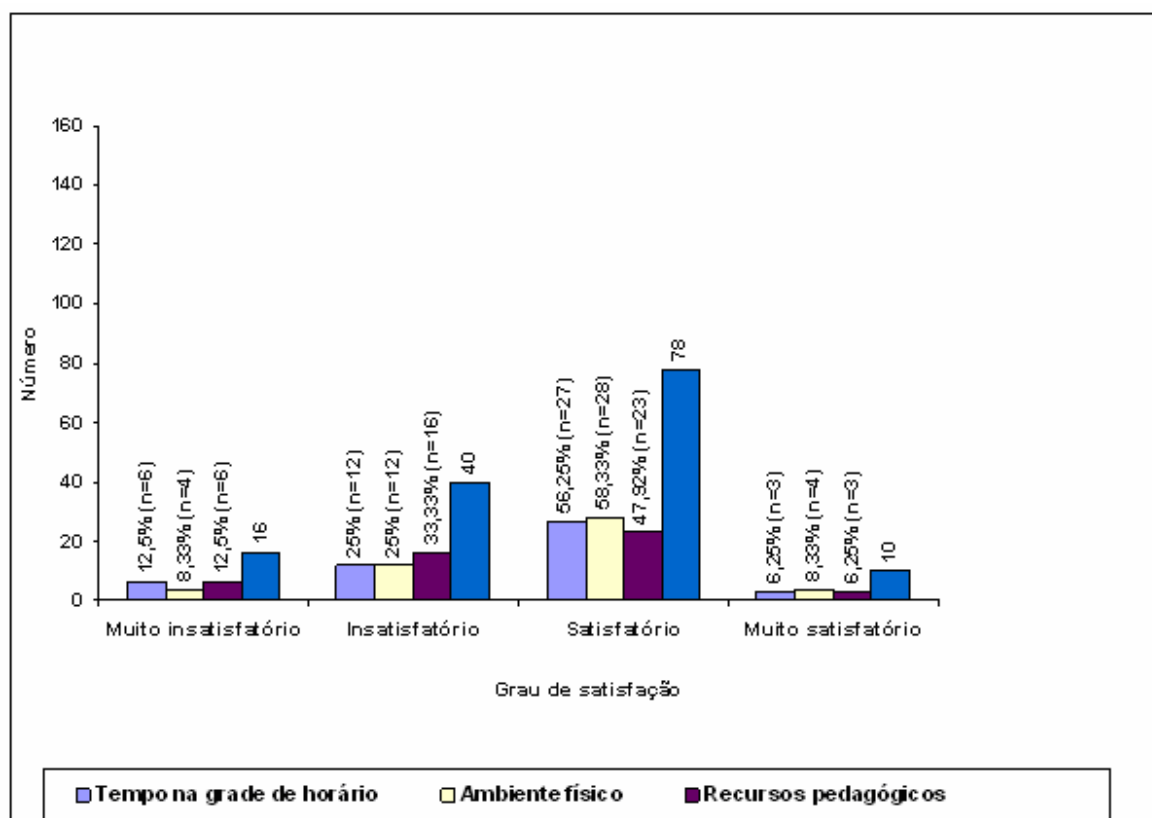
Das condições de trabalho para incremento do fazer docente, o professor foi questionado sobre: se a grade de horários, o ambiente físico e os recursos pedagógicos favorecem o desenvolvimento das atividades inerentes à profissão.

Tabela 23: Nível de Satisfação do Professor Frente ao Tempo na Grade de Horário, Ambiente Físico e Recursos Pedagógicos

Opções	Tempo na grade de horário	Ambiente físico	Recursos pedagógicos	Total	%
Muito insatisfatório	6	4	6	16	11,11
Insatisfatório	12	12	16	40	27,78
Satisfatório	27	28	23	78	54,17
Muito satisfatório	3	4	3	10	6,94
Total	48	48	48	144	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 14: Nível de Satisfação do Professor Frente ao Tempo na Grade de Horário, Ambiente Físico e Recursos Pedagógicos



Fonte: da Pesquisa.

Recorda-se que dos 49 professores que preencheram o questionário, 48 se manifestaram a respeito. No referente à grade de horários, 27 professores ou 56,25% compreendem que o tempo para correções e outras atividades a serem realizadas nos momentos livres das grades é “satisfatório”, com uma variação de 25% de professores que pontuam como “insatisfatório”. No concernente ao ambiente físico, tendo aqui sido avaliados a acústica, o espaço e a climatização das salas, o quadro praticamente se repete, mantendo-se nivelado o grau “satisfatório” (58,33%) e “insatisfatório” (25%). Em face dos “recursos pedagógicos”, o cenário que predomina é o mesmo, tendo o registro “satisfatório” para 47,92% dos professores e “insatisfatório”, um percentual mais alto que nos demais quesitos levantados, de 33,33%.

Da grade de horários, pode-se inferenciar que, se o tempo para realização das atividades docentes extra-classe, tais como planejamento, correções, preparo de avaliações etc, não está

previsto em grade, em que outros espaços temporais a professor as realizarão? Tomando-se os dados de que a maior parte do professor da rede pública trabalha no mínimo e em média 40h/aula, o tempo das atividades suporte da ação pedagógica propriamente dita, a sala de aula, fica comprometido, impactando por sua vez, na principal função social da escola: a produção do conhecimento, que por sua vez, influenciará diretamente na aprendizagem, na qualidade do ensino. Outro aspecto importante é o de que, ao não incluir os tempos de produção do trabalho pedagógico nas grades, o professor deverá fazê-lo, além de forma aligeirada, em outros espaços de tempo. Este espaço, tomado pelo excesso de trabalho, pressiona outras áreas da vida, tais como a familiar, a social, o que poderá comprometer a saúde do educador, chegando-se a gerar problemas, tais como o “bornout”, já abordado em capítulos anteriores.

O artigo 196 da Constituição declara que: “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988, p.117). E a escola enquanto principal ambiente de trabalho dos professores, ou seja, onde estes realizam sua principal atividade, deveria garantir a manutenção deste direito. Direito que inclui não somente os “que fazeres” pedagógicos docentes, mas o aluno na execução de suas atividades, com vistas a desenvolver plenamente sua aprendizagem. Neste sentido, um ambiente favorável de trabalho inclui desde os aspectos físicos (iluminação, climatização, estado de conservação da escola etc), além de cuidados com a saúde, assim como qualidade sonora, do ar, equipamentos básicos para o ensino, recursos materiais, os fatores psicológicos. São inúmeras as teorias e teóricos de grande renome, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon, que abordam o papel que cumpre o ambiente na formação dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais humanos. O ambiente interage com o professor e o aluno, da mesma forma que os sujeitos da ação pedagógica o modificam. Neste sentido, zelar para a manutenção de um ambiente físico e psíquico funcional, significa criar condições propícias para o pleno exercício da prática docente, proporcionando, assim, uma educação de qualidade.

É tempo da escola buscar elementos que venham suprir as necessidades sociais do trabalho, com vistas a garantir a saúde do trabalhador “professor”. É incomum pensar que, a escola subsidia conhecimentos no campo das Ciências Naturais sobre Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, quando no campo da prática ainda não é capaz de buscar estruturas

físicas e organizacionais que favoreçam as condições ambientais para este “fazer” garantindo o pleno desenvolvimento das funções intelectivas docentes e aperfeiçoamento profissional.

Em capítulos anteriores constatou-se que formação do professor deve ser pensada em caráter permanente e não em ações pulverizadas, no sentido de sanar lacunas deixadas pela formação inicial. Pensar em formação significa ainda refletir sobre as três instâncias que lhe dão sustentação: a inicial, a formação em serviço e a continuada.

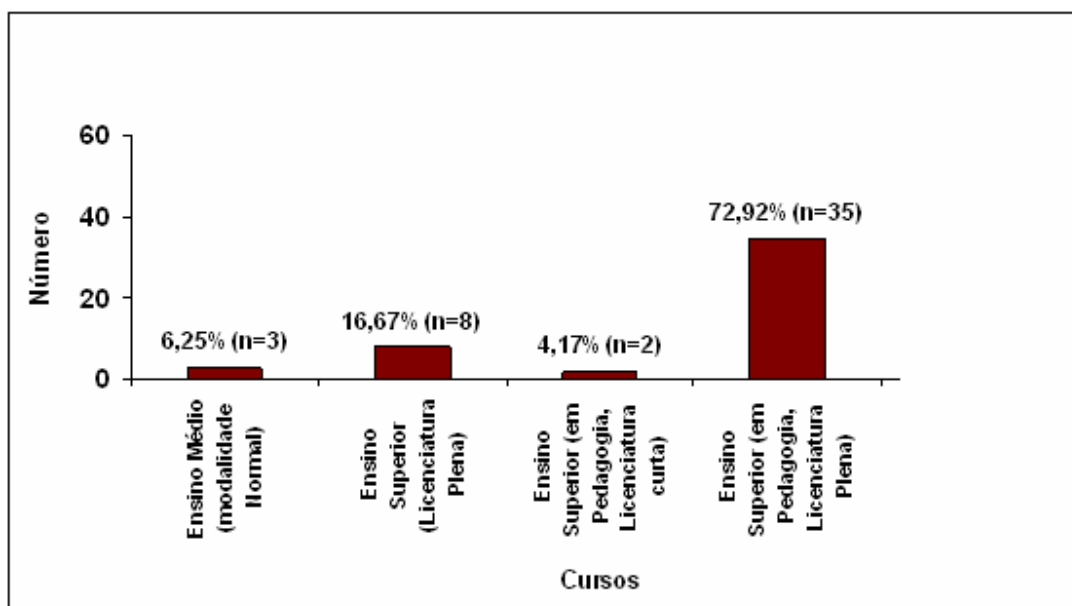
Quando perguntados qual sua formação inicial encontrou-se o seguinte panorama:

Tabela 24: Formação Inicial do Professor da EJA

Opções	Quant.	%
Ensino Médio (modalidade Normal)	3	6,25
Ensino Superior (Licenciatura Plena)	8	16,67
Ensino Superior (em Pedagogia, Licenciatura curta)	2	4,17
Ensino Superior (em Pedagogia, Licenciatura Plena)	35	72,92
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 15: Formação Inicial do Professor da EJA



Fonte: da Pesquisa.

Há um quadro bem delineado no que diz respeito à formação. Ou seja, a EJA tem o professor formado em nível superior, em cursos de Pedagogia e em licenciatura plena, perfazendo o percentual de 72,92% do total de 49 professores pesquisados (tendo-se alcançado o registro de 48 nas escolas).

A LDB em seu artigo 62, prevê que :

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Desta forma, o aspecto legal vem sendo praticamente contemplado na rede pública municipal de Fortaleza, mais ainda conta com um percentual de 27,08% de professores que precisam se adequar à legislação.

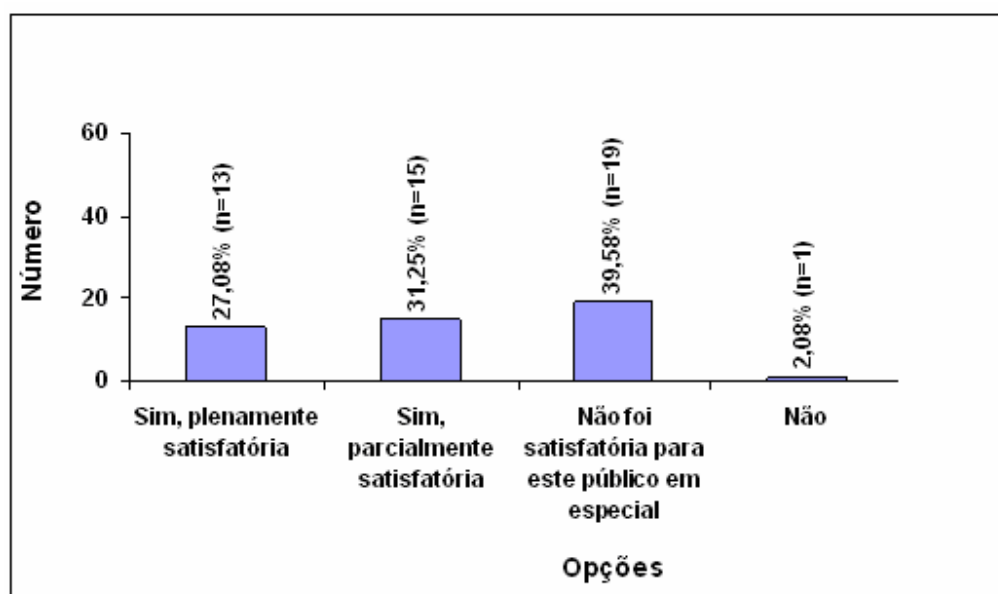
Ao serem perguntados se a formação inicial foi satisfatória no sentido de atende as necessidades específicas da EJA, 39,58% informou que a formação não foi satisfatória para este nível público em especial, posição de certa forma ratificada pelos 31,25% que consideram a formação parcialmente satisfatória.

Tabela 25: Satisfação do Professor da EJA Frente à Formação Inicial

Opções	Quant.	%
Sim, plenamente satisfatória	13	27,08
Sim, parcialmente satisfatória	15	31,25
Não foi satisfatória para este público em especial	19	39,58
Não	1	2,08
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 16: Satisfação do Professor da EJA Frente à Formação Inicial



Fonte: da Pesquisa.

Das justificativas encontradas sobre a formação inicial no “quesito plenamente satisfatória”, encontra-se o seguinte depoimento:

“Da experiência que tenho das séries normais, estou conseguindo desenvolver o meu trabalho”.

A professora narra que a formação inicial foi plenamente satisfatória, mas que foi na prática que conseguiu os subsídios pedagógicos necessários para desenvolver seu fazer.

Ao marcar o quesito “Sim, parcialmente satisfatória”, três professores assim justificam:

“Considero que aproveitei ao máximo minha estadia no curso, no entanto é necessário mais complementos”.

“[...] minha formação não foi especialmente voltada para a EJA”.

“[...] a Pedagogia prepara para o ensino fundamental”.

As falas revelam que a formação inicial dada nos cursos de Pedagogia não preparam para a modalidade de jovens e adultos, tendo em vista que estes professores buscam sua complementação em cursos posteriores de extensão ou formação continuada.

Identificou-se, nos próprios depoimentos dos professores, que a Secretaria Municipal de Educação tem favorecido como política de formação dos professores e de valorização do magistério, dar subsídios teóricos aos professores da rede por meio da formação em serviço

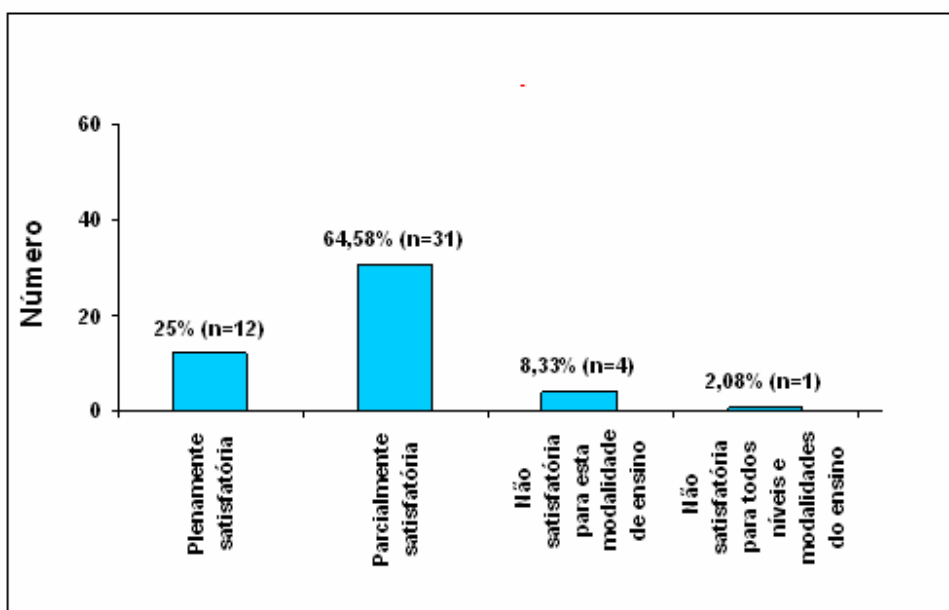
ministrada em encontros, seminários, cursos. Sobre a mesma, os professores foram consultados, manifestando-se da seguinte forma:

Tabela 26: Formação em Serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação(SME)

Opções	Quant.	%
Plenamente satisfatória	12	25
Parcialmente satisfatória	31	64,58
Não satisfatória para esta modalidade de ensino	4	8,33
Não satisfatória para todos níveis e modalidades do ensino	1	2,08
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 17: Formação em Serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME)



Fonte: da Pesquisa.

Na visão dos professores, a formação em serviço é parcialmente satisfatória com tendência de ascensão para “plenamente satisfatória”. Nas justificativas encontram-se dados que ratificam as classificações:

“A Prefeitura de Fortaleza tem se preocupado em capacitar professores em todos os níveis”.

“Foi através de cursos de formação que aprendi muito, inclusive para a clientela EJA”.

“ A inovação é boa para as turmas da EJA”.

“A gente faz vários cursos de capacitação”.

A formação em serviço é condição imprescindível para que o professor possa (re) significar seu trabalho, mas é preciso rever objetivos da mesma, que em linhas gerais apresentam um *modus fazendi* aligeirado, caracterizando-se mais como “treinamento” de professores. Há que se buscar um caráter formativo nestes cursos, com vistas a promover mudanças comportamentais:

[...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor (LARROSA, 1994, p. 49-50).

Sugere-se que a formação em serviço estimule condutas reflexivas, críticas e que contemple não somente a dimensão técnica, mas humanista, no sentido de revisar conceitos, que mantenham vivas as questões: o que sou como professor? Que tipo de professor quero ser? Qual compromisso devo assumir com meus alunos e a escola? Como realizar a minha atualização e aperfeiçoamento? Como ser um melhor professor?

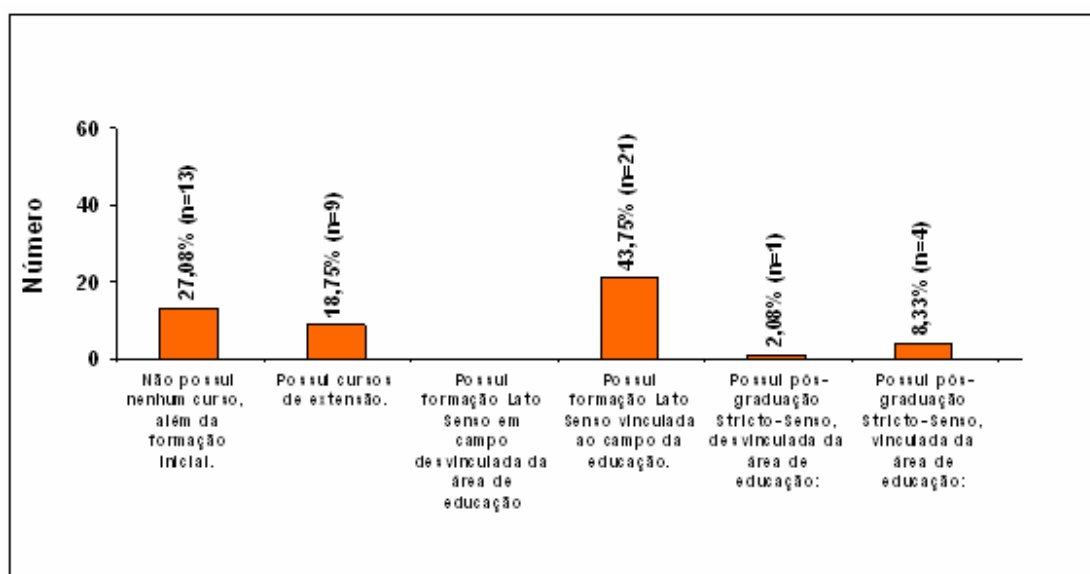
No referente à formação continuada, a maior parte do professorado possui curso Lato Senso, vinculados ao campo da educação (43,75%). Mas surpreende o percentual de 27,08% de docentes que não possui nenhum curso, mesmo de extensão, além da formação inicial.

Tabela 27: Formação continuada do professor da EJA

Opções	Quant.	%
Não possui nenhum curso, além da formação inicial.	13	27,08
Possui cursos de extensão.	9	18,75
Possui formação Lato Senso em campo desvinculada da área de educação		
Possui formação Lato Senso vinculada ao campo da educação.	21	43,75
Possui pós-graduação Stricto-Senso, desvinculada da área de educação:	1	2,08
Possui pós-graduação Stricto-Senso, vinculada da área de educação:	4	8,33
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 20: Formação continuada do professor da EJA



Fonte: da Pesquisa.

O percentual de 8,33% de professores que possuem pós-graduação Stricto-Senso (Mestrado ou Doutorado), revela que o acesso a este nível de ensino ainda precisa ser estimulado, em especial, por um plano melhor definido de cargos e carreiras.

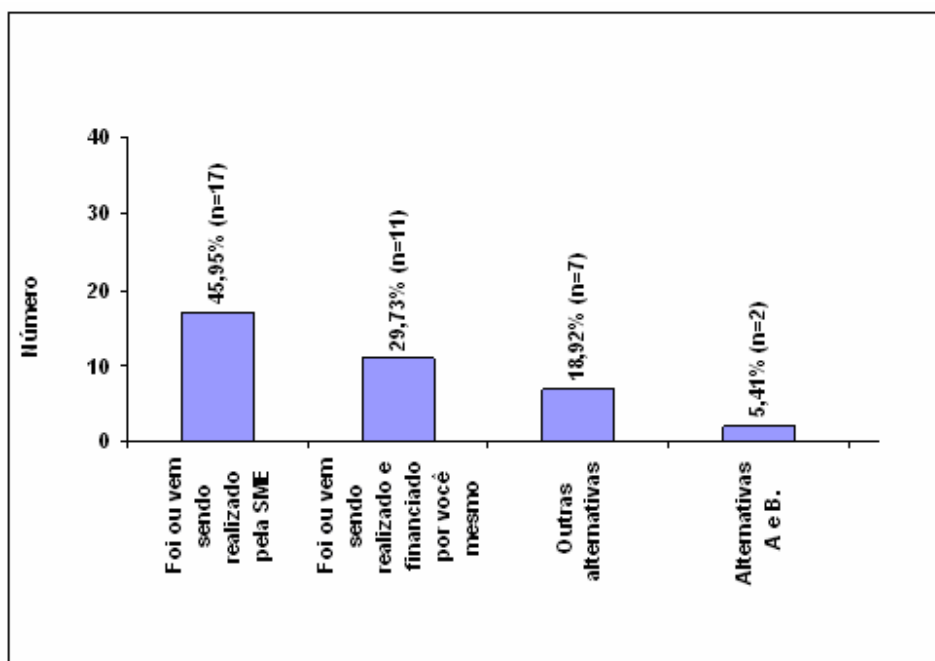
Ainda sobre a formação continuada, quando o professor é questionado sobre como tem realizado estes estudos (extensão, Lato-Sensu ou Stricto-Sensu), encontrou-se os resultados seguintes.

Tabela 28: Formação Continuada dos professores da EJA

Opções	Quant.	%
Foi ou vem sendo realizado pela SME	17	45,95
Foi ou vem sendo realizado e financiado por você mesmo	11	29,73
Outras alternativas	7	18,92
Alternativas A e B.	2	5,41
Total	37	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 21: Formação Continuada dos professores da EJA



Fonte: da Pesquisa.

Do exposto, percebe-se que a formação continuada vem sendo gerenciada e oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação, com um percentual significativo de 45,95% dos registros do professorado. São depoimentos complementares aos dados:

“A Secretaria Municipal de Educação tem conseguido realizar através de convênios, cursos de formação continuada. Em 2007 cursei no CEFET, uma especialização na área de EJA”.

“A SME não ofereceu a pós-graduação para os professores da EJA”.

“Cursos de extensão geralmente são realizados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza”.

“Participei de um curso de formação continuada com carga horária de 80h/a oferecido pela SME no período de outubro/2007 a fevereiro de 2008.”.

“Recentemente fiz um curso de formação continuada para professores da EJA com carga horária de 80h oferecida pela SME”.

As falas registram que, a formação continuada ofertada pela SME, acontece, de forma geral, em nível de extensão. E que os professores têm financiado sua formação nos âmbitos do Lato e Stricto Senso, conforme evidenciaram os 29,73% docentes consultados.

