

ELIZIÊ FRANS DE CASTRO MONTEIRO

**Práticas Avaliativas em Matemática na Educação de Jovens e
Adultos: Estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de
Belo Horizonte**

**OURO PRETO
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIZIÊ FRANS DE CASTRO MONTEIRO

**Práticas Avaliativas em Matemática na Educação de Jovens e
Adultos: Estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de
Belo Horizonte**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
como exigência parcial à obtenção do Título de
Mestre em Educação Matemática pelo Mestrado
Profissional em Educação Matemática da
Universidade Federal de Ouro Preto, sob
orientação da Professora Dra: Célia Maria
Fernandes Nunes e co - orientação da Professora
Ana Cristina Ferreira

**OURO PRETO
2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**Práticas Avaliativas em Matemática na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso
de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte**

Autor(a): Elizie Frans de Castro Monteiro

Orientador(a): Célia Maria Fernandes Nunes

Co-orientadora: Ana Cristina Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Elizie Frans de Castro Monteiro e aprovada pela Comissão Examinadora.

26 de agosto de 2010

Prof^a Dra. Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP – Orientadora

Prof^a Dra. Ana Cristina Ferreira – UFOP – Co - orientadora

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a.Dra. Maria da Conceição F. R. Fonseca - UFMG

Prof^a Dra. Roseli de Alvarenga Corrêa

M775p Monteiro, Eliziê Frans de Castro.

Práticas avaliativas em matemática na educação de jovens e adultos [manuscrito] : estudo de caso de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte / Eliziê Frans de Castro Monteiro. – 2010.

202 f.: il., graf., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes.
Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Departamento de Matemática.
Área de concentração: Educação Matemática.

1. Matemática - Teses. 2. Educação do adolescente - Teses. 3. Educação de adultos - Teses. Belo Horizonte (MG) - Teses. I. Universidade Federal de Ouro Preto. II. Título.

Catlogação: sisbin@sisbin.ufop.br

Dedico esta dissertação aos três homens da minha vida: Alessandro, Alef e Tales. A Alessandro, pelo apoio incondicional, pela sua grande paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente ou “presente ausente”. Aos outros dois, meus filhos amados, por compreenderem a minha ausência, em vários momentos, e por serem o grande motivo que me leva a buscar força nas horas difíceis, encorajando-me a não desanimar e a continuar trilhando meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre comigo, em particular nos momentos difíceis.

Agradeço também a todos que me ajudaram a trilhar esse caminho, dando-me, cada um, sua contribuição indispensável:

- a meus pais que, a seu modo, sempre estiveram presentes em minha vida, apoiando -me e sempre abertos a compartilhar das minhas alegrias e também a ouvir minhas lamúrias.
- às minhas orientadoras, Célia e Ana, pelo carinho, compreensão, ensinamentos e cumplicidade na realização deste trabalho.
- aos amigos do Mestrado, dos quais lembrarei sempre com muito carinho, pois o clima de companheirismo que criamos é que muitas vezes não me deixou desanimar.
- aos professores do Mestrado, que foram mais que professores, foram educadores e também amigos nessa caminhada.
- aos professores da EMTM, responsáveis pelo desenvolvimento deste trabalho, especialmente ao professor Armando, que aceitou me receber para acompanhar o seu trabalho e ao professor Roberto, que não mediu esforços para atender às minhas solicitações.
- ao amigo Alex , que me deu as primeiras informações sobre o Mestrado, incentivou-me a inscrever, emprestou-me vários livros e, mais que isso, colocou-se sempre à disposição para me ajudar.
- À amiga Luisa, pela escrita do Abstract deste trabalho.
- Aos amigos do Colégio São Paulo, que vivenciaram todo o processo de seleção e comemoraram comigo a aprovação.
- a toda minha família: pais, irmãos, sobrinhos, que trilharam comigo mais essa etapa da minha vida.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem-se desenvolvido bastante nos últimos anos. Contudo, diversos aspectos do processo ainda merecem atenção. As práticas avaliativas são um exemplo. Ainda que diversas escolas tenham avançado na proposição de um currículo específico e de uma prática pedagógica distinta do ensino regular, as práticas avaliativas não avançaram na mesma medida. Nesse sentido, este estudo se dedicou a investigar práticas avaliativas – e mais especificamente, práticas avaliativas em Matemática – embasadas nos pressupostos atuais de avaliação para essa modalidade de ensino. Após identificar uma escola pública em Belo Horizonte, que atendia às condições, e de obter permissão da direção, professores e alunos, realizamos um trabalho de acompanhamento das práticas avaliativas da escola – com ênfase nas práticas avaliativas em Matemática – durante cerca de oito meses. Nesse estudo de caso, de caráter eminentemente qualitativo, utilizaram-se as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturada com alguns professores, observação (diário de campo), questionários aplicados aos alunos e análise de documento, como cadernos de Matemática, provas de Matemática e ficha de avaliação de alunos. As práticas avaliativas, em especial as de Matemática, foram descritas cuidadosamente. O material coletado foi então analisado de modo a evidenciar os aspectos marcantes do trabalho realizado na escola. As categorias identificadas permitem afirmar que as práticas avaliativas da escola possuem alguns valores centrais que se relacionam diretamente ao sucesso da proposta. São eles: a dialogicidade, a autonomia, a coletividade, a flexibilidade e a inovação. Tais valores contribuem para consolidação de uma prática avaliativa geral (e em Matemática) na EJA que se aproxima das perspectivas atuais do campo da Avaliação e das peculiaridades dessa modalidade de ensino. Além de representar adequadamente a proposta pedagógica da rede de ensino (‘Escola Plural’), as práticas avaliativas se aproximam das perspectivas atuais defendidas para a avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa gerou um produto educacional: um caderno de orientações, no qual as práticas avaliativas são descritas e comentadas, e sugestões de aplicação são oferecidas. Tal produto tem o propósito de disseminar experiências bem sucedidas.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Matemática. Educação de Jovens e Adultos.

Rede Municipal de Belo Horizonte. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education in Brazil has developed greatly in recent years, however, several aspects of the process still deserve attention. The evaluative practices in Youth and Adults Education are an example. Although several schools have made progress in proposing a specific curriculum and a pedagogical practice different from regular education, the evaluative practices did not advance to the same extent. In this sense, this study is dedicated to investigate assessment practices - and more specifically, evaluation practices in Mathematics - based on current evaluation assumptions for this teaching modality. Beginning with the identification of a public school in Belo Horizonte that met the conditions, and permission from the Head of School, teachers and students, we conducted a study monitoring the assessment practices of the school - with emphasis on assessment practices in mathematics – for about eight months. In this case study, essentially qualitative, we used the following techniques of data collection: semi-structured interview with some teachers, observation (field journal), questionnaires to students and analysis of documents (e.g. math notebooks, math tests and evaluation form for students). Evaluative practices, especially in mathematics, were carefully described. The collected material was then analyzed in order to highlight the important aspects of work done in school. The identified categories allow to state that the assessment practices of school have some core values that relate directly to the success of the proposal. They are: dialogicality, autonomy, collectivity, flexibility and innovation. These values contribute to consolidation of a general (and Mathematics) evaluation practice in Youth and Adult Education approaching the current prospects in the field of Assessment and the peculiarities of this teaching modality. In addition to adequately representing the pedagogical school system ('Plural School'), assessment practices are approaching prospects currently advocated for evaluation in the Education of Youth and Adult. This research has generated an educational product: a book of guidelines in which the assessment practices are described and discussed and suggestions for implementation are offered. This product aims the spread of successful ideas.

Keywords: assessment practices. Mathematics. Youth and Adult Education. Municipal Schools in Belo Horizonte. Evaluation of learning.

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1: A Avaliação Matemática na Educação de Jovens E Adultos	19
1.1. Perspectivas da avaliação da aprendizagem escolar	19
1.2. A avaliação no ensino de matemática	26
1.3. A avaliação na Educação de Jovens e Adultos	30
1.4. A avaliação na Educação de Jovens e Adultos, segundo a proposta pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte	32
Capítulo 2: Locus da pesquisa e procedimentos metodológicos	44
2.1. O <i>locus</i> da pesquisa e os participantes	44
2.2. A chegada ao campo	45
2.3. Procedimentos	46
2.3.1. Opções metodológicas	46
2.3.2. Coleta e organização dos dados	47
Capítulo 3: Práticas Avaliativas em Matemática na Escola Municipal Tales de Miletto	51
3.1. A Escola Municipal Tales De Miletto (EMTM): Um pouco de sua história	51
3.2. A Proposta pedagógica para a Educação De Jovens e Adultos da EMTM	52
3.3. As Práticas avaliativas vivenciadas na EMTM	55
3.3.1. O diagnóstico inicial	56
3.3.2. O seminário de avaliação	58
3.3.3. As avaliações de Matemática	62
3.3.4. A autoavaliação	70
3.3.5. Certificação	72
3.3.6. A ficha de avaliação	76
3.3.7. O ensino e as práticas avaliativas em Matemática	77

Capítulo 4: Valores identificados nas práticas avaliativas da Escola Municipal	
Tales De Mileto	95
4.1. Autonomia	96
4.2. Coletividade	100
4.3. Dialogicidade	104
4.4. Flexibilidade	113
4.5 Inovação	118
Considerações Finais	122
Referências	126
APÊNDICES	132
Apêndice 1 – O percurso da educação de adultos no Brasil	133
Apêndice 2 - Transcrição da entrevista com o professor Roberto – 25/09	146
Apêndice 3 - Transcrição da entrevista realizada com o professor Armando – 21/10	150
Apêndice 4 – Questionário realizado com os alunos	157
Apêndice 5: Cronograma do Seminário de Avaliação realizado em Julho de 2009	158
Apêndice 6: Pontos para discussão no trabalho em grupo – Seminário de Avaliação – Julho de 2009	159
Apêndice 7: Síntese das apresentações dos grupos na plenária do Seminário de Avaliação e dos relatórios produzidos – Julho de 2009	160
Apêndice 8: Entrevista realizada em 29 de setembro com um aluno que desejava transferir-se do projeto de EJA Juventude (manhã) para o EJA noturno	167
Apêndice 9: Avaliação de Matemática realizada em 24 de setembro de 2009	168
Apêndice 10: Registro das observações feitas durante a correção da	170

prova realizada em 24 de Setembro de 2009	
Apêndice 11: Avaliação de Matemática realizada nos dias 11 e 12 de novembro de 2009	175
Apêndice 12: Prova temática aplicada em 26 de novembro de 2009	177
Apêndice 13: Autoavaliação e avaliação da escola e do projeto realizadas durante o Seminário de Avaliação do primeiro semestre	181
Apêndice 14: Tabulação das respostas dadas à autoavaliação	182
Apêndice 15: Transcrição dos trabalhos realizados pelos professores entre os dias 30 de novembro e 3 de dezembro de 2009 para definir a certificação dos alunos	185
Apêndice 16: Ficha de avaliação	200
Apêndice 17: Tabulação dos dados do questionário aplicado aos alunos	201

LISTA DE FIGURAS

fig.1 – Questão 4 da prova realizada em 24 setembro de 2009	64
fig.2 – Resolução das questões 2 e 3 – aluno 1	68
fig.3 – Resolução das questões 2 e 3 – aluno 2	69
fig.4 – Visto do professor em caderno de aluno	70
fig.5 – Extrato da autoavaliação	71
fig.6 – Extratos de fichas de avaliação	77
fig.7 – Extrato de registro de conteúdo – caderno de aluno	79
fig. 8: Respostas dos alunos às questões 7 e 8 do questionário	83
fig. 9: Respostas dos alunos à questão 8 do questionário	84
fig. 10: Resposta da aluna Jaqueline à questão 3 do questionário	85
fig. 11: Extrato da ficha de avaliação da aluna Jaqueline	86
fig. 12: Resposta do aluno Tomaz à questão 3 do questionário	87
fig. 13: Extrato da ficha de avaliação do aluno Tomaz	87
fig. 14: Extrato da ficha de avaliação da aluna Cléia	89
fig. 15: Resposta do aluno Douglas à questão 3 do questionário	90
fig. 16: Extrato da ficha de avaliação do aluno Douglas	91
fig. 17: Extrato da ficha de avaliação do aluno Anderson	92
fig. 18: Extrato da ficha de avaliação da aluna Elaine	93
fig. 19: Extrato da ficha de aluno correspondente aos aspectos sociais, disciplinares e atitudinais	121

LISTA DE ABREVIATURAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTM	Escola Municipal Tales de Mileto
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ¹
LDB/ LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC – MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMEBH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul

¹ Em 1972 este órgão transformou-se em autônomo e passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: www.inep.gov.br/institucional/historia.htm. Acesso em 19 jul. 2010.

INTRODUÇÃO

Em 1995, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da UFMG. Quando estava no 5º período (1997), iniciei o meu trabalho como professora de Matemática em uma escola da rede estadual em Belo Horizonte. Lecionava para quatro turmas de 6ª série (hoje 5º ano) do ensino regular, duas no período diurno e duas no noturno. As turmas do diurno eram formadas por alunos com idade variando entre 12 e 13 anos. Já as turmas da noite eram constituídas por alunos que haviam sido reprovados várias vezes.

Comecei minha carreira vivenciando duas realidades bem diferentes. Isso me fez começar a refletir sobre que tipo de aula daria em cada situação e que Matemática ensinaria àqueles alunos. Naquela época, eu tinha pouca, ou quase nenhuma preocupação com uma formação mais ampla, queria apenas ensinar Matemática com qualidade. Meu objetivo era simplesmente que os alunos aprendessem a Matemática escolar específica da série.

Percebi que os alunos do diurno conseguiam aprender essa Matemática, mas o mesmo não acontecia com os alunos do noturno. Tive que, rapidamente, mudar o planejamento e tomar outros rumos. Primeiro, porque nas turmas havia muitos alunos com problemas disciplinares sérios, sem disposição para os estudos e com verdadeira aversão à Matemática. Precisava resgatar nesses alunos o gosto pelos estudos e, principalmente, pela Matemática. Decidi então ensinar conteúdos que estivessem relacionados à vida cotidiana daqueles alunos ou que fossem de fácil compreensão para eles.

Além de alterar o conteúdo proposto, busquei adotar metodologias diferenciadas de ensino e avaliação. Meu método de ensino não se restringia mais às aulas expositivas e adotei outros instrumentos de avaliação além de provas. Apesar de perceber que, inicialmente, muitos alunos consideravam as aulas “diferentes” um momento para ficarem mais livres e produzirem menos, com o passar do tempo, essa percepção foi aos poucos sendo alterada, assim como as atitudes dela consequentes. Depois dessas mudanças, percebi que grande parte dos alunos se envolveu mais com os estudos e com a Matemática.

A partir dessa experiência, comecei a questionar ainda mais o papel do professor, da escola e da Matemática. Percebia que aqueles alunos não possuíam autoconfiança e que isso, provavelmente, era resultado de anos e anos de fracassos sucessivos em Matemática.

Posteriormente, comecei a trabalhar em uma escola particular na qual eu contava com total liberdade para desenvolver meu trabalho. Conseguia, então, propor atividades que me pareciam mais significativas e produtivas para os alunos. Nessa escola, as estratégias de avaliação podiam ser diversas, ficando a cargo do professor decidir quais adotar. O importante

era não abandonar os registros. Constatei nesse período algo que, até então, tinha como hipótese: quanto maior a possibilidade de adotar estratégias variadas, que atendam às especificidades dos alunos, melhor será o desempenho deles e seu envolvimento com o conteúdo. Nessa escola, os alunos estudavam Matemática com prazer e não tinham o medo do dia da prova, mesmo porque essa poderia não acontecer ou ser realizada sem aviso prévio, etc.

