

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

**IVONE SILVA DA LUZ**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A  
PERMANÊNCIA DE ALUNOS NA EJA:  
um desafio para os educadores**

**Porto Alegre  
2010**

**IVONE SILVA DA LUZ**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A  
PERMANÊNCIA DE ALUNOS NA EJA:  
um desafio para os educadores**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Elly Genro**

**Porto Alegre  
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Valquíria Link Bassani

**Diretora Faculdade de Educação:** Prof. Johannes Doll

**Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia –  
Licenciatura na modalidade a distância/PEAD:** Profas. Rosane  
Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação com Processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educados, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão que nos tornamos conscientes e que nos incerta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.”

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus por ter me dado saúde e sabedoria para vencer todas as dificuldades e alcançar meus objetivos.

A Todos os jovens e adultos que caminharam comigo durante a realização do estágio, por tudo que me ensinaram e por tudo que aprendemos juntos.

A minha orientadora, professora Maria Elly Genro, por tudo que me ensinou e por tudo o que certamente ainda me ensinará. Agradeço pela preocupação e dedicação com minha formação pessoal e profissional.

Ao meu marido e meus dois filhos, pois certamente sem eles não teria chegado até aqui. Agradeço pelo amor, compreensão, pela colaboração e por estarem ao meu lado em todos os momentos de minha vida, bons ou ruins.

A todos os funcionários, professores e coordenadoras pedagógicas da E.M.E. F. "Otávio Rocha", por terem me recebido tão bem na escola desde o meu primeiro contato e por terem me ajudado em todos os momentos em que busquei seu auxílio.

## RESUMO

Nos últimos anos, a presença de jovens tem sido marcante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente nos grandes centros urbanos. São jovens que por uma série de motivos, “abandonaram” a escola, e que agora retornam a ela. Embora o tema Educação de Jovens e Adultos tenha sido objeto de muitas pesquisas, principalmente na área pedagógica, pouco tem contribuído com pesquisas e propostas práticas nesta área. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo fornecer dados empíricos sobre a avaliação, aprendizagem e permanência dos alunos da EJA em uma escola municipal do município de Estância Velha e evidenciar como referenciais teóricos podem fornecer subsídios para um melhor conhecimento dessa população. Os resultados encontrados devem servir de subsídio para a prática pedagógica da escola, que poderá repensar sua função, adotando um sistema de avaliação que contemple todo o processo de ensino-aprendizagem, através da ação-reflexão, numa visão crítica, desafiadora e transformadora, propiciando a permanência, o crescimento do aluno e do professor, levando-se em conta, a particularidade, as competências e habilidades de cada indivíduo, respeitando seus limites e diferenças. A problemática em estudo apresenta as relações de conflitos na escola, entre direção, professores e alunos da EJA com relação à avaliação e à falta de transparência nas decisões. Mostra também que a permanência do aluno na escola está relacionada às relações afetivas entre professor e aluno e a uma prática pedagógica pautada no diálogo e na troca de saberes e experiências apontando para uma aprendizagem significativa. À temática discutida ao longo do trabalho aborda aspectos como o analfabetismo no Brasil, as políticas públicas ao longo da história do Brasil, as iniciativas não governamentais, a função da Educação Básica regulamentada pela LDB que recebe de verbas do Fundeb com o objetivo de garantir uma escola de qualidade permanente e novas

inserções no mundo do trabalho . Chama atenção as tentativas dos governos de elaborar Programa de Alfabetização de Adultos, mas sempre com propostas assistencialistas, pensando em compensar os direitos à eles negado. A pesquisa traz os aportes teóricos, com ênfase na concepção freireana, que sustentam o processo de aprendizagem e de avaliação do Aluno jovem e Adulto. As pesquisas indicam que a aprendizagem é construída através da experimentação constante e que o professor precisa estar consciente de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.” (FREIRE, 2002, p. 25). Mostra também que a avaliação do processo de ensino aprendizagem exige reflexão, discutindo a valorização de práticas diversificadas. Os dados coletados evidenciam uma prática desvinculada de uma concepção crítica, onde a participação dos alunos nas decisões da escola mostrou-se parca. Os dados coletados com relação à aprendizagem, a permanência e a avaliação apresentados, confirmam a indicação de estudos científicos. A estratégia mais produtiva e valorizada, após período de resistência, foi à participação e o diálogo com os alunos. Dar voz aos Jovens e Adultos foi fundamental uma vez que para alguns, essa experiência representou aprendizagem com significado diante do fato de não terem espaço para serem ouvido.

.

Palavras-chave: **1. EJA. 2. Avaliação. 3. Aprendizagem. 4. Permanência.**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>12</b>
2.1 O analfabetismo no Brasil e a educação de jovens e adultos.....	15
2.2 Uma retrospectiva das políticas públicas na educação de jovens e adultos no Brasil .....	19
<b>3 O ENSINAR E O APRENDER NA EJA .....</b>	<b>24</b>
3.1 Práticas desvinculadas de uma concepção crítica .....	25
<b>4 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: O ADULTO APRENDENTE .....</b>	<b>28</b>
4.1 Diálogo e avaliação: dificuldades e perspectivas .....	34
<b>5 EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO: ESCOLA, SUJEITOS E VIVÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
5.1 A avaliação dos alunos da EJA na escola pesquisada.....	38
5.2 A escola popular crítica e a educação de jovens e adultos: o avesso do que acontece nas escolas .....	40
5.3 Alunos matriculados na escola, alunos que avançaram e/ou evadiram.....	41
5.4 Os múltiplos fatores envolvidos na construção da história e do discurso desses alunos (relação professor X aluno) .....	43
5.5 Processo de aprendizagem do aluno da EJA.....	44
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, o conjunto de processos de aprendizagens, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social consideram adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. Nesta perspectiva a avaliação deve valorizar a aprendizagem, levando o aluno a aprender a aprender, a saber, a questionar, a pensar de forma crítica e consciente. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos).

A avaliação da aprendizagem tem se revelado um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e aprendizagens e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação. Na educação de Jovens e Adultos, EJA, tal discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos alunos, com escolaridade interrompida quando criança ou adolescente ressentem-se de ter sido alvo de avaliações autoritárias e excludentes que muitas vezes se repetem em seu retornam à escola.

O interesse pelo tema em questão surgiu a partir do contato com alunos de EJA, em atividade realizada na disciplina Educação de Adultos, que culminou com estágio, do Curso de Pedagogia. Por isso, ao longo dessa pesquisa, pretende-se conhecer e analisar os métodos e práticas educativas aplicadas na EJA. Neste

estudo utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. Será feito um estudo teórico aprofundado da EJA, seguido de uma investigação empírica, com objetivo de confrontar a teoria e a prática.

A problemática em estudo apresenta as relações de conflitos na escola, entre direção, professores e alunos da EJA com relação à avaliação e à falta de transparência e centralização das decisões, impedindo o avanço do aluno e promovendo altos índices de evasão. Mostra também que a permanência do aluno na escola está relacionada às relações afetivas entre professor e aluno e a uma prática pedagógica pautada no diálogo e na troca de saberes e experiências apontando para uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva o compromisso do avaliador passa a ser o de mobilizá-lo a buscar novos conhecimentos, ajustando as experiências, as necessidades e interesses percebidas ao longo do processo e de, provocá-lo sobre suas idéias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas.

Para realizar esta pesquisa, foi necessário fazer um recorte metodológico e o estudo foi desenvolvido com jovens que frequentam a EJA no município de Estância Velha.

Assim, o primeiro capítulo apresenta a temática que será discutida ao longo do trabalho, enfatizando seus diferentes aspectos como: a questão do analfabetismo no Brasil, as políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil, bem com as iniciativas não-governamentais e o crescente aumento dos jovens egressos do sistema regular de Ensino nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

O segundo capítulo, fundamental para uma compreensão aprofundada e histórica do problema colocado ( os jovens da Educação de Jovens e Adultos), busca compreender de que jovens falamos e como estão inseridos em nossa sociedade.

O terceiro capítulo traz os aportes teóricos que sustentam o processo de aprendizagem e de avaliação do aluno Jovem e Adulto. Mostra que a experimentação deve ser constante e que o professor precisa estar consciente de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.” (FREIRE, 2002, p. 25). Mostra também que a avaliação do

processo de ensino aprendizagem exige reflexão, discutindo a valorização de práticas diversificadas.