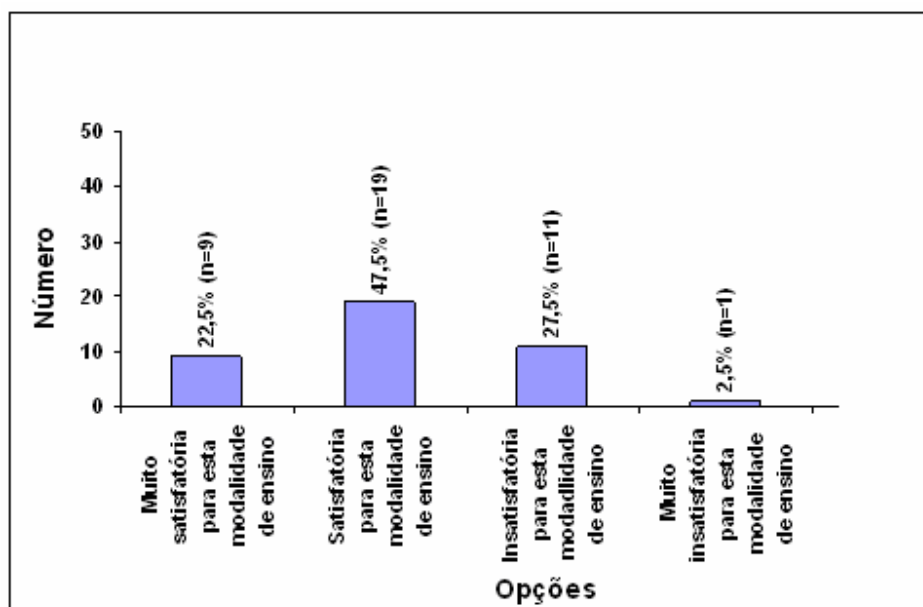
O nível da formação continuada também foi sondado e 47,5% dos 40 professores que se manifestaram a respeito, disseram que a formação é “satisfatória para esta modalidade de ensino”. Há neste ponto um percentual para mais no quesito satisfação de 22,5% dos docentes que informam que a formação é muito satisfatória para a EJA e ao mesmo tempo, 27,5% depõem que é “insatisfatória”, o que denota uma variação interessante.

Tabela 29: Nível de Satisfação da Formação Continuada

Opções	Quant.	%
Muito satisfatória para esta modalidade de ensino	9	22,5
Satisfatória para esta modalidade de ensino	19	47,5
Insatisfatória para esta modalidade de ensino	11	27,5
Muito insatisfatória para esta modalidade de ensino	1	2,5
Total	40	100

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 22: Nível de Satisfação da Formação Continuada



Fonte: da Pesquisa.

Dos depoimentos registrados, vários professores informam que falta um direcionamento de atividades práticas para esta modalidade. Ou seja, apresentam satisfação quanto às

teorias, mas buscam elementos da prática, ou em outras palavras métodos e técnicas adequadas à EJA

A formação do professor da EJA da rede pública municipal de Fortaleza encontra-se então assentada em três pilares distintos: a formação inicial, em serviço e continuada..

A pesquisa de campo revela um desnivelamento entre os três campos da formação. A formação inicial do professor da EJA não tem dado conta de suprir com subsídios teórico-práticos as especificidades básicas e inerentes a esta modalidade de ensino. É notório que a educação de jovens e adultos, recordando os princípios andragógicos, necessita de um tratamento diferenciado, com disciplinas complementares que possam realmente formar o perfil deste professor.

Já a formação em serviço caracteriza-se no formato imediatista, configurando-se em “treinamento” ou “reciclagem” e a formação continuada, de caráter permanente, e que deveria inspirar o aperfeiçoamento e o aprofundamento dos conhecimentos da base, trazidos pela formação inicial, está cumprindo o objetivo de “sanar lacunas”. É mister sublinhar que, a questão posta não é um problema da SME de Fortaleza, mas um problema localizado na estrutura educacional como um todo. Neste ponto, é eminentemente imprescindível repensar o acontecer pedagógico nos cursos de formação de professores, seus currículos, ementas e formas de estágio.

Finalmente, o bloco C propicia que se reflita que a avaliação da aprendizagem não se constitui numa prática reducionista. A avaliação consiste na construção de conhecimentos, que também envolvem fatores estruturais, tais como: relações de gênero e sua forma de enxergar o mundo; as condições de trabalho, assim como carga horária, ambientes físicos, recursos; relações interpessoais; disponibilidade em grades de horários para planejamento dentre outras variáveis abordadas. O ato de avaliar, não é prática que se constrói no “uno”, mas no todo, é prática sistêmica, mediada sobre um agir coletivizado, socializado e não por ações isoladas do contexto sócio, histórico, político em que está inserida. A prática avaliativa no cotidiano e em especial na EJA exige novos arranjos, que incluam inclusive, estruturas funcionais que venham a repensar as condições salutaras dos trabalhadores da educação. No sentido explicitado, a avaliação na EJA se revela complexa, e interdependente de inúmeros fatores, sendo, portanto, prática sócio-histórica, onde o ato de ensinar está condicionado aos macros processos estruturais da sociedade. A escola deve ser o espaço de síntese, onde se possa dentre outras tarefas, exercitar o diálogo, discutir, fazer e avaliar.

5.1.4 SESSÃO D: Da Avaliação Educacional na EJA

A sessão D forjou-se sobre a intenção de mapear o significado da avaliação educacional na EJA, assim como levantar as concepções dos professores da rede pública municipal de Fortaleza. Outros pontos importantes: se o professor reconhece o projeto político pedagógico e regimento escolar, enquanto documentos norteadores da avaliação na instituição escolar; da importância da avaliação educacional na EJA; dos tipos de instrumentos que mais utilizam; das dificuldades apresentadas para avaliar; a relação avaliação-evasão escolar; sugestões para o aperfeiçoamento da avaliação e finalmente, experiências exitosas.

Registraram-se falas dos 49 professores pesquisados sobre o questionamento “Avaliar é...”. As mesmas foram subdivididas em blocos, tendo-se encontrado as seguintes subcategorias: (5) professores entendem a avaliação enquanto “construção do conhecimento”; (8) a enxergam sob o prisma da “prática pedagógica”; (7) vislumbram o ato de avaliar enquanto “processo”, (1) a entende como “tomada de consciência” e por fim, a grande maioria, (28) professores, compreendem a avaliação com foco na aprendizagem, ou seja, no aluno.

No correspondente a “avaliação enquanto construção do conhecimento” registrou-se:

“Avaliar é oferecer um suporte para a construção do conhecimento”.

“Aprimorar os conhecimentos”.

“É sondar o conhecimento através da observação, participação e do interesse”.

“Investigar se o conhecimento repassado pelo professor foi adquirido pelos educandos”.

“Um processo de construção do conhecimento através da ação-reflexão-ação”.

As falas dos professores denunciam que a concepção de avaliação está restrita à produção do conhecimento, ou seja, atrelada à racionalidade científica, a um “cientifismo”, que excluiria o caráter emancipatório do ato de avaliar. Neste sentido, mantém-se o modelo de avaliação tradicional, centrada no foco de que “avaliar é medição de conhecimentos apreendidos”, e que deverão ser mensurados mediante instrumentais sistematizados e bem elaborados. Permanece a visão do aluno enquanto receptor de conhecimentos, impedindo que se forje a consciência intencional de mundo, conforme explicitado:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa

consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1970, p.67).

Do exposto, pode-se inferir que o foco da avaliação sob a lupa da “produção do conhecimento”, retoma a visão do administrativismo científico, onde a avaliação é dividida em “pedaços”, ou seja, setORIZADA, desconexa do contexto interdisciplinar.

Os próximos depoimentos dos professores denotam que a avaliação está vinculada ao contexto da “prática pedagógica”:

“Analisar criticamente sua praticidade na ação pedagógica”.
“É dar subsídio para planejar aulas, fazer reflexão do trabalho e replanejar”.
“Conhecer as condições de processo ensino-aprendizagem para possibilitar um melhor planejamento”.
“Estar todo tempo refletindo sobre a prática pedagógica - auto-avaliação”.
“Fazer análise criticamente da sua ação pedagógica”.
“Necessário para que seja determinada a próxima estratégia de ensino”.
“Um instrumento que o professor utiliza para planejar seu trabalho e conduzir sua prática pedagógica”.
“Um processo fundamental para o professor em seu planejamento que deve estar presente em várias modalidades”.

Revelam os registros que a avaliação é considerada a mediadora do ato de ensinar propriamente dito. Ou seja, uma aliada da prática pedagógica no sentido de redirecionar a mesma e delimitar novas estratégias de ensino. Nesse modelo de avaliação, o professor apresenta-se comprometido com a mudança, pois entende o avaliar como condição “sine quo non” para realizar uma leitura crítica de sua prática e dos caminhos e causas que por ventura, desvirtuaram o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, representa limitações no que concerne a condição de subalteridade à prática, excluindo do campo avaliativo o olhar sobre o aluno, condicionando a avaliação ao campo da “ensinagem”.

Os próximos depoimentos trazem a avaliação enquanto “processo”, com foco em seu caráter diagnóstico:

“Diagnosticar as dificuldades a fim de vencê-las e poder avançar. É um processo”
“É saber onde e como precisa avançar”.
“É uma sondagem do processo de aprendizagem”.

“Fazer a análise, caracterização e tirar políticas de interação na realidade”.
“Levar em conta o processo contínuo da aprendizagem”.
“Preciso em todos os sentidos”.
“Processo contínuo”.

A visão da avaliação como processo, mostra a preocupação do professor em verificar no passo-a-passo se os objetivos educacionais têm sido alcançados e se estes:

[...] constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1975, p.99).

É natural que se pense sobre o feedback do processo avaliativo, mas é preciso o cuidado para que a avaliação mais uma vez não se reduza aos resultados “produzidos” na aprendizagem. É ainda imprescindível não esquecer que a mesma deverá ser pensada em suas funções formativa e somativa. Focar a avaliação em seu caráter diagnóstico pode fazer com que haja perdas nos campos assinalados.

Em seu aspecto formativo, a avaliação acompanha todo o percurso do ensino-aprendizagem, contemplando não somente o aluno, mas o professor e os processos envoltórios de sua prática. Exige um tratamento sistemático, e em conjunto com as funções diagnóstica e somativa., com vistas a descortinar a evolução histórica do aprendiz, subsidiando todas as fases de sua caminhada escolar. A avaliação formativa é dinâmica, periódica, contínua.

No que se relaciona à função somativa, é importante não descuidar dos instrumentos de verificação do rendimento escolar, que dão consistência à avaliação formal, tais como relatórios, provas, exercícios, produção de textos etc.

Constatou-se somente o registro de um professor da avaliação enquanto “tomada de consciência”, afirma este: Avaliar é...“Tomar consciência do conhecimento de alguém”. Apesar de ser único, no todo dos depoimentos coletados, traz bons elementos de reflexão. Avaliar é “tempo de tomada de consciência”:

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação é principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhes princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas na educação (HOFFMANN, 2001, p.81).

A tomada de consciência com foco em “alguém”, ou seja, num sujeito específico, é limitada, o que significa mais uma vez e em outras palavras, que a visão de totalidade embutida no conceito de avaliação foi delimitada. As situações didáticas do ato de avaliar, devem ser planejadas em sua visão sistêmica, considerando-se o sujeito central da ação, o aluno, mas contemplar características da turma, da escola, dos espaços, falas, diálogos. A avaliação deve ser coletivizada.

O último grupo de professores, num total de 28 professores, logo mais de 50% do total de entrevistados, toma como cerne da avaliação o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, o foco está eminentemente centrado no aluno:

- “Acompanhar o desenvolvimento gradual dos alunos”.
- “Acompanhar o processo de desempenho do aluno de forma contínua”.
- “Acompanhar o real desenvolvimento e/ou progresso dos educandos”.
- “Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento do aluno e a prática do professor”.
- “Conhecer a condição do aluno”.
- “Conhecer o aluno da EJA, suas condições, tempo”.
- “Diagnosticar aprendizagem do aluno da EJA”.
- “Diagnosticar dificuldades apresentadas pelos alunos para intervir e melhorar a aprendizagem dos mesmos”.
- “Diagnosticar o ensino aprendizagem do aluno”.
- “Diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno”.
- “Diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno”.
- “Diagnosticar o ensino aprendizagem do aluno”.
- “Diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno”.
- “Diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno”.
- “É detectar avanços do educando em qualquer nível ou sentido”.
- “É fazer o diagnóstico do que o aluno aprendeu”.
- “É observar com atenção as necessidades do aluno”.
- “Diagnosticar necessidades, as dificuldades, como também os avanços dos alunos”.
- “É compreender a realidade do aluno”.
- “Observar o aluno para descobrir suas potencialidades e/ou dificuldades para a partir daí poder agir sobre, melhorando o rendimento do educando”.
- “Observar sistematicamente os alunos”.
- “Olhar cada um individualmente em seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo”.
- “Trabalhar com o aluno no dia-a-dia, observando-o”.
- “Um instrumento a serviço da aprendizagem, rendimento, tendo pois a função de diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno”.
- “Uma prática necessária para diagnosticar dificuldades, avanços e outros fatores essenciais ao desempenho do aluno”.

“Verificar o estágio de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, levando em conta aspectos como esforço, interesse entre outros”.
“Reconhecer nos alunos seus avanços e necessidades”.
“Rever e promover o sucesso dos alunos”.
“Sondar, investigar o nível de desempenho dos alunos no sentido de buscar atender as dificuldades que surgem”.

Avaliar é..acompanhar o aluno, o desenvolvimento do aluno, os estágios do aluno, olhá-lo sistematicamente, trabalhar com o aluno no dia-a-dia, reconhecer avanços, sucessos enfim, o aluno estabelece-se nestas locuções como o “rei” do processo avaliativo. Mas o que estas falas trazem de reveladoras?

Todos os elementos já discorridos encaixam-se como reflexões positivas para melhor asserção sobre a temática. Entretanto, faz-se mister ratificar que, o tomar o aluno como foco central do processo de avaliação, ou seja, “coisificá-lo” no organismo social escola, é visão conservadora que dá continuidade as premissas teóricas funcionalistas de Durkheim. O teor dos discursos, pode ainda recuperar a atitude de neutralidade, em que se naturalize o indivíduo “aluno” como único responsável por seus sucessos e insucessos na escola, desconsiderando-se outras variáveis e caindo-se no risco de se tomar a avaliação em sua visão meritocrática.

Os 49 registros promovem algumas considerações sobre o conceito de avaliação na EJA da rede pública municipal de Fortaleza. Dentre elas, a de que se faz necessário promover um curso de extensão, de no mínimo 40h/aula, com módulos distintos sobre a temática “Avaliação Educacional” para a EJA. Os depoimentos denotam que se faz urgente repensar no campo teórico-prático o conceito, que de acordo com as falas apresentadas, hora está centrado nas práticas, hora no desenvolvimento do aluno, na tomada de consciência de terceiros, hora no conhecimento e por vezes, no processo. O que se propõe ainda, é uma reflexão constante, que se permita falar em avaliação em seu caráter sistêmico, refletir sobre aprendizagem, sobre o aluno, sobre o ensino como um todo, o que significa pensar sobre conteúdos, ação didática, planejamento, modos de trabalho, acompanhamento de resultados, recursos pedagógicos, projetos integrados na escola etc.

O que se constata é que os pequenos “retalhos” teóricos sobre a temática avaliação apresentados, necessitam ser costurados, para que o corpo docente construa enquanto “rede de ensino” uma visão mais ampla, no sentido de se garantir consistência de “totalidade” sobre o que de fato significa na prática “avaliar”, mas em especial, o que significa este ato na educação de jovens e adultos.

Como já explicitado, o projeto político pedagógico (PPP), assim como o regimento escolar (RE), são documentos norteadores da prática educativa na instituição escolar. Do PPP:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita (re)significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

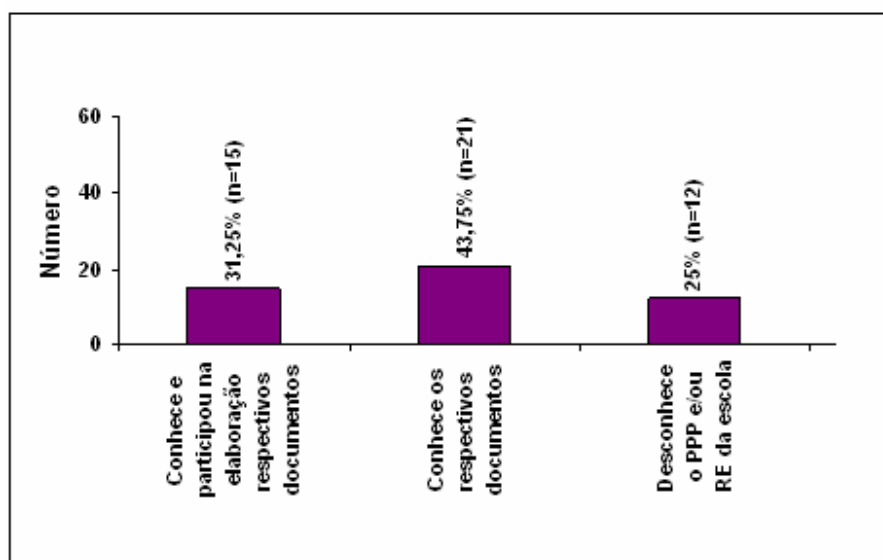
Os professores da EJA foram questionados sobre se os respectivos documentos, no que se refere ao seu conhecimento e a metodologia de avaliação adotada na escola e explicitada nos mesmos. Obteve-se o seguinte:

Tabela 30: Conhecimento do PPP e RE

Opções	Quant.	%
Conhece e participou na elaboração respectivos documentos	15	31,25
Conhece os respectivos documentos	21	43,75
Desconhece o PPP e/ou RE da escola	12	25,00
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 23: Conhecimento do PPP e RE



Fonte: da Pesquisa.

O percentual de 43,75% de professores de nota que conhece os documentos, mas não se participou de sua elaboração, não recordam. Outros 31,25% conhecem bem o documento e fizeram parte de sua confecção, mas 25% do professorado desconhece ambos.

O que revelam os dados? O desconhecimento do PPP significa, dentre outras questões, a incerteza quanto à definição da ação educativa que se pretende realizar, dos posicionamentos a serem tomados frente à avaliação, assim como de sua intencionalidade, para que se possa realizar uma leitura crítica da realidade educacional da escola. Em resumo, o corpo docente precisa se apropriar do conceito de avaliar com o qual estão trabalhando.

Dado significativo é ainda que, 22 professores, ou seja, 61,11% da amostragem, ao registrarem as opções “A” e “B”, justificam que a concepção de avaliação objetivada nos documentos PPP e RE “Atende parcialmente as necessidades dos educandos da EJA”. Fato que justificam nos depoimentos seguintes:

“Deveria ter mais tempo para discutir com toda a comunidade escolar”.

“Na medida que não corrige todas as distorções entre alunos versus pais versus escola”.

“Para que o sistema de avaliação fosse satisfatório, seria necessário um material pedagógico igualmente satisfatório”.

O PPP e o RE das escolas são resultados de um processo de gestão democrática, onde os problemas das turmas, dos alunos, da escola, da comunidade deveriam ser socializados. Desta forma, quando um professor manifesta que “é preciso material pedagógico satisfatório para uma determinada modalidade de ensino”, naturalmente que ele não está se referindo ao seu “fazer” específico, mas ele denuncia que outros docentes estão vivendo a mesma experiência. O que se percebe, de forma geral, é que muitas vezes a palavra “autonomia” tão empregada nos objetivos gerais das missões das escolas, expressas em especial no PPP, acaba na prática sendo substituída pela expressão “basta a si mesmo”, onde cada nível de ensino ou cada professor busca resolver seus conflitos e problemáticas, de forma localizada e isolada na escola.

Aqui se faz necessário recuperar que avaliação é prática do diálogo. Prática esta que dá lugar a que soluções criativas sejam pensadas no desenvolvimento dos principais problemas que toda escola vivencia. O diálogo, tão expressado por Paulo Freire em suas inúmeras obras, não é de fato tão simples como se apresenta. De fato, significa uma mudança de mentalidade, em especial de cada um dos membros da comunidade escolar, para que todos possam assumir de fato, a gestão democrática explicitada em seus respectivos projetos de escola.

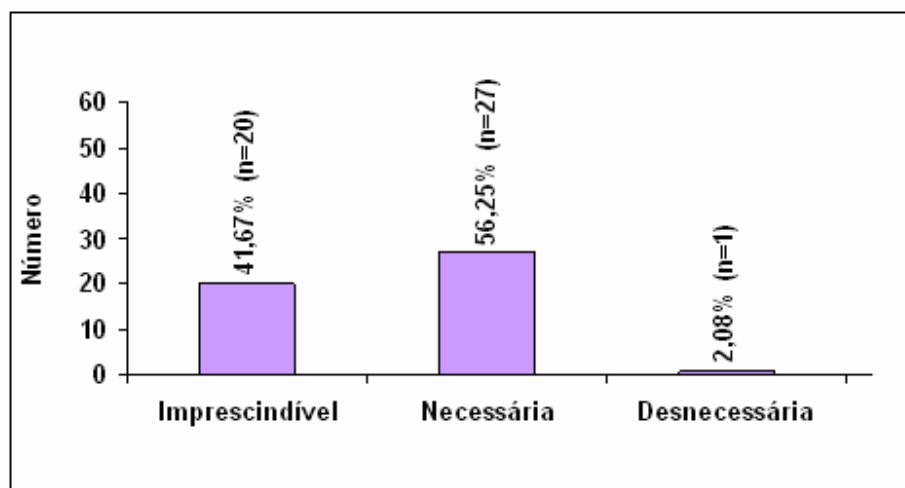
Qual a importância da avaliação da aprendizagem na EJA? Foram recolhidas as seguintes informações:

Tabela 31: Relevância da Avaliação da Aprendizagem na EJA

Opções	Quant.	%
Imprescindível	20	41,67
Necessária	27	56,25
Desnecessária	1	2,08
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 24: Relevância da Avaliação da Aprendizagem na EJA



Fonte: da Pesquisa.

Os professores, em sua maior parte, ou seja, em 56,25% entendem como necessária. Imprescindível é um quesito correspondente a 41,67% do corpo docente, surpreendendo que 2,08% considera a avaliação eminentemente “desnecessária”.

A avaliação é necessária na escola, imprescindível ou se pode prescindir dela? Qual de fato a função social da avaliação?

É preciso aqui determinar o caráter ontológico da avaliação:

[...] a avaliação é uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são as determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa explícita e acaba legitimando esta função (SOUZA,1998, p. 165).

Como atividade socialmente determinada, Belloni (2000, p.186), apresenta que a avaliação visa o aperfeiçoamento, dentre outros aspectos, da qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, da gestão institucional e que tem por objetivo fazer com que a escola se comprometa com o acesso ao conhecimento, com o acesso à sociedade, à valorização pessoal e profissional. Desta forma, conceber a avaliação como desnecessária significa alienar-se de que a prática avaliativa está comprometida com a inclusão e a emancipação social.

Nessa direção, é preciso consolidar os referenciais teóricos do corpo docente da EJA, para que a avaliação seja entendida como “imprescindível” e como um processo de reflexão na busca de aprimoramento da realidade escolar e para, enquanto ferramenta, subsidiar na transformação da sociedade.

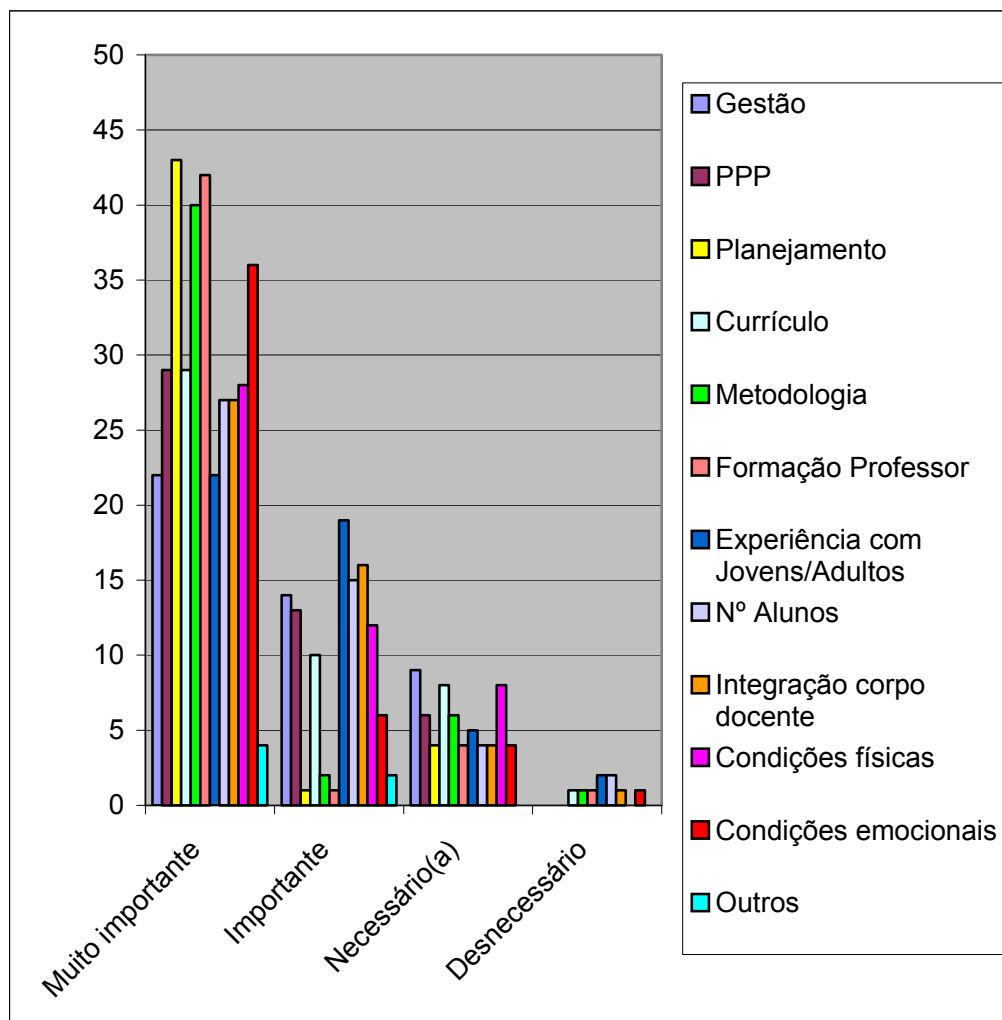
De acordo com Lima (2004, p.553), um “objeto multidimensional a ser avaliado”, dispõe de características que representam a textura da realidade que a envolvem, e que se traduzem em “estruturas essenciais”, que no caso da “avaliação da aprendizagem” e para fins desta pesquisa, foram tomadas as seguintes: gestão escolar, projeto político pedagógico, currículo, metodologia, formação do professor, experiência com jovens e adultos, número de alunos por sala, integração do corpo docente, condições físicas e emocionais de trabalho. Os 49 professores foram questionados sobre qual a apreciação fazem a respeito destas estruturas na relação com a avaliação educacional. Encontrou-se o seguinte:

Tabela 32: Apreciação a respeito de Estruturas Essenciais que intervêm no Trabalho Pedagógico do Professor da EJA

Opções	Muito importante	Importante	Necessário(a)	Desnecessário	Total
Gestão	22	14	9		45
PPP	29	13	6		48
Planejamento	43	1	4		48
Currículo	29	10	8	1	48
Metodologia	40	2	6	1	49
Formação Professor	42	1	4	1	48
Experiência com Jovens/Adultos	22	19	5	2	48
Nº Alunos	27	15	4	2	48
Integração corpo docente	27	16	4	1	48
Condições físicas	28	12	8		48
Condições emocionais	36	6	4	1	47
Outros	4	2			6
Total	349	111	62	9	531

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 25: Apreciação a respeito de Estruturas Essenciais que intervêm no Trabalho Pedagógico do Professor da EJA



Fonte: da Pesquisa.