No final de 2003, essa escola encerrou suas atividades. Desde então, só voltei a ter espaço para desenvolver um trabalho dessa natureza quando ingressei-me, em 2004, na Rede Municipal de Belo Horizonte. Isso porque essa rede havia implantado em 1994 a proposta pedagógica denominada “Escola Plural” que tinha como referência os ciclos de formação e a avaliação diagnóstica, processual e contínua.

No início do ano de 2008, licenciei-me na Prefeitura de Belo Horizonte para cursar o Mestrado e continuei a trabalhar apenas na rede particular.

As práticas avaliativas em Matemáticas sempre foram um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem que mais me inquietaram. Nesse sentido, decidi escolher esse tema para minha pesquisa de Mestrado.

A meu ver, as práticas avaliativas predominantes no cenário nacional atualmente privilegiam a memorização e a reprodução, constituem-se quase exclusivamente de provas e têm finalidade meramente classificatória. Infelizmente, por suas características, pouco contribuem para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e não oferecem elementos suficientes para se avaliar o que realmente foi assimilado e construído pelo aluno em termos de habilidades, competências, além do desempenho. Essas práticas não levam em consideração que cada um se desenvolve a seu tempo.

Como Hoffmann (2002, p. 21), acredito que *“mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos”*. Dessa forma, baseado em minha própria experiência profissional – que me oferecia evidências da existência de práticas alternativas e bem sucedidas - procurei identificar uma proposta pedagógica que apresentasse uma prática avaliativa claramente definida, pautada na noção de avaliação processual, contínua, dinâmica, preocupada com o desempenho individual e coletivo e não apenas com a classificação dos alunos.

Como a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte trata a avaliação exatamente sob essa perspectiva, decidi eleger essa rede de ensino como espaço para a realização da pesquisa.

É claro que, dado o tamanho e as características dessa rede, não há uma uniformidade de práticas avaliativas. Percebi nessa busca que existe, em um número considerável de escolas, um descompasso entre a forma como se entende e desenvolve o ensino-aprendizagem e a maneira como se dá a avaliação. Contudo, também encontrei um grupo considerável de educadores preocupados com práticas avaliativas.

Por outro lado, eu também precisava eleger um nível ou modalidade de ensino para melhor delimitar meu projeto de pesquisa. Como educadora envolvida com o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), interessada na temática da avaliação e, mais especificamente, nas práticas avaliativas em Matemática na EJA, resolvi concentrar o meu trabalho nessa modalidade de ensino.

Em síntese, meu objeto de estudo ficou assim delineado: práticas avaliativas em Matemática na EJA, realizadas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH).

Delineado o objeto de estudo, o segundo passo foi identificar uma escola da RMEBH na qual os professores tivessem seu trabalho embasado na Proposta Pedagógica da Escola Plural e desenvolvessem práticas avaliativas coerentes com ela.

Ao pesquisar a literatura atual sobre essa modalidade de ensino, encontrei uma quantidade considerável de trabalhos. No banco de teses da Capes², utilizando os termos “Educação de Jovens e adultos”, “avaliação” e “Matemática”, identifiquei 693 trabalhos publicados até o ano de 2009. Desses trabalhos, apenas oito se referiam à avaliação, e, destes, apenas um se referia à avaliação em Matemática³. Ao utilizar a expressão “práticas avaliativas em Matemática”, localizei apenas quatro trabalhos e nenhum deles referente à EJA⁴.

Outra fonte consultada foi o livro *Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: 1986-2005*, organizado por Samira Zaidan (UFMG) e Eustáquia Salvadora de Sousa (PUC – MG) e publicado pela FAE/UFMG, em 2010. No levantamento realizado para a produção desse material, foram identificadas 162 dissertações e teses que tiveram como foco a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Desses trabalhos, 8

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 25 jun. 10.

³ Dissertação intitulada *Concepções de professores em Avaliação, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: buscando interfaces*, de Emerson da Silva Ribeiro, defendida em 01/10/2007 no programa de pós graduação em educação da Universidade Federal do Mato Grosso.

⁴ Marcello da Silva Nunes. *Práticas avaliativas no ensino da matemática em instituições particulares de ensino superior no Distrito Federal e na região do entorno*, UCB, 2004; Maria Francisca da Cunha. *Desvendando as práticas avaliativas de professores de matemática em turmas do 1º ano do ensino médio da cidade de Goiânia*, UFG, 2009; Maria Inês Sparrapan Muniz. *A prática avaliativa nas aulas de Matemática: uma ação compartilhada com os alunos*. UNICSUL, 2009, e Roberta D'Angela Menduni. *Emoções que emergem da prática avaliativa em Matemática*. UFES, 2003.

referem-se à avaliação, e 13, à Educação de Jovens e Adultos, mas nenhum deles teve como foco as práticas avaliativas em Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Esse cenário evidencia a necessidade de se estudar o tema em questão: as práticas avaliativas em Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, ao contrário das pesquisas que procuram evidenciar os problemas e denunciar a necessidade de mudanças (muito importantes e válidas), optei por tratar de outro aspecto: o da valorização de ações, no campo da avaliação matemática (mesmo que pontuais) que se destacam da grande maioria, por adotarem propostas pedagógicas mais sintonizadas com as discussões atuais, conseguindo, assim, manter uma coerência entre a teoria e a prática.

Dessa forma, dentro da problemática já referida, recortei a seguinte questão de investigação: ***“Como se dá a prática avaliativa em Matemática na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que adota um processo de avaliação que tem como base a proposta pedagógica dessa rede?”***.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e elucidar possibilidades de práticas avaliativas em Matemática para a EJA.

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. identificar uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que desenvolva há pelo menos três anos, na Educação de Jovens e Adultos, práticas avaliativas embasadas nos princípios pedagógicos da RMEBH;
2. observar e descrever a prática avaliativa da escola selecionada para estudo;
3. analisar a prática avaliativa em Matemática realizada nessa escola,
4. construir, com base nesse estudo, um conjunto de orientações que possam nortear professores, funcionários e direção no sentido de desenvolver uma prática avaliativa mais significativa para todos os envolvidos.

O último objetivo será o produto dessa dissertação.

Para apresentar o resultado do trabalho, o texto será organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, serão apresentadas as perspectivas atuais sobre avaliação da aprendizagem escolar, avaliação na EJA, avaliação em Matemática na EJA e a proposta de avaliação da RMEBH.. Esse capítulo tem como finalidade fornecer os subsídios teóricos para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos resultados.

No segundo capítulo, serão descritas as etapas e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, além de uma caracterização da escola escolhida como *locus* da pesquisa e de seus participantes.

O terceiro capítulo traz os dados e a análise do material empírico referente às práticas avaliativas em Matemática , produzido durante o desenvolvimento da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a análise das práticas avaliativas em Matemática realizadas na escola, com ênfase nos valores – autonomia, coletividade, dialogicidade, flexibilidade e inovação – identificados nessas práticas.

Finalizando, são feitas algumas considerações acerca do trabalho e apresentada a produção de um caderno de orientações no qual as práticas avaliativas são descritas e comentadas. Sugestões de aplicação são também oferecidas. Tal produto tem como propósito a disseminação de experiências bem sucedidas.

Capítulo 1

A AVALIAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analisando o percurso da Educação de Adultos no país, percebemos que esse processo experimenta avanços e retrocessos, mas o desejo de se superar o problema do analfabetismo é sempre o elemento motivador. Analisar o processo pelo qual se deu a Educação de Adultos em nosso país⁵ possibilita compreender melhor as políticas de EJA implementadas atualmente. Hoje, com a proposta em vigor, percebe-se uma tentativa de fornecer ao adulto as condições de lazer, cultura, participação ativa na sociedade, sem negligenciar os conteúdos escolares, o que é comprovado pela normatização dessa modalidade de ensino pelo Conselho Nacional de Educação e pelo espaço que ela ocupa nos parâmetros curriculares.

Analisando o ensino de Matemática na EJA, percebemos que a situação é delicada, pois não se pode ensinar jovens e adultos da mesma forma como se ensinam as crianças na escola regular – adotando os mesmos métodos, materiais didáticos e programas de ensino. Como definir, então, o que é adequado para a EJA? Que conteúdos são mais relevantes e que metodologias são mais efetivas para jovens e adultos? No contexto das práticas educativas na EJA, algumas propostas e experiências têm sido vivenciadas há algum tempo e, em vários casos, bem sucedidas. Contudo, um aspecto do ensino e da aprendizagem da Matemática na EJA ao qual não se dedicaram muitos estudos é a avaliação. Como avaliar o processo de aprendizagem da matemática vivenciado por um adulto? O que realmente importa nessa experiência?

Tendo em vista que as práticas avaliativas em Matemática na EJA é o foco deste estudo, procuramos, neste capítulo, compreendê-la um pouco melhor.

1.1. PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na revisão da literatura, encontramos a primeira referência à utilização de exames avaliativos por volta de 1200 a.C. na China (WEBER, apud GARCIA, 1999), em que agentes da burocracia chinesa aplicavam provas aos candidatos do sexo masculino interessados em ingressar no serviço público, evidenciando o papel de controle social exercido, nesse momento, por esse instrumento.

⁵ Para conhecer o percurso da Educação de Adultos no Brasil consulte o Apêndice 1(p.134).

Embora sejam bem antigos os primeiros registros de utilização de exames e provas para fins diversos, sua inserção na escola parece ter início na Idade Média, segundo Durkheim (apud GARCIA, 1999). Garcia (1999), entretanto, considera que sua efetiva implementação na instituição escolar é bem mais recente, acontecendo apenas no século XVII, quando a institucionalização dos exames com uma forma proposta por Comenius e outra elaborada por La Salle. Comenius, na *Didática Magna*, ressaltava ser importante ensinar tudo a todos, de forma rápida e sólida. Nessa perspectiva, a avaliação se caracterizava por meio de repetições de exames e sabatinas, até que se tivesse certeza da fixação de todo o programa na mente dos educandos.

A avaliação, nessa época, vinculava-se às questões disciplinares e de manutenção do interesse e motivação dos educandos pela aprendizagem, tendo também a função de manter a disciplina. Para Comenius (apud GARCIA, 1999), a aplicação de “desafios” ou “sabatinas” semanalmente ou, ao menos, mensalmente, relacionava-se ao desejo do elogio e ao medo da vergonha e humilhação, estimulando a aplicação dos educandos. Essas estratégias rígidas têm como finalidade garantir empenho e disciplina.

Para Comenius (apud GARCIA, 1999), o exame é um problema metodológico e, como tal, para que ele seja mais bem utilizado é necessário que os educadores repensem sua prática pedagógica. Para ele, *“se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno”* (COMENIUS apud GARCIA, 1999, p. 32).

A *Didática Magna*, segundo Miorim (1998, p.41), é considerada a obra teórica de maior importância de Comenius e um dos clássicos da pedagogia:

Realmente, nessa obra o autor apresentou, em seus trinta e três capítulos, muitos dos elementos que forneceriam a base para o desenvolvimento educacional dos séculos futuros. Dentre esses elementos encontraremos: a defesa da escola universal, para todos, independentemente de sexo, origem social e, até mesmo, da capacidade intelectual; a preocupação com um ensino “sólido”, mas também agradável e sem desperdício de tempo; a proposição de vários níveis de estudo, de acordo com a natureza, ou o desenvolvimento do homem; a proposta que esse ensino aconteça em ciclos, ou seja, os mesmos conteúdos deveriam sempre ser retomados e reelaborados; a valorização dos sentidos e da aplicação prática.

Outras recomendações de Comenius (apud MIORIM, 1998): o trabalho, nas escolas, de quatro horas diárias de aula (duas antes e duas depois do meio dia) e mais duas horas aos sábados, totalizando cerca de vinte e duas horas semanais ou mil horas anuais e a utilização de calendário único para as escolas.

Podemos perceber, nas propostas de Comenius, diversas características ainda hoje existentes nas propostas educacionais. Esse fato mostra como a sua obra influenciou a organização escolar ainda vigente.

Já a perspectiva apresentada em 1720 por La Salle, em seu *Guia das Escolas Cristãs*, estabelece que a finalidade do exame é supervisionar permanentemente, servindo de estímulo aos que se destacam pelos bons resultados e de repressão àqueles que não se saem tão bem (GARCIA, 1999).

Essa característica marcante da proposta de La Salle também se encontra instaurada nas nossas escolas, sendo reforçada pelas práticas avaliativas empregadas.

Com a expansão das indústrias, surgiu a necessidade de formar um tipo de trabalhador que aceitasse trabalhar para outro e aceitasse o que lhe fosse imposto. Dessa maneira, a escola também deveria se prestar ao papel de “moldar” as crianças para fazerem parte daquela sociedade capitalista que se instaurava.

Assim, a infância oferecia condições ideais para que o sujeito fosse “moldado” de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial. E o “instrumento” para isso era a escola. Dessa forma, a escola passou a ser utilizada com o objetivo de gerar “*nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria*” (ENGUITA, 1989, p. 114).

Diante dessa demanda, surge a necessidade de se introduzirem instrumentos de avaliação, como provas e testes com atribuição de notas, com o objetivo de controlar o comportamento das “*crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro dela, imobilizadas, ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial*” (FREITAS, 2003, p. 28).

Segundo Garcia (1999), o modelo escolar que conhecemos transformou a dimensão pedagógica e a metodológica do exame, tal como defendida por Comenius, fazendo com que este fosse assumindo crescentemente a dimensão de controle preconizada por La Salle.

Além de Garcia, Luckesi (1999), Hoffmann (2002) e Hadji (2001) apontam o aspecto de domínio e controle exercido pela escola atual. Luckesi (1999, p.17) chega a afirmar que na escola atual a avaliação passou a ocupar um espaço tão amplo que “*a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’*”.

Para vários autores (ex. LUCKESI, 1999 e HOFFMANN, 2002), atualmente, a avaliação escolar está focada na verificação do que o educando sabe ou não, com o intuito de classificar. Dessa forma, está mais atrelada à reprovação que à aprovação, contribuindo dessa maneira para a exclusão de um número grande de educandos do ambiente escolar e

contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais, uma vez que a sociedade atual prega a necessidade de detenção de conhecimentos escolares para se usufruir dos bens e serviços que a constituem. Dessa forma, *“o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado”*, o que leva à possibilidade de o educando *“ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior”* (LUCKESI, 1999, p.34).

Essa maneira de avaliar não atende às necessidades pedagógicas dos educandos, pois valoriza apenas aquilo que se aprendeu ou não, mas não utiliza esses resultados para promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (1999) e Hoffmann (2002) denominam essa maneira de avaliar como cumulativa e afirmam que ela, ao apresentar apenas o valor numérico, não fornece ao professor dados suficientes para avaliar o grau de aprendizagem de seus educandos. Por exemplo: em uma etapa em que o professor aplicou duas provas versando sobre tópicos diferentes, valendo dez pontos cada, dois educandos com média final 5, nessa perspectiva, possuem o mesmo desempenho. Porém, pode-se ter um educando que tenha tirado 10 na primeira prova e zero na segunda e que, portanto, não assimilou os conteúdos abordados na última avaliação. Por outro lado, o segundo educando pode ter tirado zero na primeira prova e 10 na segunda e, portanto, não assimilou os conteúdos da primeira, mas domina os aspectos abordados na segunda. Essa situação ilustra um dos problemas enfrentados atualmente no âmbito escolar, no que concerne à avaliação.