O quarto capítulo mostra como se deu a escolha da instituição onde o trabalho foi realizado, como o trabalho foi desenvolvido, bem como há a apresentação dos dados que foram produzidos ao longo dele, relatos das vivências no período, com posterior análise.

Este estudo tem por finalidade contribuir para que o educador atuante nas classes de EJA repense seu fazer pedagógico, refletindo, também, sobre seu papel como formador de cidadãos cômnicos de seu papel na sociedade. Também pretende, na medida em que analisa profundamente o material utilizado, visualizar os objetivos da EJA previstos na legislação e sua relação com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, Marta Kohl de Oliveira, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Piaget.

## **2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Muitas vezes definimos erroneamente Educação de Jovens e Adultos. Por isso, antes de iniciar este estudo, faz-se necessário conhecer um pouco da história dessa modalidade de ensino.

Segundo Freire (apud GADOTTI, 1979) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos da Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas.

Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais – UNESCO<sup>1</sup> – referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos.

A Educação de Adultos tem estado, a partir da 2ª Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da Educação não-formal, que está vinculada a organizações não-governamentais.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Segundo Freire (apud GADOTTI, 1979), nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma Educação de base para o desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como funcional (profissional).

---

<sup>1</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945.

Na década de 70, essas duas correntes continuaram a ser entendidas como Educação não-formal e como suplência da mesma. Com isso, desenvolve-se no Brasil a tão conhecida corrente: o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire.

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire.

Com o fechamento da Fundação Educar, em 1990, o governo Federal ausenta-se desse cenário Educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para essa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. No início dos anos 90, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial.

O segmento é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB). É um dos segmentos da Educação Básica que recebe repasse de verbas do Fundeb<sup>2</sup> e foi pensada com as funções que seguem:

- Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado - o direito a uma escola de qualidade - mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

---

<sup>2</sup> Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

- Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

- Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Pimenta (2002) argumenta que, apesar das profundas transformações que ocorreram, que estão ocorrendo e ocorrerão nas políticas educacionais e na opinião de muitas pessoas, o professor é, e sempre será, a peça fundamental na aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade de forma geral. Para isso é necessário que ele seja bem formado e esteja em constante formação. Razão pela qual a formação inicial e continuada deve ser compreendida não como custo/despesa, mas deve ser entendida como investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. Portanto, investimento que deve ter a participação de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

O importante a se considerar também é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, com expectativa de uma melhor qualificação no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, pois trazem muita bagagem cultural. Devemos levar em consideração que tais alunos já vivenciam práticas de linguagens e “signos” de leituras (símbolos, códigos). Devemos pensar que os espaços da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos da

aprendizagem, que aprendam em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

## **2.1 O analfabetismo no Brasil e a educação de jovens e adultos**

A educação de Jovens e Adultos - EJA tem sido tema de políticas públicas já há algum tempo. Porém, a história nos mostra que embora todas as tentativas e iniciativas políticas e sociais ocorridas no século XX, a educação brasileira de jovens e adultos ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa, efetivamente, garantir uma educação democrática e de qualidade aos jovens e adultos de nosso país. Infelizmente, sabemos que, embora o número de pessoas analfabetas no país esteja diminuindo, como veremos mais adiante, o número de pessoas analfabetas funcionais, com leitura suficiente para o indivíduo inserir-se em seu meio, cresce a cada dia. São pessoas a quem está sendo negado o direito à educação e à liberdade.

Até hoje, campanhas e movimentos sociais não conseguiram resolver o problema do analfabetismo no Brasil, pois ele tem raízes mais profundas do que apenas a falta de acesso à escola.

Esse é um processo em que vários são os fatores que influenciam em sua construção, como: a precária escolarização das nossas crianças e adolescentes, que hoje saem da escola mal sabendo ler e escrever, tornando-se analfabetos funcionais; a destituição do sentido da escola, que forma as pessoas tendo em vista o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento humano; diversos outros fatores sociais, econômicos e políticos.

O analfabetismo e o analfabetismo funcional continuarão sendo uma triste realidade pelos próximos anos enquanto continuamos a oferecer uma educação pública de caráter seletiva para a população deste país. A produção de novos analfabetos se faz, sobretudo, por meio da exclusão praticada no seio do sistema escolar. Para Azevedo:

A permanência e a (re) produção desse quadro sombrio vêm sendo asseguradas e reforçadas pela atuação do que poderíamos chamar

de escola da exclusão, uma escola cujo perfil assim poderia ser traçado: acesso restrito, permanência precária, qualidade comprometida. (1994, p. 34).

Segundo relatório da ONU sobre a Juventude Mundial (2005), 113 milhões de crianças ainda não estão na escola e 130 milhões de jovens são iletrados.

O analfabetismo, no Brasil, é um descaso do poder público para com a educação de sua população, como se pode perceber pelas tabelas abaixo.

Tabela 1: Total da população por faixa etária segundo Regiões da Federação Brasileira/2000

Unidade Geografia	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	119.533.048	17.939.81	29.991.180	35.837.167	21.228.857	14.536.029
Norte	8.098.614	1.524.484	2.358.773	2.327.172	1.181.114	707.071
Nordeste	31.998.986	5.571.708	8.311.554	8.867.003	5.227.864	4.020.857
Sudeste	53.084.509	7.155.091	12.878.092	16.366.357	9.952.081	6.732.888
Sul	18.193.276	2.451.895	4.210.426	5.713.131	3.515.476	2.305.348
Centro-Oeste	8.154.663	1.236.637	2.232.335	2.563.504	1.352.322	769.865

Fontes: IBGE Censo Demográfico de 2002; INEP, Censo Escolar de 2000.

Tabela 2: Número de analfabetos entre a população de 15 anos e mais, segundo Regiões da Federação Brasileira/2000.

Unidade Geográfica	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
Brasil	16.256.494	896.990	2.189.356	3.906.251	4.182.084	5.116.682
Norte	1.320.074	103.664	221.724	351.402	323.625	321.010
Nordeste	8.383.734	596.172	1.363.094	2.145.814	2.028.411	2.255.700
Sudeste	4.299.845	135.946	412.098	916.515	1.184.297	1.683.222
Sul	1.401.113	36.778	109.471	274.230	404.279	569.420
Centro-Oeste	880.703	27.207	93.758	215.334	252.884	290.239

Fontes: IBGE Censo Demográfico de 2002; INEP, Censo Escolar de 2000.



Tabela 3: Taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos e mais, segundo Regiões da Federação Brasileira/2000.

Unidade Geográfica	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	13,6	5,0	7,3	10,9	19,7	35,2
Norte	16,3	6,8	9,4	15,1	27,4	45,4
Nordeste	26,2	10,7	16,4	24,2	38,8	56,1
Sudeste	8,1	1,9	3,2	5,6	11,9	25,0
Sul	7,7	1,5	2,6	4,8	11,5	24,7
Centro-Oeste	10,8	2,2	4,2	8,4	18,7	37,7

Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2002; INEP, Censo Escolar de 2000.

Tabela 4: Número de analfabetos entre a população 15 anos e mais por gênero, localização e raça/cor, segundo Regiões da Federação Brasileira/2000.

Unidade Geográfica	Masculino	Feminino	Urbano	Rural	Branca e Amarela	Parda e Negra
Brasil	2.243.396	2.194.626	1.658.162	4.844.435	1.349.289	3.039.964
Norte	224.412	205.931	147.848	394.702	146.528	224.412
Nordeste	2372.596	2.028.863	1634.828	3.579.854	1.634.828	2.313.910
Sudeste	318.188	382.686	300.989	829.870	245.091	481.582
Sul	95.275	119.094	91.072	175.139	84.066	197.556
Centro-Oeste	95.115	95.115	82.786	175.259	66.052	11.849

Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2000; INEP, Censo Escolar de 2000

Tabela 5:Taxa de analfabetismo entre a população 15 anos e mais por gênero, Localização e raça/cor, segundo Regiões da Federação Brasileira/2000.

Unidade Geográfica	Masculino	Feminino	Urbana	Rural	Amarela e Branca	Parda e Negra
Brasil	13,8	13,5	10,2	29,8	8,3	18,7
Norte	17,0	15,6	11,2	29,9	11,1	17,0
Nordeste	28,3	24,2	19,5	42,7	19,5	27,6
Sudeste	7,4	8,9	7,0	19,3	5,7	11,2
Sul	6,8	8,5	6,5	12,5	6,0	14,1
Centro-Oeste	10,8	10,8	9,4	19,9	7,5	12,7

Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2000; INEP, Censo Escolar de 2000

Tabela 6:Taxa de analfabetismo entre a população 15 anos e mais por rendimento domiciliar em salários mínimos, segundo Regiões da Federação Brasileira/2000.