Neste ponto, pode-se constatar que: o planejamento para 89,58% dos professores consultados, a formação do professor com 87,50%, e a metodologia para 83,33,% são as estruturas essenciais que interferem diretamente na avaliação educacional. Os dados correspondem às falas detectas sobre o conceito de avaliação educacional, que a condiciona a produção do conhecimento, ao processo e ao planejamento.

Indiscutível é a relevância da formação de professores no trato com a avaliação, entretanto, o planejamento e a metodologia colocados em primeiro termo, denota que a avaliação é enxergada ainda como “atividade-fim”, orientada para acabamentos específicos e subsidiada pelo planejamento e que depende deste para obter resultados desejados. O ato de avaliar estaria

neste ponto, distanciado das opções filosóficas-políticas que lhe dão sustentação, forjadas sobre as bases da conformação de um arquétipo de homem, de sociedade e de mundo, pois com foco metodológico, seria a avaliação o ato de “ensimesmar-se”.

Em segundo lugar, surgem as condições emocionais com 76.60%. O que denota que o professor considera que um ambiente de integração, de respeito e ética são fundamentais para o exercício do labor pedagógico na escola e pelo percentual, um ambiente qualificado como de “cumplicidade, confiança e de camaradagem” são imprescindíveis para que a avaliação aconteça em sua essência transformadora. Neste sentido, é indicado que a escola mantenha viva em sua dinâmica, um código de ética preestabelecido, não somente para o corpo docente, mas para toda a comunidade escolar, desde o porteiro que é responsável pela recepção dos alunos até o grupo gestor.

Num terceiro bloco temos o PPP e o currículo ambos com 60,42%, seguidos das condições físicas 58.33%.

O PPP e o currículo, assim como todas as demais estruturas, são de grande importância no relacionamento travado com a avaliação. Mas o dado assinalado em relação ao conhecimento que o professor tem do documento PPP são antagônicas. O PPP e o currículo são imprescindíveis na avaliação, entretanto, constatou-se na pesquisa que nem metade dos professores investigados participaram de sua elaboração ou mesmo conhecem o respectivo documento. Neste ponto, é importante também recordar que o PPP explicita a proposta curricular da escola e como assinala Veiga (2001, p.26) o currículo é: “um importante elemento constituído da organização escolar. Currículo implica necessariamente a interação entre sujeitos que tem um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”. Logo, o PPP enquanto documento que norteia a proposta curricular e a avaliação, não é conhecido por boa parte do corpo docente da rede, mas é apontado como relevante na construção da avaliação escolar. Partindo-se da premissa de que um determinado objeto é imprescindível na elaboração de outro, mas desconhece-se a essência deste, pareceria uma afirmativa esvaziada de significado, ou numa segunda hipótese, de que, é preciso reconsiderar as concepções na escola sobre o PPP, o currículo e a avaliação. O que de fato significam? Quais suas áreas de ação? Para que servem? A fim de quê? Como influenciam na aprendizagem? Estes são sem margem de dúvidas, caminhos a serem apontados na perspectiva da formação em serviço do professor da EJA.

A integração do corpo docente e o número de alunos obtiveram o mesmo percentual de importância 56,25%, e logo, a gestão com 48,89% e a experiência com jovens e adultos 45,83%.

A análise neste ponto tem seu foco na gestão, em circunstância de que quando o professor assinala a gestão num grau de importância inferior à integração com o corpo docente e o número de alunos em sala, este se torna um dado significativo. A questão é: como tem sido exercida a gestão nas escolas da rede pública de Fortaleza?

A gestão democrática implica primeiramente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência, de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tais quais a escola é mera executora (VEIGA, 2001, p.18).

A idéia que o dado sugere é a da necessidade de uma maior aproximação da gestão frente aos problemas enfrentados pelo professor da EJA nas escolas da rede.

O item “outros” com 66,67% foi definido da seguinte forma pelos professores:

“Avaliação do professor”.
“Capacitação permanente (Formação Continuada)”.
“Financiamento”.
“Material didático”.
“Recursos pedagógicos”.

Destaque neste ponto para o surgimento da avaliação com foco no professor e para o item “financiamento”, em vista de que são aspectos não surgidos em nenhuma das instâncias do questionário.

A avaliação do professor é quesito que deve ser realizado com todo cuidado, pois exige processo de amadurecimento da instituição escolar como um todo, a fim de que não se transforme em sistema de punição ou ferramenta de fiscalização. Para que a avaliação do professor realmente se constitua num elemento de aprimoramento da prática, é mister um dos pontos sublinhados pelo professorado na pesquisa, o ambiente afetivo, emocional. Neste sentido, a sugestão é a de não somente a escola pense num código de ética, mas que a discussão seja trazida para um plano macro, onde a rede de ensino realmente repense as formas de contrato ético com a qual vislumbra forjar melhores professores e por sua vez, uma melhor escola para a população fortalezense.

As questões do financiamento sugerem que o professor necessita de recursos materiais na execução de projetos inovadores. É notório que, a produção no campo da pesquisa é ainda

subcultura, tanto no ensino superior, quanto na educação básica. Sabe-se entretanto, que muitos professores vêm realizando projetos em sala de aula dignos de serem apresentados à comunidade escolar como um todo, mas a falta de verbas, de investimento no professor que ousa e de divulgação dos respectivos ensaios, ficam presos ao mundo, ao cotidiano da sala de aula, perdendo a educação os avanços que estes conhecimentos propiciariam.

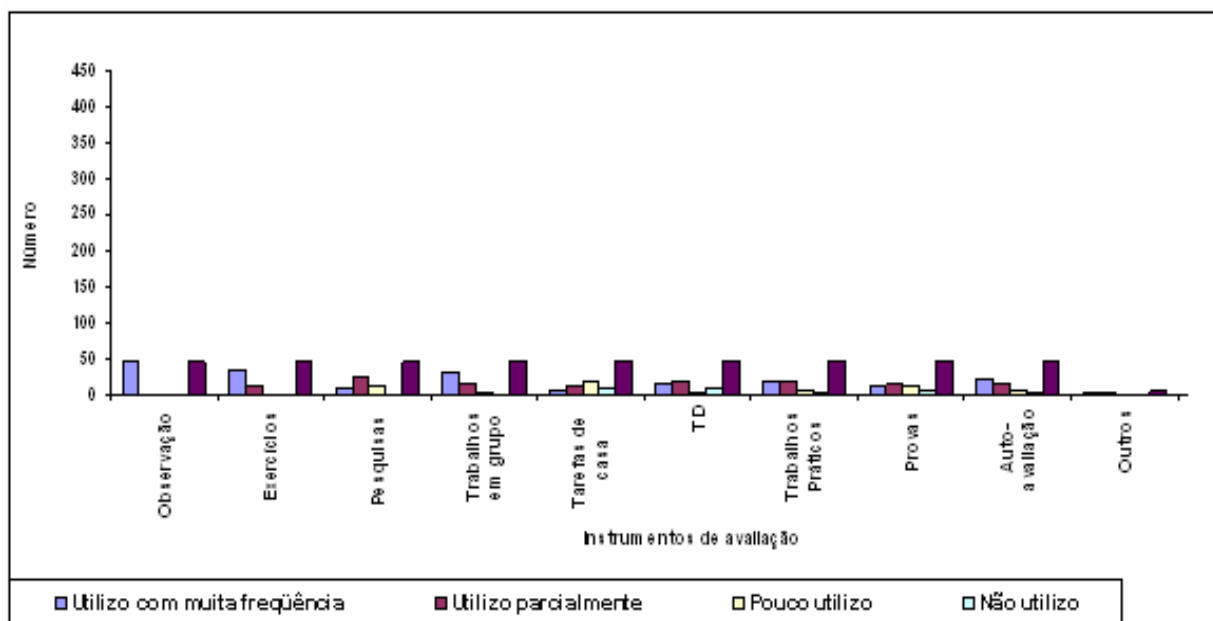
No que concerne aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores da EJA, chegou-se ao seguinte:

Tabela 33: Instrumentos de Avaliação utilizados pelo professor na EJA

Opções	Observação	Exercícios	Pesquisas	Trabalhos em grupo	Tarefas de casa	TD	Trabalhos Práticos	Provas	Auto-avaliação	Outros	Total
Utilizo com muita freqüência	45	36	10	30	4	17	18	12	21	2	195
Utilizo parcialmente		11	23	15	13	18	18	14	16	3	134
Pouco utilizo			11	2	20	3	8	13	8		63
Não utilizo			1		10	9	3	8	2		33
Total	45	47	45	47	47	47	47	47	47	5	425

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 26: Instrumentos de Avaliação utilizados pelo professor na EJA



Fonte: da Pesquisa.

Os instrumentos de avaliação utilizados com maior frequência pelos professores na EJA, são em ordem de depoimento: 1.Observação (100%); 2.Exercícios(76,60%); 3. Trabalhos em Grupo (63,83%); 4. Auto-avaliação (44,68%); 5. Trabalhos Práticos (38,30%); 6. TDs (36,17%); 7.Provas (25,53%); 8. Pesquisas (22,22%); 9. Tarefas de Casa (8,51%) e 10.Outros, dos 5 professores que se posicionaram a respeito, perfazendo 40%.

Os instrumentos de avaliação dão margem a que questione qual é o tipo de avaliação que a escola e o professor priorizam para determinado nível ou modalidade de ensino. O fato do professor utilizar a observação, os exercícios, os trabalho de grupo e auto-avaliação como primazia na EJA, faz pensar sobre quais os critérios no campo da avaliação somativa são adotados. O professor da EJA não mensura por meio de notas ou conceitos? Considera a nota/conceitos e por sua vez a prova, como registros arbitrários? Ou existe nesta prática a dificuldade na elaboração de tais instrumentos? Há alguma crítica no fato de adotar a prova como instrumental na EJA? Uma hipótese construída seria a de que por detrás dos instrumentais haveria uma visão “maternalista” de que os alunos da EJA não teriam condições de serem “cobrados” em termos de conteúdos e por esta razão as provas seriam abolidas do cenário da educação de jovens e adultos do primeiro segmento do ensino fundamental. A pouca exigência, por exemplo, frente à “tarefas de casa” parece sustentar a respectiva a pressuposição. Por outro lado, os professores podem considerar a nota como produto exclusivo de verificação e que não reflete o processo educativo que levou o aluno a alcançar este ou aquele resultado. De qualquer forma, os dados denotam que existe uma cultura avaliativa na EJA da rede pública municipal de Fortaleza, onde a observação em sala é o instrumento soberano. Resta saber a finalidade, o como, o quando e para que esta ferramenta vem sendo utilizada e os recursos de que os professores dispõem para que a observação se efetive em avanços da aprendizagem do aluno na escola.

No quesito “outros” foi registrado o seguinte pelos professores:

“Avaliação grupal”.

“Diagnóstico”.

“Participação e desempenho acadêmico”.

“Utilizo a sala de informática”.

Nos pontos trazidos, há uma alusão de que os professores têm buscado novas estratégias para avaliar seus alunos, em especial, no que tange a “avaliação em grupo” e a “utilização dos recursos da informática”. A respectiva busca denota a intencionalidade do professor em estruturar

o conhecimento sobre novas formas, novas possibilidades partindo do pressuposto, provavelmente, de que tais práticas são fundamentais para o crescimento dos alunos. Por outro lado, são ainda ações isoladas, que revelam que a temática da avaliação deve ser retomada, para ser compreendida como “porta” que possibilite ao docente interestruturar o conhecimento na mediação aluno-escola-sociedade.

Os professores relatam quais suas maiores dificuldades para avaliar na EJA. Dos 49 professores, 40 assim se manifestaram: (19) apontam a “assiduidade; (05) defasagens cognitivas; (04) dificuldades da prática; (03) a “distorção entre faixas etárias”; (02) dificuldades emocionais; (01) ausência de Parâmetros da SME; (01) características do público alvo; (01) variáveis da própria avaliação; (03) não possuem dificuldades na avaliação e (01) outras.

São depoimentos onde os professores declaram que as maiores dificuldades encontradas para avaliar se encontra no fator “assiduidade” dos alunos:

- “A assiduidade dos alunos”.
- “A falta de assiduidade dos educandos”.
- “A frequência do educando”.
- “A frequência dos alunos”.
- “A frequência dos alunos”.
- “A frequência dos alunos”.
- “A frequência pontual dos alunos”.
- “A presença do aluno”.
- “As faltas de alguns alunos”.
- “As faltas dos alunos, porque perdemos a continuidade”.
- “A oscilação na frequência dos alunos”.
- “A disponibilidade dos alunos em freqüentar as aulas”.
- “Falta dos alunos”.
- “Faltam muito”.
- “Frequência do aluno”.
- “O excesso (número) de faltas dos alunos, dificulta uma avaliação contínua e progressiva”.
- “Os alunos faltam muito às aulas”.
- “Os educandos por diversos motivos faltam muito, não tem tempo de estudar em casa e às vezes está muito cansado por conta do trabalho”.
- “Avaliar os alunos que têm um baixo nível de freqüência nas aulas”.

A maioria dos depoimentos expressados deflagra uma das grandes causas de evasão do aluno da EJA: o fator presencial. O mesmo, como já abordado em pontos anteriores, pode estar diretamente relacionado à empregabilidade, ao distanciamento escola-vida ou mesmo a fatores estruturais (segurança, transporte). O quadro, entretanto, denota que o professor da EJA se depara diante de uma questão central para a avaliação: o aluno ausente não avança em termos de

aprendizagem, logo, cria-se um “nó” para a prática, como avaliar se a aprendizagem pouco caminhou? Percebe-se, entretanto, que a questão traz em si o deslocamento da causa maior que é a “evasão branca”, ou seja, a evasão que acontece com a falta do aluno e não o abandono escolar. De fato, o que se encontra aqui é o problema da “inclusão escolar”, escamoteada no fator presencial e que é desviado para prática avaliativa. A escola tem dificuldades para avaliar ou para manter o aluno na escola? A resposta é: a manutenção, a freqüência e a permanência do educando da EJA na escola é realmente o grande problema desta modalidade de ensino. A pergunta não é “como avaliar o aluno que não frequenta a escola”, mas sim, “como manter este aluno, que se matricula, que retorna aos bancos escolares depois de longa temporada fora dela?”. A questão já discutida remete a alguns pontos: a escola para a EJA deve ser (re)significada, dos pontos de vista estruturais, pedagógicos, metodológicos, administrativos, em termos de financiamento e de políticas públicas. É uma questão para ser pensada do macro ao micro espaço educacional (do sistema educativo à escola e desta ao sistema).

No plano das “defasagens cognitivas” encontrou-se:

“As mudanças e variações de memórias dos alunos”.

“Parte da Leitura, Escrita e Matemática”.

“Quando o aluno ainda não consegue ler e escrever palavras simples ou é muito inseguro na sua expressão oral e na escrita”.

“A capacidade individual dos alunos assimilar e acomodar o conteúdo na perspectiva do professor.

“A falta de compreensão por alguns alunos”.

Entende-se que este problema é decorrente da ausência do aluno à escola durante o longo período de abandono escolar, ou mesmo e conforme mencionado, da evasão branca. Neste sentido, há que se buscar os inúmeros recursos que o campo da Didática oferece para sanar possíveis lacunas. É mister que o aluno da EJA seja envolvido neste processo, que seu querer seja mobilizado e que ele seja sujeito-partícipe em seu processo de recuperação. Esta é uma das principais características deste público-alvo: a necessidade de acompanhar o seu ritmo e o desenvolvimento da evolução de sua aprendizagem.

No campo da prática pedagógica, foi assinalado:

“É fazer a relação entre o conhecimento prático do aluno e o conteúdo formal apreendido”.

“Tempo para que possa preencher o diagnóstico”.

“Exercícios que devem ser diferenciados”.

“A participação nas atividades propostas para casa”.

O ponto denota que, é realmente necessário buscar alternativas metodológicas para o campo da avaliação. Um exemplo neste sentido é a técnica do “portfólio” que se constitui numa prática de construção da memória da aprendizagem realizada no decorrer de um período de escolarização. Villas Boas (2001, p.2007) aponta seis boas razões para que o professor adote a respectiva metodologia: possibilita a construção do ato de avaliar pelo próprio aluno; permite a reflexão sobre as suas produções; desenvolve a criatividade, no momento do aluno criar o seu portfólio; permite a auto-avaliação; forja a parceria professor-aluno e entre os próprios colegas; a autonomia do aluno perante o trabalho.

Entende-se esta metodologia como um dos recursos apropriados para o trabalho com jovens e adultos, em vista que permite que os mesmos acompanhem o desenvolvimento de suas caminhadas curriculares.

Das “distorções entre faixas etárias”, encontraram-se os relatos:

“As diferenças de idade, as dificuldades de aprendizagem”.

“As discrepâncias na idade dos educandos (15 - 71 anos, no meu caso) ”.

“A diversidade na idade e na aprendizagem”.

Aqui se questiona até que ponto as razões explicitadas têm significados. Alguns estudiosos da Andragogia, assim como Erick Erikson, cuja teoria Psicossocial do Desenvolvimento apresenta que a fase adulta é dividida em sub-etapas, logo, e neste sentido, seria interessante para a EJA possibilitar (re) arranjos entre idades, por conta dos interesses em comum das diferentes faixas etárias. Por outro lado e cada vez mais, a inclusão escolar é discurso permanente na escola, e que desta forma, criar espaços de convivência entre os diferentes também é uma possibilidade de trocas de experiências e crescimento comum. Esta é portanto, duas faces da mesma moeda e que portanto, cabe a escola analisar as particularidades de cada experiência.

Das dificuldades emocionais:

“Certo receio por parte dos alunos”.

“A auto-estima baixa dos alunos, a falta de experiência do grupo em se auto-avaliar”.

As falas denotam que o aluno da EJA tem medo de ser avaliado. O recurso para minimizar a respectiva emoção é o de possibilitar que o aluno enxergue a avaliação, não mais

como o “bicho de sete cabeças”, mas como um “desafio”. É característica do adulto, apreciar estímulos frente a novas experiências e é neste sentido que deve ser instigado.

Da “ausência de parâmetros da SME”: “não ter um parâmetro de avaliação enviado pela SEDAS, fico muito solta, eu mesmo faço meu formulário de avaliação”.

A fala isolada do professor não surpreende. Descortinou-se mais uma vez que a escola desconhece o documento norteador da prática avaliativa, o PPP. Neste sentido, o desconhecimento traz à instituição escolar a prática do “isolamento”, ou em outras palavras o professor ou a escola, se isolam do todo do sistema escolar para realizar o seu “modus fazendi”. A atitude, mesmo que pulverizada, acaba por comprometer o andamento do trabalho pedagógico de conjunto, descaracterizando a identidade da escola ou mesmo do sistema escolar, da rede. Cabe dois movimentos neste sentido: ao professor, realmente buscar subsídios frente a SME, de maneira que no mínimo provoque discussões a respeito da temática. E a escola, assim como a SME, buscar recursos para se fazer chegar a este professor, seja pela formação em serviço, pela continuada ou extensiva.

Da característica do público alvo: “por ser um público diferenciado”.

O relato do professor ratifica que a EJA possui um público diferenciado, com uma cultura toda própria e que neste aspecto, a avaliação deve promover antes de mais nada a formação “autônoma”, que segundo Paulo Freire (1996, p. 119).só é atingida: "só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia".

Da própria avaliação enquanto prática pedagógica: “porque os alunos acreditam na aplicação da prova, exigem a nota”.

Este relato é interessante, pois denota que o aluno possui um arquétipo forjado sobre o que significa “avaliar”. Avaliar é realizar testes, medir, verificar, ou em outras palavras, “fazer provas”. Cabe aqui ao professor e a escola realizar uma caminhada para “desmistificar” esta visão. Nesta direção, é notória a necessidade do diálogo e de estimular novas práticas avaliativas prazerosas em sala de aula, de forma que o aluno tenha condições de perceber seus avanços.

Da “ausência de dificuldades para avaliar”:

“Não encontra”.

“Não tenho dificuldade para avaliar”.

“Acredito que nenhuma”.

Os professores que não manifestam dificuldades frente às práticas avaliativas deveriam participar de momentos exitosos, onde apresentassem suas experiências de sala de aula, de tal

forma, que outras escolas, outros professores fossem estimulados, ao ponto de que novas vivências se promovessem, gerando assim uma auto-estima positiva para a rede pública como um todo.

De outras variáveis: “são tantas”. Manifesta o professor nesta fala à necessidade do sentido de “ajuda”. Quais são estas “tantas dificuldades”, como tem realizado o ato de avaliar mediante estes conflitos didáticos? Cabe neste sentido, e mais uma vez que a escola rompa com o silêncio que os depoimentos parecem delatar e realmente insira a avaliação como parte dos discursos nas diferentes reuniões pedagógicas que promove ao longo dos encontros no ano letivo.