Para Luckesi (1999, p. 28): *“a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializa”*. Isso significa que a avaliação é construída com base num modelo teórico de mundo e de educação que finalmente se traduz em prática pedagógica.

Dessa forma, discutir avaliação implica definir o modelo de escola e de educação que se pretende oferecer às pessoas, com vista à constituição de cidadãos que integram a sociedade vigente. Não é porque a sociedade atual exige que a escola seja conservadora e autoritária, com o intuito de prevalecer o modelo social implantado, que não se podem desenvolver propostas inovadoras capazes, inclusive, de contribuir para uma transformação dessa sociedade. Se analisarmos a avaliação dentro dessa perspectiva e a considerarmos um processo a ser construído por cada escola, devemos refletir sobre as seguintes questões: *“que educação pretendemos? Que sujeito pretendemos formar? O que significa aprender, nesse*

tempo, nessa escola, para os alunos que acolhemos, para o grupo de docentes que a constituem? Qual a natureza ético-política de nossas decisões?” (HOFFMAN, 2002, p. 86). Para Hadji (2001, p.15) *a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar.*

De outra maneira, a instituição escolar continuará servindo à ideologia dominante e não poderemos esperar, conforme afirma Hadji (2001, p. 23), que se construa uma avaliação decisiva *“sem que haja uma mudança profunda na ideologia dominante”*.

Portanto, os educadores precisam primeiramente assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito *“de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação”* (LUCKESI, 1999, p.42). Para redefinir a prática pedagógica e, conseqüentemente, a concepção acerca do ato de avaliar, é preciso estar ciente de que suas atitudes não são neutras, mas expressam uma visão da educação, da sociedade, do papel social do professor e do educando. Nas palavras de Luckesi (1999, p.44): *“o professor terá obrigatoriamente de ser diferente, mais maduro e mais experiente. Contudo, isso não lhe retira a possibilidade de assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando”*.

Visando à implementação de uma educação preocupada com o desempenho do educando, todas as ações do professor, inclusive o ato de avaliar, devem estar focadas nesse objetivo. Dessa forma, a avaliação deve ser concebida como um instrumento que auxiliará o professor na compreensão do processo vivenciado por seus educandos para poder desempenhar ações em benefício deles próprios. Nessa perspectiva, é função do professor *“confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiar-los a prosseguir através de provocações significativas”* (HOFFMANN, 2002, p. 39).

Os estudos atuais em avaliação apontam como desejável uma avaliação que busque compreender os educandos nas suas diversas dimensões: cognitivas, sociais e humanas. Apesar da diversidade de autores e de termos para definir essa modalidade avaliativa, todos parecem concordar que a avaliação deve ser processual, contínua, capaz de analisar as diversas dimensões do educando e colaborar para a elaboração de estratégias que visam ao desenvolvimento crescimento deste.

A tabela seguinte traz as definições formuladas por alguns dos autores estudados nesta pesquisa.

Autores	Nome	Características
Jussara Hoffman (2002, p.143-144)	AVALIAÇÃO MEDIADORA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constitui-se de um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. ▪ O cenário educativo, portanto, constitui-se de alunos e para favorecer o máximo possível sua ação sobre o objeto de conhecimento. ▪ Baseia-se nos princípios de provisoriidade e complementaridade. As respostas dos alunos é que darão pistas ao professor para continuar refletindo, permanentemente, sobre as novas atividades a propor.
Cipriano Luckesi (1999, p. 35)	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação ao ponto a ser atingido. ▪ Aponta a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.
Charles Hadji (2001) e Jorba e Sanmartí (2003)	AVALIAÇÃO FORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Busca favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. ▪ Informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ,ele próprio, seus erros (HADJI, 2001, p. 20). ▪ Pretende, principalmente, detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem. Em resumo, a avaliação formativa percebe os seguintes objetivos: a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos (JORBA e SANMARTÍ, p. 25).

Nas perspectivas de avaliação apresentadas, as perguntas que se fazem sobre o processo pedagógico mudam seu papel. Deixam de ter o objetivo classificatório para transformar-se em instrumentos para questionar o processo do desempenho do educando, do trabalho do professor, da proposta pedagógica e visam a mobilizar os sujeitos envolvidos no processo para a elaboração de propostas de trabalho, almejando o aprimoramento das práticas realizadas. Assim, a avaliação contempla sua função formativa, pois *“contém informação útil para a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e, desse modo, melhora a qualidade do ensino em geral”* (JORBA e SANMARTÍ, 2003, p. 25).

Tanto Hoffmann (2002) quanto Hadji (2001) asseguram não haver uma maneira única de realizar uma avaliação formativa, não sendo possível prescrever formas e instrumentos para tal realização. Como aponta Hoffmann (2002, p.126): *é necessário que o professor seja “flexível, atento, crítico sobre o seu planejamento. Propor, sem delimitar; questionar e*

provocar, sem antecipar respostas possíveis; articular novas perguntas à continuidade observada dos estudantes”.

Sendo assim, espera-se que o professor, baseado em suas observações e em suas experiências anteriores, analise os resultados ao longo do processo e vá criando estratégias e instrumentos que melhor se adaptem ao que se deseja avaliar. Algumas vezes, instrumentos que, analisados isoladamente (prova, por exemplo), apontam a existência de uma avaliação classificatória, podem representar um material adequado à avaliação diagnóstica, formativa ou mediadora. *“É em sua destinação, no sentido do projeto no âmbito do qual ela se inscreve, é que se ‘lê’ a ‘formatividade’ da avaliação. [...] Em função disso, ninguém pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto”* (HADJI, 2001, p. 21-22).

Diante do exposto anteriormente, percebe-se que a mudança na perspectiva da avaliação depende de como o professor se posiciona diante do saber. É importante que o professor experimente novas maneiras de avaliar, consciente dos objetivos que deseja alcançar, pois a avaliação mediadora é construída ao longo do processo, não sendo possível prescrever, de antemão, quais serão suas características.

O desenvolvimento do processo pedagógico vai norteando momentos e aspectos a serem avaliados, uma vez que são as intenções avaliativas do educador que definem o instrumento e não o inverso. Sendo assim, a avaliação vai sendo elaborada, considerando dos resultados parciais obtidos e com a finalidade regular o processo. Nesse sentido, a regulação torna-se essencial,

tanto no sentido de adequação dos procedimentos utilizados pelo magistério às necessidades e progressos dos alunos quanto de auto-regulação, para permitir que os alunos possam ir construindo um sistema pessoal de aprendizado e adquiram a maior autonomia possível (JORBA e SANMARTÍ, 2003, p. 25).

Tal processo precisa ser contínuo, e essa regulação deve tornar-se um de seus componentes permanentes.

Hadji (2001, p. 34) aponta a necessidade de *“uma especificação do objeto da avaliação, de maneira a relacionar coerentemente o objeto avaliado e o exercício de avaliação. Para isso, será preciso construir, no ato de avaliação, o objeto de avaliação”*. Esse objeto pode ser um conteúdo específico, uma habilidade ou até mesmo aspectos relacionados à conduta do educando dentro e fora do ambiente escolar. Quando se tratar de conteúdos e habilidades, Luckesi (1999) sugere que seja avaliado sempre o “mínimo necessário” e não o “mínimo possível”, para que a avaliação tenha um verdadeiro rigor científico e seja capaz de apontar ao professor onde há necessidade de investimento.

Dessa maneira, o erro cometido pelo educando passa a ter um novo significado dentro do processo de aprendizagem. Ele abandona seu papel de elemento de rotulação para indicar as fragilidades ou falhas que ocorreram durante o processo. Para Luckesi (1999, p.57), tais erros que

emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a superação.

A avaliação deixa de ser um instrumento de finalização do processo para permear o processo. “*Com base nos princípios de provisoriedade e complementaridade, serão as respostas dos alunos que darão pistas ao professor para continuar, refletindo, permanentemente, sobre as novas atividades a propor*” (HOFFMANN, 2002, p. 143-144).

Dentro dessa nova perspectiva de avaliação, o professor deve estar sempre atento aos avanços e dificuldades dos seus educandos para intervir de maneira sistemática no processo de aprendizagem desses. Para realizar uma avaliação realmente eficaz, cabe ao professor criar e adaptar instrumentos avaliativos bem como o processo de registro dos aspectos observados.

Não é possível, dentro dessa modalidade, que o professor contente-se apenas com resultados numéricos, pois esses são falhos e dizem muito pouco sobre o educando. Exige-se do professor disponibilidade para reflexão e abertura para reconhecimento das falhas que possam existir na sua prática pedagógica para que, ao longo do processo, mudanças sejam propostas visando auxiliar os educandos em seus processos educativos.

1.2. A AVALIAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil sofreu diversas modificações ao longo do tempo. Até o final da década de sessenta, baseava-se quase que exclusivamente no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura/ escrita e, em alguns momentos, na formação profissional. Na revisão de literatura realizada, não foi identificado, nesse período, referências mais específicas sobre os conteúdos e metodologias sugeridos para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Com a instituição, em 1971, dos cursos supletivos, começam a aparecer nas propostas de ensino os conteúdos curriculares com características disciplinares. No que tange à Matemática, trata-se dos mesmos conteúdos abordados na educação regular, com as mesmas metodologias, mantendo uma abordagem compensatória, ou seja, acreditava-se ser necessário fornecer ao adulto aquele **conteúdo** que ele deixou de aprender na época certa.

Mais recentemente, já na perspectiva da “Educação de Jovens e Adultos” em contraposição ao ensino supletivo, percebemos, no que se refere à Matemática, uma contextualização mais específica, levando-se em consideração a realidade na qual esse adulto está inserido. Ao adulto é recomendado saber calcular, medir, raciocinar, tratar informações estatisticamente, fazer inferência e realizar diversas outras tarefas que são necessárias para sua inserção como cidadão.

Aprender Matemática é um direito básico de todos e uma necessidade individual e social de homens e mulheres. Saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. são requisitos necessários para exercer a cidadania, o que demonstra a importância da Matemática na formação de jovens e adultos (MEC, 2002, p.11).

Essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de uma educação que privilegie a autonomia e a capacidade de resolver problemas, preparando o educando para enfrentar as diversas situações que irá enfrentar nos diversos segmentos da sociedade.

Os documentos oficiais apontam que, na Educação de Jovens e Adultos, a atividade Matemática deve integrar, de forma equilibrada, dois papéis indissociáveis: “ *formativo, voltado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento; funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento*” (MEC, 2002, p.12).

Para desenvolver as capacidades intelectuais e de aplicação à vida prática dos indivíduos adultos é necessário que o educador matemático tenha um grande conhecimento dessa disciplina e se disponha a ouvir seus educandos, buscando identificar os conhecimentos matemáticos que já possuem, provenientes de suas experiências de vida para “*relativizar os valores das contribuições da(s) Matemática(s) oficial(is) da Escola e da(s) Matemática(s) produzida(s) em outros contextos e com outros níveis e aspectos de formalidade e generalidade*” (FONSECA, 2002, p. 39).

Esses conhecimentos, pouco valorizados por muitos professores, precisam ser identificados e elucidados, pois, dessa forma, o educando começará a perceber que a Matemática está mais próxima de sua vida, é algo acessível, diferente do que tradicionalmente se pensa sobre essa disciplina.

Afirmar que os conhecimentos matemáticos devem ser valorizados não significa reduzir o ensino de Matemática apenas a esses conteúdos, negando ao sujeito o direito de vivenciar o conhecimento matemático escolar com suas linguagens próprias. O que se espera é que a forma de conduzir o processo seja cautelosa, considerando estranhamento, temor, desejo e lembranças trazidos pelo sujeito acerca da cultura escolar (FONSECA, 2002).

Como a Matemática foi, durante muito tempo, foi considerada por professores e educandos um conteúdo curricular difícil, responsável pelo fracasso escolar e não acessível a todos, identifica-se entre os educandos da EJA, um número considerável de pessoas que atribuem o abandono da escola à incapacidade de aprender matemática. Dessa forma, é preciso que o professor procure alterar a visão e as atitudes dos educandos em relação a essa disciplina.

Segundo os Parâmetros Curriculares para a EJA (2002, p.11-12) um currículo de Matemática para jovens e adultos deve “*contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne agente da transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura*”.

A maioria dos documentos oficiais sugere, enfaticamente, a utilização de situações cotidianas. Na EJA, essa tendência está presente nos currículos; porém, segundo Fonseca (2002), sua base são os movimentos populares que se valeram dessa metodologia para desenvolver seus trabalhos com os adultos.

Os parâmetros curriculares para a EJA, publicados pelo MEC em 2002, apresentam como objetivos específicos da Matemática:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo a sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. (p. 17)
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo interrelações entre eles, utilizando o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico). (p. 17)
- Selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente. (p.18)
- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como intuição, indução, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis. (p. 18)
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações Matemáticas. (p. 18)
- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos, e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares. (p. 18)
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções. (p. 19)

- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (p. 19)

Comparando-se as habilidades matemáticas expostas nos parâmetros curriculares para a EJA com aquelas apresentadas pelos PCN's do Ensino Fundamental regular, nota-se uma aproximação das linhas gerais. Pode-se ressaltar, por exemplo, a capacidade de síntese, resolução de situações-problemas, capacidade de expressar-se oralmente e através da linguagem matemática, entre outras. Essas semelhanças apontam o reconhecimento, por parte dos documentos oficiais, da necessidade de fornecer ao adulto o conhecimento escolar do qual ele foi privado, não sendo permitido, portanto, que apenas os aspectos mais gerais relacionados à cultura, ao lazer, à convivência sejam oferecidos a esses educandos.

O mesmo documento afirma, ainda, que:

Em linhas gerais, o trabalho com Matemática no Segundo Segmento⁶ de EJA deve visar ao desenvolvimento de conceitos e procedimentos relativos ao pensamento numérico, geométrico, algébrico, à competência métrica, ao raciocínio que envolva proporcionalidade, assim como o raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico (BRASIL, 2002, p. 19-20).

Nessa mesma linha de pensamento, Fonseca (2002, p. 82) ressalta que não podemos tratar *“os saberes acadêmicos e populares de modo dicotômico. Suas relações devem ser permanentemente examinadas, tendo como parâmetro de análise as relações de poder envolvidas no uso de cada um desses saberes”*.

As diversas dimensões colocadas para a EJA tais como o reconhecimento dos educandos como ser social, a obrigatoriedade de fornecer a essas pessoas conhecimentos suficientes para exercer sua cidadania, o reconhecimento de outros espaços como lugares de formação, colocam aos educadores muitos desafios. Para atender a essas exigências é necessário que esses profissionais estejam dispostos a refletir sobre suas práticas, buscando avaliar suas estratégias, concepções e atendimento ou não das expectativas do educando. Neste processo, a avaliação no ensino de Matemática torna-se um aspecto relevante a ser analisado na prática educativa na Educação de Jovens e Adultos.

⁶ Este segmento corresponde a um período de quatro anos – 6º ao 9º ano.

1.3. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No trabalho com os jovens e adultos, assim como em qualquer nível ou modalidade de ensino, a avaliação é parte essencial e deve ser coerente com a proposta pedagógica elaborada. Dessa forma, considerando toda a discussão anterior, parece-nos claro que a avaliação aconteça ao longo de todo o processo educativo. Ela deve começar com uma avaliação inicial – construção do perfil do educando – que servirá de ponto de referência para avaliar o seu progresso.