Unidade Geográfica	Até 1 S.M.	1 S. M. até 3 AS	Mais de 3 SM até 5 SM	Mais de 5 SM até 10 SM	Mais de 10 SM
Brasil	30,5	20,5	10,6	5,6	1,9
Norte	27,9	19,8	12,9	8,0	3,6
Nordeste	8,7	29,7	17,6	9,0	3,1
Sudeste	20,3	13,7	8,3	4,9	1,7
Sul	19,2	12,5	6,9	3,8	1,4
Centro-Oeste	24,3	15,7	9,7	5,7	1,9

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000; INEP, Censo Escolar de 2000.

Podemos perceber pelas tabelas 2 a 6 que o analfabetismo é um fenômeno que se concentra mais nas regiões Norte e Nordeste do país. É maior entre a população de mais de 60 anos de idade. Atinge principalmente a população da zona rural, de cor negra e parda e que ganha até 1 salário mínimo.

No que se refere ao gênero, o analfabetismo é um fenômeno que, nas regiões Norte e Nordeste, atinge mais o sexo masculino e nas regiões Sul e Sudeste, atinge mais o sexo feminino. Porém, analisando a taxa de

analfabetismo no Brasil, podemos dizer que ela é praticamente igual tanto no sexo masculino quanto no feminino. Isso indica um avanço na questão da desigualdade que a mulher sofre no país no que se refere a trabalho e renda, etc. Todavia podemos caracterizar o analfabetismo no Brasil como um fenômeno extenso, desigual, grave e endêmico. Extenso, devido ao número de pessoas de 15 anos e mais em situação de analfabetismo no Brasil é de mais de 16 milhões de pessoas; é desigual, atingindo mais as mulheres, pessoas negras/pardas e pessoas residentes nas áreas rurais: é grave, pois atinge mais de 13 % da população de 15 anos e mais do país; é endêmico, pois está presente, cronologicamente, há muito tempo na história de nosso país. Muito mais do que uma herança do passado, como nos mostra a história, o analfabetismo no Brasil ainda é presente e, se nada for feito, é uma realidade triste que se projeta para o futuro.

## **2.2 Uma retrospectiva das políticas públicas na educação de jovens e adultos no Brasil**

A síntese a seguir tem a finalidade de contribuir para a fundamentação dessa modalidade.

### **Quadro 1 Evolução da Educação de EJA no Brasil**

Década de 30	A educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.
Década de 40	Ampliação da educação elementar, inclusive da educação de jovens e adultos. Nesse período, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa.
Década de 50	A Campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica.
Década de 60	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país.
Ano de 1964	Aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização

	orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.
Ano de 1967	O governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Ano de 1969	Campanha Massiva de Alfabetização.
Década de 70	O MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, sendo uma forma condensada do antigo curso primário.
Década de 80	Emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.
Ano de 1985	Desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
Década de 90	Com a extinção da Fundação Educar, criou-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.
Ano de 1990	Acontece na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos.
Ano de 1997	Realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco, à medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.
Ano de 1998	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, dedica dois artigos (art. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica,

	Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.
Ano de 2000	Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE.

Fonte: SEDUC.SEC – EJA. Programa de Educação de jovens e adultos de Mato Grosso, 2001

Em 2000, encerrou-se a década em que países e entidades internacionais que participaram da Conferência Mundial de Educação Para Todos comprometeram-se em realizar esforços conjuntos a fim de tentar solucionar os problemas educacionais de crianças jovens e adultos do mundo.

Segundo Haddad (2002), embora os índices de analfabetismo absoluto tenham tido uma importante queda durante os anos 90, (como pode ser observado na tabela 7), o Brasil não cumpriu, em 2000, a meta assumida na conferência de Jomtien de reduzir o índice de analfabetismo à metade dos índices de 1990. “Há evidências de que os progressos observados resultam antes da democratização das oportunidades educacionais na infância e adolescência que dos esforços empreendidos ao longo das últimas décadas no campo da educação de pessoas adultas”. (p. 30).

Tabela 7: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais no Brasil – 1940 a 2000.

Ano do censo	População		
	Não alfabetizada total número		%
	População de 15 anos ou mais		
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.466	19,4
2000	119.533.048	16.291.363	13,6

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000.

A partir de 2003, já no governo Luis Inácio Lula da Silva, é lançado o Programa Analfabetismo Zero, hoje chamado de Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo inicial “erradicar” o analfabetismo. Mencionado como uma prioridade do governo, ao lado do combate à pobreza, a Educação de Jovens e Adultos volta a ser tema de políticas públicas e o diálogo com a sociedade civil e especialistas na área é retomado.

Porém, como coloca Di Pierro (1994) havia vários aspectos polêmicos no Programa, entre eles, a semelhança com as campanhas de alfabetização dos governos passados, como a curta duração dos cursos, ausência de instrumentos de acompanhamento de avaliação, alfabetizadores com pouca ou nenhuma formação pedagógica e a falta de projetos que dessem continuidade aos estudos dos jovens e adultos que garantissem a consolidação de sua aprendizagem. Aliado a isso, ocorreu no governo anterior, a dissolução dentro do próprio Ministério da Educação (MEC) dos programas de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004, tais problemas começaram a ser superados com a troca do ministro da educação e com reuniões de diversos programas do MEC na Coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a inclusão da modalidade FUNDEB que substituiu a

FUNDEF<sup>3</sup>. Em 2005, foram feitas as alterações no Programa, como a elevação do orçamento, ampliação do tempo de duração (de seis para oito meses), elevação nos recursos para formação de alfabetizadores e avaliação do Programa. (DI PIERRO, 1994).

Desde que a educação de jovens e Adultos começou a delimitar sua história, muitas foram as tentativas dos governos de elaborar Programas de Alfabetização de Adultos, mas sempre com propostas assistencialistas e conservadores. O Brasil participou de conferências mundiais e assinou acordos que não foram cumpridos.

Para que os objetivos da Educação de EJA sejam alcançados, o estado precisa cumprir com seu dever, começando pela valorização dos professores, oportunizando-lhes formação continuada, para que seja oportunizada a todos qualidade na aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

### **3 O ENSINAR E O APRENDER NA EJA**

A educação de Jovens e Adultos é a nova concepção de ensino para pessoas que não conseguiram, por algum motivo, concluir os estudos na época ideal. Antes, este tipo de estudo era chamado de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. O parecer 77/99 e a Resolução 250/1999 regulamentam esta nova modalidade de ensino.

Os alunos que procuram as escolas de Educação de Jovens e Adultos são pessoas que por algum motivo pessoal, social, econômico ou cultural deixaram a escola regular no tempo em que deveriam estar estudando. São indivíduos com idade entre 14 e 60 anos, normalmente de classes sociais mais baixas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são as leis que descrevem as mudanças às quais o processo educacional brasileiro está sendo orientado. Propõe um que desenvolva um aprendizado útil à vida e ao trabalho. Assim, a informação, o conhecimento, as habilidades e os valores desenvolvidos devem ser instrumentos reais de percepção, interpretação e desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente.

O adulto que retorna à escola busca um espaço diferente daquele que um dia deixou na escola. O seu retorno aos estudos é necessário para que ele consiga ter um nível mais elevado de cultura. A necessidade econômica é outro fator que traz esse aluno para a escola.

De acordo com Oliveira (1999, p. 60), o aluno jovem e adulto pode ser identificado em algumas categorias dentro de um contexto social.

É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer relacionadas à sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar em três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de



membros de determinados grupos sociais.

Quando se trabalha com adultos, primeiro o educador deve reconhecer neles características diferentes da criança, como as habilidades e dificuldades no mundo em que vive: conforme Oliveira (1999, p. 61) isso:

[...] Faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Considerando estes aspectos, o aluno adulto tem mais condições de aprender significativamente do que a criança, tendo em vista sua participação como cidadão no contexto em que vive. Por outro lado, analisando as condições de excluídos da escola, é possível verificar que esse grupo precisa de um espaço diferente daquele que o colocou nessa posição em relação ao processo de ensino e aprendizagem formal, e isto implica grandes mudanças nas propostas pedagógicas das escolas. Em seu artigo Oliveira (1999, p. 61) diz:

Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino, foram concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular [...].