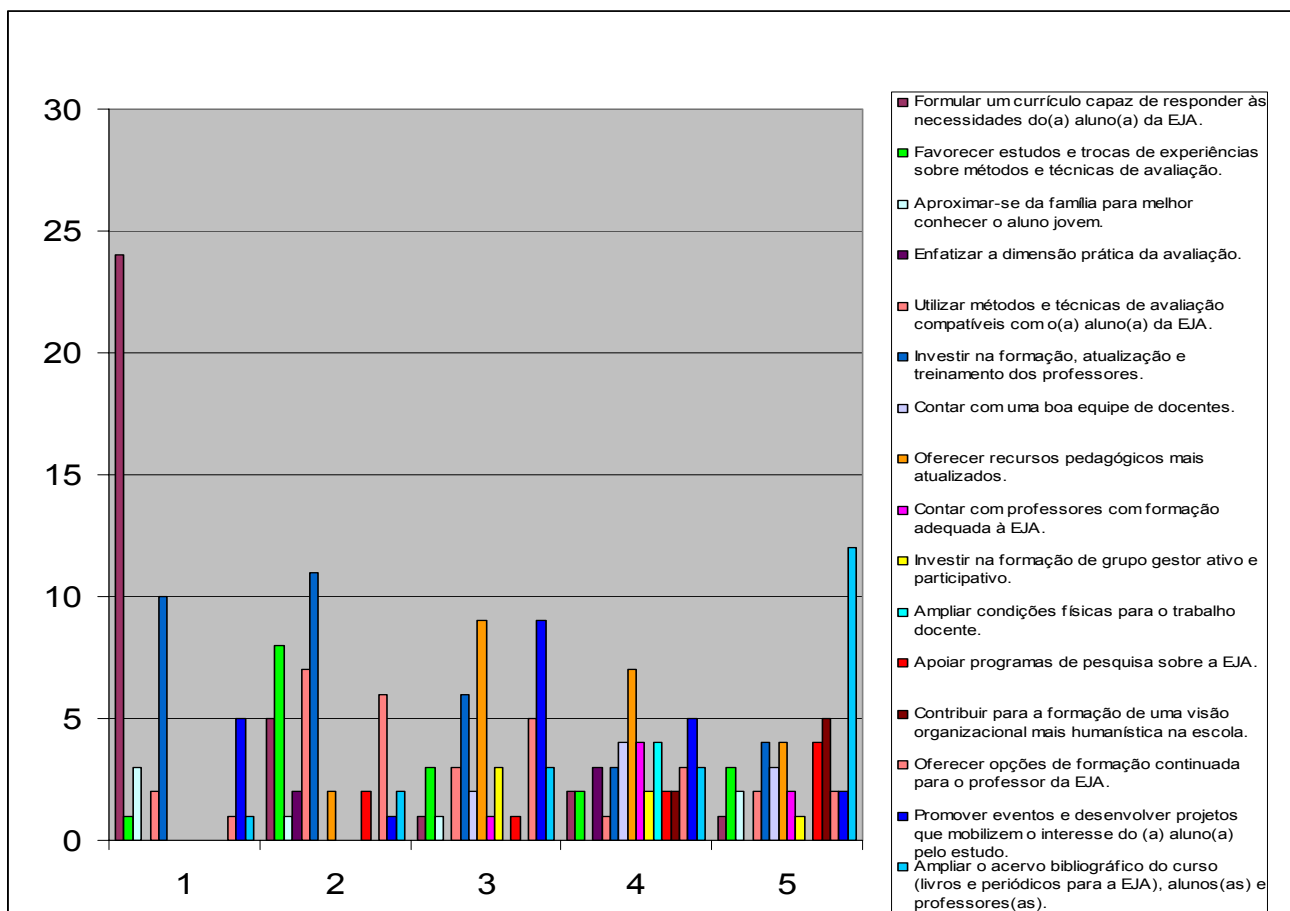
Ao serem questionados sobre quais sugestões de aprimoramento das práticas avaliativas julgam relevantes, os docentes assim se manifestaram:

Tabela 34: Sugestão para aprimoramento das Práticas Avaliativas

Sugestão de Aprimoramento	1	2	3	4	5	Total	%
Formular um currículo capaz de responder às necessidades do(a) aluno(a) da EJA.	24	5	1	2	1	33	14,04
Favorecer estudos e trocas de experiências sobre métodos e técnicas de avaliação.	1	8	3	2	3	17	7,23
Aproximar-se da família para melhor conhecer o aluno jovem.	3	1	1		2	7	2,98
Enfatizar a dimensão prática da avaliação.		2		3		5	2,13
Utilizar métodos e técnicas de avaliação compatíveis com o(a) aluno(a) da EJA.	2	7	3	1	2	15	6,38
Investir na formação, atualização e treinamento dos professores.	10	11	6	3	4	34	14,47
Contar com uma boa equipe de docentes.			2	4	3	9	3,83
Oferecer recursos pedagógicos mais atualizados.		2	9	7	4	22	9,36
Contar com professores com formação adequada à EJA.			1	4	2	7	2,98
Investir na formação de grupo gestor ativo e participativo.			3	2	1	6	2,55
Ampliar condições físicas para o trabalho docente.				4		4	1,70
Apoiar programas de pesquisa sobre a EJA.		2	1	2	4	9	3,83
Contribuir para a formação de uma visão organizacional mais humanística na escola.				2	5	7	2,98
Oferecer opções de formação continuada para o professor da EJA.	1	6	5	3	2	17	7,23
Promover eventos e desenvolver projetos que mobilizem o interesse do (a) aluno(a) pelo estudo.	5	1	9	5	2	22	9,36
Ampliar o acervo bibliográfico do curso (livros e periódicos para a EJA), alunos(as) e professores(as).	1	2	3	3	12	21	8,94
Total	47	47	47	47	47	235	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 27: Sugestão para aprimoramento das Práticas Avaliativas



Fonte: da Pesquisa.

Investir na formação, atualização e treinamento dos professores e formular um currículo capaz de responde às necessidades do aluno da EJA foram os pontos mais votados, com 14,47% e 14,04% do cômputo geral.

Os professores da rede pública municipal clamam por uma melhor formação, face a diversas situações que dificultam o seu acesso, dentre elas, o tempo que dispõem para estudo. Entretanto, os dados denotam que a formação almejada deve direcionar-se à modalidade de ensino em que estão inseridos, para que possam subsidiar o segundo item apontado, a formulação de currículos que realmente atendam ao público em questão.

A carência de recursos frente à formação dos professores da EJA, é questão histórica:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem

especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada (GUIDELLI, 1996, p.126).

Um ponto a ser discutido nos apontamentos relacionados pelos professores, diz respeito à intencionalidade com que também pensam esta formação. Estaria à mesma relacionada a uma questão imediatista, tal como promover “receitas prontas” sobre a avaliação escolar? A formação esperada pelo corpo docente estaria vinculada aos aspectos da epistemologia da prática? É necessário descobrir: quem são estes sujeitos, professores da EJA e quando pensam formação o que realmente desejam. É preciso antes de mais nada, formar o formador, ou como assinala Moita (1992, p. 117), "o conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àqueles que se formam". Nesta direção, é necessária uma sondagem frente ao corpo docente da EJA para que os caminhos apontem a direção a ser seguida pela formação a ser ministrada, quais pontos são relevantes e quais estudos devem ser aprofundados.

Foram relativamente pontuados: oferecer opções de formação continuada para o professor da EJA (7,23%); ampliar o acervo bibliográfico do curso, livros e periódicos para a EJA (8,94%); promover eventos e desenvolver projetos que mobilizem o interesse do (a) aluno(a) pelo estudo (9,36%); oferecer recursos pedagógicos mais atualizados (9,36%); favorecer estudos e trocas de experiências sobre métodos e técnicas de avaliação.

Nos aspectos trazidos, repete-se mais uma vez a intenção do professor no campo de sua formação, entretanto, deflagra outros e novos aspectos: a necessidade de que as escolas mantenham atualizados os seus acervos bibliográficos. Neste ponto, cabe incluir aqui o acesso à internet. A internet não pode ser considerada somente instrumento de suporte ou recurso pedagógico para as aulas, é também ferramenta imprescindível na formação dos professores, já que é infinito o número de informações que nela circulam. Existe sites que instigam o autodidatismo, a pesquisa e ao próprio espaço de formação virtual. A escola que carece deste utensílio, infelizmente, faz educação para o passado.

Relevante ainda a inclusão da sugestão de que a escola promova eventos e projetos que mobilizem o aluno pelo estudo, o que significa em outras palavras, ações educativas que

permeiem a EJA e fixe o aluno na escola. Em geral, os eventos culturais nas escolas funcionam como apêndice na EJA, diferentemente do que acontece nos demais níveis ou segmentos do ensino. É preciso buscar situações pedagógicas relacionadas ao interesse deste público, desta forma, há que se propiciar momentos de socialização, de trocas de conteúdos, onde ensaios de autonomia sejam realizados e que permitam aos educandos enxergar a escola enquanto espaço de vida.

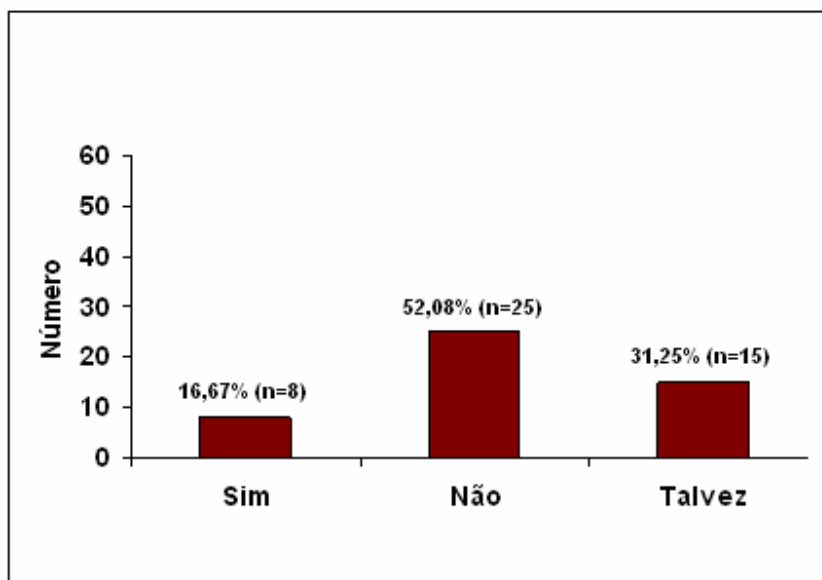
Questionados se a avaliação escolar adotada numa escola é variável significativa na evasão do aluno da EJA, encontrou-se o seguinte:

Tabela 35: Relação Evasão – Avaliação da Aprendizagem

Opções	Quant.	%
Sim	8	16,67
Não	25	52,08
Talvez	15	31,25
Total	48	100,00

Fonte: da Pesquisa.

Gráfico 28: Relação Evasão – Avaliação da Aprendizagem.



Fonte: da Pesquisa.

A análise sublinha que 52,08% dos professores não consideram a avaliação educacional adotada na escola como uma das causas de evasão escolar, 31,25% levantam esta como uma

hipótese possível e 16,67% julgam que a avaliação poderá levar o aluno da EJA ao abandono escolar.

Algumas das falas justificando os julgamentos chamam atenção:

“À medida que ele for sendo avaliado e ele mesmo vir que não está se saindo muito bem, ele pode desistir. No caso da EJA III”.

“Aquela "prova" tradicional, sem nenhuma aprendizagem significativa, pode sim assustar o aluno e se evadir”.

“As avaliações tradicionais, geralmente amedrontam os alunos e os deixam nervosos”.

“De repente o aluno retorna depois de um bom tempo ausente e é avaliado igual”.

“No modelo tradicional: instrumental PROVA ESCRITA / NOTA”

“O aluno da EJA evade com muita facilidade, então tem que tomar muito cuidado. Considero o aluno da EJA como um "cristal", muito cuidado deve-se tomar”.

“Pois o sistema de avaliação da "Escola" tem uma visão tradicional, que não percebe a avaliação como um processo”.

“Porque ficam nervosos”.

“Depende muito do professor, como avalia e como conscientiza”.

Praticamente todos os depoimentos estão centrados na avaliação enquanto relação nota/conceito/prova. Logo, o fato denota dois pontos muito importantes relativos ao arquétipo da avaliação. O primeiro em relação ao aluno, que ao chegar às portas da escola encontra um sistema tradicional de ensino, onde a espera do momento em que será “avaliado” muitas vezes se concretiza na direção de confirmar as imagens sedimentadas no plano de suas idéias. O cenário da avaliação é na mente dos educandos composto de uma sala, com alunos organizados em fileiras, onde o que se vê a frente é a nuca do colega, um ou mais professores circulando por entre as carteiras e nas mãos, “ela” a prova. A avaliação traz embutida em si um sentir: o da possibilidade do fracasso. E um aluno que já vem de uma história de lutas, de desafios e de experiências de “portas fechadas” e que se configura muitas vezes em um “sobrevivente” dos percalços, ao se deparar com a situação posta, pode refletir “tenho realmente que passar por isso a esta altura da vida”? O medo, esta emoção básica humana, é aqui recriado com contornos de “frustração”, quando deveria se constituir num momento de construção do fazer “juntos” o conhecimento.

O segundo, de que o professor, ao delatar o medo que o aluno tem da avaliação, e ao afirmar que a avaliação pode levar o aluno à evasão, também sustenta o mesmo arquétipo frente

ao ato de avaliar, fato deflagrado na afirmativa de um dos professores de que “ [...] o sistema de avaliação da ‘Escola’ tem uma visão tradicional, que não percebe a avaliação como um processo”. Desta forma, cabe indagar que tipo de avaliação é essa que os professores apontam que exclui? Notório que esta avaliação imaginada é a de caráter “tradicional”.

O receio de que o aluno se evada está presente na EJA, sendo provavelmente uma das causas que elimina o instrumental “prova” desta modalidade de ensino e em decorrência do imaginário a respeito desta tanto de professores como de alunos. A escola deve buscar caminhos para que toda ferramenta didática seja utilizada “desde que”, ou seja, desde que promova a construção de uma educação pública de qualidade e distante da lógica excludente.

No final do questionário, os professores foram convidados a relatar alguma experiência exitosa com alunos da EJA no campo da avaliação educacional, foram coletados os seguintes episódios:

“2001-2002 um casal que era uma benção. Mas depois desse ano não houve mais”.

“A avaliação processual sempre é exitosa com turmas da EJA. O aluno perceber que a avaliação não é classificatória, é muito positivo”.

“A execução de projetos”.

“Atividade de Matemática (recorte de alimentos com os preços); trabalhar as compras do dia-a-dia (soma, subtração)”.

“Através de trabalhos (escritos, colagens, leituras e pesquisas), desenvolvemos no aluno o processo de ensino-aprendizagem”.

“Através de um portfólio com produções de textos dos alunos, durante todo o ano eles puderam verificar as mudanças ocorridas na leitura e na escrita. No final de ano fizemos um jantar para uma bela noite de autógrafos”.

“Avaliando uma aluna da EJA, percebi que ela não reconhecia as letras do alfabeto, só que quando se fazia um ditado ela conseguia escrever uma palavra toda certa”.

“Desde o início do ano até o ultimo mês. Faço um pequeno teste de leitura e escrita (mensalmente) onde posso perceber o desenvolvimento de cada aluno. Assim avalio o nível de leitura e escrita de cada um”.

“Elaboramos um histórico sobre a vida atual do bairro, com a participação de todos os alunos. E depois pedimos para que cada um contasse oralmente o que mais achou interessante. Foi ótimo”.

“Foi vivenciado com os alunos da EJA um DVD sobre os tipos de energia, os cuidados e como evitar o desperdício de energia, logo em seguida os alunos fizeram comentários junto com os professores”.

“Na EJA a avaliação deve acontecer de forma processual, para que o professor busque seus objetivos sem que o aluno se sinta inferior ou menos capaz”.

“No ano de 2002 a turma da EJA I não precisou fazer a EJA II, foram direto para a EJA III”.

“No final de cada ano letivo, reflito com o grupo o progresso de cada um. Conversamos sobre como era a turma no início do ano e como está agora. Nessa reflexão cada um faz sua auto-avaliação”.

“No início do ano de 2007, tinha uma educanda que não lia bem. Durante o ano fui avaliando e agindo sobre suas dificuldades, Pude avaliar vários critérios utilizando alguns instrumentos. Houve um crescimento muito satisfatório, o que foi causa de alegria ..”

“O acompanhamento diário feito. Ver a condição dos alunos de seguir, eles falando sobre o progresso e fazer faculdade”.

“O aluno recebeu uma prova, mesmo sem ele ter condições totais na escrita, ele fez toda a prova, isto é, respondeu tudo através da argüição”.

“O avanço alcançado por parte dos alunos”.

“O trabalho em grupo com atividades diversificadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Os grupos são organizados de acordo com o nível de compreensão. Observo e Intervenho”.

“Oficina com materiais de sucata e projetos”.

“Os alunos eu não possuem domínio de leitura e escrita, muitas vezes, exitam em realizar as avaliações”.

“Os projetos que realizamos denominado ‘paz’ que envolveu além dos alunos da EJA, toda a escola, professores, gestores e alunos”.

“Pela pequena experiência que tenho não será possível responder essa questão”.

“Prestar atenção em cada educando de forma a respeitar seu ritmo, porém sem desconsiderar o grau mínimo de apreensão dos conteúdos, e não ter medo de reprovar. É o melhor que podemos fazer por nossos educandos, se já estamos nos empenhando em sala”.

“Projeto Matemática do nome, fração do nome, cruzadinha do nome (foi utilizado as quatro operações e o conhecimento individual de cada um)”.

“Projetos: trabalho feito pelos alunos sobre os males que o cigarro traz para a humanidade”.

“Quando as condições permitem. Equipes pesquisam sobre um assunto, apresentam em sala e os outros avaliam, dentro de critérios práticos e objetivos da vida dentro e fora da escola”.

“Quando observamos evolução na leitura dos alunos e o objetivo deles de por exemplo, prestar o teste de carteira de motorista, já pode ser realizado”.

“Realizei um bingo de palavras e avaliei a leitura. Obtive sucesso e os alunos gostaram bastante. Prêmio: pirulito”.

“Realizei uma brincadeira no quadro em sala de aula e eles gostaram muito. A brincadeira envolvia números e eles gostaram da experiência”

“Sempre ter surtido um ótimo resultado a prática de correção coletiva e esclarecedora das verificações bem como dos outros instrumentos de avaliação”.

“Trabalhar na EJA é um grande prazer, estou sempre de olho em meus alunos. Como trabalho com textos significativos, uma avaliação que achei interessante foi uma lista de metas que cada aluno escreveu para 2008”.

“Trabalho muito com música, copio a letra, eles cantam e acompanham. Assim, vou trabalhando a parte de ortografia, matemática. Eles gostam de jogos e poesias”.

“Um aluno do colégio que está trabalhando numa firma de limpeza.

Um aluno que foi tentar um emprego de zelador e só conseguiu ficar no emprego porque foi capaz de produzir um texto”.

“Uma aluna me relatou que após anos de estudo conseguiu ler uma frase completa sem ninguém interrompê-la e me agradeceu emocionada”.

“Uma avaliação satisfatória que obtive, foi no início do ano fazer uma auto-avaliação dos alunos sobre o que eles esperavam da EJA, quais as suas expectativas em relação à aprendizagem e pedi que sugerissem algumas atividades que gostariam de executá-las.

“Uma experiência inesquecível é você ver que seu aluno que não “vê” (conhecer letras, números, etc.) e após alguns meses de convivência chega para você e dizer: ‘Professora agora eu já consigo fazer o meu nome e ler as palavras nas placas de propaganda’ ”.

“Uma experiência que me deixou orgulhosa foi quando fiz um questionamento com meus alunos da EJA. É impressionante como eles são sinceros”.

“Visita ao espaço cultural (BNB) e o passeio ao centro de Fortaleza”.

As experiências apresentadas estão de maneira geral centradas em atitudes práticas avaliativas que permitem ao aluno sentir-se participe do processo de construção do seu conhecimento, de sua aprendizagem. É uma relação centrada no sentido da cooperação, onde todos sentem-se “felizes” pelas produções realizadas, professores e alunos.

São destaques metodológicos o portfólio, as visitas de campo, as atividades lúdicas contextualizadas, as leituras significativas, os novos arranjos pedagógicos frente ao ato de “corrigir” e a organização do trabalho por projetos:

A Pedagogia de Projetos se coloca como uma das expressões dessa concepção globalizante que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sócio-cultural. (ALVAREZ,1996, p. 29).

No que se refere a este último, cabe ressaltar que consiste numa das opções metodológicas adequadas ao trabalho com jovens e adultos, pois possibilita além do ensino interdisciplinar, dos conteúdos contextualizados, que os alunos se engajem nos avanços de suas aprendizagens, desenvolvendo o protagonismo na construção de seus conhecimentos.

Sentiu-se, entretanto, nos relatos a ausência de experiências que contemplem as novas tecnologias da comunicação no cotidiano da escola, o que denota que esta realidade ainda está distante das instituições escolares da rede pública municipal de Fortaleza.

A didática da dialogicidade também é explicitada nos relatos. Os professores demonstram abrir espaços para que seus alunos reescrevam a história de convivência com a escola, sobre uma nova perspectiva, a da inclusão.

Sobre os depoimentos, sentiu-se a possibilidade da escola (re)inventar-se e nela realizar a (re) invenção ou a invenção da avaliação enquanto prática fundante de um processo associado ao desenvolvimento de novas aptidões humanas, tais como as capacidades de decidir, analisar, interpretar, arriscar, constatar, forjar hipóteses, realizar enfim, que leve o aluno a pensar crítica e autonomamente na mediação com o conhecimento. Sendo este, um grande desafio para a educação como um todo.

O questionário aplicado aos professores teve como objetivo central buscar elementos para conhecer os perfis discente e docente, as concepções de avaliação na EJA e os elementos que favorecem ou não sua prática, além de buscar situações exitosas que pudessem corroborar na construção de uma avaliação inclusiva. Visou ainda reunir subsídios teóricos que apontem se o ato de avaliar praticado nesta modalidade de ensino sugere a prática da escola democrática, para todos, ou se pelo contrário, legitima uma “contra-prática social”, que marginaliza, mais uma vez e historicamente, o aluno da classe popular.

Muitas das reflexões apresentadas sedimentam-se não no interesse de uma crítica desenfreada e desconexa de significados, mas sobre o desejo da existência de uma escola emancipada, a serviço de todos e não só para alguns. E assim como para Brandão (2002, p.116), esta pesquisa promove a que se conceba a possibilidade de uma educação pública popular, que eminentemente não poderá trabalhar de forma descontextualizada, mas sob as bases de novas relações entre o poder do estado, do sistema escolar e da sociedade.

5.2 Resultados Coletados do Grupo Focal

5.2.1 SEÇÃO A: Dados sobre o Perfil dos Alunos da EJA Entrevistados

Foram entrevistados para o grupo focal 06 alunos da EJA, de uma escola da Regional VI, que funciona os três expedientes, num bairro residencial. A respectiva escola atende exclusivamente o nível fundamental do ensino.

Um dos entrevistados, ora denominado entrevistado “A”, trabalha num grande supermercado da cidade como empacotador e possui 60 anos, tendo se ausentado da escola por 45 anos aproximadamente, ou seja, aos 15 anos de idade, mas nunca repetiu seus estudos, frequenta a EJA I. A entrevistada “B” possui 62 anos, trabalha com limpeza na Prefeitura de

Fortaleza e ficou fora da escola 50 anos, repetiu seus estudos uma vez e frequenta a EJA I, abandonou seus estudos aos 42 anos.. A entrevistada “C”, com 15 anos, frequenta a EJA III e diz nunca ter se ausentado da escola, mas que atrasou seus estudos mediante 03 repetências e não trabalha. A aluna “D”, EJA III, com 37 anos, ficou 21 anos fora da escola e parou de estudar aos 15/16 anos, não trabalha, e conta que repetiu algumas vezes seus estudos. O entrevistado “E” é operador de máquinas de bordar, repetiu seus estudos algumas vezes, ficou fora da escola 19 anos, possui 37 anos, EJA III. Finalmente, a última entrevistada é baby sister, EJA III, nunca repetiu seus estudos, tem 16 anos, mas narra que ficou 07 anos fora da escola, tendo registrando-se o abandono da escola aos 9 anos de idade.

Do cômputo geral, percebe-se a seguinte situação: (04) entrevistados possuem dos 35 aos 65 anos, (02) entre 15 a 18 anos. Dos 06 alunos, os 04 dos alunos repetiram seus estudos no mínimo 03 vezes. Ficaram 05 fora da escola entre o período de 07 a 50 anos, 04 são trabalhadores e 02 desempregados.

Do exposto, pode-se concluir que o perfil traçado na pesquisa para o aluno da EJA, neste bloco se confirma. É o aluno da EJA pertencente à classe popular, boa parte desempregado, vindo de repetências, o que caracteriza forte tendência à baixa-estima e que esteve fora da escola para atender as adaptações necessárias à sobrevivência.

5.2.2 SEÇÃO B: Dados sobre a Evasão do Aluno da EJA

A respectiva seção tem por objetivo identificar quais possíveis causas da evasão na EJA, desta vez sob a ótica do aluno, para que se estabeleçam as relações com os dados encontrados no questionário do professor, objetivando-se identificar causas da exclusão escolar.

Ao serem questionados por que retornaram seus estudos, obtiveram-se as seguintes declarações:

A: “Porque fica muito bom. Foi uma coisa que eu perdi, é a falta mais que eu sinto. E se tivesse estudo há 10 / 20anos atrás..seria outro sr. X”.

B: “Eu voltei a estudar porque quando ia trabalhar, e eu me perdia muito quando descia do ônibus. Vou voltar a estudar prá conhecer as letras. Aí graças a Deus eu não me perdi mais porque já sei as letras”.

C: “Voltei a estudar porque quero ser alguém na vida”.

D: “Achei que a escola ia me ajudar, ainda estou em casa, estou sem trabalhar”

E: “Eu trabalhei muito a noite trocando de turno, aí a empresa q estou agora me deu um turno fixo.. aí agora estou trabalhando só de manhã, o horário da noite facilitaram pra mim. Eles acharam que eu tinha pouca leitura e que eu poderia progredir mais. Aí eu voltei a estudar”.

F: Quero ser alguém na vida com um bom emprego.

Constatou-se que, a busca pela escola está relacionada as características funcional e pragmática, ou seja, pelo que a escola tem a oferecer em conhecimentos ou possibilidades de ascensão social.

A escola é transformadora, observa-se no depoimento “A”, quando o entrevistado diz que se tivesse estudado, seria outra pessoa. A entrevistada “B” manifesta buscar na escola o aprendizado das “letras” para suprir uma dificuldade de seu cotidiano. Ajudar a ser alguém na vida, a conseguir um melhor trabalho, ou mesmo a conseguir um emprego, são expectativas latentes neste público alvo.

Flagrante é descobrir que o aluno ao buscar um emprego, lhe é exigido um melhor currículo escolar. Entretanto, este mesmo empregador não possibilita que o aluno dê continuidade aos seus estudos. O recurso é aguardar o tempo da “espera” de um patrão, que possa realmente compreender a problemática e colocar-se favorável à questão, flexibilizando horários para que este indivíduo estude. O que numa empresa, pode levar anos, encurralando o sujeito a manter-se na mesma função exercida.

O que os alunos da EJA esperam alcançar na escola?

A: “Eu espero mudar muito a minha vida ainda, procurar a paz que eu deixei pra traz na esperança de melhorar”.

B: “Prá mim, já saber ler é muita coisa”.

“C” não respondeu à pergunta.

D: “Eu não quero nada não. Só que aqui eu aprendo”.

E: “A escola em si não tem o que dizer não. Porque pelo menos é próximo da casa da gente, pelo menos eu moro aqui do lado, dois quarteirões. Prá mim tá tudo bem. Tem nada, nada não”.