Os professores devem tornar esse momento inicial uma oportunidade para conhecer melhor o grupo, considerando os diversos aspectos que fazem parte da vida do aluno, tais como sua origem, profissão, expectativas em relação ao futuro, disponibilidade de tempo para o estudo, relação familiar, entre outros. Para a realização dessa avaliação são indicados pelo MEC os seguintes temas: história de vida, o trabalho, descanso e diversão e o contato com a escrita. Esses tópicos permitirão ao professor conhecer o seu educando, não apenas na relação com o saber escolar, mas também nas suas relações sociais, na vida familiar, no trabalho, permitindo a valorização desses outros espaços como espaços de formação conforme apontado para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, MEC, Caderno 4: Avaliação e Planejamento, 2006).

Os resultados obtidos com a avaliação inicial orientarão o planejamento do professor e esse planejamento deve ser redirecionado sempre que a avaliação indicar tal necessidade. Dessa forma, faz-se necessária uma avaliação contínua dos processos utilizados no trabalho em sala de aula. Segundo as orientações do MEC (2006) reunidas no livro ‘Avaliação e Planejamento’⁷, essa avaliação propicia informações que devem ser analisadas por todos os participantes.

O processo de aprender demanda um acompanhar atento sobre o que vai acontecendo com alunos e professores. Assim, a avaliação continuada vai indicando as dificuldades e facilidades que estão sendo encontradas pelos alunos e professores. Como o próprio nome indica, ela vai acontecendo durante todo o período escolar. É uma avaliação que exige reflexão e interpretação dos acontecimentos e atividades realizados na sala de aula à medida em que ocorrem. Ela propicia informações que devem ser analisadas por todos os participantes. É, portanto, um processo que envolve professores e alunos. Os alunos participam falando ou demonstrando o que aprenderam, as dificuldades que conseguiram vencer e o que ainda **falta aprender** [grifo nosso] (BRASIL, MEC, 2006, p.17).

⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf>. Acesso em 13 fev.10.

As orientações dos documentos do MEC tais como PCNs, Proposta Curricular para EJA, etc., apontam a importância de se analisarem os erros cometidos pelos educandos, com o objetivo de, tomando-os como referência, planejar as estratégias de ensino.

Ao longo de nossa experiência profissional, temos percebido que, para conseguir identificar bem os avanços e as dificuldades dos educandos, é necessário utilizar instrumentos variados (registro regular das observações acerca do desenvolvimento deles, organização dos materiais produzidos em sala em pastas, diálogo com os alunos, autoavaliação) tanto para acompanhar o desenvolvimento dos educandos quanto para organizar o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o mais importante não é o tipo de instrumento utilizado, mas a finalidade a qual se presta. O livro citado anteriormente sugere a utilização de atividades que exijam mais o pensar do que o memorizar, que não tenham uma única resposta, que possibilitem diferentes formas de se chegar a uma conclusão, utilizem diferentes tipos de linguagens: desenhos, textos escritos, apresentação oral, montagem de painéis, maquetes etc.

Sendo assim, a forma de avaliar na Educação de Jovens e Adultos não difere daquela indicada para a Educação em geral, ou seja, os pressupostos eleitos pelos teóricos citados no item 1.1 são também indicados para a Educação de Jovens e Adultos.

As orientações acerca do ato de avaliar indicadas pela proposta pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte baseiam-se nas perspectivas de avaliação apontadas por Hoffmann (2002), Luckesi (1999), Esteban (1999) e Hadji (2001), o que indica que essa rede de ensino está apontando para seus educadores uma nova perspectiva educativa, onde o educando é considerado em sua totalidade.

A construção de uma proposta pedagógica que contemple essa perspectiva de avaliação é importante para que os profissionais tenham espaços para avaliar ao longo do processo, não sendo necessário fazer pausas, em momentos nem sempre adequados, para realizar uma avaliação em virtude da necessidade de “fechar nota.”. A mudança na maneira de avaliar só é possível se ela estiver contemplada na proposta pedagógica da instituição, se os professores nela acreditarem e estiverem dispostos a exercê-la da maneira como é proposta. Caso contrário, a avaliação será apenas um trabalho burocrático a mais, tornando-se um fardo para o professor, em nada contribuindo para o crescimento do educando.

1.4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

A proposta pedagógica da Escola Plural⁸ é reflexo de diversos movimentos sociais ocorridos no Brasil nas décadas de 80 e 90 que buscavam a ampliação do ingresso e da permanência das crianças na escola com o objetivo de democratização da escola pública.

Segundo Fardin (2003), esse movimento coincide com a realização do I Congresso Mineiro de Educação que tinha como objetivo identificar e mapear as políticas pedagógicas existentes nas escolas para criar uma política para a educação. Nesse período, intensificam-se os debates sobre a autonomia pedagógica.

Nesse contexto, em 1993, assume a prefeitura de Belo Horizonte Patrus Ananias, candidato de uma coligação de esquerda. Como diversos governos estaduais e municipais do Partido dos Trabalhadores (PT), inspirava-se na concepção freiriana de educação. Segundo os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, a administração desse período resolveu reconhecer as diversas práticas pedagógicas existentes, inclusive as propostas para a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de transformá-las em proposta de governo. Surge, então, a Escola Plural. Os pressupostos metodológicos dessa proposta pedagógica estão registrados em documentos oficiais chamados de ‘Cadernos’, onde são apresentados de forma detalhada e com o registro de algumas experiências. A seguir, estão apresentados de forma sucinta esses direcionamentos.

I. Eixos norteadores da Escola Plural

Diante das inovações realizadas por diversas escolas da RMEBH, tais como organizações diferenciadas do tempo, salas ambiente, trabalhos por projetos, ampliação do tempo de permanência do educando na escola, entre outros, a RMEBH resolveu implementar uma nova proposta de escola, buscando oficializar todas essas práticas. As ações emergentes dentro desse contexto apontam os Eixos Norteadores sendo:

a) Uma intervenção coletiva mais radical

A proposta não pretendia ser simplista, propondo a promoção automática do educando ou o fim da reprovação, mas tinha a intenção de modificar o quadro de reprovação e exclusão instaurado pelo modelo de escola até então vigente. Essa proposta, segundo o Caderno 0 (2002, p. 13) pretendia sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que “*apontam*

⁸ Proposta pedagógica implementada pela Rede Municipal de Belo Horizonte no início de 1995.

para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas”.

No contexto de discussões sobre as diretrizes da proposta pedagógica da Escola Plural, inicia-se a reflexão sobre o ensino noturno. Em abril de 1995, realizou-se o SEMINÁRIO DE EJA, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre as características da formação para o jovem e o adulto. Os trabalhos desenvolvidos nos anos de 1995 e 1996 apontaram três pontos fundamentais a serem discutidos e aprofundados: “*o perfil sócio-cultural dos educandos jovens e adultos, a configuração das dimensões formadoras da vida adulta e a adequação da organização do trabalho, dos tempos e dos espaços, às especificidades da vida adulta*” (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, sd, p. 4).

Durante os anos seguintes, as discussões se intensificam e, em 1998, surge o projeto: *O passo da Escola no Compasso da Vida*, que tem como objetivo expandir os princípios da Escola Plural para a EJA. Nesse movimento, as escolas começaram a romper com a rigidez das turmas e dos tempos, flexibilizando inclusive os horários de entrada e saída dos educandos e a possibilidade de matrícula em qualquer época do ano letivo. Aumenta-se a articulação entre escola e comunidade, e o coletivo de professores começa a propor um novo currículo, incluindo novos temas de estudos em substituição às listas de conteúdos e começam a reconhecer novas formas e lugares de aprendizagem. A vida familiar, o mundo do trabalho, o pertencimento a movimentos sociais e culturais passam a ser considerados como espaços de formação.

b) Sensibilidade com a totalidade da formação humana

As instituições escolares precisariam proporcionar aos educandos uma formação mais plural, abrindo espaços para outras vivências – as artes, as discussões políticas, a cultura local – transformando-se em espaço de socialização e de construção de identidades. No que tange à EJA, deveriam ser consideradas as dimensões do trabalho, da corporeidade, da ética e da estética.

c) A escola como tempo de vivência cultural

As escolas se distanciaram da cultura, dos seus processos de produção e manifestação. Para alterar essa lógica, a Escola Plural propunha que as escolas da RMEBH se tornassem espaços culturais, com a promoção de festas, jogos, apresentações culturais, resgate da história, da comunidade e abrissem, em seus currículos, espaços para essa dimensão. Para

além do espaço escolar, as instituições deveriam proporcionar aos seus educandos jovens e adultos oportunidade de explorar os espaços culturais da cidade bem como suas manifestações culturais.

d) Escola: experiência de produção coletiva

A escola deve promover espaços de trabalhos coletivos para a elaboração de projetos político-pedagógicos, criação de momentos de estudos coletivos e outros assuntos que se julgarem necessários devendo os educandos serem considerados na constituição desse coletivo.

e) As virtualidades educativas da materialidade da escola

A estrutura e a organização da escola deveriam procurar inserir propostas tais como “*experiências de salas-ambientes, aulas geminadas, módulos geminados, seriação mais flexível, provas interdisciplinares, avaliação processual, novos critérios de enturmação e agrupamento dos alunos*”, etc. (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p.15).

f) A vivência de cada idade de formação sem interrupção

A instituição escolar deveria identificar cada idade como tempo de vivências específicas e não como preparação para outros momentos da vida, buscando valorizar os direitos do presente e não o seu adiamento para tempos e idades futuras.

g) Socialização adequada a cada idade-ciclo e formação

A escola deveria definir os objetivos para cada ciclo de formação, de modo que toda a Rede Escolar assumisse que o tempo de escola deverá ser um “*tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos na mesma idade-ciclo de formação-socialização. Rupturas ou interrupções desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmo de aprendizagem*” etc. (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p.17). Para a educação de jovens e adultos deve-se considerar a condição de “não-criança” dos educandos, buscando superar práticas infantilizadoras, de modo a atender às necessidades próprias do adulto.

h) Nova identidade da escola, identidade do seu profissional

A Proposta da Escola Plural determina, em relação aos trabalhadores, que “*seu tempo de trabalho nas escolas terá de permitir-lhes também uma vivência como sujeitos sócio-culturais*” (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p.17). Os profissionais da EJA devem

ser capazes de articular os saberes da experiência trazidos pelos educandos com o conhecimento escolar, devem ser reflexivos sobre sua prática e “*desenvolver habilidades de atuar em formas de organização mais flexíveis do tempo e do espaço escolar, redimensionando, por exemplo, concepções de infrequência, evasão e atraso, considerando as peculiaridades dos alunos jovens e adultos*” (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, sd, p. 51).

i) Reorganização dos tempos escolares

A nova proposta de organização dos tempos escolares buscava romper com a lógica temporal e transmissiva que se organiza em torno dos conteúdos e dos ritmos médios dos educandos. Durante muitos anos, essa maneira de organizar a escola excluiu crianças e jovens das camadas populares desse espaço, pois grande parte dos jovens passava por várias reprovações e acabava se evadindo da escola. Com o objetivo de corrigir esse quadro, a Escola Plural propunha uma nova lógica dos tempos escolares. De acordo com o Caderno zero, “*não serão os conteúdos o eixo vertebrador da organização dos graus, das séries, grades, avaliações, aprovações ou reprovações. Os educandos passam a ser o eixo vertebrador*” (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p. 20).

Dessa maneira, rompe-se com a lógica seriada, substituindo-a pela organização em “*ciclos de idades homogêneas de formação: CICLOS DE FORMAÇÃO*” (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p. 20) em que há um alongamento dos tempos de aprendizagem dos educandos.

Mas, na Educação de Jovens e Adultos é pertinente falar em ciclos?

Segundo o caderno *O tempo na Educação Básica de Jovens e Adultos*, o conceito de idade social⁹, entre outros fatores, vem orientando a organização do tempo em muitas escolas (1999, p. 5), já que os educandos encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento humano.

Após alguns anos de trabalho, idas e vindas em busca de alternativas adequadas aos educandos jovens e adultos, o Conselho Municipal de Educação aprova, em 2002, o parecer 093-02 que regulamenta o ensino de EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Esse documento aponta a necessidade de a escola reconhecer as diferenças existentes entre os

⁹ A idade social confere certa identidade comum a todas as faixas – adolescentes, jovens e adultos – e torna-se mais marcante do que as diferenças de idade cronológica. (Caderno Educação Básica de jovens e Adultos, Escola Plural, SMED, 1995, apud Caderno O tempo na Educação Básica de Jovens e Adultos)

sujeitos da EJA, elaborando propostas pedagógicas que atendam às demandas dos adolescentes - pessoas com idade entre 15 e 18 anos¹⁰ - e também dos jovens e dos adultos.

O mesmo documento assegura o ensino presencial para essa modalidade de ensino e indica uma adequação do tempo escolar à necessidade do jovem, considerando os demais aspectos da vida desse educando (trabalho, social, familiar, etc.). Sendo assim, os horários de entrada e saída devem ser flexíveis, e a matrícula no programa poderá ocorrer em qualquer época do ano.

Quando se trata da avaliação, a proposta da Escola Plural diz que essa deve incidir sobre os aspectos globais do processo, indo além dos aspectos de ensino-aprendizagem, tendo como principal objetivo diagnosticar os avanços e entraves para redimensionar as propostas de trabalho. Sendo assim, existem três momentos chave para a avaliação: o inicial, o contínuo e o final.

O momento inicial tem a função diagnóstica e “*serve para organizar os alunos de um mesmo Ciclo de Formação em turmas de referência. Como critérios de enturmação serão observados a idade, a experiência escolar anterior, o universo e as vivências culturais*” (BELO HORIZONTE, CADERNO , 2002, p. 37).

A avaliação contínua pretende acompanhar o processo e ir “*identificando dificuldades e programando atividades diversificadas, de modo a não deixar acumular dificuldades*” (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p. 37).

A avaliação final serve para identificar os avanços alcançados e aquilo que merece ser retomado em um momento futuro. Esse diagnóstico servirá para a organização do ciclo seguinte.

Conforme documento produzido no II Congresso político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural: “*a Escola Plural, ao assumir a escolaridade como algo mais que transmissão de conteúdos, entendendo-a como um projeto de formação de indivíduos, dá um caráter mais difuso aos conteúdos curriculares*” (2002, p. 94).

De acordo com essa proposta pedagógica (BELO HORIZONTE, CADERNO 0, 2002, p.198), a avaliação da aprendizagem deve ser:

Contínua: é permanente no processo de aprendizagem do aluno, levantando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades.

Dinâmica: utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais.

¹⁰ A definição de adolescente construída no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e incorporada em lei desde 1990 diz que pertencem a essa categoria as pessoas com idade entre 12 e 18 anos de idade.

Investigativa: visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam.

Essa perspectiva estimula o professor a avaliar seus educandos de forma mais ampla, por meios diferentes dos habituais (testes, provas, listas de exercícios). Nesse sentido, o erro é percebido não como um problema que merece castigo, mas como oportunidade de reflexão, de identificação daquilo que já se sabe, sendo ponto de partida para novas aprendizagens. O erro pode trazer mais informações sobre a aprendizagem do educando do que o acerto (LUCKESI, 1999 e ESTEBAN, 1999).

Tal perspectiva demanda compreensão e compromisso por parte do professor. “*Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas*” (HOFFMANN, 2002, p. 22). A mesma autora destaca a importância de que o próprio professor construa a sua proposta no percurso avaliativo já que não há como “ensinar” as melhores formas de fazer avaliação.