Diante disso, a escola de jovens e adultos deve ter características diferenciadas das escolas de ensino regular, para evitar que esses alunos se tornem excluídos novamente do processo educacional. Ainda, segundo essa autora, Oliveira (1999, p. 62), “[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem [...]”

### **3.1 Práticas desvinculadas de uma concepção crítica**

A educação de Jovens e Adultos se inscreve numa perspectiva crítica de Educação Popular, como um dos caminhos possíveis para se buscar uma

educação democrática, de qualidade e que tenha o desenvolvimento dos indivíduos como objetivo principal.

Paulo Freire acreditava que alfabetizar está longe de apenas se ensinar a ler e escrever. Freire (2002) fala em dois tipos de educação: educação para a “domesticação”, que está apenas como um ato de transferência de “conhecimento” a alunos que são objetos depositantes de conteúdos; e educação para a libertação, como “[...] um ato de conhecimento e um método de ação transformador a que seres humanos devem exercer sobre a realidade.”(p. 104). Diante disso, o processo de educação de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é, ou deveria ser, um ato de conhecimento, um ato criador, recheado de palavras e temas pertencentes a sua experiência cotidiana e, fundamentalmente, transformador. Para Paulo Freire (2002), a solução “[...] não está em aprender estórias alienadas, mas em fazer história e por ela serem feitos [...].” (p.105).

Um dos elementos que instigam o processo de ensino e aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos, está nas relações afetivas do sujeito (professor ) com os outros sujeitos (alunos). Falar da afetividade e da aprendizagem é falar da essência da vida humana, que por natureza social, se constrói na relação professor com seus alunos, num contexto de inter-relações.

No cotidiano escolar, essencialmente, heterogêneo é imprescindível que o conflito seja encarado como possibilidade favorável ao desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos, jovens e adultos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

O professor em sua prática pedagógica deve criar um clima de respeito e amizade entre ele e os alunos, tratando-os de forma educada e respeitosa, mesmo quando precisa repreendê-los, não utiliza expressões que os rotulem, procurando dar sentido e significado nas suas falas, valorizando o conhecimento e vivência trazidos pelos alunos.

Os alunos da EJA, por serem indivíduos maduros, dispõem de conhecimento que conseguiram aprender no seu dia-a-dia que deve ser valorizado e socializado na sala de aula. O ambiente escolar deveria se constituir em espaços diferenciados marcados por regras construídas com a participação dos alunos, rompendo com os modelos da escola regular que com

certeza estão deslocados da EJA.

Numa reflexão pedagógica sobre essa modalidade de ensino, o que se espera é a construção de um projeto coletivo, onde alunos e professores sejam cúmplices do ato de aprender/ensinar, transformando os projetos coletivos num clima prazeroso de organização cognitiva e afetiva, permitindo ao professor potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de EJA, como mediador, problematizando as demandas da sala de aula com as experiências, a cultura dos alunos e, assim contrapor o senso comum do aluno sobre os mais variados assuntos.

É importante que o professor ajude os alunos a estabelecer relações entre o que já aprenderam e o que estão aprendendo, criando em sala de aula um ambiente favorável à troca de idéias. Os professores devem propor questões que possibilitem aos alunos refletirem sobre o que sabem, o que estão aprendendo e o que querem aprender que podem ser verbalizadas através de perguntas que podem se transformar em questão de investigação, em um Projeto de Aprendizagem onde o aluno se torna autor na construção de sua aprendizagem.

O professor precisa tornar evidente a necessidade de transpor a idéia de aprender do discurso para situações práticas do ensino propiciando experiências agradáveis para esses alunos de EJA para que se sintam autor num processo afetivo e cognitivo em favor ensino e da aprendizagem.

#### **4 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: O ADULTO APRENDENTE**

A avaliação exige observação de cada aluno no processo de construção do conhecimento individual ou em grupo. Exige uma relação direta com ele durante a realização de muitas tarefas (orais ou escritas) interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para as soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área do conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno.

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (LUCKESI, 1995, p. 295).

Segundo a teoria piagetiana, para compreender ou conhecer é preciso que o dado exterior seja assimilado às estruturas intelectuais da pessoa, o que só é possível se tais estruturas existirem anteriormente. Essa necessidade ocorre porque uma aprendizagem não parte jamais do zero (INHELDER & PIAGET, 1976), pois o novo elemento é reorganizado internamente a partir das aquisições anteriores. Dessa reorganização, surgem novas combinações que abrem possibilidades para a aprendizagem de novos dados com os quais o sujeito se defronta à medida que interage com o meio.

Para Piaget (1956), a inteligência envolve uma construção permanente do sujeito em sua interação com o meio físico e social, constituindo-se, essencialmente, em um sistema de operações vivas e atuantes. Embora possa haver uma variação na idade em que diferentes pessoas atingem cada estágio, sua ordem sequencial se mantém sempre a mesma, porque cada um é necessário à construção do seguinte.

Os professores da modalidade de ensino EJA precisam conhecer o nível de estrutura cognitiva para reorganizarem sua prática pedagógica, considerando as possibilidades de compreensão e as operações mentais que

podem realizar, o que não significa escolher conteúdos mais fáceis, ou esperar que as estruturas se construam para trabalhar os mais complexos, mas ter melhores condições de escolher atividades, desafios, situações problemas, que possibilitem a compreensão dos conceitos e das relações necessárias.

Com efeito, o conhecimento do nível operatório em que se encontram os alunos da EJA possibilita que o professor utilize diferentes maneiras de desenvolver um programa que respeite o nível intelectual deles, propiciando-lhes, de um lado, a compreensão dos conhecimentos que a escola tem responsabilidade em “transmitir” e, de outro, possibilitando-lhes a superação desse nível ou a aplicação mais adequada das estruturas cognitivas de que dispõem. A experimentação e a pesquisa devem ser permanentes, e o professor precisa estar sempre consciente de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2000, p. 25).

Outra questão bastante relevante é a avaliação da aprendizagem que tem se revelado um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação. Na EJA, tal discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos alunos, com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes, ressentem-se de ter sido alvo de avaliações autoritárias e excludentes. É um aluno ressentido e com auto-estima baixa, inseguro e para permanecer na escola precisa desenvolver vínculo com os professores através da participação efetiva nas decisões da escola.

O significado da avaliação adotada na escola é muito diferente do sentido que se atribui em nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas. As notas e as provas funcionam como redes de segurança, em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos. Um controle em que se privilegia a atribuição de notas para que os alunos realizem as tarefas. Também há o controle da escola e dos pais sobre os professores, bem como do sistema sobre as escolas. Assim mesmo,

não se tem a garantia de um ensino de qualidade que buscamos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas. Há casos de alunos que ao serem reprovados em determinada série precisam cursá-la novamente, refazendo todas as disciplinas, desconsiderando as já superadas. É possível que um dia vivamos o ideal em que, segundo Lüdke e Mediano (apud HOFMANN, 1993, p. 34):

[...] a repetência deixará de existir: o aluno poderá ser lento neste processo, mas o processo de construção do conhecimento é cumulativo e, em situações comuns, não é retroativo: nunca o aluno terá de voltar para trás, sempre terá ganho e terá a possibilidade de prosseguir no processo.

Conforme Hoffmann (2001, p. 34):

o significado essencial da avaliação é o “prestar muita atenção” no aluno, procurando conhecê-lo para entender suas falas, seus argumentos, ouvindo suas perguntas fazendo-lhes questões desafiadoras, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual.

Os professores precisam privilegiar o desenvolvimento do pensamento o raciocínio e a capacidade de criação e de reflexão. White (1976, p. 140) diz que:

[...] os professores devem induzir os alunos a pensar, e a entender claramente a verdade por si mesmos. Não basta ao mestre explicar, ou ao aluno crer; cumpre suscitar o espírito de Investigação, e o aluno ser atraído a enunciar a verdade em sua própria linguagem, tornando assim evidente que lhe vê a força e faz a aplicação.

White (1977, p. 278) nos apresenta seu posicionamento quanto ao preparo e domínio de conhecimento do professor, para obtenção de melhores resultados de seu trabalho, afirmando que:

[...] quanto mais tiver o professor de verdadeiro conhecimento, melhor será seu trabalho. A sala de aula não é lugar para trabalho superficial. Nenhum professor que esteja satisfeito com um saber superficial atingirá um elevado grau de eficiência [...] O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos e memória inculta [...] Procura constantemente consecução mais elevada e melhores métodos [...] Sua vida é de contínuo crescimento.