F: “Eu espero ter um bom ensino pra que no futuro eu possa ser uma boa pessoa”.

Ricos são os elementos de reflexão extraídos destes relatos. Em primeiro termo, o entrevistado “A” aos 60 anos afirmar que pretende, na EJA I, “mudar muito sua vida” porque está aprendendo a ler e a escrever. A fala é por demais significativa. Quais são as portas que este aprendizado traz?

Buscam estes alunos, com a leitura e a escrita, possibilidades maiores do que a conquista do ato de automatizar a codificação e decodificação de letras. Deve contemplar, como ensina Freire, a leitura da experiência de mundo do educando:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola', e não as 'palavras da realidade'. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no quais os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de 'cultura do silêncio' imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1991, p. 164).

A entrevistada “B” entretanto, e diferente de “A”, coloca limites ao seu aprendizado, em outras palavras, ratificando a formação do “habitus”, em Bourdieu (1983, p.60-61). A aluna demonstra que lhe fora inculcada a crença da impossibilidade da “não continuidade” dos estudos, além da “conformação” com o ato de manter-se estagnada em determinados estágios escolares, negando a possibilidade de construir novos conhecimentos, além da leitura e da escrita.

O “não querer nada não” é antagônico a fala “mas aqui eu aprendo”. A entrevistada não tem grandes anseios frente a sua aprendizagem, mas reconhece seus avanços. O habitus se apresenta nesta experiência enquanto subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p.101). Neste sentido, significa que, o habitus do “negar a possibilidade de progredir nos estudos” está interiorizado, posto que esta é uma realidade mental subjetivada e construída no coletivo social. Por outro lado, reconhece que: “na escola eu aprendo”.

O entrevistado “E” apresenta estar satisfeito com a devolução da escola em relação a seus objetivos. Por outro lado, enfatiza a importância da escola situar-se próximo de sua casa, informação que dá consistência aos dados trazidos pelo questionário.

Estudar para ser uma “boa pessoa”, o que de conteúdo está embutido na afirmativa? Ser uma boa pessoa indica que a aluna espera da escola mais do que a obrigação de ensinar bem os conteúdos específicos, mas atuar em áreas do comportamento, ou seja, ligada as questões de ordem moral e ética. Claro que a escola não é a única formadora no que se constitui a formação do caráter humano. Mas é sem margem de dúvidas, a instituição responsável pela sistematização dos conhecimentos que dão sustentação à preparação cidadã. Nesta direção, quais as contribuições da escola na EJA? De que maneira o currículo vem se organizando para subsidiar a

formação ético-moral? O que se extrai do depoimento da aluna é a necessidade da construção de projetos em educação cidadã, incluindo temáticas contemporâneas, que façam parte do cotidiano dos alunos, tais como a realização de projetos em “educação para o trânsito”, por exemplo. Sabe-se que o problema do trânsito no Brasil é caótico e que boa parte dos acidentes na realidade, poderiam ser evitados se os indivíduos buscassem uma convivência ética no espaço público. Há que se discutir temáticas deste porte, de tal forma que condutas e comportamentos fossem estudados para o aperfeiçoamento da vida em sociedade.

Qual a maior dificuldade que os alunos da EJA encontram para retornar seus estudos? Foram relatados:

A: “A maior dificuldade que ‘ tou encontrando é o problema de vista. Há dezoito anos atrás, eu usava.. e há seis anos o médico disse que não adiantava usar mais porque o problema é cirurgia, catarata”.

B: “Eu saio de casa umas cinco horas, cinco e meia, retorno prá casa seis horas, seis e meia aí não dá tempo de pegar aqui..”

C: “ Só tenho dificuldade mesmo na hora prá ler, só que eu tenho vergonha’.

D: “Tenho dificuldade na parte de escrever”.

E: “Não tenho dificuldade não, depois que eu entrei de volta, que eu retornei a estudar, eu aprendia mais que eu já sabia, né?. Agora com o desenvolvimento do passar do ano, a gente vai [...] eu acho que este ano eu tenho condição de passar, vai depender só do professor”.

F: “Por causa que às vezes quando eu vou ler minha vista dói, me dá dor de cabeça e eu não consigo ler”.

Os entrevistados “A” e “F” apresentam pontos em comum “perturbações físicas”. Esta é uma questão pouco discutida nas escolas. Não raras vezes alunos são impedidos do acesso ao conhecimento por demonstrarem alguma deficiência, seja no campo da visão, audição etc. Distúrbios físicos podem causar alterações comportamentais, seja no campo do interesse, na dificuldade em aprender, e no caso dos adultos, onde a escola se configura na terceira jornada do dia, este fator pode chegar a se constituir em causa de exclusão escolar. O problema não pode ser então naturalizado. É preocupação da escola, sim. Uma experiência interessante neste sentido é a do PRONERA, que distribuiu óculos para seus estudantes assentados no interior do Estado do Ceará.

As bases epistemológicas para que os professores possam detectar lacunas neste campo, devem ser sanadas na formação inicial, entretanto, cabe às respectivas secretarias de educação dar elementos para auxiliar os docentes em soluções concretas neste campo.

A aluna “B” identifica os horários de trabalho como fator que interfere sem sua presença na escola. Este dado ratifica a “evasão branca” existente, pois o aluno, muitas vezes cansado, prefere retornar à casa que ficar sentado de duas a três horas nos bancos escolares. Neste sentido e mais uma vez, a escola deve reconfigurar suas práticas, dentre elas e em especial a avaliação, de forma que o ato de estudar se torne prazeroso para o aluno. E como mencionado, projetos que envolvam a escola como um todo e que promovam a socialização do aluno, tais como aqueles que sofrem o recorte da Arte-Educação.

As entrevistadas “C” e “D” identificam como maior dificuldade “aprendizagem”. Os obstáculos neste campo denotam que deverá ser, inicialmente realizada uma avaliação para que se identifiquem os campos comprometidos, para que estratégias pedagógicas sejam organizadas. É importante também localizar as barreiras que estejam impedindo o processo educativo em suas múltiplas dimensões, seja no campo da interpretação, das deficiências ou limitações físicas. Os caminhos educacionais traçados deverão buscar, dentre outras questões, a flexibilização do currículo, assim como metodologias que se adequem ao acompanhamento, mediado pela fator “tempo”. Quer dizer, em que momento o acompanhamento será ministrado, tendo-se em vista que o aluno da EJA não dispõe de tempo em casa para seus estudos. É imprescindível ainda ao docente, atentar quanto às questões emocionais, evitando-se que se sedimente no aluno o sentimento de que “o aprendizado não está dando certo”, ou o que em outras palavras significaria o caminho para o “fracasso escolar”.

O aluno “E” declara não possuir maiores dificuldades, no entanto, manifesta que “este neste ano terá condições de passar, mas que vai depender só do professor”. A fala revela a crença na figura do professor, o que significa a imagem forjada deste como “centro” do processo educacional. É interessante constatar que o aluno da EJA mantém vivo este arquétipo, advindo provavelmente, de experiências anteriores. Transformar o professor “detentor do saber” em “mediador” é processo longo. Neste sentido, o papel maior aqui é do próprio professor, que deverá buscar uma didática centrada numa conduta facilitadora, onde realmente se coloque como o elemento co-participe da aprendizagem. É preciso disponibilidade para realizar tal tarefa, que significa, dentre outras coisas rever valores, crenças, conceitos e em especial, práticas.

Quando questionados sobre quais foram as razões para o abandono de seu curso, os entrevistados se manifestaram conforme o que se segue:

A: “O que eu aprendi eu achava que era o bastante. E não teve pessoas que comentasse..porque ali, a gente pensava, aos 15 anos, jovem, que a vida ia ser ali, naquela fazenda. Ali a gente tinha tudo. Então, ali era minha vida.[...].. agora, largar mais não”.

B: “Eu abandonei quando eu era criança porque eu quis mesmo. Minha mãe que mandava eu para o colégio. Eu saía pra casa e não ia para o colégio, daí passou-se o tempo..agora largar não”.

C: “Quando eu estiver na oitava série eu desisto. Aí eu vou ser de maior e vou fazer o que eu quero”.

D: “Eu sempre penso assim, né, em desistir. Às vezes, eu fico pensando, que não vale a pena mais não..aí eu fico querendo desistir”

E: “Eu se eu chegasse a sair do emprego e eu entrar noutra firma eu vou ter que deixar de trabalhar porque eu vou trabalhar a minha profissão eu fico mudando de turno. Eu trabalho um horário de manhã, outro horário tarde e outro horário noite. Aí a empresa não vai deixar que eu fique só num horário, que nem a que eu ‘tou. Eu só “tou num horário fixo. Mas as pessoas que já trabalham em outros horário, às vezes quer trabalhar no horário que eu tou.Mas como eu já sou um bom funcionário na empresa e tenho mais tempo de serviço que os outros aí eu conversei com o meu patrão e ele permitiu que eu estudasse conforme que eu não prejudique a empresa e nem os companheiros de trabalho”.

F: “Eu nunca abandonei a escola. Eu entrei ano passado, porque minha mãe nunca pode me colocar na escola, por causa que ela ia trabalhar e eu tinha que ficar com a minha irmã e meu pai também trabalha e só eu ficava em casa com ela e minha irmã, ela é a caçula”.

O entrevistado “A” morou até os quinze anos numa fazenda, e abandonou seus estudos porque segundo o mesmo, “ali tinha tudo”. Então, por que buscar na escola o que já encontrara em outros espaços de vida? A aluna “B” também manifesta o mesmo, revelando ambos que, a escola está dissociada da vida.

A aluna “C” é menor de idade, e já projeta um abandono escolar para seu futuro. O “fazer o que eu quero” descortina a subjetividade do desejo de “ser adulta”, cuidar de si, bastar-se. Provavelmente aí, presente a idéia do emprego, de manter-se e nesta linha reflexiva, a escola é um apêndice, ou seja, desnecessária aos seus planos.

“D” manifesta a permanência do pensamento de abandono escolar, provavelmente vinculado às questões de aprendizagem observadas no item anterior, quando diz ter dificuldades para escrever. O relato denuncia que, os obstáculos encontrados neste campo são fatores principais para a evasão escolar.

A aluna “F” nunca quis abandonar seus estudos. As condições sociais impediram que o fizesse. Aqui está clara a questão de infra-estrutura, quer dizer, não existe um suporte de creches para que as famílias das classes populares possam realmente colocar seus filhos menores na escola. A carência de políticas públicas de assistência social tiraram da instituição escolar duas

crianças, a primeira da educação infantil e a segunda, que por ter que assumir funções de pajem, abandona o fundamental, encorpando assim as estatísticas da EJA.

O aluno “E” viveu a experiência de exclusão dos bancos escolares por conta do trabalho. Muitas empresas hoje já resolveram esta questão, criando cursos em seus próprios espaços de labor. Esta é uma das alternativas postas. Por outro, lado, a ganância, o subjugo da “mais valia” tornam o indivíduo escravo de um círculo vicioso: ele não tem um melhor emprego porque não tem escola, e não tem escola, por não ter um emprego que lhe garanta as condições de frequência.

Os relatos denotam que, a evasão escolar está atrelada às seguintes variáveis: a escola está dissociada da vida, a idéia de que ter um emprego dispensa a experiência escolar, as dificuldades na aprendizagem, a relação capital-trabalho (que não flexibiliza tempos e espaços para que o aluno continue seus estudos) e a carência de políticas públicas para a educação infantil Logo, a evasão escolar na EJA sofre inúmeros recortes, não podendo o aluno ser responsabilizado sobre a mesma.

O interessante é que, as informações extraídas dos alunos, ratificam os dados encontrados nos questionários dos professores. Frente à realidade descortinada, o que se sugere é um projeto macro, onde todos os sujeitos envolvidos na EJA possam refletir e buscar soluções sobre este desafio histórico, o de garantir a permanência do aluno na escola, a inclusão escolar com foco na qualidade da aprendizagem.

5.2.3 SEÇÃO C: Dados sobre Relação Escola-Aluno

A seção de dados sobre a relação escola-aluno tem como objetivo identificar a visão que o educando possui da escola, como se sente ambientalizado. Busca em especial, verificar a forma como a escola tem realizado o papel de formar homens e mulheres autônomos, conscientes e construtores de sua história e da cidadania.

Ao serem questionados sobre quais os aspectos que julga positivo e negativo na escola, obtiveram-se as seguintes respostas:

A: “Na escola..prá mim tem nada ruim não eu ‘tou adorando a escola, tanto que quando eu saía tarde e chegava aqui às sete e meia e as aulas já tinha começado. Prá mim o que está faltando na escola é que a gente pudesse sentir mais segurança.”

B: “Eu tenho uma professora que eu adoro, e adoro a minha professora, ave maria, eu não queria nunca sair dela. Eu também..melhorar a segurança.”

C: “O que eu gosto mais é da minha professora. Só a segurança.”

D: “A professora ensina bem, agora falta o interesse do aluno, é o que eu vejo [...] a professora é ensina mesmo, tira a dúvida da gente. Agora, a segurança é importante na escola”.

E: “Pelo que eu vejo dos professores acho que não tem ninguém que tenha dizer nada não. [...]. No momento o professor que ensina a gente é muito bom [...]. A diretora ela não tem aquelas coisas que de agredir a gente, ela conversa, tenta botar todo mundo em ordem, tipo vir todo mundo de farda, essas coisas assim, isso é interessante, cê sair de casa e vir fardado, já ta dizendo que cê ta indo pró colégio, cê ta indo estudar. Aí às vezes ela diz uma coisa, as pessoas não aceita. Isso é coisa de aluno. Em termos de coisa assim que a gente precisa, tipo a merenda, a merenda da gente, vamos supor..a gente não tem recreio. O horário da gente é direto, e quando a gente chega, a gente merenda.Mas às vezes a merenda não é tão boa quanto era prá ser. A gente somos trabalhador. A gente já está estudando às vezes porque a gente já trabalha até uns horários [...] já chega em casa cansado às vezes não dá tempo de fazer nada, já vem direto pró colégio [...]a gente chega no colégio às vezes não tem nem água prá beber direito, que às vezes já faltou água aí uma vez ou outra é coisa que a gente conversando a gente ajeita. A gente fala com a diretora ela vai lá, dá um jeitinho, qualquer jeito aí, chega água [...] melhorar, o policiamento, a gente não vai horário até mais tarde porque, porque a diretora fica com medo de acontecer uma coisa ou outra [...] vamos só até nove horas[...] já fizeram uma reunião aí e é até nove horas [...] diz que tinha denúncia, que ia invadir, o telefone tocava o vigia dizia que ia invadir [...] aí liberavam a gente mais cedo”.

F: “Eu gosto muito do meu professor, ele é muito legal. Como todo mundo disse, segurança. Porque mataram um colega de classe, do professor x, mataram da menina ali do EJA II hoje, mataram um colega da sexta série.”

Todos os alunos frente à questão encaminham o foco para o “professor”, apesar deste sujeito não ter sido mencionado na pergunta. Existe neste ponto algo significativo, a imagem que o professor tem para o aluno da EJA. É notória a hierarquia da relação, posta na forma respeitosa como o aluno enxerga o docente. Mas o fator que mais incide, é o carinho expresso nas falas. A comunicação existente denota que predomina um clima de maior afetividade na EJA do primeiro segmento. Este clima faz parte da cultura escolar. Observa-se a intenção dos professores de criar um espaço afetivo onde o aluno sintasse-se seguro, acolhido. Identifica-se que a formação deste ambiente é muito similar ao que se encontra no início da escolarização na primeira infância.

O afeto é sem dúvida imprescindível na relação professor-aluno, pois é facilitador do processo de ensino aprendizagem. Além disso, a sociedade exige que hoje formemos indivíduos sensíveis, capazes de pensar coletivamente de forma que se viva contemplando a existência do outro:

Se quisermos ter cidadãos capazes de viver, construtivamente, no presente mundo em mudança caleidoscópicas, só os teremos se nos dispusermos a fazer deles aprendizes auto-estimulados e auto-iniciados (...) Esta espécie de aprendiz se desenvolve melhor, tanto quanto sabemos, num relacionamento pessoa a pessoa que promova, que facilite o crescimento (ROGERS, 1987, p. 130).

Por outro lado, as falas podem detectar que o aluno da EJA é enxergado sob a ótica de um certo assistencialismo, do que precisa de cuidados especiais e neste sentido, há que se ter o cuidado de não direcionar este afeto para atitudes sentimentalistas, e que passe a relação a ser infantilizada, de forma que sejam podadas as oportunidades do aluno da EJA desenvolver a autonomia e o protagonismo.

Um ponto também expressado pelos alunos é sobre a questão da “segurança”. É notório que a violência toma grandes proporções nos principais centros urbanos e que a escola recebe o impacto deste problema. A escola sente-se insegura e há que se buscar medidas preventivas para a garantia da escola enquanto espaço formador do exercício da cidadania. Entretanto, a violência é conjuntural e muitas vezes protagonizada dentro e fora dos limites da escola. O problema é como um “polvo”, com inúmeros tentáculos: a questão do jovem desmotivado, e que não vê perspectivas de futuro; o mote das drogas; o preconceito de raça, de gênero enfim, a temática requer iniciativas em vários níveis de ação. Entretanto, este não é um problema que se resolve somente com a família e a comunidade escolar, mas são estes, sem dúvidas, os pontos de partida, para que daí se façam as pontes com o Estado. É mister buscar mecanismos de defesa, dentre eles, favorecer que a comunidade escolar discuta o problema amplamente, de forma que se implemente um programa de segurança para toda a escola, evitando-se mecanismos paliativos, tais como a liberação antecipada dos alunos das aulas, ou da escola transformar-se em um ambiente repressor.

O aluno “E” apresenta diversos elementos que denotam que a escola na EJA ainda precisa de um atendimento direcionado especificamente ao seu público alvo, dentre eles, destaca os problemas da “merenda escolar” e da carência de infraestrutura, tais como a “falta de água”. A escola observada tem um bom ambiente, tem salas amplas, é bem cuidada, mas os problemas deflagrados podem realmente impedir que o aluno continue estimulado a frequentar seus estudos, após uma dura jornada de trabalho. O horário da merenda não funciona somente como apoio nutricional, mas como um momento de reposição de energias e de socialização com demais

alunos da escola, logo, cumpre o objetivo de fixação do educando na EJA, sendo imprescindíveis cuidados maiores com esta rotina.

No referente à socialização com demais colegas, todos os alunos narram que os menos interessados atrapalham as aulas, o aluno “E” enfatiza:

“Lá na classe que eu estudo o professor não tolera muito esses aí não (referindo-se aos alunos que porventura atrapalhem) muito não, porque só atrapalha eles[...] e depois eles só vai pensar quando tiver a idade que a gente tem..”.

A expressão “.. só vai pensar quando tiver a idade que a gente tem” denota que os alunos a qual “E” se refere são os mais jovens. Deflagra “E” o caminho provável dos “indisciplinados”: a evasão escolar. A questão do desinteresse pela escola parece maior frente ao público mais jovem da EJA. Fato constatado nas próprias entrevistas do grupo focal, quando uma das alunas declara que assim que completar 18 anos pretende largar seus estudos. Percebe-se claramente o maior compromisso com o estudo dos alunos que já vivenciaram o tempo maior de exclusão, ficando para os mais jovens as experiências relatadas. A questão é: como a escola pode tornar-se atraente para estes jovens? O que esperam dela? O mundo do trabalho é mais encantador que a escola, assim como os inúmeros estímulos da atual cultura. Os recursos em comunicação provocam a criação de novos espaços de aprendizagem, tais como cybers, internet, enfim, a sociedade “pedagogizou-se” ampliando o abismo existente entre o mundo lá fora e a escola pública, principalmente, que não dispõe de recursos para dar conta da “concorrência” em estímulos positivos que mantenham este aluno nos bancos escolares.

Complementando esta discussão, ao serem questionados sobre o que acham das condições físicas da escola (sala, banheiros, cantina etc), todos dizem que as salas são ventiladas, mas que o ventilador faz “zoada” e quando o professor fala, tem que desligar. Os banheiros masculinos não têm descarga e torneira. O mesmo no feminino. Os alunos também não zelam pelo ambiente, relatam: “Se der um aperto passa vergonha”, sem papel higiênico ou sabonete, diz “C”. E ainda acrescentam que a cantina funciona até às sete da noite, quem chega depois das sete e meia não merenda, diz “D”. A aluna “C” gostaria que o lanche acontecesse até às sete e meia da noite.

De fato, as questões estruturais são inúmeras. A escola não está acompanhando o desenvolvimento tecnológico, não dispõe de recursos pedagógicos que dêem suporte a planejamentos de aulas prazerosas, além das lacunas apresentadas frente às condições físicas básicas. Os dados remetem à reflexão de que a EJA é educação de “segunda” linha.

A aprendizagem na escola vem sendo satisfatória?

Todos os alunos narram estar felizes com o que vêm aprendendo, mas que não sabem pontuar o que realmente é este aprendizado. Quando questionados sobre o que gostariam de aprender para vida na escola, seja no campo individual ou para o profissional, responderam:

A: “Eu quero é ter mais conhecimentos, porque a pessoa sem estudo é cego [...] eu me acho muito humilde, porque aqui eu estou na alfabetização [...] eu estou começando de ‘zero’[...] o que eu já passei [...]eu não quero que os meus filhos passem o que eu já passei só quero o melhor[...] porque a falta de estudo, eu já perdi muita oportunidade boa.”

B: “Nada não. O ensino aqui é muito bom.”

C: “O que eu queria aprender, eu já ‘tô aprendendo. A ler. a escrever..”

D: “Eu queria mesmo era aprender a escrever para o trabalho [...] Como eu falei, aprender mesmo..a leitura e a escritura, que eu não tenho. Eu queria ser uma pessoa assim, de pegar assim um papel e escrever.. essa é a vontade. Eu parei meus estudos na sétima série[...] e ainda essa dificuldade.”

E: “A gente tendo pelo mesmo o primeiro grau, né? Chegar num canto a gente tem ao mesmo um comprovante que tem ao menos o primeiro grau que aí tem muitas empresas [...] quero ao menos chegar lá. Por isso estou dizendo, que este ano eu fiz tudo, né? Não faltei nenhum dia prá ver se eu conseguia passar, prá poder chegar na outra série, prá ver se dá mais incentivo ainda [...] se o colégio tivesse ao menos o segundo grau, prá gente continuar aqui mesmo, porque se a gente quiser estudar que nem meu professor tava falando, se a gente quiser, se eu quisesse talvez, se eu passasse aqui e quisesse continuar os estudos prá terminar rápido, a eu tinha que sair do colégio,e prá ir prá outro colégio gente tem que sair daqui [...] e isso não sou só eu, mas tudo o que está na EJA III [...] aqui se torna mais rápido, é mais perto[...]tudo aqui mora próximo[...] Eu sou doido prá fazer curso. Só que eu não faço curso[...] Eu já sou meio metido com esse negócio de máquina costura, porque minha família todinha é costureira, e eu também trabalho com bordado[...] Eu já sei um pouco sobre o negócio de costura, eu queria fazer curso[...] Mas eu acho assim, se eu chegar lá eu vou ter a teoria, mas a leitura, eu não tô ainda a altura dela prá poder fazer esse curso[...] quando eu passar de série, eu vou começar a fazer né.”

F: “Como ele diz, era prá aqui ter o primeiro e o segundo[...] dava pra gente continuar aqui. [...]Quando se vai procurar emprego, já pergunto logo, você fez curso, tem o primeiro grau concluído. Nós diz, não, então não aceita [...] Por exemplo, computação, aqui na escola. Como eu acho que alguns alunos já sabem né, porque que tem Lan House, passa o dia na lan house. Eu também passo o dia na Lan House. Depois que eu chego do trabalho, vou direto pra Lan House. E tendo o curso fica mais fácil.”

O aluno “A” diz que espera que seus filhos não passem pelo que ele passou, ou seja, o tempo longe da escola. Ele diz que perdeu boas oportunidades de trabalho por conta da falta de seus estudos. E neste sentido é que se preocupa com seus filhos. Mas não narra, assim como a aluna “B”, o que gostaria de aprender a mais na escola, além do que já vem aprendendo. É

importante recordar, que os entrevistados possuem a maior idade do grupo e que, portanto e neste sentido, podem ter perdido de certa forma o interesse pelo que a escola pode vir a oferecer, ou mesmo, faltar-lhes a visão do que poderia ser acrescido em suas experiências escolares. Do mesmo modo “C”, que apesar de bem mais jovem, 15 anos, parece estar conformada com a aprendizagem que recebe da escola.

Os alunos “D” e “E” denotam a relação da escola com o mundo do trabalho. Percebe-se nitidamente que os alunos da EJA têm maior clareza que os educandos da educação básica, sobre a reciprocidade que existe na relação escola-trabalho. “D” quer aprender a ler e escrever para atender as premissas de seu emprego, diz que parou seus estudos na sétima série e ainda não domina o processo de leitura e escrita. A questão é: uma aluna que cursou até a sétima série. Sétima série do ensino fundamental e que não domina a leitura e a escrita!! Naturalmente, seu retrocesso para a EJA do primeiro segmento foi em decorrência desta constatação. A aluna passou por um sistema, foi aprovada. Mas não possui as habilidades mínimas. Como conseguiu esta aluna um “quase” diploma de conclusão do ensino fundamental? E o que significa ter concluído a sétima série sem saber ler e escrever? As garantias dadas pela legislação sobre a universalização do ensino fundamental, acontece de forma escamoteada. A aluna faz parte de estatísticas, ou seja, compõe os números de alunos que concluíram o ensino fundamental, mas é de fato analfabeta funcional. A avaliação da aprendizagem vem nesta direção, servindo como ferramenta para encobrir a realidade dos fatos, ou seja, alunos estão sendo aprovados, sem ter cumprido as etapas básicas no processo de aquisição dos conhecimentos.