No caso da proposta pedagógica para a EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte é possível o exercício desta prática já que os professores podem repensar e aprimorar seu ofício continuamente, uma vez que a jornada de trabalho prevê tempo de encontro coletivo para formação docente.

A avaliação Matemática tem sido utilizada no Brasil, desde o século XVIII, com o objetivo de selecionar os educandos para ingresso no ensino superior. Porém, como afirma Valente (2008, p. 13),

[...] apesar de já existirem vários trabalhos sobre história da educação Matemática em nosso país, ao que tudo indica não há, até o presente, investigações específicas sobre o trajeto histórico dos processos de avaliação realizados no ensino de Matemática.

Após uma pesquisa intensa, pouco se conseguiu identificar sobre essa temática. Sendo assim, traçou-se um breve percurso da avaliação Matemática em nosso país, tomando como referência basicamente os trabalhos de Valente (2008) e Pinto (2008).

Segundo Valente (2008), desde a criação, em 1827, dos cursos jurídicos no Brasil, instaurou-se um sistema de provas parceladas que se destinavam ao ingresso no ensino superior. Para a realização de tais provas os candidatos recebiam orientações sobre os

pontos¹¹ que deveriam estudar. Nesse modelo de avaliação, a pessoa demonstrava apenas parcialmente o seu conhecimento acerca das disciplinas, pois a prova era realizada apenas sobre o ponto sorteado e não sobre todos os indicados. Sendo assim, o papel do professor de Matemática nessa época “*consistia, então, em fazer com que seus alunos fixassem os pontos*” (VALENTE, 2008, p. 16).

Com a aprovação, em 13 de Janeiro de 1927, da Reforma Rocha Vaz, estabelecendo a seriação obrigatória de seis anos do curso secundário para todo o país, institui-se, até o ano de 1930, um período de transição entre o antigo sistema e o atual, no qual a frequência a cada uma das séries do ensino secundário era obrigatória. Essa reforma muda os períodos de avaliação e exige-se a frequência às aulas, mas continua-se utilizando as provas como instrumentos para determinar a série do educando e sua progressão, ou não, para a série seguinte. “*Passa-se do sistema de exames parcelados para o sistema de exames seriados*” (VALENTE, 2008, p. 17).

Os testes dessa época eram constituídos de prova oral e escrita, aplicadas por bancas formadas de docentes externos à instituição escolar e “*nas aulas de Matemática, eram trabalhados problemas e questões imediatas. Estas eram ‘fixadas’ pelas ‘contas secas’, sem contexto, mas que requeriam bom domínio das regras algorítmicas*” (PINTO, 2008, p. 55).

Tem-se, nessa época, a definição de qualidade atrelada à imparcialidade conseguida com o trabalho de professores que não conhecem os educandos que estão avaliando. Segundo Valente (2008, p.28), “*a tradição dessa forma avaliativa traz consigo a ideia de que ‘justiça, rigor e imparcialidade’ vêm junto com professores que não conhecem os alunos que serão avaliados*”.

Com a Reforma Francisco Campos, implementada durante os anos de 1930, inicia-se uma tentativa de se organizar o ensino em todo o país. Um dos aspectos contemplados por essa reforma é o processo de avaliação. Nesse contexto, “*as provas parciais, formuladas e aplicadas pelos professores em suas classes, ganharão status avaliativo*” (VALENTE, 2008, p. 29).

Apesar de permitir aos professores que utilizem seus próprios materiais como instrumento de avaliação de seus educandos, essas concessões foram feitas com diversas restrições. Por exemplo, foram criadas portarias com a finalidade de fiscalizar e regulamentar as correções dos testes. Proibiu-se a divulgação para o educando de seu resultado. Criaram-se formulários e elaboraram-se normas para a realização de revisão desses instrumentos.

¹¹ Os pontos constituíam-se basicamente dos assuntos a serem estudados, de definições e de exemplos de como eles poderiam ser cobrados nas provas.

Segundo Pinto (2008, p. 55), dentro dos critérios apontados, a “*precisão na resolução e na resposta tinha um peso forte na avaliação de Matemática*”. Nesse sentido, nas provas escritas e tarefas diárias, eram registrados apenas os valores atribuídos a cada questão e a nota final.

Não se assinalava nenhuma observação ou nenhum julgamento (elogio ou repreensão); apenas as notas em valores redondos, de zero a cem, eram registradas. Nos cadernos, era comum o uso da cor azul para valores acima de 50, e de vermelho para as notas baixas (PINTO, 2008, p. 56).

Para essa autora, até o ano de 1959, a Matemática era disciplina eliminatória nas provas de admissão, assim como o Português. A partir desse ano, a Matemática deixa de ser eliminatória, permanecendo com esse papel apenas a prova escrita de Português. As provas orais são abolidas e recomenda-se a utilização de testes¹². Em 1962, pelo decreto 40235, de 13 de junho, os exames orais de todas as disciplinas são abolidos.

Nessa época, a economia necessitava de mão-de-obra para as fábricas que se instalavam com grande força em nosso país, e os cidadãos precisavam se adaptar a essa nova estrutura fabril que se firmava (PINTO, 2008). Era necessário selecionar um grande número de pessoas para ocupar os cargos menos nobres, que exigiam trabalhos mais braçais, e alguns poucos para prosseguir seus estudos e constituir a camada intelectual do país. Nessa lógica capitalista que se instaurava, as provas de Matemática presentes nos exames de admissão serviram para selecionar os sujeitos que “tinham condições” de prosseguir seus estudos e aqueles que estavam condenados aos trabalhos mais pesados, por não terem sido capazes de aprender matemática. O principal objetivo das provas escritas de Matemática era avaliar os conteúdos julgados necessários para que o educando prosseguisse em seus estudos naquela sociedade. Portanto, buscavam verificar o domínio das operações fundamentais e o desembaraço no cálculo. Ainda segundo Pinto (2008, p.72),

As provas, nesse contexto, não são apenas um recurso pedagógico de aferição da aprendizagem matemática; mais que isso, significam um estruturante das finalidades da escola; elas revelam como a escola “resolve” a problemática da sociedade liberal: quem deve ser eliminado e qual o perfil epistemológico do conhecimento matemático desejável para o modelo econômico vigente.

Pelo descrito anteriormente, podemos perceber que a diferenciação entre as classes sociais se dava, nesse momento, pela capacidade em fazer ou não as contas, não fazendo

¹² Entende-se por testes atividades compostas de um número reduzido de questões e aplicados pelos professores com uma frequência maior que as provas.

parte da preocupação dos educadores dessa época as relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Nesse embate, a avaliação significada pelos referidos exames, ao exaltar o formalismo aritmético em detrimento do conteúdo, assume o papel regulador que autoriza a instituição escolar a dizer quem está apto ou não para prosseguir os estudos. Na sociedade capitalista, desautorizar a escola dessa função é retirar o sentido da avaliação. Assim, no contexto avaliativo dos exames de admissão, a Matemática apresenta-se como um filtro seletivo que abre portas e ao mesmo tempo dificulta a permanência do aluno no sistema escolar (PINTO, 2008, p. 72-73).

Esse aspecto seletivo da Matemática perpetuou-se ao longo dos anos e ainda se vê presente nas estratégias de ensino utilizadas por muitos professores atualmente (BURIASCO e SOARES, 2008; GITIRANA, 2008). Grande parte dos docentes ainda utiliza as provas como principal instrumento de avaliação, mesmo sendo superficial nas informações sobre a aprendizagem de seus educandos. Para Buriasco e Soares (2008), o mais grave disso é que os professores de Matemática não aprenderam como elaborar e corrigir provas que possam apontar os reais avanços de seus educandos.

Nesse sentido, dentro da prática pedagógica da Matemática, *“a avaliação tem, tradicionalmente, se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros. É uma avaliação somativa, que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas”* (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006, p. 36-37).

Contudo, *“nem sempre o erro é originado de uma incompreensão ou de uma dificuldade. Muitas vezes, um conhecimento prévio impede que o aluno compreenda um outro conhecimento. [...] Entender a origem do erro é, portanto, de suma importância para avaliar e replanejar* (GITIRANA, 2008, p.64).

Vários autores vêm defendendo essa ideia há anos (LUCKESI, 1999; HOFFMANN, 2002; PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006; GITIRANA, 2008, dentre outros), ressaltando a importância de tratar o erro não como um não saber do educando, mas como indicador do que ele sabe e as possíveis causas desta ação.

Dentro dessa perspectiva, é necessário que a avaliação em Matemática extrapole a perspectiva de contar erros e acertos e atribuir um valor numérico para os acertos. É necessário que ela informe ao professor a etapa do desenvolvimento matemático em que seu educando se encontra para que ele possa planejar ação em favor do crescimento desse educando. Assim, ela deve ocorrer ao longo de todo o processo de trabalho e tem de ser considerada durante o planejamento do professor, conforme Buriasco e Soares (2008) e Gitirana (2008). Além disso,

precisa ser elaborada tendo como princípios os objetivos a serem alcançados. Essas diversas funções exigidas para a avaliação em Matemática só serão alcançadas se algumas perspectivas importantes forem consideradas.

Para que a avaliação da Matemática informativa extrapole o lugar comum da classificação por notas e surja como estratégia para a orientação da prática pedagógica, ela deve levar em conta os principais elementos envolvidos no processo de ensinar/aprender – o aluno, o professor e o saber –, possibilitando que tanto o professor como o aluno tenham um indicativo de como este está se relacionando com o saber matemático. Para isso, o aluno deve ser sujeito no processo de avaliação e não apenas o objeto a ser avaliado (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006, p. 37).

Sendo assim, a avaliação em Matemática deve ser compartilhada entre professores e educandos e entendida como um momento de investigação de ambos sobre o desempenho apresentado frente aos objetivos colocados inicialmente. Para que o professor consiga captar de forma mais completa possível essas informações, ele deve *“dar aos alunos a oportunidade, muitas vezes negada, de se manifestarem, mesmo com pouco rigor, para que possam expor como estão desenvolvendo seu raciocínio: com o propósito de orientá-los na elaboração, ou reelaboração, do que apresentaram”* (FISCHER, 2008, p.85).

Para Buriasco (2002, apud BURIASCO e SOARES, 2008), o processo de avaliação em Matemática deve evidenciar, entre outras coisas,

- o modo como o aluno interpretou a resolução de uma questão para dar a resposta;
- as escolhas feitas pelo aluno, na busca de lidar com a situação proposta na questão;
- os conhecimentos matemáticos que utilizou;
- se os alunos utilizam a Matemática que é vista nas aulas;
- a forma de o aluno se comunicar matematicamente, comprovando sua capacidade em expressar ideias matemáticas, oralmente ou por escrito, presentes no procedimento que utilizou para lidar com a situação proposta.

Sendo assim, todas as tarefas devem ser consideradas como avaliativas, uma vez que a avaliação é intrínseca ao processo escolar, e as atitudes dos educandos são de fundamental importância dentro dessa perspectiva.

Como se trata de observar atitudes, o professor não pode assumir uma postura passiva; ao contrário, deve dialogar com os alunos para melhor compreender seus processos de pensamento e intervir quando necessário. É preciso reconhecer, contudo, que o professor deve selecionar, dentre as informações captadas, apenas o que é realmente importante, de modo que essa atividade não o impeça de executar outras tarefas didáticas (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006, p. 38).

Avaliar os educandos em vários aspectos - cognitivos, comportamentais, relacionais, entre outros - é algo que os professores sempre apontam como difícil, em função do grande número de aulas que os eles assumem, da quantidade de alunos em sala, entre outros fatores. Diversos autores que tratam da avaliação da aprendizagem escolar reconhecem esses fatores, e alguns buscam apresentar sugestões para auxiliar o professor nessa difícil tarefa, como, por exemplo, dividir a turma em grupos e acompanhar o trabalho desses grupos em momentos diferenciados.

Reconhecendo todas as limitações existentes nas reais condições de trabalho dos professores, concordamos que algumas ações desejáveis se tornam inviáveis. Porém, não podemos nos ancorar nessas limitações para nos eximirmos de nossas tarefas.

Considerando as perspectivas da avaliação educacional, especificamente a avaliação em Matemática, apontadas pelos autores citados e considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, verificamos que grande parte das práticas avaliativas atuais pouco tem contribuído para o desenvolvimento integral do educando adulto, uma vez que elas não consideram a situação real do educando nos diversos aspectos.

As práticas avaliativas utilizadas ocultam, muitas vezes, as reais situações dos educandos frente ao conhecimento, uma vez que o educador trabalha com a perspectiva do aproveitamento médio, fixa-se na contabilização de erros e acertos e realiza a avaliação apenas em termos de etapas (conteúdos, trimestres, etc, estratégias que também não contribuem para o desenvolvimento de um cidadão autônomo e co-responsável com sua aprendizagem uma vez que ele não é atuante no processo de sua avaliação.

Acreditamos que o educador da EJA deva ousar e utilizar formas variadas de avaliação, na tentativa de obter informações o mais fiéis possível acerca das reais condições de seu educando. Para tanto, espera-se que a avaliação seja contínua, processual, dialógica, mediadora e formativa.

Por acreditar que seja possível realizar um processo avaliativo contemplando os aspectos apresentados é que nos propusemos a realizar este trabalho.

O trabalho aqui realizado buscou identificar escolas cujos educadores, apesar de todas as dificuldades e limitações, acreditam numa educação que considera o adulto em sua totalidade e como tal, realiza um processo avaliativo o mais próximo possível daqueles indicados pelos estudiosos da área.

A intenção é mostrar que é possível inovar e buscar estratégias diversas para desempenhar o processo avaliativo, destacando seus avanços e considerando também suas limitações, pois temos consciência de que não há um modelo ideal, mas acreditamos também

que existam experiências bem sucedidas que merecem ser conhecidas, reconhecidas e anunciadas.

Capítulo 2

LOCUS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista nossa intenção de pesquisar práticas avaliativas em Matemática bem sucedidas na Educação de Jovens e Adultos, elegemos para este trabalho a seguinte questão de investigação:

“Como se dá a prática avaliativa em Matemática na Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que realiza um processo de avaliação pautado na proposta pedagógica da rede?”

Para tanto, neste capítulo procuramos descrever o processo de levantamento e coleta de dados da pesquisa desenvolvida, levando em consideração a questão e os objetivos de nossa investigação.

2.1. O LOCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Para a escolha do local de realização da pesquisa e do professor que seria acompanhado, busquei informações com profissionais da RMEBH – professores, coordenadores, acompanhantes e ex-acompanhantes de escola, funcionários da Secretaria Municipal de Educação - sobre escolas da rede que realizam o trabalho de avaliação pautado na proposta pedagógica da RMEBH. Foram indicadas sete escolas – duas na regional Barreiro, duas na regional Venda Nova, uma na regional Noroeste, uma na regional Pampulha e uma na regional Nordeste - que, no entendimento das pessoas consultadas, adotam uma prática avaliativa orientada pela proposta pedagógica da RMEBH.

De posse dos nomes das escolas, iniciamos o contato pela Escola Municipal Tales de Mileto (EMTM¹³) quando a direção autorizou a conversa com o grupo de professores para apresentação da proposta de trabalho.

Após o contato com a direção da escola, conversei com os professores da Educação de Jovens e Adultos e apresentei a proposta de acompanhamento de suas atividades, uma vez que o trabalho do grupo foi indicado como representativo do que se espera para essa modalidade de ensino na RMEBH.

¹³ Esse nome é fictício assim como todos os outros nomes de professores e alunos que aparecerão ao longo desse trabalho.