Para referendar o que já foi citado sobre o preparo do professor, é preciso entender que esse preparo deve ser abrangente nos vários níveis de domínio do conhecimento. Luckesi (1995, p. 26) defende:

“

Formar o educador seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto serão necessárias não só as aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos do conhecimento que o auxilia no desempenho do seu papel, mas - especialmente - o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica sobre o mundo e sua prática educacional (...) A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática.

O instrumento de avaliação determinado pelas escolas - a prova - não pode ser visto como única opção de avaliação. A avaliação deve valorizar a aprendizagem, levando o aluno a aprender a aprender, a saber, a questionar, a pensar de forma crítica e consciente. É com esta perspectiva que a avaliação deve procurar trabalhar, buscando a construção que reflete a própria cultura do povo brasileiro, que acredita no conhecimento como produção social e que valoriza a vivência cotidiana dos alunos e professores.

O educador comprometido tem um papel importante e isso deve ser levado em conta dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois ele é o articulador, o organizador, o mediador. É ele que pensa a educação, que tem clara sua postura e intencionalidade de assumir-se sujeito de sua prática, já que é através desta que ele será capaz de agir e refletir sobre os avanços da aprendizagem de seus alunos e assim ser capaz de mudar para melhorar.

Durante a experiência de estágio, tivemos a oportunidade de trabalhar com a EJA e observar que trabalhar com a diferença dentro da educação é lidar com diferentes idades, posições sociais e econômicas. Nesse momento, é preciso ressaltar que todos têm capacidade para aprender e que esta aprendizagem deve estar pautada no diálogo, na troca de saberes e de experiências e, acima de tudo, na mudança de postura em prol de uma construção coletiva, considerando que os alunos devam ser sujeitos críticos e transformadores de sua realidade.

Todas as situações observadas proporcionaram uma gama de informações que nos levaram a refletir sobre a própria ação da observação no que concerne a avaliação. A preocupação que deveríamos ter no contato com a turma de EJA era de observar se as atividades utilizadas apontavam um novo significado para a aprendizagem, para assim oportunizar o crescimento e a promoção do aluno, valorizando suas experiências, partindo de sua realidade.

Para desenvolver aprendizagens, Jovens e Adultos têm como principal referência a pedagogia dialógica e problematizadora de Paulo Freire. Essa pedagogia propõe que haja uma participação ativa e dinâmica do aluno trabalhador na sala de aula. Isto evidencia que a experiência de vida é a base para a construção dos novos conhecimentos desses alunos jovens e adultos. O professor inicia suas atividades com uma explanação do tema e abre o debate aos alunos. Sua função é problematizar as questões propostas, com vista a promover aprendizagens, proporcionando a formação de redes de conhecimento científico e popular e a relação do saber do aluno com o saber científico.

Freire defende a ideia de que o aluno deve ser sempre muito curioso e que o professor deve aproveitar o máximo a curiosidade deste aluno:

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm tendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário a formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sempre aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47-48).

A educação popular de Freire diz que ensinar exige respeito aos Saberes dos educandos. Segundo ele:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-lo ou domesticá-lo. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculizar a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p. 123-124).

Dentro dessa perspectiva, o trabalho com Projeto de Aprendizagem permite que o educando se torne autônomo no processo de construção de sua aprendizagem. Para isso, é necessário que suas curiosidades sejam



exercitadas, através de perguntas, ou seja, é preciso provocar o aluno a sentir vontade de compreender o universo onde habita. Assim:

[...] No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas curiosidade é uma pergunta! [...] O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada! (FREIRE, 1985, p. 158).

O aluno adulto deve aprender a totalidade dos saberes em seu tempo, sistematizar os conhecimentos que já possui, que construiu com as práticas de vida com os conhecimentos produzidos na sala de aula, os científicos. Para isso, reconhecer os elementos que compõem sua realidade é essencial para que haja uma construção do conhecimento e para que as aprendizagens sejam significativas.

A pedagogia de Paulo Freire tem a perspectiva de modernizar e democratizar a educação, aproximando-a das pessoas e das necessidades da sociedade, bem como de permitir a livre expressão dos alunos e motivá-los a agir com responsabilidade, cooperação e solidariedade, interagindo e enfrentando seus próprios problemas. A pedagogia dialógica de Paulo Freire é a principal linha que norteia a prática educativa em EJA.

Relacionando os aspectos citados com experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas no desenvolvimento intelectual, emocional e social, a pedagogia de Projetos de Aprendizagem na EJA parece ser uma alternativa interessante para organizar os trabalhos pedagógicos.

Segundo Freire (1987, p. 11), "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]", ou seja, a educação problematizadora e como prática de liberdade, exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto, mediatizados pelo mundo.

Aprender é necessário como insumo do aprender a aprender. Aprender é apenas meio e a qualidade da formação básica é o fator modernizante mais eficaz da sociedade e da economia. Assim, a educação, como componente

substancial de qualquer ação política de desenvolvimento, representa uma eficaz instrumentação de cidadania. Muito embora a valorização da educação no sistema produtivo moderno não mude a essência do capitalismo, introduz, na sombra de vantagens para o capital, oportunidades pertinentes para o trabalhador, que incluem parâmetros menos drásticos de exploração da mão-de-obra, sem falar no suporte para a cidadania do trabalhador.

Seguindo essa linha, o educador passa a ser o educador problematizador que, através de uma ação dialética, desafia os educandos a serem investigadores críticos. Concretiza-se, assim, uma educação como prática de liberdade em que o conceito de isolamento e abstração do ser humano não tem espaço.

#### **4.1 Diálogo e avaliação: dificuldades e perspectivas**

Segundo Sousa (1991), o ato de avaliar deve estar fundamentado nos seguintes pontos: continuidade - o que consiste em estar presente durante todo o processo educacional e não somente em períodos específicos; compatibilidade - o que significa que deve estar em conformidade com os objetivos definidos como norteadores do processo educacional para que venha realmente cumprir a função de diagnóstico; amplitude - devendo estar presente em todas as perspectivas do processo educacional, avaliando assim todos os comportamentos do domínio (cognitivo, afetivo e psicomotor); diversidade de formas - o que pressupõe que, para avaliar, devemos utilizar as várias técnicas possíveis visando também a avaliar todos os comportamentos do domínio.

Com base nesses pressupostos, podemos afirmar que a realidade do processo avaliativo é completamente oposta à filosofia da educação problematizadora necessária em nossas escolas. Avaliar é um ato extremamente complexo, cuja responsabilidade não é competência única do professor, mas sim de todos os elementos integrantes do processo educacional (alunos, pais e administradores). Essa centralização no professor apenas consolida o modelo econômico mundial e suas relações de poder, plenamente exercido em nossas escolas.

A teoria da gestão democrática precisa retomar as especificidades vinculadas aos fins da educação, dando condições para superar o autoritarismo, que tem como característica a ausência de participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações. A esse respeito, Paro (1996) afirma:

[...] uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária da sociedade, precisa propor como horizonte a organização da escola em bases Democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente Democrática é preciso que todos os que estão diretamente ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola. (p. 160).

O sistema econômico atual não precisa educar todos os homens, pois trata-se de um sistema excludente, que não está preocupado com a totalidade, vendo a educação, e conseqüentemente suas formas de avaliação de desempenho, como meio para agilizar o desenvolvimento econômico, e não como compromisso ético com as pessoas.

Assim sendo, a dinâmica de estrutura das sociedades de classes dominantes utiliza a educação como um instrumento de dominação, através de interferências, seja através de livros didáticos, alteração na programação das escolas pelas secretarias de Educação. Sociedades estas que são governadas por grupos dominantes e a cultura é postulada conforme o interesse desses grupos, e sobretudo enfatiza essa influência na escola, por sua condição de produção de saber por excelência.

## 5 EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO: ESCOLA, SUJEITOS E VIVÊNCIAS

Os primeiros contatos com a escola foram realizados em março/2010, por telefone, junto à secretaria da Escola, quando foi agendada uma reunião com a coordenadora Pedagógica para solicitar espaço para desenvolver estágio com alunos de EJA.