O aluno “E” tem maior consciência quanto ao papel da escola. Ele reconhece que necessita de um diploma para colocar-se melhor no mercado de trabalho, deflagra a importância da leitura e da escrita para realizar cursos de extensão necessários ao seu aprimoramento técnico e sugere ainda a idéia de que a escola implemente o ensino médio para que ele, aluno, possa dar prosseguimento a seus estudos.

A aluna “F” também manifesta seu interesse para que a escola mantenha o ensino médio, mas acrescenta que sente falta de aulas de computação, e que apesar de já utilizar recursos em cybers ela necessita do aperfeiçoamento. Neste sentido, reconhece que o papel da escola é também o aprofundamento dos conhecimentos prévios dos alunos, seus saberes e transformá-los em conhecimentos científicos.

Nesta questão, boa parte dos alunos deixa claro que, precisam da escola, que a escola corrobora para que tenham melhor colocação no mercado de trabalho e ao mesmo tempo, que é preciso avançar nos diferentes níveis de ensino.

O bloco em questão denota que o aluno da EJA coloca expectativas positivas sobre a escola. Gosta de frequentá-la por diversas razões, dentre elas, os colegas e os professores. Apesar de que se identificou um predomínio de uma visão maternalista frente a forma de tratamento com os alunos. Os educandos manifestam que se incomodam com a falta de infra-estrutura, mas mantém uma postura passiva sobre a mesma, num sentido de conformação, como se a responsabilidade para que os recursos se façam cumprir fosse somente do grupo gestor ou dos órgãos responsáveis.

A escola é, portanto, para o aluno da EJA o lugar, ou seja, onde aprende, onde busca socializar-se. Identifica nela a possibilidade de avançar na escala social. Quer continuar seus estudos, querem cursos de extensão na escola. Querem merenda escolar, segurança, condições físicas para realizarem seus estudos. Os alunos têm consciência do caminho a seguir, do tempo perdido e de que não desejam a mesma estrada para os entes queridos.

5.2.4 SEÇÃO D: Dados sobre Avaliação da Aprendizagem

A seção D teve por objetivo vislumbrar as concepções de avaliação dos alunos da EJA. A idéia era a de constatar o que entendem pelo conceito, o que pensam a respeito, mas em especial, se a avaliação é responsável pelo abandono escolar.

Desta forma, iniciou-se a entrevista com a pergunta: “Para você, o que significa ‘avaliar’?”

A: “Depende da avaliação [...] o que eu faço, [...] sou normalmente avaliado por todos. Tudo o que você está fazendo hoje, principalmente o público, está sendo observado [...]”

B: “Quando sabe fazer a prova, aí é avaliar [...]”

C: “Avaliar é quando a pessoa se dá bem assim na prova. A professora avalia você muito bem, você assim nas notas tudinho, tirar um dez é muito bom...”

D: “É o que eu acho é assim [...] prá ver se ele sabe escrever, que é importante [...] pela leitura, que ela própria exige (referindo-se à professora) às vezes não sabe ler, aí ela vai avaliar o aluno pelo que ela tá ouvindo, né? O aluno lê no ditado, e dizer...descobrir o erro e se ele sabe escrever...”

E: “Avaliar é quando no trabalho e você [...] tipo quando você a gente faz um teste, uma coisa assim e você vê o patrão chegar prá você e o professor mesmo e dizer foi bem feito, que você tirou tipo um bom, um dez, ou uma coisa assim

parecido. Aí isso aí é uma avaliação. É o que você..o seu desempenho que você fez. Tipo um emprego ou então no colégio[...] e aí você dizer o que é que você foi comparado com o que, você tirou isso, você ganhou isso, que nem onde eu trabalho, muitas vezes eu ganhei vários prêmios, porque ele dava uma meta prá você cumprir e eu cumpria e isso aí era uma avaliação do que eu era capaz de fazer.

F: “Avaliar é como ele disse, quando você faz uma prova, que você tira boas notas, que você aprendeu, do que você soube explicar, avaliando você...”

Os alunos “B, C e F” declaram que a avaliação está eminentemente ligada à prova, ou seja, avaliar é nestes depoimentos realizar testes, participar de medidas. A prova, como instrumento isolado de outros recursos, cria hierarquias que tem como objetivo a medição da excelência, ou como afirma Perrenoud (1999, p.12): “[...] os examinadores (professores), criam variações que se referem mais à escala e ao princípio de classificação do que às variações significativas entre os conhecimentos ou as competências de uns e de outros”. Avaliar neste contexto é escalonar.

Os alunos “A e E” já possuem uma compreensão mais ampla de avaliação. Entendem que a avaliação faz parte do cotidiano e que interpenetra a vida. Por outro lado, e em especial no que se refere aos alunos “D e E”, a avaliação está sempre relacionada a um juízo de terceiros, ou seja: existe um alguém que avalia. No caso de “D”, narra este que a professora avalia o ditado e diz, “se o aluno errou ou não”, para que ela, professora, mensure as habilidades de ler e escrever. Identifica-se nos discursos a avaliação como prática delegada a outrem e não de si, sobre si. Há um descarte da avaliação enquanto processo de auto-conhecimento. Na escola, se é observado pelo professor que avalia, no trabalho, pelo patrão (como informa “E”) e assim consecutivamente. Ou seja, a avaliação se resumiria no exercício da “observação”, de terceiros, com vistas à formação de um julgamento de valor.

Dando-se continuidade a discussão, perguntou-se aos alunos se já haviam participado de alguma avaliação, como sentiram a experiência e se a avaliação promove o medo. Encontrou-se o seguinte:

A: “[...] tenho medo de fazer prova, eu fico nervoso porque prá mim vai chegar, não vou responder certo, não vou estar respondendo correto. Sempre tem aquele medozinho.”

B: “[...] da prova eu fico me tremendo e não sei como é que eu vou fazer aquela prova. Meu medo é não saber fazer.”

C: “[...] na prova eu fico nervosa, fica se tremendo, só não falta pegar no lápis. Meu medo é de não ser aprovada.”

D: "...[...] prova foi bom prá mim. Tirei nota dez em Matemática.[...] Meu medo é não responder certo."

E: "[...] esse ano minhas provas foi tudo boa. Todas as nota o professor deu dez prá mim, por isso que isso aí também incentiva a gente porque eu também estou me esforçando prá chegar lá onde eu quero e aí tem que tentar fazer o que tem é prá ser feito[...] em História é que eu fico meio assim, mas eu pensei, fiquei com medo que da última vez que ele fez a prova de História, fez só dois testes[...] quando eu cheguei assim no outro dia prá receber a prova..tirei dez[...] Quando você vai fazer uma coisa que você não tá vendo [...] a prova que ele fez foi assim, hoje você faz a prova todinha, testa aqui e quando for amanhã você vai fazer sem você ver nada, só as perguntas que está feita na prova. Aí você vai ter que responder o que está ali, tem que se lembrar aí não consegui [...] Meu medo é de você, assim [...] se não fizer direitinho você há de tirar uma nota baixa, e aquilo ali não vai favorecer você. E como o professor diz , se você tirar uma nota baixa, não há de ser favorecido..

F: "[...] logo no começo, por conta de uma colega eu só tirava notas baixas, porque não prestava atenção nas aulas. Agora do meio do ano prá cá só tiro dez, oito e nove [...] tenho medo de errar, tirar um zero. Mas eu nunca errei. Meu medo é do erro.."

O interessante nas respostas dadas é que todas as experiências recordadas tiveram a prova como "o" momento especial. O medo da avaliação foi o grande vilão. Avaliar é mesmo realizar provas.

Percebeu-se que a questão talvez tenha sido comprometida com a pergunta se a avaliação promoveria "medo", pois os alunos registraram em suas mentes este último aspecto. Entretanto, era necessário que a questão do "medo de avaliar" fosse mencionada, para que o exercício da maiêutica despertasse pontos não revelados, caso a pergunta não tivesse sido direta.

O medo da prova deixa o aluno nervoso, nubla a reflexão, impedindo-o de realizar as questões, inibe inclusive as funções motoras (como no relato da aluna "C"), desperta o receio do fracasso escolar, de tirar notas baixas. Mas as questões postas estão concentradas realmente no instrumental "prova"? De fato a prova é somente um pretexto, o que está oculto nas falas é mesmo e mais uma vez o conceito que o aluno tem de avaliação. E onde ele forma este conceito, na própria escola. E como vencer este medo? Bem, se a escola criou o "monstro", que trate de educá-lo.

É responsabilidade da escola possibilitar o bom desempenho de seus alunos. O medo de ser avaliado na EJA é bem diferente do processo que acontece no ensino regular, pois não se resume a simplesmente sentir-se desconfortável frente ao momento de fazer uma prova. É de fato, sentir-se em situação de risco, pois o aluno não tem mais tempo a perder. Significa fracassar de novo. Não se trata aqui de banir a prova do cotidiano escolar, como o realizado por muitas

instituições, mas cabe a escola realmente quebrar as barreiras conceituais, buscando realmente assumir novas posturas frente à prática da avaliação, de forma que esta seja enxergada enquanto momento de crescimento, responsabilidade frente a si e satisfação. Entendê-la de fato como meio para subsidiar que as potencialidades dos alunos realmente sejam “desencapsuladas”.

Mas os alunos largariam a escola por conta da avaliação escolar? Esta questão é o principal norte da pesquisa. Os alunos declaram que:

A: “A única coisa que pode me afastar da escola agora é o problema de vista, porque enquanto eu enxergar, e a minha intenção é recuperar brevemente [...]”

B: “O que me tiraria eu da escola, é porque eu já sou de idade, né? Aí eu ..um pouco mais e sigo prá frente.”

C: “Eu não sairia não da escola não (referindo-se a avaliação), só quando eu completar os 18 anos...” (refere-se a que ela mesma a tiraria da escola).

D: “Não, eu continuava..[...] ficar em casa às vezes (referindo-se a que a preguiça poderia tira-la da escola e não a avaliação)”.

E: “A avaliação, a prova não tem nada a ver não. Tem gente aí que passou este ano, aí quando vem estudar de novo só porque vai pro sexto ano volta pro EJA. Tem aluno aí que tá no EJA I vai pro EJA II, volta pro IV. Já teve isso aqui. Aluno que tava [...]Tem uns que ta no EJA I, eu conheço gente que era com a gente no EJA III aí, e não tá. Tá no II, no I..por aí, onde eles ta eu não sei.. mas isso aí, essa avaliação aí ..não importa não,porque se você errar um dia..o erro é humano [...] só se eu saísse do meu trabalho. Se eu saísse do meu trabalho [...] o certo eu vou atrás doutro, se conseguir outro no mesmo horário eu fico estudando, agora se eu não consegui eu tenho que sair, porque..na minha profissão eu tenho que fazer três turnos...”

F: “A avaliação não. Poderia ficar pela preguiça, porque é muita preguiça de vir prá escola. Hoje eu tava com tanta preguiça que eu dormi na cadeira, não vi nem o professor dá aula. O que poderia tirar da escola, a preguiça e também às vezes eu tenho medo de vir lá do Guajeru prá cá [...] Eu moro pertinho..mas..”

Os alunos são unânimes ao declarar que não sairiam da escola por conta da avaliação. Mas confidenciam suas razões. O aluno “A” preocupa-se com o problema da vista, “B” considera-se em idade avançada, “C” já projeta o abandono escolar aos 18 anos, “D” e “F” dizem que a “preguiça” as tiraria da escola e finalmente “E” delega ao trabalho a causa de uma possível desistência. As falas confirmam os dados extraídos dos questionários dos professores. Todas já foram discutidas em itens anteriores, mas existe um ponto significativo na questão, que está colocado no relato de “E”, no trecho em que diz : “ [...] tem gente aí que passou este ano, aí quando vem estudar de novo só porque vai pro sexto ano volta pro EJA. Tem aluno aí que tá no EJA I vai pro EJA II, volta pro IV. Já teve isso aqui. Aluno que tava [...]Tem uns que ta no EJA I, eu conheço gente que era com a gente no EJA III aí, e não tá. Tá no II, no I..por aí, onde eles ta

eu não sei..” A impressão que se tem é a de que, existe um “samba” de entra e sai do aluno nesta modalidade de ensino. O aluno entra, fecha um ciclo, fica fora da escola, retorna, retrocede, abandona, retorna, não dá conta do feito, enfim, quais estratégias a escola deve munir-se para realmente classificar estes alunos de modo que avancem em seus estudos? Como deve ser realizada a manutenção dos conhecimentos, de forma que o aluno, mesmo que abandone seus cursos, possa dar continuidade no ponto em que parou? Não seria o caso das escolas fazerem uso de sua autonomia pedagógica e organizarem turmas de aceleração, em caráter temporário, como classes de passagem, para que os alunos pudessem recuperar o ritmo próprio de trabalho e reingressar nas classes de origem, regularizando distorções escolares? A aceleração de estudos é uma metodologia que naturalmente deve ser cuidadosamente analisada por cada instituição escolar e adaptada à realidade, mas possui finalidades e funções específicas, e que tem a priori, função reparadora.

Como acontece a avaliação na sala de aula? A questão buscou elucidar o cotidiano, o “modus fazendi” da avaliação no seio da escola. Foi declarado que:

A: “Tem dificuldade de dizer como elas são, são poucos, poucas aulas.. não posso garantir [...]”

B:”Ah...minha professora ensina muito bem [...] Tem dia que é teste, é ditado..”

C: “Ela explica às vezes, a gente tem que fazer sozinha e às vezes a gente erra, ela bota prá consertar [...] Tem nota depois.”

D: “[...]tem dia especial, prá nós fazer o trabalho, é individual, cada aluno tem que ficar no seu local [...] as dúvidas que tem pede a ela, ela explica e vai cada um pró lado..se tiver errado..ela dá assim uma dica..mas ela não diz, não dá não..”

E: “Às vezes você tá fazendo uma coisa errada, o professor chega e diz que tá errado e a gente tem que no mesmo instante tentar corrigir porque, né, ele tá falando ali, porque a gente tá ali prá aprender com ele. Ele que tá ensinando a você, então você que vai fazer o quê? Tentar fazer do jeito que tá pedindo prá gente fazer. Isso aí é normal, você fazer uma coisa que ele tá pedindo.”

F: “A avaliação é feita assim.. não sei explicar muito bem não. Porque..o professor da gente é ele é super gente boa, mas quando ele tem que ser duro ele é duro. Avaliação acontece na hora que ele é duro..Porque ele vê uma coisa assim, ele já diz já...avaliar a gente mesmo. Quando ele quer ser severo ele bota pesado.”

De forma geral, os alunos têm dificuldades em dizer como é a avaliação, até porque, como visto, associam a mesma às provas. Identificou-se ainda certo receio em tecer maiores comentários sobre a prática avaliativa em seu cotidiano, como se qualquer informação a ser trazida fosse comprometer o professor.

São considerados momentos de avaliação pelos alunos: o ditado, exercícios, trabalhos individuais, a observação. Os pontos apresentados pelos alunos, conferem com os dados surgidos nos questionários dos professores, que dão ênfase, em especial à observação.

Alguns pontos precisam ser melhor elucidados, é importante chamar a atenção para o depoimento da aluna “D”. A mesma narra que no dia da avaliação cada aluno tem o seu local para realizá-la, a professora tira as possíveis dúvidas, dá dicas, mas cada um tenta resolver o seu trabalho individualmente. A avaliação, neste caso, possui todo um ritual pré-traçado. Já o aluno “E”, manifesta mais uma vez o grau de hierarquia que o professor tem em classe, em especial ao declarar: “[...] ele que tá ensinando a você, então você que vai fazer o quê? Tentar fazer do jeito que tá pedindo prá gente fazer. Isso aí é normal, você fazer uma coisa que ele tá pedindo.” Identifica-se ainda a postura de “sagrado” conferida ao professor, que para os alunos possui em suas mãos o poder de “aprovar” ou “reprovar”.

Dos pontos trazidos, destaca-se mesmo o discurso de “F”, ao declarar que o professor é severo no ato de avaliar. Percebe-se no relato, entretanto, que a aluna consente com a atitude revelada, caracterizando-se mais uma vez a ritualística presente nas práticas avaliativas da escola. Os costumes apresentados estão repletos de significados e simbologias, que denotam grande importância não somente para aqueles que os praticam, os professores, mas para os alunos, que ao aceitarem tais crenças e valores, reafirmam a ideologia de um determinado grupo social.

No ínterim da entrevista, questionou-se se os alunos eram avaliados todos os dias. Os alunos “C, D e F” não responderam à pergunta. Foi trazido pelos demais que:

A: “A avaliação não é todo dia”.

B: “Não é todo dia”.

E: “ Depende do que você teja querendo que dar a resposta. Avaliação se for em prova em teste, ele faz duas vezes no mês. No mês ele faz duas provas, de Matemática ou então de Português. Aí quando é no outro mês a gente vai fazer.. Porque, vamos supor..a prova do colégio, que é a prova prá ser do colégio, termina no final do ano, a gente ainda não fizemos, Ele disse prá gente que agora é depois do carnaval. A gente tem esses dois dias aí do carnaval. quinta e sexta que a gente vai estudar ..na outra semana é semana de prova, semana todinha, tá o colégio todo. Essa prova é que eu quero ver se o negócio vai servir , o que eu tô pensando né? Eu tou estudando prá isso.[...]As que eu tou fazendo com ele, eu tirei dez em todas. Agora essa daí, diz que é um planejamento do colégio. A dele é uma coisa. A do colégio é essa aí [...] que talvez vá dar.. É um planejamento que ele disse pra gente que ele disse que é o colégio que faz ou é a regional que manda, uma coisa assim. Porque vamos supor..O livro que veio prá gente. O livro que veio prá gente não é a altura do que gente é capaz de fazer. O livro é muito fraco, o livro é muito fraco. Pelo menos o do EJA III é muito fraco. EJA

III e EJA IV e nós terminemos dois livros e não aprendemos quase nada neles. É muito mais que o professor tem de teoria prá gente, do que nos próprio livro do colégio. O dever que tava no livro, ele passava dever prá gente, quando o livro chegou a gente já tava avançado no livro. Quando o livro chegou no colégio. Quer dizer o livro não adiantou de nada. Dois livros. Só que num ano, nós temos dois livro. Nós tamos assim, estudando dois anos por um[...] O livro é fraco, você procura aprender no livro mas não vai ter nada que vai fazer você aprender.”

Os alunos declaram que a avaliação não é realizada todos os dias, mas em datas específicas, naturalizando-se mais uma vez a ritualística do ato de avaliar.

O aluno “E” revela dois aspectos importantes que impactam na EJA. Primeiro, diz que existe uma avaliação empreendida pelo professor em sala de aula e outra realizada a margem desta. Mas não soube precisar ao certo se a avaliação é mesmo realizada pela supervisão da escola que frequenta ou como afirma, pela Secretaria Executiva Regional (SER). Em outras palavras, a avaliação promovida pela SER, seria no final das contas subsidiada pela Secretaria Municipal de Educação. Para o caso da avaliação mencionada existir, fazem-se necessários alguns reparos. Inicialmente, o sujeito principal da ação avaliativa, o aluno, deveria tomar decisões no sentido de realizar ou não a provável avaliação. Do contrário, qualquer avaliação que caminhe no sentido de que sua função educativa fique à margem do principal interessado, tende ao fracasso, pois naturaliza o “artificialismo”. E neste sentido, cria uma situação fictícia, que fomenta a resistência do avaliado e onde seus valores essenciais são abortados.

Em segundo lugar, quando “E” se refere a questão do livro didático, ele denuncia que o respectivo material encaminhado para a EJA, foca seus conteúdos com base no princípio “reducionista”, ou seja, não propõe desafios ao aluno, provavelmente por ter um arquétipo forjado para o educando jovem/adulto. O respectivo material didático, ao partir da premissa de criar limitrofes predefinidos para o aluno da EJA, limita as possibilidades de seu aprendizado, de seus avanços pedagógicos, ou em outros termos, constrói a seguinte representação social do educando “de que ele só pode ir até aqui”. O professor, ao adiantar os conteúdos programáticos, aposta no sucesso do aluno, que ao se deparar com o livro conclui “o livro é fraco”, o que de certa forma, promove uma estima positiva.

Os alunos apontam algumas sugestões para o aprimoramento do trabalho da escola em forma de mensagem:

A: “Eu espero que a minha experiência seja melhor prá outra vez [...] eu gostaria ser aquela pessoa de me sentir pronto pra responder todas as perguntas que me perguntar.”

B: “..tou contente né?”

C: “ Que venha ensino”.

D: “ Que venha né, mais professor mais preparado ainda, né, segurança, e talvez assim, aula de computação, curso

E: “ Que venha um livro bom prá gente”.

F: “Que ela melhore, que tenha muita segurança e que a gente venha possa vir com muita confiança prá cá.”

Os alunos, de forma geral, se repetem um pouco aqui. Mas, algumas falas interessantes podem ser destacadas, tais como, quando “C” menciona que “quer ensino”, quando “D” pede professores preparados, segurança e aulas de computação e “E” solicita livros que atendam suas expectativas educacionais. Cada uma das solicitações reflete as esperanças e lutas dos alunos e porque não dizer, dos professores comprometidos com uma educação popular exitosa:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 1992, p.11).

Finalmente, os alunos foram convidados a narrar uma experiência positiva experimentada em sua vida escolar.

A: “[...] lembro sentado no alpendre da casa, na fazenda, sentadinho naquele muro, sentadinho no banco de madeira [...] A professora ficava ali só com os cadernos da gente corrigindo os dever, às vezes cópia [...] a gente aí aprendia [...] a gente aprendia, porque se era ela que fizesse um ditado e perguntasse, ô, o que é isso assim, seu Luís, eu não sei..fulano não sabe, fulano não sabe e chegasse em mim e dissesse é isso, aí pegava a palmatoriazinha ali e começava a dar [...] a prova cinco mais oito, não tem quem sabe, tudo errado [...] quando chegasse no ‘ treze ’, seu Luís..pode pegar a palmatória..”

D: “A experiência que eu passei aqui que eu achei interessante é que assim na minha idade, foi participar em Festa do Folclore [...] Assim, depois de certa idade participar em festa e quando no meu tempo de eu não queria participar (ao ser perguntada sobre o que era melhor na festa) ‘As cantigas, fazer par um com outro.. faz a gente sorrir’.”

E: “A experiência que eu tive foi eu retornar de novo à escola, né, que eu tinha muito tempo parado e agora quando eu voltei eu achei que o que eu já passei fora, né, eu aprendi muito prá mim também trazer pró colégio agora eu tô mais prático em estudo. Antes quando eu chegava no colégio eu não tinha aquela experiência de saber alguma coisa, falava de nome disso, disso, disso..e hoje eu tenho. Tenho experiências em vários [...] lugares, coisas, objetos, ruas essas

coisas assim, eu já tenho mais experiência sobre isso. Eu achei muito bom quando eu voltei, eu juntei tudo e tá muito certo.”

F: “A experiência que eu lembro assim da escola, é só das festas mesmo, das dinâmicas que é bem legal, engraçada. A gente se diverte muito. E só.. assim. E também aprendi a.. por causa que as minhas colegas ano passado, namoravam escondido da diretora. E eu ficava pastorando quando a (diretora) vinha. E quando ela vinha [...]”

A experiência narrada pelo aluno “A” é muito rica. Ele é a história ambulante da avaliação educacional, quando há 45 anos a escola se apresentava sob uma visão romântica, com a professorinha sentada, corrigindo os “caderninhos” dos seus alunos. Escola lírica, mas que mantém viva a tradição do “castigo”. O recurso da palmatória se fazia “cantar” para o aluno que não dominasse os conteúdos pedagógicos. A palmatória transformava os bons alunos em algozes capatazes dos colegas que não atingissem as metas propostas.

As alunas “B e C” não apresentam experiências, entretanto “D” relata que sua experiência positiva foi uma festa popular organizada pela escola, denotando mais uma vez que a EJA clama por projetos educativos que integrem Arte-Educação.

“E” conta que sua maior alegria foi realmente retornar para a escola e aprender a reconhecer os nomes, na medida em que se apropriava do processo da leitura e da escrita. Nesta direção, o aluno reconhece este aprendizado como um “pedido” que foi atendido, a leitura abre as portas da mente para novas compreensões de mundo e novas experiências.

A aluna “F” destaca as dinâmicas de grupo realizadas pelos professores como momentos especiais, constatando que se faz necessário realmente repensar em metodologias diferenciadas que construam pontes para a manutenção do aluno da EJA na escola.

Sintetizando, o aluno da EJA busca uma escola com significado, com o afeto da escola romântica do aluno “A”, com atividades integradoras e coletivizadas, uma escola que realmente “ensine” para que o aluno sinta o gosto e o prazer de descobrir o mundo a sua volta. Uma escola com metodologias inovadoras, dinâmica, que possibilite a reflexão para vida de grupo, coletivizada e que realmente seja espaço para a inclusão escolar.