A intenção era acompanhar, relatar e analisar as práticas avaliativas utilizadas por esse grupo de professores, buscando identificar suas características . Inicialmente, participaram da pesquisa todos os professores e educandos da Educação de Jovens e Adultos. Em um segundo momento, apenas o professor de Matemática e seus educandos.

2.2. A CHEGADA AO CAMPO

Inicialmente conversei com os professores de Matemática e Ciências da escola, para apresentar a proposta. A conversa seria realizada inicialmente apenas com o professor de Matemática, mas o professor de Ciências estava presente, foi convidado a participar da conversa e aceitou o convite. Durante a conversa, deixei clara a proposta de trabalho, e ambos os professores, de maneira sucinta, apresentaram a proposta de avaliação da escola. Ficou claro que todo o grupo de professores participa desse processo. Além de apresentar a proposta, disseram que o grupo de professores decidiu não receber pesquisadores para acompanhar os trabalhos diários. Consideraram, porém, que, como o foco da pesquisa recaía em momentos específicos, era possível que o grupo de professores não se posicionasse contrário a ela. Sugeriram que eu retornasse na sexta-feira, 26 de junho, para apresentar a proposta ao grupo e pedir autorização para acompanhar os trabalhos de avaliação desenvolvidos na EJA. Na data combinada, compareci à escola e apresentei a proposta ao grupo. A autorização foi concedida, mas com restrição ao acompanhamento dos trabalhos de sala de aula. Afirmaram não autorizar esse tipo de acompanhamento, mas permitiram que os outros momentos fossem acompanhados. Entrevistas poderiam ser realizadas, questionários respondidos e materiais de aluno analisados. Após a conversa com o grupo de professores, o retorno à escola se deu no dia 06 de julho, para acompanhar os trabalhos que seriam realizados durante a semana de 06 a 09 de julho. Os professores foram receptivos, mas iniciei com muita cautela, para não extrapolar os limites impostos pelo grupo, pois não havia a intenção de criar um clima desconfortável para o desenvolvimento do trabalho.

Solicitei autorização para reproduzir o projeto pedagógico da escola e os materiais produzidos pelos educandos durante essa semana. O material foi fornecido com o consentimento de todo o grupo.

2.3. PROCEDIMENTOS

Os encontros aconteceram nas datas previstas no calendário escolar para as avaliações coletivas e naquelas agendadas pelo professor, para a sua avaliação específica em Matemática. Os momentos de avaliações coletivas foram registrados num diário de campo. Além das observações dos momentos de avaliação, foram reproduzidas algumas provas de Matemática, autoavaliações, fichas individuais e registros de cadernos de educandos. Também foram realizadas duas entrevistas com professores – Matemática e Ciências - para obtenção de informações sobre as práticas avaliativas da escola. Foram aplicados aos educandos questionários para saber como eles percebem as estratégias e os instrumentos utilizados pelo professor de Matemática para avaliá-los.

A análise dos registros dos educandos teve como finalidade compreender o tipo de instrumento utilizado pelo professor.

2.3.1. Opções metodológicas

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por utilizar uma abordagem qualitativa, no intuito de responder à questão de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), nesta abordagem

[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias.

Para esses autores, a investigação qualitativa possui cinco características, a saber:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Este trabalho se inclui nessa categoria, uma vez que busca compreender as práticas avaliativas realizadas em uma instituição escolar, objetivando analisar a interrelação existente entre a maneira de avaliar, os instrumentos utilizados, os espaços e os sujeitos envolvidos em tal processo.

Como a pesquisa consistiu em acompanhar o trabalho desenvolvido em uma única escola e especificamente do professor de Matemática e seus educandos, esse trabalho se caracteriza por um estudo de caso que, segundo Merriam (1988, apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.89), “*consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*”.

Para Lüdke e André (1986, p. 18 - 20), o estudo de caso apresenta cinco características fundamentais:

1. Os estudos de caso visam à descoberta.[...]
2. Os estudos de caso visam à “interpretação em contexto” [...] para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.[...]
4. [...] Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
5. [...] O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa, [...] em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? [...] indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...]
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. [...]

Neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participant , e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

2.3.2. Coleta e organização dos dados

Para a coleta de dados, optou-se por utilizar: entrevista semiaberta com professores, observação participante, questionários aplicados aos educandos e análise de documentos.

A opção pela observação participante se deu pelo fato de essa metodologia contemplar os aspectos presentes no trabalho. Para Denzin (1978 apud LÜDKE e ANDRÉ,

1986, p. 28), a observação participante é *“uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”* (p.183).

Ainda segundo Lüdke e André (1986), essa metodologia é uma das mais utilizadas nas pesquisas em educação. Segundo as autoras, usada como método principal ou quando associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita *“um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

A observação participante permite ao pesquisador acompanhar, por um período maior de tempo, os fatos que deseja observar, mas para tanto essa não deve ser feita de maneira espontaneística. É necessária a elaboração de um roteiro e principalmente da definição do foco da pesquisa. Para isso, é preciso delimitar o objeto de estudo. *“Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

As entrevistas foram realizadas com dois professores: um de Matemática e outro professor da equipe, que se dispuseram a participar do trabalho em momentos independentes e marcados previamente de acordo com a disponibilidade dos profissionais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134): *“uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (MORGAN, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”*.

Escolhemos essa metodologia por acreditar que ela permite obter informações mais profundas, uma vez que possibilita o redirecionamento e a formulação de questões com base das respostas do entrevistado.

Além das entrevistas com os professores, aplicamos questionários aos educandos para compreender como estes percebem as estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelo professor de Matemática para acompanhar os seus desempenhos.

Por último, analisamos documentos¹⁴, tais como a proposta pedagógica da escola, algumas provas, registros no caderno e a ficha de avaliação individual dos educandos.

¹⁴ Nessa pesquisa, como Ludke e André (1986, p.38), consideramos documentos *“quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”* (Phillips, 1974, p.187) incluindo uma variedade de textos *“desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”*.

Segundo Hosti (1969, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39), há pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental, sendo elas:

- Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo...
- Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como a entrevista, o questionário ou a observação.
- Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema, considerando própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação.

Neste trabalho, buscamos analisar documentos para confrontá-los com as observações realizadas e com os dados obtidos por meio as entrevistas e os questionários.

Encerrada a coleta, buscamos organizar os dados adequadamente, de forma a responder às questões formuladas . Inicialmente, foram transcritas as entrevistas realizadas com os professores. Com a realização das entrevistas, pretendemos conhecer a dinâmica da prática avaliativa adotada pela escola e, em especial, aquela realizada pelo professor de Matemática.

Após as entrevistas com os professores, aplicamos questionários aos educandos para identificar como eles percebem a maneira e os instrumentos utilizados pelo professor de Matemática na avaliação de suas aprendizagens.

Pretendemos com esses instrumentos, juntamente com a análise de provas, das fichas de avaliação e com os registros das conversas realizadas para a definição da certificação dos educandos, analisar como estão os educandos em relação ao aprendizado de Matemática. Tentaremos identificar a articulação entre a relação dos educandos com a escola, a Matemática, seu desempenho e a implicação desse aproveitamento em sua certificação.

Para auxiliar nessa análise, anexamos também o modelo de uma das avaliações aplicadas e o processo de sua correção.

Outras provas realizadas, mas que não tiveram sua correção acompanhada¹⁵, também foram anexadas com o objetivo de auxiliar na análise das estruturas presentes nesse instrumento de avaliação.

Como o processo avaliativo da escola não é feito apenas por disciplina, ele utiliza outros espaços e instrumentos, que foram por mim acompanhados e registrados.

¹⁵ Essas avaliações foram realizadas antes do início da pesquisa.

Inicialmente, apresentamos os materiais e as orientações repassadas aos educandos para a realização do seminário de avaliação e, em seguida, os registros detalhados desses momentos.

Durante o período de realização dos seminários, os educandos realizaram uma autoavaliação que também foi anexada, e as respostas dos educandos tabuladas. Nesse instrumento, os educandos avaliam os diversos aspectos e segmentos da escola. Dessa forma, esse material pode fornecer informações que ajudam a compreender como a relação estabelecida pelo educando com o ambiente escolar interfere no seu desempenho.

Outro momento que faz parte do processo avaliativo da escola é a conversa inicial que tem como objetivo apresentar o projeto da EJA ao candidato e também conhecer um pouco das expectativas do futuro educando. Por isso, o trabalho registra também esse momento, ilustrado por uma entrevista realizada com um jovem que desejava ingressar no projeto.

Capítulo 3

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL TALES DE MILETO

3.1. A ESCOLA MUNICIPAL TALES DE MILETO (EMTM): UM POUCO DE SUA HISTÓRIA¹⁶

A Escola Municipal Tales de Mileto (EMTM) tem mais de meio século de existência e localiza-se na regional Pampulha em Belo Horizonte. A escola ocupou espaços distintos até a aprovação, no orçamento participativo de 1994, de um prédio novo, próprio, onde atualmente funciona. Esse prédio foi entregue à comunidade no ano de 1996.

Atualmente, a escola conta com 24 salas de aula distribuídas em dois andares, duas quadras, biblioteca, vestiários, laboratórios, cantina, sala de artes, sala de informática, secretaria, lanchonete, sala de direção, um auditório e um almoxarifado. Conta ainda com um pátio externo com algumas mesinhas nas quais os educandos costumam se agrupar nos intervalos e também durante a realização de algumas atividades.

A escola funcionou em 2009¹⁷ com três turnos. No 1º turno havia 418 educandos distribuídos em uma turma de EJA, duas turmas de juventude¹⁸ e turmas de terceiro ciclo (12 a 14 anos). Esse turno atendia também educandos do programa Escola Integrada. No segundo turno, a escola atende 340 educandos dos 1º e 2º ciclos (5 a 11 anos).

O terceiro turno nessa instituição teve início em 1995, com turmas de suplência de 1ª a 4ª série. No ano de 1998, a comunidade manifestou a necessidade de expansão do atendimento noturno até a 8ª série. Sendo assim, a escola abriu vagas, em 1999, para formar nove turmas de Ensino Fundamental e, no segundo semestre, constituiu mais uma turma.

Em 2009, o projeto EJA atendia 187 educandos, que formava um corpo discente composto, em sua maioria, por trabalhadores que residem em vilas próximas à escola ou nos bairros vizinhos, mas grande parte deles reside no local trabalho, caso das empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil, etc.. Essas pessoas estão há algum tempo fora da escola por motivos variados e buscam esse espaço para construção do conhecimento que lhes foi negado ao longo de suas trajetórias.

¹⁶O projeto pedagógico da escola que foi construído em 2004 foi utilizado como fonte para a elaboração deste subitem.

¹⁷Ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

¹⁸ Denomina-se turma de juventude aquela constituída por alunos que estão cursando o último ano do terceiro ciclo, mas estão fora da faixa etária adequada a esse ciclo.

3.2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EMTM

Atendendo ao disposto pelo Conselho Municipal de Educação, a EMTM construiu coletivamente sua proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos. Nela, um dos principais objetivos é o resgate da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Para isso, realiza-se, no início do ano letivo, uma série de atividades com o objetivo de traçar o perfil do educando e, a partir daí, construir a proposta de trabalho e os princípios do projeto de EJA/EMTM.

Segundo o Projeto Pedagógico da escola (2004), os educandos são jovens e adultos que

[...] têm apresentado um processo de exclusão em sua trajetória de vida, que abrange a exclusão em função de seu pertencimento étnico, em função da ocupação profissional, da baixa renda da família em que se inserem e, ainda de terem sido excluídos do processo escolar. São sujeitos que estão há algum tempo fora da escola por diversos motivos e buscam agora um espaço outro de construção de conhecimento.

O mesmo documento indica que a maior parte do grupo de professores que trabalha com esses educandos está no projeto há mais de quatro anos. O trabalho é organizado na perspectiva da diversidade de linguagens, projetos interdisciplinares e flexibilidade na organização das turmas.

O agrupamento dos educandos pode ser feito de duas formas: *enturmação básica* – aquela que considera a idade, a organização inicial do ano letivo, o momento da chegada do educando ao projeto, o fato de tratar-se de educando novato ou veterano e estar ou não alfabetizado – ou na *enturmação por projetos*, que contempla o trabalho com a corporeidade, por habilidade e envolve o coletivo. As turmas são formadas com pessoas de escolaridades variadas, uma vez que o grau de escolaridade esse não é um fator determinante das competências e habilidades apresentadas pelo sujeito adulto. Esses agrupamentos são feitos com todos os educandos do projeto. São constituídos dois ou três grupos e, dentro desses grupos, os educandos podem ir e vir, de acordo com suas necessidades ou intervenções. As estratégias didáticas são discutidas coletivamente entre os professores, assim como os procedimentos com os educandos.

A prática avaliativa é contínua e diagnóstica¹⁹ e inicia-se a partir do levantamento dos motivos da procura do sujeito pelo projeto de EJA. Nesse momento, é feita uma entrevista com o candidato e lhe é apresentada a proposta pedagógica do projeto. Professores e educandos avaliam a identificação do sujeito com a proposta.

Em seguida, realiza-se, com os educandos matriculados, o projeto perfil, com o objetivo de conhecê-los nos aspectos sociais, econômicos e cognitivos. Essa sondagem é feita por meio de entrevistas e questionários. Esse trabalho é realizado ao longo de todo o ano, quando necessário, em função do surgimento de interessados que procuram o projeto.

Realiza-se, também, na primeira semana de aula, atividades diagnósticas com o objetivo de identificar se o educando está ou não alfabetizado. Como a avaliação não tem objetivo classificatório, as questões versam sobre o cotidiano dos educandos. Esse material é utilizado posteriormente para definir as intervenções pedagógicas que deverão ser feitas.

A organização do trabalho se dá em um ciclo único, sendo constituída turma diferenciada apenas para os educandos em fase de alfabetização.

Atividades avaliativas são realizadas durante todo o ano, para que educandos e professores possam acompanhar o próprio desenvolvimento. Uma das estratégias utilizadas é a organização das atividades desenvolvidas em sala, arquivadas em pastas individuais, que permitem perceber a trajetória de cada educando em curso.

As práticas avaliativas da escola abarcam as várias linguagens: expressão escrita, oral, pictórica, fotográfica, cênica, artística, corporal, com o objetivo de se fazer uma avaliação global do sujeito.

O Projeto Pedagógico da escola prevê ainda a realização do Seminário de Avaliação que reúne todos os envolvidos com o objetivo de avaliar os processos e projetos desenvolvidos ao longo do semestre. Por uma semana, professores, educandos, coordenadores e diretores se avaliam e são avaliados.

Outra prática avaliativa é o espaço semanal atribuído aos professores durante as reuniões que ocorrem às sextas-feiras. Esse momento é fundamental para as reflexões e construções dos projetos coletivos, para a troca de experiências das práticas realizadas, para os relatos dos acontecimentos da semana que são norteadores do planejamento e decisões do que vai ocorrer na semana seguinte e para fomentar práticas avaliativas dos diversos momentos vividos pelas turmas.

¹⁹ Afirmamos que a avaliação é contínua, pois é realizada ao longo de todo o período letivo e diagnóstica porque visa conhecer os alunos, suas expectativas em relação ao projeto, além de suas habilidades cognitivas, sem, contudo, ter a intenção de classificá-los.