Na reunião, a coordenadora se mostrou um pouco resistente a abrir o espaço para que o trabalho fosse realizado, alegando que os trabalhos de estagiários realizados anteriormente, haviam prejudicado os alunos, atrasando o avanço de totalidade<sup>4</sup>. Assim, para que o projeto fosse desenvolvido, determinou algumas condições a saber: trabalhar com a mesma metodologia adotada pela escola; prover permanente acompanhamento da professora regente no planejamento e na sala de aula.

Dentre as preocupações da professora, uma me chamou mais atenção, foi a competição entre os professores em relação ao número de alunos que deveriam avançar para a totalidade (série) seguinte, pois, em cada turma, não deveriam ficar vagas em aberto com avanço dos alunos

O primeiro contato com a turma ocorreu em abril/2010, quando entramos na sala de aula da turma da EJA totalidade 2<sup>5</sup>, para conhecer a turma, esclarecendo que a “visita” se tratava de um projeto a ser desenvolvido com os referidos Jovens e Adultos. Depois da apresentação, permanecemos na sala de aula a fim de conhecer a turma.

Alguns alunos foram identificados como pais de alunos da rede Estadual onde trabalho. Diante disso, o contato com os alunos se tornou mais fácil. Era uma terça-feira, a professora estava corrigindo uma atividade dada para ser feita a distância, como tema de casa que contava aula para a sexta-feira (dia em que os alunos eram dispensados e os professores permaneciam na escola participando de formação

---

<sup>4</sup> Totalidade é a organização da escola para denominar o nível (relativo à série) em que o aluno está.

<sup>5</sup> Totalidade 2 – Nessa escola, equivale à 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

e/ou planejamento) e a atividade a distância (EAD) é pré-requisito para o cumprimento da carga horária de 20 horas dos alunos da EJA neste estabelecimento de ensino. A atividade resumia-se em vários cálculos envolvendo a adição e a subtração de números que variavam da dezena ao milhar. Os alunos participavam resolvendo os cálculos no quadro. Havia alunos com bastante dificuldade. Sentavam-se individualmente.

A turma em estudo iniciou o ano letivo com 27 alunos matriculados, na faixa etária de 18 a 64 anos, sendo dez do sexo masculino e dezessete do sexo feminino. Eram alunos que se denominavam negros ou pardos, trabalhadores da indústria, ou trabalho informal com baixo salário. Dos alunos matriculados na turma pesquisada desde março, dois haviam avançado, e sete constavam como evadidos. Na turma, havia três alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que um deles havia desistido antes da pesquisa. Salientamos que não há nenhum atendimento especializado para os referidos alunos.

A turma é formada por alunos conservadores em relação a uma prática pedagógica tradicional, ou seja acreditam serem uma tábua rasa, que aprendem através da reprodução e o professor é o detentor do saber. Suas expectativas em relação à escola é aprender a ler. São alunos trabalhadores, com pouco tempo disponível, com diferentes ritmos de aprendizagem, moram em bairros distantes da escola, são adultos que cultuam valores morais e fazem uso de uma linguagem coloquial. Estão determinados a buscar uma vida melhor, porém são bastante inseguros com relação à sua capacidade. Precisam de estímulos constantes.

Quando apresentada à turma como aluna que buscava a troca de experiências e a construção de novas aprendizagens com cada um dos educando, discordaram dizendo que apenas eles aprenderiam. No final de estágio, na despedida, disseram que foi muito bom o período em que estivemos juntos, porque aprendemos juntos. Frente a isso, percebemos que mudaram a visão de que o professor é um sujeito detentor de todo o conhecimento, entendendo que a construção do conhecimento é uma ação coletiva, como defende Freire (1999, p. 125), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra."

Durante os primeiros dias de aula, observamos que os alunos apresentavam muitos erros de ortografia e bastante dificuldade para desenvolver atividade criativa. Acreditavam que o professor era o detentor do saber. Com o passar do tempo,

observamos o crescimento da turma através dos relatos, da forma como expressavam a compreensão dos assuntos abordados durante as discussões, palestras e filmes e da riqueza da contribuição que traziam a cada participação. Passaram a compreender que os erros de ortografia não tinham muita importância. Também, percebemos que haviam mudado a concepção que tinham sobre como aprendiam.

Após trabalhar vários assuntos os quais julgávamos ser do interesse dos alunos (e que eles confirmavam em suas reações), estes foram estimulados a elaborarem perguntas a respeito de assuntos sobre os quais tinham curiosidade com o intuito de trabalhar com Projeto de Aprendizagem. As perguntas apresentadas foram sobre temas variados de questões que, por algum motivo, eram realmente do interesse dos alunos.

O resultado do trabalho com Projeto de Aprendizagem foi medido através da alegria estampada no rosto de cada um. Alguns comentaram que não sabiam que eram capazes de realizar um trabalho tão bonito. A turma encerrou o trabalho com Projeto de Aprendizagem socializando as aprendizagens com os colegas de turma.

Diante das exigências da escola de não inovar, foi bastante difícil conciliar a proposta do curso às necessidades dos alunos e às concepções que tínhamos sobre educação. As mudanças foram sendo introduzidas aos poucos e o trabalho desenvolvido foi reconhecido pelos alunos e coordenação pedagógica. Na despedida, eles organizaram uma confraternização, em que cada um trouxe um prato, justificando que esta era uma forma carinhosa de dizer o quanto foi bom o período em que estivemos juntos. No encerramento, apresentamos um vídeo com o registro das fotos das atividades realizadas, cuja cópia foi entregue a cada um dos alunos como recordação desse período. Foram momentos de muita emoção.

## **5.1 A avaliação dos alunos da EJA na escola pesquisada**

A avaliação, ao permear todo o processo de ensino-aprendizagem através da ação-reflexão, numa visão crítica, desafiadora e transformadora, propicia o crescimento do aluno e do professor, levando-se em conta, a particularidade, as

competências e habilidades de cada indivíduo, respeitando seus limites e diferenças.

Numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias da vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. (SILVA, 2003, p.11).

O registro individualizado e a recuperação preventiva em sala de aula contribuem para a emancipação pessoal, a valorização do saber e o alcance das competências. Assim, a avaliação sendo um processo contínuo, cumulativo e descritivo de diagnóstico e acompanhamento, dá ao aluno e professor uma visão clara do seu nível de desempenho. Segundo Hoffmann (2001, p. 33).

O grande equívoco das escolas, ao meu ver, está em conceber recuperação como repetição e não como evolução natural no processo de ensino aprendizagem. Não se trata de voltar atrás, mas de prosseguir com experiências educativas alternativas que provoquem o estudante a refletir sobre os conceitos e noções de construção. Significa considerar dúvidas e erros como propulsores da ação implementando ações desafiadoras e coerentes.

Na escola pesquisada, a expressão dos resultados da aprendizagem do aluno se dá através de parecer descritivo, elaborado continuamente pelos titulares de cada área do conhecimento, durante as atividades pedagógicas em desenvolvimento. A expressão é registrada na ficha individual de cada aluno que se encontra no caderno de chamada de cada turma. E, sempre que houver alunos indicados através de pareceres para Conselho de Avanço, estes terão direito a realizar uma prova e, a partir de seu resultado, será decidida, pelo conjunto de professores no Conselho de Avanço, sua promoção ou não. Para ser promovido, o aluno deve ter frequência mínima de 75% e ter atingido os objetivos previstos para a Totalidade que frequenta. Como condição para realizar a prova para ser promovido e avançar para a totalidade seguinte, o aluno precisa ter bom desempenho durante as aulas, sendo participativo nas atividades diárias. Também, os Conselhos de Classe Participativos são realizados trimestralmente com cada turma, com vistas a avaliar e acompanhar o desenvolvimento do grupo como um todo.

Sempre que ocorrem os conselhos de avanço, os alunos que não tiveram a oportunidade de realizar a prova - por terem sido considerados inaptos para tal - se sentem prejudicados, desconfiam do modelo de avaliação adotado, procuram

espaço para questionar tal ação e como não encontram espaço para falar e serem ouvidos, acabam abandonando a escola que continua insensível ao problema. O conselho de classe participativo previsto no Projeto Político Pedagógico - PPP não é realizado na Educação de EJA, ou seja, mais uma vez essa modalidade de ensino não tem os seus direitos respeitados.