5.3 Últimas Correlações entre Professores e Alunos da EJA

Os dois instrumentais adotados para fins desta pesquisa, foram por fim complementares, os dados de um confirmam os achados epistemológicos do outro. A seguir, traçaram-se alguns pontos que convergem neste sentido.

Quanto ao perfil do aluno, pôde-se constatar que o educando da EJA busca estudar próximo à escola, seja por questões de transporte, tempo ou mesmo pelo fator econômico.

Há predominância do gênero feminino nas escolas. Um fator interessante do questionário é que se comprovou a intenção de abandono escolar nos depoimentos das entrevistadas mais jovens, conforme dados do questionário. Das 04 mulheres consultadas, duas possuem planos de evadir-se.

No que se refere a empregabilidade, apesar de serem dados difíceis de coletar nas escolas, percebeu-se que dos 6 entrevistados, 3 estavam desempregados, descortinando-se mais uma vez que a escola hoje recebe grande percentual de alunos desempregados, o que pode criar a situação do “aluno flutuante”, ponto identificado na aplicação do questionário.

Do professor, identificou-se nas práticas pedagógicas sugeridas pelos alunos, que provavelmente a carga horária de três expedientes influencia na qualidade metodológica empreendida em sala. Pode-se ainda constatar que as três horas de aula corridas na EJA impossibilita qualquer intenção no sentido de que as trocas de experiências sejam realizadas entre o corpo docente, assim como da disponibilidade do professor em atender um aluno individualmente ou mesmo gerar tempo para revisar suas práticas avaliativas.

Os alunos citam como práticas pedagógicas adotadas pelos professores o uso do livro didático, o ditado, a argüição, os trabalhos individuais, não sendo aludidos trabalhos com projetos, portfólios e outras metodologias que demandam tempo para planejamento. Esta falta de tempo, além de comprometer a qualidade do trabalho em sala de aula, pode promover no corpo docente certo grau de insatisfação frente ao quesito “valorização do professor”, que perpassa pelo respeito concretizado, conforme já explicitado, nas boas condições físicas e pedagógicas de trabalho.

Os alunos revelam, assim como o corpo docente no questionário, que o ambiente físico necessita de cuidados. As salas são boas, mas precisam de climatização, de melhor acústica, de recursos pedagógicos, assim como computadores, equipamentos, melhores livros.

Ao solicitarem professores devidamente qualificados, os alunos não fazem uma queixa em relação aos seus professores, pelo contrário, reconhecem o comprometimento destes, mas sugerem de forma subjetiva que estes se qualifiquem em métodos e técnicas adequadas à EJA, ratificando-se mais uma vez o desencontro detectado na pesquisa entre: a formação inicial, em serviço e continuada.

No tangente aos dados relativos a causa que provocou a pesquisa, ou seja a avaliação enquanto fator de inclusão escolar, registrou-se realmente que existe uma representação muito forte no que diz respeito à manutenção do modelo de avaliação tradicional, seja em termos da figura do professor, mantida como “detentor do saber” pelos alunos, seja na utilização dos instrumentais e práticas utilizados. A educação bancária, tão esplanada por Paulo Freire, ainda invade os espaços subliminares da escola e impede que se avance numa concepção avaliativa que redirecione novas estratégias de ensino.

A evasão escolar é ainda fenômeno presente na escola e o grande desafio a ser sobrepujado para que realmente a escola seja inclusiva.

A escola parece bom lugar para o diálogo, para a troca de conhecimentos, para que a prática seja coerente com a teoria, para o exercício da criticidade, para o reconhecimento da emoção enquanto elo da aprendizagem, mas que para que tudo isso se concretize, é imprescindível a corporeificação das palavras (FREIRE, 1996, p.29) feitas “carne” com o exemplo.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

A pesquisa teve por objetivo fornecer subsídios teóricos para reflexão no campo da avaliação educacional frente às práticas adotadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das séries iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE e se estas favorecem ou não o exercício do direito à educação, ou seja, a inclusão escolar do aluno. Nesta direção, subdividiu-se em cinco capítulos, que possibilitaram revirar a temática da avaliação educacional para que se chegasse há alguns constructos epistemológicos que viessem a possibilitar um avanço frente à questão central apontada nesta “escavação” teórica-prática. Teve-se o cuidado para que os capítulos fossem todos costurados entre si, partindo-se de uma visão de totalidade para o ponto central ao qual se queria chegar.

No capítulo um buscou-se a reflexão histórica da Educação de Jovens e Adultos realizando-se um breve contraponto com as práticas avaliativas adotadas. Evidenciou-se que a EJA necessita ainda construir sua identidade enquanto modalidade de ensino e que em seu histórico encontramos elementos vivos para reconstruí-la e que a inclusão escolar é questão do passado, presente e desafio para o futuro.

Das premissas teóricas apresentadas no primeiro capítulo, pôde-se inferir que a educação de jovens e adultos sempre careceu de auto-estima, ou seja, e que ainda hoje deve construir-se enquanto processo de acreditar na sua possibilidade de sua existência. Pois se por um lado, é considerada educação de segunda linha, por outro, é preciso revisar as representações sociais que têm de si.

Constatou-se que o analfabetismo, uma das facetas da exclusão escolar, é ainda um fato e não está moribundo. Claro que as políticas públicas avançaram em termos de universalizar a alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, as campanhas muitas das vezes, serviram como motivos eleitoreiros. É preciso mais do que contra-argumentar. Faz-se necessário repensar a EJA de forma que os alunos monitorem seus progressos e exijam melhor qualidade de ensino. É necessário forjar uma consciência mais do que crítica, mas de participação efetiva, na busca de uma visão prospectiva para que a EJA se institua enquanto processo permanente de aprendizagem do jovem/adulto, para que se integre de fato à Educação Básica. Neste sentido, o que se propõe, é a recuperação da linha ideológica que se perdeu nas décadas de 1960, a formação de novos movimentos populares, desta vez, não somente de cultura. Mas movimentos sociais que

abarcarem construções de agendas sócio-político-pedagógicas próprias para a EJA, para que experiências positivas sejam sistematizadas e transformadas em políticas não de governo, mas de Estado e que apontem efetivamente para a inclusão escolar. A EJA deve ser exigida enquanto direito subjetivo. O acesso e a permanência na escola devem ser mais do que facilitados, mas garantidos. É preciso reconstruir historicamente, no agora, a identidade da EJA por meio de estruturas físicas adequadas e acessíveis, projeto político pedagógico, metodologias concretas e afins com o universo do adulto, ou seja, novos referenciais teóricos. A construção da credibilidade enquanto modalidade de ensino só se fará, na medida em que novas construções democráticas sejam postas em andamento.

No que se refere ao campo da avaliação, identificou-se que a mesma encontra-se atrelada às questões estruturais, que interferem sem margem de dúvidas, no rendimento escolar do aluno, suas relações sociais, enfim, no seu processo de aprendizagem. Historicamente, a avaliação na EJA, assim como na educação básica, não foi tomada sobre uma instância essencial ao ato pedagógico e no sentido ainda de despontar enquanto caminho para a inclusão escolar.

A avaliação da aprendizagem deve por sua vez, ser incluída na EJA. É preciso considerar que, a concepção de EJA enquanto “patinho feio” interfere no “modus fazendi” da avaliação, de forma que, as técnicas empregadas são de caráter difuso e inconsistente. Não existe um sistema pré-traçado que organize uma avaliação humanizadora e inclusiva para a educação de jovens e adultos. Os materiais didáticos são inexistentes e muitas das vezes, infantilizados. E se a avaliação educacional não é a responsável direta pela exclusão do aluno, ela em si, é excluída das práticas educativas, fato observado na dificuldade desta pesquisa em coletar materiais sobre seu desenvolvimento histórico.

A concepção de avaliação que teoricamente foi construída está distante das salas de aula. Neste sentido, não coloquemos a culpa sobre os ombros dos professores. Isto é preciso mais uma vez afirmar. Mas sim, pela consequência inevitável de uma estrutura sócio-política injusta, não equânime. É necessário trabalhar a EJA pela base, ou seja, não tratar a avaliação somente do ponto de vista metodológico, mas estrutural, de forma que as escolas se transformem em espaços democratizados.

O capítulo dois buscou traçar elementos sobre a cultura escolar docente na EJA e sua inter-relação com sujeitos, espaços, tempos, discursos, formação e saberes, traz valiosos elementos reflexivos que se fizeram ponte para compreender a temática da avaliação enquanto

prática inclusiva. Dentre eles, pode-se apontar que cada escola, cada instituição e cada sistema de ensino possui um discurso próprio, uma cultura própria, complexa, tecida e sustentada sobre diversos aspectos, dentre eles a cultura docente, a discente, a cultura curricular e a finalmente a cultura avaliativa. Todos entrecortados pela concepção que a escola e o sistema têm de si, sua função social, a visão de homem, sociedade e mundo.

Constatou-se que o professor e o aluno possuem representações sociais sobre seus papéis, e que as mesmas influenciam o corpo da escola, o sistema escolar e a sociedade onde estão incluídos, sendo os mesmos também e pelas próprias representações construídas, influenciados. Ou seja, as construções subjetivas sobre o que significa ser “professor” e “aluno”, repercutem diretamente sobre a cultura da escola, gerando um fluxo de relações e de redes que por fim, operacionalizam, movimentam, forjam condutas, tomadas de decisões que se delineiam em ritos, que por sua vez articulam um determinado universo de valores e sedimentam esta mesma cultura. Desta forma, a cultura escolar se estabelece enquanto um sistema organizado, onde cada sujeito assume um papel de acordo com as representações construídas no seio da cultura, ou nos diferentes grupos que conviveu, dando origem as práticas pedagógicas adotadas, seja este professor ou aluno:

Os sistemas de representações, ao construírem os lugares onde os indivíduos e/ou grupos se posicionam ou são posicionados, articulam respostas para questões acerca de ‘quem sou eu?’, ‘o que eu posso falar ou ser?’, ‘o que eu preciso para ser aquilo que dizem que devo ser?’ ou, ainda, ‘que espaços, instituições posso/devo ocupar?’. As práticas articuladas na significação e os processos simbólicos são construídos em meio às relações de poder que nomeiam, que descrevem, que classificam, que identificam e que diferenciam. O acesso a qualquer identidade é sempre mediado pelo discurso e pela linguagem (LOPES, 2002, p.158).

Logo, o discurso é forjado nos diferentes espaços em que estes sujeitos desenvolvem seus papéis. Esta identidade, do professor ou do aluno, está carregada de todo um conjunto de códigos, e como já expressado, afetam outros espaços da vida social.

A identidade se alterna em cada circunstância histórica, social. O professor da escola tradicional porta-se de forma bem diferente do que viveu a experiência da escola renovada, assim, o professor da EJA dos dias atuais, traz embutido toda uma simbologia que expressa em seu fazer. O aluno da EJA também e por sua vez, vive um conflito de identidade, sabe que se faz necessário retomar seus estudos, avançar, mas por outro lado, mantém de forma subliminar o discurso de que “papagaio velho não aprende a falar”.

Neste ínterim, pôde-se concluir que a cultura escolar que se delinea a partir do sistema educacional e se complementa no modus operandi de cada professor e aluno, podem definir os caminhos da inclusão escolar.

O capítulo três cumpre o papel de afunilar a temática central da pesquisa, trazendo inicialmente um breve histórico das práticas avaliativas, temática riquíssima, visando enriquecer o campo de investigação para estudiosos do campo da educação, em especial os pedagogos. A exposição de um histórico sobre avaliação sustenta-se na razão de que boa parte dos cursos de Pedagogia não dispõe de uma disciplina específica que realize uma abordagem mais profunda sobre o tema. São, portanto apresentadas as diversas concepções de avaliação, para que estudiosos do assunto possam realmente detectar caminhos que por ventura estejam seguindo, ou mesmo, realizar opções metodológicas em suas trajetórias avaliativas.

A avaliação apresentou-se de forma tradicional até o final do século XIX, com o advento da Psicologia e os primeiros testes psicométricos. Mas é com Ralph Tyler, considerado o “Pai da Avaliação Educacional”, que ela se constitui enquanto área de estudos e pesquisas, posto que traz a avaliação sob o foco de objetivos previamente delineados.

Em seguida, crescem os testes estandarizados, ou seja, com padrões pré-estabelecidos e nesta linha comportamental, Bloom, na década de 1950 propõe as tão conhecidas “taxonomias dos objetivos”, onde estes objetivos a serem atingidos são organizados e padronizados por áreas distintas: cognição, afetivo e psicomotor, dentre outras áreas de subdomínios.

A avaliação passa a ser obrigatória no Brasil, por influência americana, onde toma vulto a avaliação diagnóstica e somativa.

Neste período, trabalhos são tomados como destaque, tais como os de Cronbach (1963), que prevê a avaliação enquanto subsídio para o currículo; do paradigma da avaliação somativa e formativa em Scriven (1967); da avaliação responsiva em Stake (1967) e Daniel L. Stufflebeam, que também na década de 1960 cria o modelo CIPP “Context, Input, Process and Product”, que significa: contexto (C), Insumo (I), processo (P) e produto (P).

Finalmente a década de 1980 é pelo entendimento da avaliação enquanto reprodutora, meritocrática, seletiva, mas que por outro lado, desenvolve-se enquanto campo de estudos.

No bojo da descoberta da avaliação institucional, dos programas de avaliação, são empreendidas reformas educacionais no Brasil que tomam a avaliação como cerne das

discussões, por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), deflagrando-se a necessidade urgente de especialização profissional na respectiva área.

O capítulo discute ainda e principalmente, as práticas avaliativas e sua relação com a inclusão escolar do aluno da EJA, foco central desta pesquisa. São trazidos alguns conceitos sobre avaliação, o significado da expressão “inclusão”. Adiante foram apresentadas algumas taxas sobre o Índice de exclusão social no Brasil (IES), da pesquisa realizada por Lemos (2002), com vistas a realizar contrapontos entre a inclusão escolar e a exclusão social. Os dados de Lemos denunciam que as regiões norte e nordeste apresentam o maior índice de exclusão social e por sua vez, de exclusão escolar. Neste sentido, a pesquisa de Lemos (2002) revela que o Estado do Ceará é um dos que apresenta o maior índice de exclusão no campo da educação, deflagra que os dados repercutem no município de Fortaleza e em especial, na organização de seu sistema educacional. Os fenômenos de evasão e repetência são obstáculos que se impõem à modalidade de educação de jovens e adultos no município. Faz-se imprescindível registrar mais uma vez que, os dados coletados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2002 e que funcionaram como base na pesquisa do IES, tais: como domicílios particulares privados de água tratada (PRIVAGUA), privados de saneamento (PRIVSANE); privados do serviço de coleta sistemática direta ou indireta de lixo (PRIVLIXO); população maior de 10 anos com no máximo 1 ano de escolaridade (PRIVEDUC) e percentagem da população que sobrevive em domicílios particulares cuja renda domiciliar total é de no máximo dois salários mínimos (PRIVREND), são fatores que afetam a vida dos alunos da EJA. Ou seja, os jovens e adultos na busca por melhores condições de subsistência, terminam por abandonar os bancos escolares.

No que se refere às práticas avaliativas, pode-se aferir que as mesmas sofrem influências do IES, pois devem ser construídas com base na realidade em que os alunos desta modalidade de ensino estão inseridos. A avaliação deve contemplar suas histórias de vida e as lutas em prol da sobrevivência. As práticas ainda devem concorrer para o atendimento das expectativas dos jovens e adultos, favorecendo o bom desempenho escolar e que não visem somente à exigência de certificação imposta pelo mundo do capital.

O capítulo torna-se, portanto, revelador: a escola exclui o aluno dos bancos escolares e este por sua vez, é excluído socialmente, nesta mediação as práticas avaliativas tradicionais, cumprem o papel de reprodutoras do status quo.

O capítulo quatro apresenta detalhes sobre a metodologia empregada, sendo neste momento significativo elucidar que a escolha dos dois instrumentais visou atender a complementaridade do sujeito central da pesquisa, o professor. Desta forma, enquanto o questionário balizou elementos sobre o perfil docente, condições e precarização do trabalho, além dos aspectos estruturais que influenciam nas práticas avaliativas na EJA, o grupo focal, teve como centro o aluno e corroborou para a ratificação dos dados encontrados no questionário. Em razão da metodologia adotada, o capítulo cinco tornou-se riquíssimo em achados epistemológicos, que poderão subsidiar, em especial a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza no sentido do aprimoramento das práticas pedagógicas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar na EJA.

O capítulo cinco discorre conclusões pormenorizadas por intermédio de tabelas, gráficos e relatos de professores e alunos, possibilitando reflexões que permitem responder a questão central da pesquisa: as práticas avaliativas na EJA em escolas da rede pública municipal de Fortaleza é fator de inclusão ou exclusão escolar?

Finalmente, pode-se inferir algumas considerações complementares a respeito da questão discorrida neste trabalho.

As pesquisas bibliográfica, documental e de campo mostraram primeiramente que, colocar o problema da inclusão escolar sobre as costas do professor é um erro. E que conseqüentemente, as práticas avaliativas empreendidas por este ator social também não podem ser assinaladas como as que promovem diretamente a evasão escolar. As altas taxas de evasão, de abandono do aluno da escola, estão relacionadas a inúmeras questões, todas elas discutidas no bojo dos capítulos apresentados.

Inicialmente, viu-se que a exclusão escolar na EJA é questão histórica, de hegemonia da classe dominante sobre a popular. Constatou-se ainda que existe uma cultura escolar que provoca a saída do aluno e que é interpenetrada pelo habitus forjado das culturas docente e discente, e que mantém uma imagem pré-histórica dos arquétipos do professor, do aluno e em especial, do que de fato significa o ato de avaliar. Assim como a cultura curricular, que ainda não buscou os caminhos da flexibilização - sem, entretanto, aligeirar ou minimizar conteúdos - para gerar práticas avaliativas de caráter emancipador.

Descortinou-se ainda que, as taxas de evasão escolar têm origem em várias causas, dentre delas a formação inicial aligeirada dos professores e distanciada das necessidades da clientela de

jovens e adultos, que gera práticas pedagógicas, muitas vezes desinteressantes. Sendo complementada por esparsas e incipientes iniciativas de formação em serviço e continuada.

As condições de infra-estrutura foram ainda sublinhadas como fator de exclusão escolar, seja enquanto transporte público, segurança, assistência médica, alimentar, falta de materiais didáticos adequados à faixa etária adulta, enfim, problemas que se resolvem com políticas públicas de enfrentamento e não medidas “paliativas”. Logo, a avaliação educacional está diretamente ligada às esferas históricas, sociais, econômicas, não podendo ser cerceadas, delimitadas e isoladas das dimensões política-ideológicas que a caracterizam.

O caminho percorrido denota que, estão ocorrendo mudanças no campo da avaliação, mas que a escola ainda não acompanha. A avaliação é hoje campo delineado de estudos, de pesquisas de campo, cabendo a escola compreender que não cabe mais a leigacidade quando se fala em avaliação de aprendizagem, avaliação institucional etc. É mister construir novas consciências sobre o que significa de fato avaliar, tomando-se ainda em conta que a avaliação adquire contornos diferenciados em cada nível e modalidade de ensino. E enquanto os estudos avançam e novos profissionais se formam, a avaliação continua a ser defendida enquanto “prática do exame”.

A avaliação deve ser entendida enquanto orientação do processo educacional, para todos os envolvidos, seja este o aluno, o professor, a comunidade, os técnicos de educação das secretarias de ensino, todos, no desenvolvimento de habilidades, competências e valores. O ato de avaliar, é portanto um ato de libertação:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1970, p. 35).

Finalmente, a problema proposto pela pesquisa, sobre qual o tipo de avaliação é realizada na EJA e se esta favorece ou não o processo de inclusão escolar, é respondida. As reflexões mostraram que a avaliação nesta modalidade de ensino é ainda de caráter tradicional e compensatório. Os alunos da EJA “têm pressa”, e esta fala acaba por justificar a minimização dos conteúdos oferecidos, tornando a avaliação de caráter aligeirado. É mais do que necessário modificar as formas de avaliar, mas retomar o princípio de quem é o sujeito da ação educativa, qual a identidade deste sujeito e buscar um novo formato para a escola, diferente daquele que o

aluno outrora abandonou ou foi excluído. E neste sentido, a escola deve ser significativa para este aluno, de forma que produza autonomia, de maneira que propicie a que este seja sujeito de sua própria história. Os pontos assinalados denotam que, a prática avaliativa não é um fenômeno isolado do processo educacional. Mas que interdepende de inúmeros fatores e não somente da discussão quanto à definição de estratégias didático-pedagógicas que as definam. Envolve condições materiais concretas, assim como gestão democrática, recursos humanos, financeiros.

Chegou-se a conclusão de que, as práticas avaliativas por si só não são excludentes, não expulsam o aluno da escola, mas que no bojo da panacéia em que se encontra a EJA, ela é uma das variáveis que pode repercutir no afastamento deste aluno. A resposta trazida ao problema que motivou a pesquisa, é então respondida na máxima shakesperiana: “ser ou não ser não, eis a questão”. Ou seja, a avaliação enquanto fator de inclusão escolar deve ser tratada ainda do ponto de vista ontológico, na sua essência, o que significa que a escola tem realmente que repensar o cotidiano de sua prática, sua real função, o seu “ser” e “não ser”.

No que se relaciona aos objetivos geral e específicos, buscou-se mediante os instrumentais da pesquisa conhecer-se as práticas avaliativas adotadas na rede pública municipal de educação de Fortaleza-CE. Constatou-se que é mister pensar detidamente sobre a questão da inclusão escolar e no aperfeiçoamento de práticas avaliativas inclusivas. Para tanto, existe um longo caminho a seguir, inicialmente no sentido de manter os dados atualizados, como no caso da questão levantada sobre o mote “etnia”. É preciso ainda incluir digitalmente professores e alunos, avançar em estruturas físicas, atrelar à EJA uma formação de caráter técnico e utilitário, dentre tantas questões enfaticamente abordadas na pesquisa. A EJA deve ainda ser refletida em sua multidiversidade, existe é composta de um público que é feminino, desempregado, idoso, jovem e assim, consecutivamente. Ou seja, a EJA é formada por um grupo de indivíduos portadores de extensa bagagem cultural que deve ser explorada em sua riqueza e tomada como ponto de referência para o processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o que de mais sério se evidenciou é que a EJA é uma modalidade de ensino que precisa urgentemente constituir sua identidade para o cumprimento das demandas legais apresentadas e no sentido de cumprir a função social que lhe foi delegada:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em

vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusividade (LIBÂNEO, 1999. p. 53).

Enquanto políticas públicas não forem empreendidas, o aluno da EJA continuará evadindo, continuará sendo excluído da escola. E a “toque de caixa” sofrerá o Brasil com o subdesenvolvimento, porque não se produz educação de qualidade, o que por sua vez significa que não se produz tecnologias de ponta, e que neste jogo de “dominó” desenfreado, o país não será auto-suficiente, autônomo e se perpetuará a cultura colonialista que sempre acompanhou esta “terra” desde seu descobrimento. Em outras palavras, a EJA é enxergada como uma política de “prestação de favores” e onde as práticas avaliativas passam a ser instrumentos de manobra, e o aluno é “selecionado” silenciosamente, ocultamente, de forma a que desista do lugar que é seu, o banco escolar e por sua vez, desista do seu lugar ao “sol” na sociedade. É mais que urgente criar programas educativos que não tomem o aluno da EJA como inferior e onde todos os envolvidos com educação realmente encampem com o coração práticas avaliativas que tomem como lema e bandeira inclusiva de: “TODOS POR UMA CADEIRA”!!!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org) **A profissionalização dos Formadores de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Revista Presença Pedagógica. V.2, nº 8, mar./abr, 1996.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ANCHIETA, José. **Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões (1554-1594)**. Rio de Janeiro, Biblioteca de Cultura Nacional, 1933. Col. Afrânio Peixoto da Academia Brasileira de Letras.
- BELLONI, Izaura. A função Social da Svaliação Institucional. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org). **Avaliação Institucional**. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2000. p. 186-193.
- BOLETIM INTERVALO DO SINTEENP-PB**. João Pessoa: Ano 7, Nº 22, 2007, p. 4.
- BONAMINO, Alicia. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para a Formação de Professor**. Brasília:1999.
- _____. **A Reprodução** (tradução de Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975. Disponível em : <http://www.banconordeste.gov.br/content/aplicacao/ETENE/Anais/docs/2004exclusap.pdf>http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO21_Frota_texto.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Avaliação, Participação - Anotações sobre um Ritual de fim de Períodos**. In Cadernos CEDES, Cortez Ed, nº 12, 1987.

_____. Solettrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política (a educação de Vocação Popular e o Poder de Estado) In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB, n. 01/2000**. Brasília, 05 de julho de 2000.

_____. (Constituição 1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o1934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o1934.htm)>. Acesso em 14 de agosto de 2007.

_____. (Constituição 1891). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/CF88/CF88_1.html>. Acesso em 25 de maio de 2007.

_____. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: UNICEF, 1991.

_____. **Decreto- Lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <www.indiciarismo.com/cedoc/leis/DECRETO-LEI%20477%20Definitivo_.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2007.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2007.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[https:// www. planalto.gov.br/ccivil_03/ leis / leis_2001/ 110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 25 de maio de 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental, 3 ed, Brasília: A Secretária, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para a Formação de Professor.** Brasília:1999.