Uma das características do grupo de educandos da EJA é a baixa assiduidade. Diante das ausências – geralmente associadas a fatores vinculados à vida pessoal – os professores dessa escola realizam, rotineiramente, o levantamento dos educandos que apresentam faltas consecutivas e / ou alternadas durante um curto período. Esses educandos são procurados para a escola ter ciência do motivo de sua ausência caso ela não tenha sido notificada anteriormente. Os contatos são feitos por telefone, cartas, pelo envio de recados e bilhetes e, ainda, por visitas às residências dos educandos.

Na EJA, não há exigência de tempo mínimo ou máximo para que o educando possa concluir o Ensino Fundamental. No entanto, com base na experiência da escola, definiu-se como um tempo máximo de permanência no projeto EJA um total de 2880 horas. Isso significa que o educando tem até seis anos para concluir o Ensino Fundamental.

De acordo com o Projeto Pedagógico, os educandos precisam atender integral ou parcialmente aos seguintes critérios:

- construção de autonomia dos sujeitos de EJA frente ao projeto;
- desenvolvimento do processo de socialização consolidado na perspectiva do coletivo;
- observância da necessidade profissional;
- necessidade de escolarização para frequência em cursos outros;
- leitura dos vários textos que constituem o mundo onde estamos inseridos;

Quando o assunto é o tempo do educando, tempo do trabalho, da vida social, da organização das aulas, a proposta da EMTM procura ser flexível. Os educandos constroem seu próprio tempo. Vão e vêm, de acordo com as necessidades que a vida lhes impõe, uma vez que a escola não é o único espaço de formação.

Neste aspecto, segundo o projeto pedagógico da escola, o grupo de professores avançou na perspectiva de rompimento da lógica do currículo fechado no tempo. Romperam com a sequenciação e a seriação. No entanto, ainda estão presos à divisão do tempo em horários, buscando garantir alguma previsibilidade e, portanto, segurança ou rotina no processo de trabalho. Nesse movimento, a rigidez do horário é frequentemente quebrada, uma vez que os educandos estão sempre envolvidos em projetos alternativos e estudos em outros espaços. Esses aspectos indicam o caminhar no sentido de que os tempos se dêem a partir do planejamento e não o contrário, pois ao elaborar uma proposta que contemple outras metodologias que não a aula convencional, o tempo a ela destinado atenderá à especificidade da proposta. Sendo assim, não há obrigatoriedade de que ela ocupe o tempo exato de uma

aula, por exemplo, ou tenha de ser realizada em um dia útil. O definidor desse tempo será a natureza da atividade a ser desenvolvida.

A carga horária dos educandos diariamente é de três horas e vinte minutos, de segunda a quinta-feira, em regime presencial, considerando as atividades realizadas fora do espaço escolar e desse tempo instituído.

Segundo o projeto pedagógico, para os educadores, *“currículo, na EJA/EMTM é processo, é aquilo que os sujeitos produzem na interação social. Sendo assim, o currículo está em permanente construção”* (Projeto Pedagógico EMTM, 2004). Essa concepção está presente nas discussões de projetos de trabalho, nas aulas optativas, assembleias, módulos de trabalho com conhecimento específico e diferentes atividades em que todos são chamados a opinar. Busca-se uma relação entre as áreas de conhecimento e a vida dos educandos. Para tanto, os processos curriculares são construídos em conjunto com os educandos, durante o período de aulas e considerando as reflexões que fazem sobre eles e com eles. Nesse modelo, os educandos são sujeitos de sua aprendizagem: sabem o que vão fazer, para quê e como.

Esse trabalho visa desenvolver nos educandos a capacidade de se expressarem com clareza e senso crítico, estimular a capacidade de interpretar e produzir os mais variados tipos de textos e linguagens, construir na escola um espaço de convivência, diálogo, construção de conhecimentos e identidades.

3.3. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS VIVENCIADAS NA EMTM

A Educação de Jovens e Adultos na EMTM adota um sistema de avaliação constituído de práticas avaliativas desenvolvidas através de estratégias, tempos e instrumentos variados. Nesse processo, todos os sujeitos da escola são envolvidos e têm papel fundamental na realização das avaliações.

Durante o processo de levantamento dos dados, algumas questões nortearam nossa observação sobre o trabalho realizado na EMTM:

- Como os educandos são informados acerca desse processo?
- Como o processo acontece ao longo do ano?
- Como costumam ser as aulas de Matemática?
- Qual o papel dos educandos e do professor?
- Em que se diferenciam (ou não) de aulas tradicionais?
- Como são definidos os conteúdos?

Procurando conhecer as práticas avaliativas, estivemos, dentro do possível, presentes em todos os momentos de avaliação.²⁰

A seguir, descrevemos cada uma das práticas avaliativas observadas:

3.3.1. O diagnóstico inicial

O diagnóstico inicial acontece quando o educando chega à escola, independentemente da época do ano. No início do ano, ele envolve um número maior de educandos, mas, a cada nova procura, uma conversa para esclarecer sobre o projeto é realizada com o candidato. Ela tem como objetivo orientar o educando que está chegando sobre a proposta pedagógica do projeto e identificar quais são as experiências trazidas por ele, a fim de enturmá-lo e elaborar uma proposta pedagógica que possa atendê-lo de maneira mais global. Segundo o professor Roberto, *“a recepção que a gente tem compreende um bate-papo inicial, uma conversa inicial pra explicar pra ele como que funciona o projeto porque a gente sabe que isso é bem difícil. [...] A gente sabe que ele tem um susto inicialmente porque os nossos procedimentos são bem diferentes”* (entrevista realizada em 25 set. 09).

Para ilustrar essa prática avaliativa, podemos analisar, a seguir, trechos de uma entrevista coletiva, realizada no dia 29 de setembro, com um educando da turma de Juventude,²¹ que funciona no 1º turno, interessado em se transferir para a EJA noite por ter conseguido um emprego que não lhe permitia continuar estudando pela manhã. A entrevista (ver Apêndice 8, p. 168) foi realizada com a presença da mãe, uma vez que o educando é menor de idade. A conversa foi realizada com os seis professores que estavam presentes naquele dia.

A professora Clara que trabalha com a turma de Juventude e também na EJA iniciou a entrevista coletiva.

Clara: *“Estou preocupada dele vir pra noite e continuar não produzindo, pois trabalhando fica mais difícil. À noite não há quem fale que deve ficar, deve estudar. Espera-se autonomia.”*

A professora Clara disse já ter conversado sobre tudo isso com o educando, que garantiu que à noite vai estudar. Outra professora, Janaína, toma a palavra e diz não ser o

²⁰ Não foi possível acompanhar as primeiras semanas de trabalho, tendo em vista que o ano letivo já havia iniciado quando do início da pesquisa. Também não tivemos acesso às atividades realizadas em sala de aula, uma vez que nosso acesso só foi permitido durante os momentos coletivos.

²¹ A turma de Juventude funciona no 1º turno da escola. O objetivo desse agrupamento é permitir aos alunos fora de faixa etária adequada ao terceiro ciclo de concluírem seus estudos. Tem a finalidade de “aceleração” de estudos.

melhor momento para se transferir porque já está no período de fechamento. Além disso, completa: *“o perfil do aluno da EJA é daquele que não precisa mais da mãe mandar estudar. Na EJA não tem professor mandando para sala. Não basta ficar na sala, mas é preciso se integrar com o que está acontecendo. É uma proposta pra quem já sabe caminhar com as próprias pernas”*.

Continuando a entrevista coletiva, a mãe diz já está na hora de o filho amadurecer, pois já havia brincado o bastante. O professor Armando, durante a entrevista coletiva, apresentou a diferença entre os dois projetos: Juventude e EJA: *“o de Juventude visa à aceleração dos alunos fora de faixa. O da EJA visa a avaliar o desempenho no projeto, podendo o aluno concluir ou não”*.

Os professores continuam esclarecendo sobre o projeto durante a entrevista coletiva. Afirmam que educandos nessa idade costumam abandonar, que não há garantias de conclusão no final do ano, como haveria na turma de Juventude e perguntam aos entrevistados se não conseguem uma flexibilização no horário de trabalho. Enfim, orientam o educando a não ingressar em um projeto que não conhece.

Esses trechos confirmam a afirmação do professor Roberto em relação ao zelo pelo educando desde o momento da busca pela vaga (ver Apêndice 2, p. 147). Além da entrevista coletiva para informar ao educando quais são os eixos utilizados pela escola, é realizada uma avaliação escrita, com o objetivo de indicar aos professores *“como que ele tá no domínio assim geral da interpretação, né. Como que ele tá interpretando as várias linguagens: Ciência, Geografia, História, Matemática, né. Português. Aí a gente começa então a montar uma turma a partir...”* (trecho da entrevista realizada com o professor Roberto em 25 set.09).

A avaliação escrita, para identificar as habilidades dos educandos com a interpretação, muda de acordo com a percepção dos professores sobre a reação do grupo de educandos diante das propostas apresentadas. Segundo Roberto:

Já houve momentos na parte escrita ter [...] uma avaliação que contemplasse todas as áreas, mas também já houve momentos de ser bem delimitado porque... porque? [...] É porque a gente sentiu que o pessoal fica numa tensão né. Vê aquilo, aí já acha que é uma prova. Apesar da gente falar que não é uma prova. Não, isso aqui é apenas um instrumento que a gente tem pra tá verificando como que você tá pensando, prá montar, tu... [...] E..., ele às vezes não consegue perceber, às vezes, eu não fiz a prova de Português, não. Eu não fiz a prova de Ciências. [...] Então a gente acabou em outros momentos, separando mesmo. Deixando mais característico: algumas perguntas de Ciências, de Português, Matemática. É... fazendo dessa forma, em função do público (entrevista realizada em 25 set. 09).

Durante o ano de desenvolvimento da pesquisa, a escola não realizou um diagnóstico inicial para identificar as habilidades dos educandos. Esse processo se deu ao longo do mês de fevereiro e início de março, quando cada professor realizou suas próprias avaliações e, durante esse período, eles conversavam nos momentos de reunião coletiva e iam fazendo os ajustes necessários.

A partir do momento em que a aula começou, a gente começou a perceber, assim, olha esse aluno tem uma característica que não é dessa turma. Tá mais pro outro grupo, que é um grupo mais ligado à parte lá da alfabetização. E aí a gente chamava essa pessoa, conversava com ela, explicava, falava que seria interessante ela ir prum outro grupo e tal. E... e aí deslocava a pessoa pro outro grupo. A mesma coisa acontecendo com o grupo de lá. Se detectasse alguém lá que tava num nível mais avançado, né. De maior habilidade, tal, começava encaixar... (entrevista realizada em 25 set. 09).

3.3.2. O seminário de avaliação

Como uma das práticas avaliativas, a EMTM também realiza, no final de cada semestre, uma semana de avaliações, denominada “SEMINÁRIOS”. Durante esse período, os educandos e professores participam de trabalhos orientados, com o objetivo de avaliar os diversos segmentos e atividades desenvolvidas na da escola.

No dia 06 de julho de 2009, iniciou-se essa semana de trabalhos. Os educandos foram agrupados em uma das quadras da escola e receberam uma pasta, contendo o cronograma das atividades que seriam realizadas naquela semana, juntamente com uma autoavaliação que os educandos poderiam preencher no intervalo ou em casa e entregar no dia seguinte. O cronograma dessa semana consta no Apêndice 5 (p. 159).

Neste dia estavam presentes aproximadamente 80 educandos (número estimado pela quantidade de cronogramas entregues) incluindo educandos da EJA noite e uma turma de EJA manhã. Iniciaram-se os trabalhos com uma apresentação cultural. Em seguida, o professor Armando, juntamente com o professor Jorge, leram com os educandos a proposta para aquela noite. Após essas apresentações, houve o intervalo e, em seguida, os educandos dirigiram-se para o auditório para ouvirem o relato de experiências de dois ex-alunos da escola. Durante a fala dos ex- alunos, ambos elogiaram a qualidade do trabalho da EMTM e o comprometimento dos professores. Ressaltaram a preocupação dos professores com os educandos e também a assiduidade dos profissionais.

Em seguida, abriu-se espaço para perguntas e, nesse momento, o professor Armando ressaltou que a aluna que estava dando seu depoimento ingressou no projeto em maio de 2008 e concluiu o Ensino Fundamental no final do mesmo ano, em função do seu

comprometimento com o projeto. Armando pediu que a ex-aluna Selma (que havia sido convidada para os Seminários) falasse o que mudou em sua relação com os filhos, já que ela havia mencionado que atualmente se considera como exemplo para os filhos.

Em seu depoimento, Selma declara que voltou a estudar por causa dos filhos, para estimulá-los na escola. Comenta que costumava ouvir: _ “*não vou estudar, você não estudou*”. Contudo, ao mostrar o primeiro boletim para os filhos, ouviu de sua filha que ela seguiria o exemplo a mãe: teria apenas notas boas. Segundo Selma, ela cumpriu o prometido. Hoje, a própria filha lhe dizia que não desistisse de seus sonhos.

A seguir, o professor Armando perguntou aos educandos quais as dificuldades enfrentadas na nova escola e como procuravam superá-las.

Manuel, outro ex-aluno convidado, também elogiou a qualidade do trabalho realizado na EJA pela EMTM e o comprometimento dos professores. Ressaltou a preocupação dos professores com os educandos e também a assiduidade dos educadores, além de destacar que “*nessa escola todos os alunos têm direito de participar, na outra não*”.

Diante das comparações entre escolas , feitas pelos ex-alunos , uma aluna perguntou por que essas pessoas permanecem na escola, mesmo não estando satisfeitas. Manuel diz que iriam esperar os resultados e, caso não fossem satisfatórios, reuniriam em grupo para conversar com a direção.

Finalizada a conversa com os ex-alunos, o professor Roberto apresentou, utilizando um projetor, algumas informações importantes sobre a proposta pedagógica, organização e funcionamento da EJA. Os pontos abordados estão sintetizados no quadro seguinte.

Pontos apresentados

- Organização das turmas: Turma básica ou de Referência
- Grupo de professores: nove
- Organização dos grupos de trabalho (quatro grandes áreas)
- Atendimento a grupos específicos separados da turma (manhã)
- Organização das turmas por projetos
- Critérios para certificação: autonomia, socialização, cidadania – pautada no respeito e tolerância às dificuldades _ ,domínio da leitura e escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.
- Avaliação: feita pelo grupo.

Após a apresentação do projeto, abriu-se espaço para o debate, mas como o horário já estava bastante avançado, apenas uma aluna se manifestou perguntando se, estando na 8ª série, ela concluiria no ano em curso.

O professor Jorge informou que o projeto não se organiza por série e que é necessário que o educando atenda à maior parte dos critérios exigidos para a certificação para que ele conclua o ensino fundamental.

O segundo dia de trabalhos, 07 de julho de 2009, contou com a participação apenas dos educandos do noturno e tinha aproximadamente 70 educandos presentes. Os trabalhos iniciaram pontualmente às 19h15min.

Para a realização desse trabalho, os educandos foram divididos em 7 grupos. Todos os educandos foram reunidos no auditório da escola e, aleatoriamente, foi entregue uma ficha contendo um número de um a sete. Esse número indicaria a sala para a qual o educando deveria se encaminhar para dar início aos trabalhos. Solicitou-se dos educandos que não trocassem o número com outro colega, para garantir a diversidade nos grupos.

Assim que os educandos se acomodaram nas salas onde aconteceriam os trabalhos, cada sala recebeu um professor que deu as orientações gerais para a realização do trabalho. O professor ajudou na escolha de um relator e um coordenador e, em seguida, ausentou-se da sala, indo encontrar-se com seus pares para preenchimento das fichas de avaliação, pois essa ficha contém uma parte que deve ser preenchida coletivamente pelos professores de cada educando.