## **5.2 A escola popular crítica e educação de jovens e adultos: o avesso do que acontece nas escolas**

Contrariando o que propõe o Projeto Político Pedagógico da escola e as teorias estudadas, a escola mantém a ação avaliativa classificatória e excludente como garantia de um ensino de qualidade que resguarde um saber competente dos alunos. Observamos que as instituições de ensino, mesmo lutando constantemente por autonomia, continuam produzindo e legitimando práticas de opressão, seja através dos recursos utilizados ou temas que trazem para discussão, seja para manter a ordem e a disciplina em sala de aula.

As regras de convivência da escola são extremamente rígidas e os alunos não têm o direito a fazer nenhum questionamento. Houve uma situação em que um aluno, pai de família, questionou a forma como a diretora se dirigia aos alunos para resolver os conflitos e ela respondeu que depois de muitos anos trabalhando com EJA, aprendeu que aluno mesmo adulto tem que ser tratado de acordo com a série onde parou de estudar. A afirmação da diretora gerou um mal-estar geral entre os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trata da democracia na educação, trazendo um discurso pedagógico pautado na gestão da educação associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social, no planejamento, na tomadas de decisões e na aquisição de recursos. Para isso, é necessário elaborar um projeto coletivo a partir de diálogo cujo objetivo busque atender os interesses e necessidades de toda a comunidade escolar através da ação/reflexão, que é a característica de uma escola para todos, buscando caminhos a partir da análise conjunta.



A escola configura-se não mais como um amontoado de pessoas, mas como um todo coeso, organizado e com objetivos norteadores coletivos. Se a escola tem como missão principal “educar”, é preciso pensá-la e organizá-la tendo como norte este objetivo. É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante [...] (ALARCÃO, 2004, p. 85).

O significado da avaliação adotado na escola é muito diferente do sentido que se atribui em nosso dia a dia. Percebemos o aluno sendo observado apenas em situações programadas.

### 5.3 Alunos matriculados na escola, alunos que avançaram e/ou evadiram

Ao iniciar essa seção, apresentam-se os dados da Totalidade 2 no período de fevereiro a agosto de 2010.

Quadro 1- Alunos da Totalidade 2, evadidos ou que avançaram no período pesquisado.

Meses	Matrículas	Evadidos	Promovidos	Total
Fevereiro	12	0	0	12
Março	27	9	2	22
Abril	22	0	0	22
Maiο	22	1	0	21
Junho	21	1	0	20
Julho	20	1	4	15
Agosto	15	5	0	12

Fonte: Escola Municipal Otávio Rocha.

A totalidade 2 foi a turma onde o referido estágio foi realizado, no período de 12 de abril a 22 de junho de 2010. Analisando o quadro, podemos observar que, quando iniciado o trabalho, dos 27 alunos matriculados, 2 haviam avançado e nove evadidos. No período em estudo, apenas 1 aluno evadiu e 4 estavam aptos a avançar, conforme mostra o quadro. No período posterior à prática de estágio, observamos que não ocorreu avanço e 5 alunos evadiram. O resultado mostra que, pelo menos em parte, os objetivos foram alcançados, pois nos propusemos a desenvolver uma relação de confiança com os alunos, procurando motivá-los à participação e à consciência social e ecológica, em que pudessem entender-se parte integrante de nosso Planeta.

Tendo em vista que o público da EJA requer proposta pedagógica específica, pensamos em atender as exigências legais e diretrizes para esta modalidade de ensino. Tudo isso tendo em vista a tentativa de desenvolver a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos da aprendizagem, que aprendam em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. Sendo assim, trabalhamos com temas de abrangência que possibilitaram a construção de uma aprendizagem essencial para o desenvolvimento de conceitos e atitudes que permitirão a ampliação da visão de mundo, contribuindo para a transformação do ambiente em que estão inseridos, melhorando sua qualidade de vida.

Segue a síntese dos dados dos alunos das totalidades 1 a 5, no período de fevereiro a agosto de 2010.

Quadro 2: Número de alunos promovidos ou evadido

	Totalidade 1	Totalidade 2	Totalidade 3 A	Totalidade 3 B	Totalidade 4	Totalidade 5
Matrícula Inicial	5	12	32	30	30	15
Ingresso no Período	8	15	5	18	17	21
Avanços	3	6	10	18	24	8
Evasão	6	9	20	9	3	5
Total	4	12	7	21	20	23

Quadro 3: Percentual de Alunos promovidos ou Evadidos

	Totalidade 1	Totalidade 2	Totalidade 3 A	Totalidade 3 B	Totalidade 4	Totalidade 5
Total de Alunos	13	27	37	48	47	36
Avanços	23%	22%	27%	37%	51%	22%
Evasão	46%	33%	54%	18%	6%	14%
Retidos por Aprov.	30%	44%	18%	43%	42%	63%

Fonte: Escola Municipal Otávio Rocha

Analisando os dados acima, observamos que a média de alunos promovidos - dos 208 alunos matriculados - foi de pouco mais de um quarto. Também, um quarto

dos alunos desistiu. Ficaram retidos na totalidade de ingresso, ou seja, não foram promovidos 112 alunos, o que representa 53% deles. Os momentos de divulgação dos resultados da avaliação eram aguardados pelos alunos cujos nomes estavam sendo analisados em um conselho de classe. Considera-se que sempre que havia promoção de uns, outros - sentindo-se injustiçados com o resultado da avaliação - questionavam a forma como a avaliação era realizada e não obtendo respostas aos seus questionamentos acabavam desistindo de estudar. Dentre os retidos por Aprendizagem havia uma senhora de 50 anos que se encontrava na totalidade 2 há 8 anos.

As perguntas que cabem aqui são: será que os alunos evadidos voltam a se matricular depois de mais um fracasso? E os retidos por baixo aproveitamento por quanto tempo vão permanecer frequentando a escola? São perguntas que necessitam mais do que respostas; precisam de soluções urgentes. O que não pode acontecer é que esses alunos sejam excluídos mais uma vez da escola.

A escola tornou-se uma instituição que gasta mais tempo dizendo o que os alunos sabem do que criando possibilidades de avanços. Pior ainda, tornou-se uma instituição que se habituou a só saber dos alunos aquilo que é preciso dizer aos pais. “O desafio é fazer da avaliação um verdadeiro instrumento de pilotagem das aprendizagens.” (PERRENOUD, 1992, p. 9).

#### **5.4 Os múltiplos fatores envolvidos na construção da história e do discurso desses alunos (relação professor x aluno)**

O professor é o mediador e incentivador de cada aluno, e o bom relacionamento, preocupação e carinho com os alunos ajudam no seu desenvolvimento intelectual incentivando-os a continuarem frequentando as aulas. Precisa criar sempre métodos criativos que chamem a atenção e façam com que os alunos participem das aulas, relacionado-as com o que já trazem de suas experiências e vivências.

Diante de tudo isto, podemos concluir que a relação entre professor e aluno facilita o processo de ensino e aprendizagem, visto que é de fundamental relevância a interação entre ambos, para que a aprendizagem se torne processual e

significativa. O educador que atua na modalidade EJA precisa agir tendo em vista um público composto por cidadãos agentes de sua própria história, como seres pensantes, produtores de ideias, dotados de capacidade intelectual. Deve haver muita consideração do professor para com seu aluno como um dos fatores envolvidos no desenvolvimento do educando.

Os motivos pedagógicos interagem com os motivos sociais, pois antes de aprender a ler o indivíduo já faz a leitura de mundo, porém ensinar a escrever é dar poder político, já que as pessoas que escrevem são aquelas que fazem o registro da história. Paulo Freire (1983, p. 87 ) afirma: “O indivíduo lê o mundo e à medida que lê o interpreta.”

## **5.5 Processo de aprendizagem do aluno de EJA**

Durante o período de estágio, para desenvolver uma relação de confiança com os alunos, iniciamos os trabalhos com uma atividade de sensibilização, trabalhando a auto-estima. Cabe destacar que primamos pelo Projeto de Aprendizagem, em que, reunidos em grupos, os alunos buscaram respostas sobre temas a respeito dos quais tivessem curiosidade ou necessidade de aprender.

O trabalho com Projeto de Aprendizagem permite a busca de respostas a perguntas que podemos fazer sobre o mundo em que vivemos. Para isso, é necessário que nossas curiosidades sejam exercitadas, ou seja, é preciso que tenhamos vontade de compreender o universo onde habitamos.