_____. Ministério da Saúde. Programa Nacional de Doenças Sexualmente transmissíveis/AIDS. **A Situação da Aids no Brasil.** Disponível em:<<http://www.saude.gov.br>> Acesso em: 23 de maio de 2008.

CARVALHO, Leôncio. **Relatório do ano de 1877 apresentado ao Ministro e Secretário dos Negócios do Império.** Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>. Acesso em 13 de abril de 2007.

CARVALHO, S. **A Escola da Vida nas Lutas do Bairro.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAZUZA. **Som Brasil.** São Paulo: Som Livre, 1995. 1 disco sonoro (45min).

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CODO, W. e JACQUES, M. G. (org) **Saúde Mental e Trabalho: leituras.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

COMIS, Daniele. A Função Social da Escola e da Avaliação da Aprendizagem. In: **Dialogia.** São Paulo, v.5, p.135-144, 2006.

DAKAR. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Disponível em: http://64.233.169.104/search?q=cache:Z8PKX0IWY4oJ:www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugu.es.pdf+ASSEGUARAR+QUE+AS+NECESSIDADES+DE+APRENDIZAGEM+DAKAR+2000&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br. Acesso em: 12 de abril de 2007.

CRONBACH, Lee. **Course Improvement through Evaluation,** Teachers College Record, 1963.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo.** 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

- Dimenstein, G. (2005). **Gravidez de Adolescentes tem Cura**. Folha de São Paulo, 13 mar. Caderno Cotidiano, p. C-12.
- ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- EXUPÉRY, Saint. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Ediouro, 1999.
- FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular**. Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006. v. 1. 304 p.
- FABRON, E.M.G.; OMOTE, S. Queixas Vocais entre Professores e outros Profissionais. In: FERREIRA, L.P.; COSTA, H.O. **Voz Ativa: falando sobre o Profissional da Voz**. São Paulo: Roca, 2000.
- FRAGO, Viñao. **Espacio y Tiempo, Educación e Historia**. México: Cuadernos del IMCED, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.
- _____. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- _____. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____.;DAMASCENO, V.; ARELARO, L. R. G. (Orgs). **Educação como Ato Político Partidário**. São Paulo: Cortez,1989.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?**.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- FUSARI, José Cerchi.**A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em:<www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/idéias_12_p025-034_c.pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2007.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2000.

GENEBRA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 25 de maio de 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed., 2. tir. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Angel Perez. **La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

GUBA, E.G. (Ed). **The Paradigm Dialog**. Newbury Park, California. Sage Publications, 1990.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A Prática Pedagógica do Professor do Ensino Básico de Jovens e Adultos : Desacertos, Tentativas, Acertos....** São Carlos, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

HABERMANS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1982.

HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma Prática em construção da pré- escola à universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação na Pré-escola: um Olhar Sensível e Reflexivo sobre a criança**. 7ª ed. Porto Alegre-RS: Mediação. 1996.

_____. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Minidicionário Aurélio** . Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira , 1ª ed., 1977.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: as Retas do Caminho**. Porto Alegre: Mediação: 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo Escolar de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) – 1992, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoe_rendimento/pnad2002/default.shtm. Acesso em 12 de fevereiro de 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Taxas de Analfabetismo e Escolaridade Média por Faixas Etárias: Brasil 1970/2001.** Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep/rbep199_010.pdf. Acesso em: 09 de janeiro de 2007.

_____. **Pesquisa de Anos de Estudos da População: Ceará 2000.** Disponível em [:http://www.cnm.org.br/educacao/mu_edu_ano_estudo.asp](http://www.cnm.org.br/educacao/mu_edu_ano_estudo.asp). Acesso em: 14 de abril de 2008.

JODELET, D. Representações Sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

KREUTZ, Lúcio. **Magistério: Vocaçao ou Profissao?** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.3, p.12-16, jun. 1986

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEMOS, J.J.S. **Exclusão Social no Brasil: radiografia dos anos noventa.** Fortaleza. UFC/DTE. Relatório de Pesquisa, 2002. 151 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez; 1994.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Um novo Projeto Epistemológico e Teórico para a Avaliação Educacional: uma aplicação na auto-avaliação na auto-avaliação em instituições de ensino superior do setor privado.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC-FACED). 2004. 553p . (Tese de Doutorado em Educação).

LOPES, Maura Corcini. Foto & Grafias: **Possibilidades de Leitura dos surdos e da Surdez na Escola de Surdos.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade até nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANOEL. I. A. **Igreja e Educação Feminina. (1859-1910): uma face do conservadorismo**. São Paulo: EdUNESP, 1996
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MILLS, C. W. Do Artesanato Intelectual. In; _____. **A Imaginação Sociológica**. 6.ed.Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.211-237.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.
- MORIN, Edgar. A noção do sujeito. In SCHNITMAN, Dora Fied (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NASCIMENTO, Milton. **Bailes da Vida**. São Paulo: Ariola,1981. 1 disco sonoro (33m37s).
- NÓVOA, António(org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, M.K.de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In, KLEIMAN, A.B. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.147-160
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PAPALIA, D. E. & Olds, S. W. (2000). **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PECOTCHE, González. **Introdução ao Conhecimento Logosófico**. São Paulo: Ed. Logosófica, 1996 .
- _____. **Bases para Tua Conduta**. 8 ed. São Paulo: Ed. Logosófica, 1986.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- _____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.
- POCHMANN, Marcio e AMORIM, Ricardo (org.). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. Cortez Editora. São Paulo, 2003.
- PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. 10. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 135 p.
- PONTES, T.S. **A Avaliação na Educação Infantil, frente aos Novos Desafios**. Belém: Unama, 2001. Disponível em: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/Avaliacao_educacao_infantil.pdf. Acesso em 13 de março de 2006.
- Pronuncimiento Latinoamericano** : por ocasião do Fórum Mundial da Educação. (Dakar, 24-28 de abril, 2000).
- REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005.
- RISTOFF, Dilvo, I (Org.). **Avaliação e Compromisso Público**. Florianópolis: Insular, 2003, p.21 – 33.
- ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil:1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. **Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino/ Educação de Jovens e Adultos**. Fortaleza, CE, 2006.
- SCRIVEN, M. Goal-Free Evaluation. In:HOUSE,E.R.(Ed.) **Scholl Evaluation-The Politics and Processo**. Berkeley, Califórnia, McCutchan Publishing Corporation,1973.
- _____. **The Methodology of Evaluation**. In: STAKE, R.E. (Org.) Curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SOARES, Leôncio. **O Surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio 2004.
- SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- SOUSA, Jesus Maria. **Os Jesuítas e a Ratio Studiorum**. As Raízes da Formação dos Professores da Madeira. Madeira: 2003. Disponível em: <www.uma.pt/~jesussousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF> Acesso em: 14 de agosto de 2007.
- SOUSA, Sandra M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem**: ênfase nas presentes pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 94, p. 44-48, 1995.
- SOUZA, Clarice P. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.
- STAKE, R. E. **The Countenance of Educational Evaluation**. Teachers College Record, New York, n. 68, p. 523-540, 1967.
- SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation**. In: STAKE, R.E. (Org.) Curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.
- STUFFLEBEAM, D. L. **The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability**. Journal of Research and Development in Education, 5(1), p.19-25,1971.
- TADEU, Tomás. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. São Paulo:Autêntica, 1999.
- TAMBARA, E. **Profissionalização, Escola Normal e Feminilização**: Magistério sul-riograndense de Instrução Pública no Século XIX. História da Educação.Pelotas:ASPHE/FaE/UFPel, n.3, abr.1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O Olhar que não quer Ver**: histórias da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 210p.
- TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre, 1975.
- VALENTE, Ana Lúcia. **Ser Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.
- VEIGA, A Ilma Passos. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 12ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- VIEIRA, Maria C. **Fundamentos Históricos, Políticos e Sociais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Universidade de Brasília. 2004.

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **As Dimensões do Projeto Prolítico-Pedagógico**: Novos desafios para a Escola. Campinas: Papyrus, 2001. p. 175-212.

APÊNDICES

Apêndice I: Correspondência Formal assinada pelo Orientador da Dissertação

Apêndice II: Formulário de Entrevista e Observação Estruturada

Apêndice III: Formulário de Entrevista e Observação Estruturada para Grupo Focal

Faze da observação um hábito; somente assim ela poderá adquirir eficácia. Se a realizar hoje, amanhã depois não, com interrupções, ela não o conduzirá a nada. Procure por meio de continuado exercício, que observação chegue a ser natural em você; que se consubstancie consigo. Desse procedimento surgirão em sua mente idéias felizes, sempre construtivas. Eis aí o destino da observação (PECOTCHE, 1986, p. 16).

Apêndice I: Correspondência Formal assinada pelo Orientador da Dissertação



Universidade Federal do Ceará – UFC
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Curso de Mestrado - Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE)

Rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica - Fortaleza/Ceará – CEP: 60.020-110 - Fone/Fax: (85) 288.7677

Fortaleza-CE, 18 de janeiro de 2008.

À Direção :

Prezado(a) Senhor(a),

Na qualidade de professor do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e de orientador da dissertação de mestrado da pesquisadora **Sheyla Maria Fontenele Macedo**, dirijo-me a V. Sa. com objetivo de solicitar sua valiosa colaboração em fornecer os dados solicitados pela referida mestranda, como sendo imprescindíveis à realização de sua pesquisa de dissertação que contribuirá para o aprimoramento educacional e institucional desta Secretaria e também para a pesquisa no campo da educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza-CE, mormente no setor público.

Antecipadamente agradeço pela sua presteza e atenção, lembrando que as informações prestadas serão mantidas em sigilo por princípio ético e científico da pesquisa. Contando sempre com a sua colaboração, firmamo-nos,

Cordialmente,

PROF. DR. MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA
Professor Titular do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE)
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Curso de Mestrado em Educação

Apêndice II: Formulário de Entrevista e Observação Estruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Eixo de Pesquisa: Avaliação Educacional

Curso de Mestrado

PESQUISA EM ESCOLAS DA EJA DE FORTALEZA-CE

SEÇÃO A: DADOS SOBRE AS ESCOLAS E TURMAS DA EJA

1. Nome Completo da Escola:								
2. Categoria Administrativa – Secretaria Executiva Regional (SER): () 1. Regional I; () 2. Regional II; () 3. Regional III; () 4. Regional IV; () 5. Regional V; () 6. Regional VI.								
3. Característica do Bairro: () 1. Comercial; () 2. Industrial; () 3. Residencial								
4. Nome Dirigente (diretor pedagógico):								
5. Nome Coordenador (a) da EJA:								
6. Nome Professor (a) da EJA:						Telefones de Contato Com.: Cel.		
7. Endereço Completo da Escola (rua, bairro, Cep, telefone, e-mail e site):								
8. Dados da Criação do Curso da EJA: Ano de Início de Funcionamento do Curso (1ª. Turma):								
09. Estrutura Organizacional: () 1. Ciclos () 2. Séries () 3. Outros: Turnos de Funcionamento: () 1. Manhã () 2. Tarde () 3. Noite								
10. Curso/ Quantitativo (turmas, professor, aluno):	EJA I 1ª série		EJA II 2ª série e 3ª série		EJA III 4ª série e 5ª série		TOTAL	
	Qte	%	Qte	%	Qte	%	Qte	%
a. N° turmas da EJA								
b. N° de professores por turmas								
c. N° de alunos por turmas								

Para Outras Informações registre aqui ou utilize o verso da página:

11. (Coordenador do curso) Quadro resumo do Perfil do Corpo Discente do curso da Educação de Jovens e Adultos (Posição: 2007):

a. Sexo	Masculino		Feminino		Total (*)			
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%		
b. Situação de Emprego	Empregados		Desempregados		Total (*)			
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%		
c. Faixa Etária	15 a 30 anos		30 a 50 anos		50 a 80 anos		Total (*)	
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%
d. Evasão	EJA I		EJA II		EJA III		Total (*)	
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%
d.1 Evasão: sexo	Masculino		Feminino		Total (*)			
	Qte.	%	Qte.	%				
d.2 Evasão: situação de emprego	Empregados		Desempregados		Total (*)			
	Qte.	%	Qte.	%				
d.3 Evasão: faixa etária	15 a 30 anos		30 a 50 anos		50 a 80 anos		Total (*)	
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%
d.4 Evasão: Etnia	Negro		Branco		Outros		Total (*)	
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%

(*) Alunos que freqüentam em 2007.

12. (Coordenador do curso) Quadro resumo do Perfil do Corpo Docente do curso da Educação de Jovens e Adultos (Posição: 2007):

a. Sexo	Masculino		Feminino		Total (*)			
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%		
b. Inseridos na EJA	Há pelo menos 05 anos		Mais de 05 anos		Total (*)			
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%		
c. Carga Horária de Trabalho na Semana	20h/a		40h/a		+ de 40h/a		Total (*)	
	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%	Qte.	%

(*) Alunos que freqüentam em 2007.

SEÇÃO B: DADOS SOBRE INDICADORES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA

13. Indicadores Educacionais da Avaliação na EJA

Indicador	Descrição	Resultados 2007
1. Taxa de Sucesso do Curso (TSC)	Indica a capacidade de levar os seus alunos a concluir com sucesso o curso e considera os formandos em relação a todos os tipos de ingressantes a cada ano. $TSC = (N^{\circ} \text{ diplomados}) / (N^{\circ} \text{ total de ingressantes})$.	/
2. Taxa de Ociosidade (TO)	Expressa o número de preenchimento de vagas na EJA e o conseqüente grau de ociosidade existente. $TO = (N^{\circ} \text{ vagas preenchidas}) / (N^{\circ} \text{ total de vagas ofertadas})$.	/
3. Taxa de Retenção Discente (TRD)	Expressa a permanência dos estudantes na EJA. Refere-se ao número de formandos ponderado pelo tempo médio de conclusão (integralização curricular) em relação ao total de alunos. $TRD = (N^{\circ} \text{ formandos por ano} \times \text{tempo médio de conclusão}) / (N^{\circ} \text{ total de alunos})$.	/
4. Taxa de Evasão (TEv)	Representam a relação entre o número de alunos evadidos (trancamento, cancelamento ou desistência) no curso e o total de matrículas do curso. $TEv = (N^{\circ} \text{ evadidos} / \text{Total de matrículas no curso})$.	/

Justificativa para os resultados dos indicadores educacionais

SEÇÃO C: DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA EJA

14. Qual formação inicial recebeu ?

- () a. Ensino Médio(modalidade Normal); () b. Ensino Superior (bacharelado);
 () c. Ensino Superior (licenciatura curta); () d. Ensino Superior (licenciatura Plena);
 () e. Ensino Superior (em Pedagogia, licenciatura curta); () f. Ensino Superior (em Pedagogia, licenciatura plena).

15. A formação inicial que recebeu foi satisfatória para atender o público da EJA?

- () a. Sim, plenamente satisfatória; () b. Sim, parcialmente satisfatória;
 () c. Não foi satisfatória para este público em especial; () d. Não.

Justificativas:

a. Sim, plenamente satisfatória.	
b. Sim, parcialmente satisfatória.	
c. Não foi satisfatória para este público em especial.	
d. Não.	

16. Classifica a formação em serviço (oficinas, encontros, cursos, palestras, seminários etc) oferecida pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação como:

- () a. Plenamente satisfatória. () b. Parcialmente satisfatória. () c. Não satisfatória para esta modalidade de ensino. () d. Não satisfatória para todos os níveis e modalidades do ensino.

Justificativas:

a. Plenamente satisfatória.	
b. Parcialmente satisfatória.	
c. Não satisfatória para esta modalidade de ensino.	
d. Não satisfatória.	

17. A formação continuada visa propiciar atualizações, aprofundar temáticas, construir novas reflexões sobre as práticas pedagógicas. Neste sentido:

- () a. Não possui nenhum curso, além da formação inicial.
 () b. Possui cursos de extensão.
 () b. Possui formação Lato Senso em campo desvinculada da área de educação.
 () c. Possui formação Lato Senso vinculada ao campo da educação.
 () d. Possui pós-graduação Stricto-Senso, desvinculada da área de educação:
 () Mestrado () Doutorado.
 () e. Possui pós-graduação Stricto-Senso, vinculada da área de educação:
 () Mestrado () Doutorado.

18. Para o caso de ter realizado algum curso de formação continuada, pode dizer que:

- a. Foi ou vem sendo realizada por meio de programas, cursos de extensão e pós-graduação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.
 b. Foi ou vem sendo realizada por meio de programa, cursos de extensão e pós-graduação que você mesmo têm buscado e financiado.
 c. Outras alternativas.

Justificativas:

a. Foi ou vem sendo realizada por meio de programas, cursos de extensão e pós-graduação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.	
b. Foi ou vem sendo realizada por meio de programa, cursos de extensão e pós-graduação que você mesmo têm buscado e financiado.	
c. Outras alternativas.	

19. A formação continuada foi ou vem sendo:

- a. Muito satisfatória para esta modalidade de ensino.
 b. Satisfatória para esta modalidade de ensino.
 c. Insatisfatória para esta modalidade de ensino.
 d. Muito insatisfatória para esta modalidade de ensino.

Justificativas:

a. Muito satisfatória para esta modalidade de ensino.	
b. Satisfatória para esta modalidade de ensino.	
c. Insatisfatória para esta modalidade de ensino.	
d. Muito insatisfatória para esta modalidade de ensino.	

20. Qual a sua avaliação a respeito das condições materiais de trabalho na EJA?

Utilize a seguinte escala de graduação:

1= Muito Insatisfatório; 2= Insatisfatório 3= Satisfatório; 4= Muito Satisfatório.

Condições Materiais de Trabalho	1	2	3	4
Tempo na grade de horário para desenvolver atividades inerentes à profissão.				
Ambiente físico (acústica, espaço, climatização).				
Recursos pedagógicos (computador, livros, revistas etc).				

21. Qual a sua avaliação a respeito das condições emocionais de trabalho na EJA?

Utilize a seguinte escala de graduação:

1= Muito Insatisfatório; 2= Insatisfatório 3= Satisfatório; 4= Muito Satisfatório.

Condições Emocionais de Trabalho	1	2	3	4
Valorização do profissional (professor).				
Espaço para o diálogo.				
Relações Interpessoais (com direção, coordenação, colegas etc).				

SEÇÃO D: DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

22. Avaliar é:

--

23. O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) são documentos que explicitam a metodologia de avaliação adotada na escola. A respeito dos mesmos, pode-se afirmar que:

a. Conhece e participou na elaboração dos respectivos documentos. b. Conhece os respectivos documentos. c. Desconhece o PPP e / ou RE da escola.

Para o caso de ter marcado as opções de letras **a** ou **b**, quanto ao sistema de avaliação, pode-se afirmar que:

a. Atende satisfatoriamente as necessidades dos educandos da EJA. b. Atende parcialmente as necessidades dos educandos da EJA. c. Não atende as necessidades dos educandos da EJA.

Justificativas:

a. Atende satisfatoriamente as necessidades dos educandos da EJA.	
b. Atende parcialmente as necessidades dos educandos da EJA.	
c. Não atende as necessidades dos educandos da EJA.	

24. Qual a importância da avaliação da aprendizagem na EJA?

1. Imprescindível. 2. Necessária. 3. Desnecessária.

Justificativas:

a. Imprescindível.	
b. Necessária.	
c. Desnecessária.	

25. Para que a avaliação educacional seja significativa na EJA, qual apreciação faz a respeito das estruturas essenciais ⁽¹³⁾ apresentadas a seguir? Utilize a seguinte escala de graduação:
1= Muito Importante. 2= Importante. 3= Necessário (a). 4= Desnecessário (a).

	1	2	3	4
Gestão				
Projeto Político Pedagógico				
Planejamento				
Currículo				
Metodologia adequada a EJA				
Formação do Professor				
Experiência com Jovens/ Adultos				
Número de Alunos(as)				
Integração do Corpo Docente				
Condições Físicas de Trabalho				
Condições Emocionais de Trabalho				
Outras:				

26. Com relação aos tipos de instrumentos que seleciona para realizar avaliação em sua classe na EJA, utilize a seguinte escala de graduação:

1= Utilizo com muita frequência. 2= Utilizo parcialmente. 3= Pouco utilizo. 4= Não utilizo.

	1	2	3	4
Observação				
Exercícios				
Pesquisas				
Trabalhos em grupo				
Tarefas de Casa				
Trabalho Dirigido (TD)				
Trabalhos práticos (com materiais concretos)				
Provas ou testes				
Auto-avaliação				
Outros (quais?):				

27. Qual a maior dificuldade encontrada para avaliar na EJA?

Justifique:

¹³ LIMA, Marcos Antonio Martins. **Um novo projeto epistemológico e teórico para a avaliação educacional**: uma aplicação na auto-avaliação em instituições de ensino superior do setor privado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC-FACED). 2004. 553p . (Tese de Doutorado em Educação).

28. Identifique apenas **5 (cinco)** sugestões para o aprimoramento das práticas avaliativas para a EJA, considerando a ordem de importância de 1 a 5, sendo 1 para a primeira mais importante.

Sugestão de Aprimoramento	Professor(a)
1. Formular um currículo capaz de responder às necessidades do(a) aluno(a) da EJA.	
2. Favorecer estudos e trocas de experiências sobre métodos e técnicas de avaliação.	
3. Aproximar-se da família para melhor conhecer o aluno jovem.	
4. Enfatizar a dimensão prática da avaliação.	
5. Utilizar métodos e técnicas de avaliação compatíveis com o(a) aluno(a) da EJA.	
6. Investir na formação, atualização e treinamento dos professores.	
7. Contar com uma boa equipe de docentes.	
8. Oferecer recursos pedagógicos mais atualizados.	
9. Contar com professores com formação adequada à EJA.	
10. Investir na formação de grupo gestor ativo e participativo.	
11. Ampliar condições físicas para o trabalho docente.	
12. Apoiar programas de pesquisa sobre a EJA.	
13. Contribuir para a formação de uma visão organizacional mais humanística na escola.	
14. Oferecer opções de formação continuada para o professor da EJA.	
15. Promover eventos e desenvolver projetos que mobilizem o interesse do (a) aluno(a) pelo estudo.	
16. Ampliar o acervo bibliográfico do curso (livros e periódicos para a EJA), alunos(as) e professores(as).	

29. De forma geral, a avaliação adotada pode provocar a evasão do(a) aluno(a) da EJA?

() a. Sim; () b. Não; () c. Talvez

Justificativas:

a. Sim	
b. Não	
c. Talvez	

30. Registre de forma breve uma experiência que considere exitosa em avaliação educacional na EJA (utilize o verso da página, se necessário)

--

Muito obrigada !!!

Apêndice III: Formulário de Entrevista e Observação Estruturada para Grupo Focal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Eixo de Pesquisa: Avaliação Educacional

Curso de Mestrado

PESQUISA EM ESCOLAS DA EJA DE FORTALEZA-CE

SEÇÃO A: DADOS SOBRE ALUNOS DA EJA

1. Nome Completo da Escola: Escola Municipal José Saraiva Leão	
2. Categoria Administrativa – Secretaria Executiva Regional (SER): () 1. Regional I; () 2. Regional II; () 3. Regional III; () 4. Regional IV; () 5. Regional V; (x) 6. Regional VI.	
3. Endereço Completo da Escola (rua, bairro, Cep, telefone, e-mail e site): Av. José Artur de Carvalho 50, Lagoa Redonda Fone: 3274.1115	
4. Característica do Bairro: () 1. Comercial; () 2. Industrial; (x) 3. Residencial	
5. Nome Dirigente (diretor pedagógico): Rosenir Moraes Nogueira	
<u>6. Nome do (a) Aluno (a):</u>	
<u>7. Nome Professor (a) da EJA:</u>	<u>Turma:</u>
<u>8. Trabalha?</u> () Sim () Não Em quê?	
<u>9. Repetiu seus estudos?</u> () Sim () Não Quantas vezes?	
<u>10. Quanto tempo ficou fora da escola?</u>	

SEÇÃO B: DADOS SOBRE A EVASÃO DO ALUNO DA EJA

11. Há quanto tempo retornou a estudar?
12. Há quanto tempo estuda nesta escola?
13. Por que retornou seus estudos?
14. O que espera alcançar da escola?
15. Qual a maior dificuldade que enfrentou para retornar seus estudos?
16. Quais foram as razões para você abandonar seu curso? E quais seriam as atuais?

SEÇÃO C: DADOS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-ALUNO

17. Quais aspectos julga positivo e negativo na escola?
18. Como é sua relação com seu (sua) professor(a)?
19. E com seus colegas de turma?
20. O que acha das condições físicas da escola (sala, banheiros, cantina etc)?
21. Ainda no que se refere às condições físicas, o que gostaria de acrescentar?
22. A aprendizagem vem sendo satisfatória?
23. O que gostaria de aprender para vida (individual, profissional) em sua escola?
24. A escola irá ajudar-lhe a ter uma melhor colocação em seu trabalho?

SEÇÃO D: DADOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

25. Para você, o que é avaliar?
26. Você já participou de alguma avaliação? Como foi a experiência? A avaliação dá medo?
27. Você sairia da escola por conta da avaliação escolar?
28. Como acontece a avaliação em sua sala de aula?
29. Dê alguma sugestão para aprimorar o trabalho da escola.
30. Narre uma experiência positiva experimentada em sua vida escolar.