Acredita-se que uma das inovações pedagógicas que teve grande impacto, durante o período em questão, tenha sido a busca das respostas através dos projetos de aprendizagens, utilizando-se para tal, tecnologias da informação e do conhecimento. Percebe-se que os alunos se tornaram autônomos na medida em que perceberam que são capazes de buscar respostas para suas perguntas, que a aprendizagem se constrói através da troca e que o professor não o único detentor do saber.

A postura da professora durante o estágio foi de mediadora na aprendizagem dos alunos, possibilitando que tivessem acesso a elementos novos, respeitando a

individualidade de cada um, investindo no bom relacionamento, no resgate de valores e no trabalho de equipe.

Penso que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da autonomia do aluno de EJA, que pode ser estimulado com Projeto de Aprendizagem, onde o aluno descobre sua capacidade, melhora à sua auto-estima e cabe ao professor respeitar o tempo de cada um, reconhecendo-os como sujeitos totais para entender seus anseios, o seu processo de aprendizagem e proporcionar atividades significativas, valorizando as experiências adquiridas ao longo da vida.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi coletar dados empíricos sobre a avaliação, aprendizagem e permanência dos alunos da EJA em uma escola municipal do município de Estância Velha/RS e evidenciar como referenciais teóricos podem fornecer subsídios para um melhor conhecimento dessa população, dando suporte para reorganização do trabalho pedagógico com o público em questão.

Os resultados encontrados apontam para a necessidade de uma melhor adequação do currículo escolar pertinente a alunos da EJA. É preciso oferecer-lhes condições para que escolham atividades, pesquisem, criem e resolvam situações-problema, tenham condições de compreender e ler o mundo.

Durante o período em que realizamos o estágio, acompanhamos vários conflitos ocorridos em função da falta de transparência com relação à avaliação e da falta de participação dos alunos nas decisões sobre o funcionamento da escola.

As regras de convivência da escola são extremamente rígidas e os alunos não têm direito a fazer nenhum questionamento. Acompanhamos episódios em que os alunos, buscaram diálogo com a direção, insatisfeitos com a falta de transparência e também a forma de avaliação adotada pela escola. Ela respondeu que depois de muitos anos trabalhando com EJA, aprendeu que alunos independente de idade, são todos iguais e quanto a avaliação, era realizado por um grupo de professores capacitados, o que não permitia nenhum tipo de questionamento.

Os dados pesquisados mostram os reflexos dos conflitos gerados pela falta de diálogo, com alto índice de alunos retidos por baixo aproveitamento e evadidos, por sentirem-se prejudicados com o sistema de avaliação adotado. O abandono se intensifica após os conselhos de avanço onde os alunos retidos por “baixo” aproveitamento, sentem-se fracassados acabam evadindo da escola.

No período em que realizamos nosso estudo procuramos romper as barreiras e propiciamos situações práticas de ensino valorizando e criando experiências agradáveis para esses alunos de EJA para que se sentissem autor num processo afetivo e cognitivo em favor do ensino e da aprendizagem. Os resultados foram

positivos, pois mostram que, na turma onde realizamos nossa prática, no período de estágio, 4 alunos avançaram e dois evadiram, contra 16 alunos evadidos e 2 que avançaram na mesma turma, no período anterior e posterior a nossa prática.

Os resultados levantados apontam para a necessidade de uma mudança urgente, em que se envolvam professores e demais profissionais da EJA. Há um convite para a revisão de suas práticas pedagógicas no sentido de apresentar situações novas aos alunos, às quais estes possam adaptar suas experiências anteriores. O professor precisa ser um provocador e mediador da aprendizagem, estimulando o aluno a aplicar seus conhecimentos anteriores a situações desconhecidas.

Revendo o histórico da educação no Brasil, percebe-se que a mesma sempre acompanhou cada contexto reproduzindo os interesses da classe dominante. Assim sendo, a dinâmica de estrutura das sociedades de classes dominantes utiliza a educação como um instrumento de dominação, uma vez que essas sociedades são governadas por grupos dominantes e a cultura é postulada conforme o interesse desses grupos, e sobretudo, enfatiza essa influência na escola, por sua condição de produção de saber por excelência.

Neste contexto, a escola, a didática, o currículo escolar e a avaliação são reflexos de uma estrutura complexa de relação de poder. A realidade então passa a ser o exercício da coação, da escola como obrigação, do professor como autoridade máxima e incontestável, em que estar na sala de aula representa um desprazer.

O fracasso escolar é visto então, como uma questão individual, próprio de cada aluno e seus problemas. No entanto, não podemos responsabilizar esse aluno, tampouco o professor, que muitas vezes não é preparado para esta outra função – a de avaliador. Precisamos rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula.

O modelo classificatório de avaliação, de caráter seletivo, em que os alunos são considerados aprovados por avanço ou nem lhe é dado o direito de ser avaliado, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola. O resultado da avaliação é considerada, portanto, como uma sentença, um veredicto oficial - que fica registrado e perpetuado para o resto de sua vida - da capacidade daquele aluno. O problema, porém, é que a publicação dos resultados não revela o que o aluno

conseguiu aprender, é um resultado fictício, definindo um perfil, pela cristalização desse falso resultado.

Rever a concepção de avaliação é rever as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão. Somente após essa consciente revolução é que a avaliação será vista como função não excludente, diagnóstica e transformadora da realidade,

Sendo assim, a escola deve priorizar a qualidade, em detrimento da quantidade. Para isso, o poder público deve oferecer formação continuada aos professores e prover as instituições de ensino de recursos. Ao gestor da escola cabe envolver a comunidade no trabalho em prol da escola, com consciência do seu papel, tornando a instituição o centro das reflexões e os alunos parte integrante nesse processo, o que diminuiria o índice de reprovação e evasão escolar.

São pequenas ações do gestor, que movem a comunidade à participação, para transformar a realidade, planejando ações para amenizar tantas desigualdades vistas ao longo da história da educação da EJA.

A ocorrência de conflitos observado devido à falta de transparência em relação à avaliação e a falta de participação dos alunos nas decisões da escola mostrou-se parca. Por acreditar que esses conflitos interferem na construção da autonomia e da aprendizagem do aluno, a estratégia de trabalho esteve pautada na participação e no diálogo com os alunos. Analisando a permanência e o resultado da avaliação, pode-se confirmar a indicação de estudos científicos através do percentual de alunos evadidos ou promovidos.

Talvez o mais importante, e que dá forças para continuar lutando por uma sociedade mais justa e uma vida mais digna às pessoas, seja a vontade dessas pessoas de serem felizes. Diante de todas as dificuldades que elas passam - considerando-se a difícil jornada trabalho/escola/família, mesmo a educação oferecida não atendendo as suas necessidades – os alunos acreditam na mudança de vida. Dizem que vão ser felizes. Para que esta felicidade não seja um plano para o futuro, mas uma realidade do presente, eles precisam da ajuda e esta deve vir de toda a sociedade e nós, profissionais da educação precisamos fazer a nossa parte..



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexão. São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria em Alfabetização. São Paulo; Cortez, 1994.

BRASIL. IBGE. Contagem da população: 2002. Brasília: IBGE, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

BRASIL. PARECER nº 699/71. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação para Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. In.: **Em Aberto**. Brasília, v. 11, nº. 56, p. 22-30, out./dez., 1994.

ESCOLA MUNICIPAL OTÁVIO ROCHA. **Projeto Político Pedagógico**. Publicação Própria, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo/Brasília: Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco, 1979.

HADDAD, Sérgio. **Educação para Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP; Comped, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 4. ed., Porto Alegre: Mediação, 2001

INHELDER, Bärbel, PIAGET Jean. 1976. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. 2. ed. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos Como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./dez.1999.

PARECER CNE/CEB 11/2000 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.  
Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antônio. **Avaliações em Educação**. Lisboa: Educa, 1992.

PIAGET, Jean 1951. A origem da idéia do acaso na criança. Tradução Ana Maria Coelho. Rio de Janeiro: Editora Record, 1951.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEDUC.SEC – EJA.Programa de Educação de jovens e adultos de Mato Grosso, 2001.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Conceitos gerais sobre educação de adultos**. Texto digitado.

SOUZA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. In: SOUZA, Sandra Zákia Lean de. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1991..

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006.

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos Professores, pe Estudantes**. Tradução de: Isolina A. Waldvogel, 3. ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1976.

## SITES CONSULTADOS

DAHM, Daniela Diniz. **Indicadores de uma Educação com qualidade para jovens e adultos**. Porto Alegre, UFRGS, 2008, 71 f. Pedagogia – Licenciatura, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.