Os educandos conheciam as questões que deveriam ser tratadas (ver Apêndice 6, p. 160), uma vez que elas estavam na pasta, junto com a programação da semana.

O relator deveria produzir um relatório com as conclusões do grupo sobre cada ponto do roteiro, para ser entregue aos professores. Os grupos receberam folhas de papel Kraft e pincéis para produzirem uma síntese das discussões que seriam apresentadas em plenária no dia seguinte. Durante a realização dos trabalhos, observamos o envolvimento e participação de todos os educandos nas discussões, mesmo sem a presença de um professor ou qualquer outro funcionário.

No que tange à tarefa realizada pelo grupo de professores, pode-se perceber que eles acompanham de perto seus educandos, tendo conhecimento inclusive de detalhes de suas vidas particulares, como mostram as falas seguintes:

Gabriela: “A mãe da aluna X saiu do hospital”
Gabriela: “A esposa do aluno Y quase morreu.”
Roberto: “O marido da aluna N está preso e ela está envolvida na busca de advogado...”
Jorge: “O aluno M tem dificuldade de escrita”
Armando: “O aluno D é A, ele está faltando agora, mas a produção dele é muito boa.”
Janáina: “Na Matemática ele (referindo-se a um dado aluno) não sabia fazer nenhuma operação, agora ele já sabe fazer todas.”

No dia 08 de julho, os educandos encaminharam-se para o auditório, e cada um dos grupos apresentou a síntese de suas discussões.

Nesse dia, todos os grupos haviam preparado um cartaz com as sínteses das discussões e utilizaram-no para apresentar ao grupo. Para a apresentação, todos os integrantes dirigiam-se à frente, apresentavam-se, e dois ou três educandos expunham o que haviam conversado no grupo. Durante as apresentações, alguns professores e educandos questionavam algum ponto que não havia ficado claro ou faziam algum comentário concordando com o que estava sendo apresentado. Notou-se nesse momento que os educandos não se sentiam constrangidos ou inibidos para apresentar os pontos que desejavam, mesmo que ele fosse constituído de uma crítica ao trabalho de algum professor, por exemplo. Ficou evidenciado que há uma prática da escola em realizar trabalhos dessa natureza (ver Quadro síntese no Apêndice 7, p. 161).

O encontro do dia 09 de julho de 2009 teve como objetivo a entrega das atividades realizadas pelos educandos ao longo do primeiro semestre, juntamente com suas fichas de avaliação. Os educandos foram divididos em dois grupos: as turmas básicas foram para a sala de aula, e os integrantes das três turmas compostas por educandos com cinco anos ou mais de escolarização permaneceram no auditório.

Antes da entrega da ficha aos educandos, o professor Jorge explicou novamente a certificação, enfatizando que os educandos pertencentes ao grupo que estava no auditório ficam na escola, em média, um a dois anos, dependendo do comprometimento de cada um com o projeto.

O professor Armando enfatizou que no projeto não há seriação, fez a leitura dos itens da ficha com os educandos, buscando esclarecer o caráter individual dos conceitos. Disse que não há médias; portanto, não é possível comparar o B de um educando com o de outro, pois o item que o primeiro precisa desenvolver para alcançar o conceito A é, em geral, diferente daquilo que falta ao outro educando. Portanto, a comparação só é possível de ser feita entre os diferentes desempenhos do próprio educando.

Explicou que o conceito C indica que o educando está avançando na maioria dos conteúdos . Esclareceu que o conceito D pode indicar três casos diferentes, sendo eles: falta de compromisso, grande dificuldade do educando ou pouco tempo de permanência na EJA, o que comprova ter sido pouco avaliado. Ressaltou que, dos educandos presentes, ninguém possuía conceito D , que traduz falta de compromisso.

Após essas explicações, cada educando recebeu um envelope com suas atividades e a ficha de avaliação. O objetivo, nesse momento, é que cada educando fizesse a leitura de sua ficha e esclarecesse suas dúvidas com os professores.

Nesse momento, vários educandos estavam abrindo o envelope e procurando exclusivamente as atividades de Matemática. Um fato curioso foi o diálogo travado por duas alunas:

- *Nós sabemos Matemática e por que na hora da prova a gente não consegue?*
- *É que a gente fica nervosa e dá um branco.*

Após a análise das atividades e das fichas, os educandos devolveram o envelope para que fosse arquivado, pois esse material seria utilizado no final do ano letivo, momento em que se processa a certificação ou não dos educandos.

3.3.3. As avaliações de Matemática

Segundo o professor Armando, em sua prática avaliativa, ele utiliza como instrumentos de avaliação dos educandos as avaliações convencionais, o diálogo em sala de aula e as observações que vai fazendo no decorrer do ano. As avaliações individuais são previamente marcadas e não há utilização de instrumentos diferentes daqueles conhecidos para avaliar os educandos. O que acontece é um olhar diferenciado sobre as informações apresentadas por esses instrumentos. O trecho seguinte, retirado da entrevista realizada em 21 de outubro de 2009, mostra o olhar desse professor sobre sua maneira de avaliar.

Ah!! Não tem muito instrumento não! Eu acho que instrumento, né... é...a gente tem... tem as atividades, tem os testes de verificação. Mas, basicamente, tem uma coisa que não era considerada antes que é o diálogo em sala de aula. Quando você tá conversando, tá falando sobre um tema, qual que é a resposta que os alunos tem disso, te dão disso, né. Quais são as perguntas que eles fazem. Então, hoje, as perguntas que eles fazem, fazem parte também do processo de avaliação Matemática. Então, eu posso... eu posso tá com uma avaliação escrita de um aluno que, que tem dificuldade daquela assimilação ali no processo escrito, mas que num certo momento que se discutiu aquele conteúdo avançou bastante, teve ideias boas, teve experiências boas em sala de aula. Então, eu sei do que é capaz de escrever, do que é capaz de falar, do que é capaz de fazer, né. E aí não

considero somente aquele... Tem aquele material, mas ele num... num decide. Mas, o material escrito é importante, né. A sistematização do conhecimento, a produção do conhecimento, a reprodução do conhecimento é importante. Então, a avaliação escrita individual, isso é... é con... é considerado importante sim. E muito importante por sinal, né. Ela é... é... é... ela é recheada de... de... de... de objetividade. Muitas vezes a gente precisa da parte objetiva pra poder discutir com clareza a subjetividade. Do pensamento, da construção do conhecimento, do desenvolvimento. Isso é considerado básico.

Durante a entrevista, também foi perguntado ao professor se ele utiliza outros instrumentos, como trabalho em grupo e se ele registra as observações desses momentos. Ele admitiu que costuma desenvolver estratégias de ensino variadas, mas, no momento de avaliar o conhecimento matemático de seus educandos, recorre basicamente à avaliação individual. Em suas palavras:

se a gente for pensar, se a gente for fazer uma... uma... uma reflexão sobre o que é mesmo que tem sido feito com maior frequência, é esse processo de avaliação escrita. A gente tem aberto muito mais condições dele... dele... dele pesquisar, dele escrever, dele produzir, dele trabalhar em grupo. Mas, no final das contas a Matemática em si, né, o conhecimento matemático, ele é muito mais claro na produção escrita do que em qualquer outro lugar. Apesar da gente conseguir sim perceber, ter clareza dos avanços, mas ele é muito mais... ele... ele aponta muito mais ali do que em outros lugares, né. De forma segura, o que a gente tá querendo avaliar (entrevista realizada em 21 out.09).

Sobre o acompanhamento diário do desempenho dos educandos, o professor afirmou não fazer nenhum registro mais sistemático. Disse que consegue mapear os avanços e as dificuldades de seus educandos mesmo sem esse registro, pois é bom de memória e o número de educandos por turma é reduzido. Esses aspectos estão elucidados no trecho seguinte.

É. Eu sou bom de memória. Eu sou bom de memória. E ah... mas a memória um dia vai falhar. Quando... quando começar a falhar, quem sabe eu começo a registrar, né? Mas, não. Eu sou bom de memória sim. Eu sou bom de memória é... da pessoa, do que... da ... da... perfil da pessoa. Se me falar da pessoa, né. Eu sei quem é, eu sei quem é aquele aluno, o quê que ele faz, o quê que ele produz, o quê que ele não produz. Eu tenho... eu tenho isso muito claro pra mim e... e se você me falar assim: ó não, eu quero um relatório de... eu faço de forma tranquila sobre... sobre aquele aluno. Mesmo porque são poucos alunos também. A gente num trabalha com um número grande de alunos é... pra ter esses parâmetros de avaliação, né? (entrevista realizada em em 21 out.09).

Apesar de utilizar a prova formal, essa não constitui elemento de punição, rotulação e definição da vida escolar do educando. É notório esse aspecto em um fato ocorrido com uma das avaliações, realizada no dia 24 de setembro. Neste dia, o professor de Matemática aplicou uma prova (ver modelo no Apêndice 9, p. 169) para suas turmas. Estavam presentes 28 educandos, considerando as três turmas. A mesma prova foi realizada, por todas as turmas, no

último horário. Duas turmas foram agrupadas em uma sala, perfazendo um total de 18 educandos. O próprio professor de Matemática aplicou a prova. Nessa sala é que acompanhamos o trabalho. A outra turma fez a prova separadamente, coordenada pelo professor Jorge. Os educandos iniciaram a prova às 21h25min. À medida que iam concluindo, estavam dispensados para irem embora.

Inicialmente, os educandos da turma observada procuravam realizar a prova silenciosamente. Após trinta minutos aproximadamente, alguns educandos começaram a solicitar a presença do professor, pedindo esclarecimentos sobre itens do enunciado ou até mesmo sobre conteúdos de situações cotidianas que eles demonstravam desconhecer. O professor atendeu aos educandos, fazendo uma nova pergunta, de modo a fazê-los analisar o texto da questão. Traduziu apenas expressões do tipo “SQ CASH REDE”, uma vez que essa maneira de indicar a operação de saque pode não ser familiar aos educandos, dificultando a compreensão da questão.

A prova constou de cinco questões versando sobre a aplicação das operações com números positivos e negativos em situações cotidianas (conforme modelo seguinte) tais como extrato bancário, saldo de gols, variação de temperatura e balanço de uma empresa, supostamente conceitos a que os educandos estavam habituados.

Preste atenção no extrato de uma conta bancária

Conta Corrente 0033-01-003333-1			
BANCO DO FUTURO			
Dia	Histórico	Valor	Saldo
Saldo em 30/09/01			406,00C
01/10/01	SQ CASH REDE	200,00D	206,00C
05/10/01	LIQ VENC	1095,00C	1301,00C
08/10/01	SQ CASH REDE	600,00D	701,00C
15/10/01	COMP 143 396	700,00D	1,00C
18/10/01	COMP 143 397	50,00D	49,00D
20/10/01	DEPÓSITO	60,00C	11,00C

Ao analisar o extrato bancário, você deve ter percebido as letras D e C que aparecem. “D” significa débito e “C” significa crédito.

5.3. O que aconteceu com essa conta no dia 18 de outubro?

fig.1 – Questão 4 da prova realizada em 24 setembro de 2009

Apenas três educandos, nessa turma, ficaram até o final do horário (22h20min). Uma das alunas permaneceu até esse momento por não estar conseguindo realizar um dos itens da

atividade. Como é uma aluna comprometida, não admitia entregar a prova com uma questão em branco.

Na primeira aula após a realização da atividade - 29 de setembro - o professor de Matemática, Armando, devolveu as provas para os educandos, tendo apenas visado e anotado os nomes dos educandos que haviam realizado a atividade. Acompanhamos o trabalho apenas em uma das turmas - sala 1, aquela na qual presenciamos a aplicação dessa avaliação. Era o último horário do dia e estavam presentes apenas oito educandos.

O professor informou que aquela atividade seria corrigida como um exercício para que ele fosse apontando as principais dificuldades apresentadas pela turma e chamou a atenção para a necessidade de destacar as informações importantes que fossem identificadas durante a leitura. Disse também ter observado que os educandos estavam com dificuldade no vocabulário empregado na atividade. Essas dificuldades foram observadas pelo professor durante a aplicação da atividade em função das perguntas que lhe foram feitas. Ressaltou para os educandos que eles precisam entender que não basta saber “fazer continha”. Após esses comentários, iniciou a correção da atividade. A transcrição completa desse momento encontra-se no Apêndice 10 (p. 171). A seguir, a transcrição da correção de uma das atividades, para ilustrar tal aspecto. O professor inicia a leitura da primeira questão:

“No interior da Antártida, onde faz 70 graus negativos no inverno, a temperatura caiu, em média, 1 grau desde os anos 80[...] e quando é inverno há luz apenas durante algumas horas” (Fala do professor Armando).

Fez uma pausa na leitura e comentou sobre o tamanho dos dias e das noites nesse continente. Prosseguiu a leitura e disse aos educandos que seria importante grifar na frase o seguinte: *“Se a temperatura média cai 1º a cada ano”*. Enfatizou que a “palavrinha” SE indica uma condição. Portanto, apresenta um dado que deve ser considerado para se resolver a questão.

O professor realizava a leitura de cada uma das questões, destacava os pontos principais e aproveitava o assunto abordado para apontar na questão fatos atuais ou do cotidiano dos educandos. A correção acontecia de maneira dialógica, ou seja, os educandos construía juntamente com o professor os caminhos para resolver as questões propostas além de aproveitarem para esclarecer outras dúvidas que ainda tivessem, conforme podemos perceber pelo trecho transcrito a seguir, ou seja, professor e educandos interagiam de maneira construtiva.

Prosseguiu a leitura. Ao ler “que hipótese podemos [...] tabela abaixo?” reproduziu a tabela no quadro e perguntou aos alunos qual foi a condição dada pelo exercício.

Uma aluna repetiu “Se [...] a cada ano”.

O professor perguntou qual a temperatura em 1982?

Todos respondem: -70° .

O professor registra logo abaixo da tabela

1982

-70°C

Em seguida, pergunta qual seria então a temperatura em 1985. Vários alunos disseram: -66° .

O professor questiona: “Então esquentou?”

Os alunos respondem: “não!”

O professor desenha um trecho de uma reta vertical no quadro e pede que os alunos pensem no termômetro. Mostra nesse esboço como ficaria a temperatura.

Aluna 1 diz: “Não entendi. A temperatura deveria descer.”

O professor diz: “mas tá descendo.”

Aluna 1: Então, pôr que tem que somar 70 com 3?

O professor tenta explicar novamente, fazendo outro desenho. Agora utiliza uma bolinha para representar a bolinha de mercúrio. Esquematiza o movimento dela no termômetro.

O professor foi acrescentando 1°C por vez para construir, junto com os alunos, a ideia de adicionar 70 com 3.

Enfatiza que a adição, envolvendo números positivos e negativos, trabalha com números de naturezas diferentes.

Utiliza o seguinte exemplo para ajudar os alunos a compreenderem a adição de negativos.

“Você tá me devendo dois reais e me pede emprestado mais 2 reais.” Isso fica $-2+2$ ou $-2-2$?

A aluna 1 diz que tem que somar 2.

O professor pergunta: “Então sua dívida passou para zero?” enquanto registra o quadro $-2+2=0$

A aluna 1 responde espantada: “Não. Não. Aumenta”.

O professor diz: “Então fica $-2-2$. Qual é o total da dívida? Dá ênfase à palavra total e registra $-2-2=-4$.”

Tentou explicar a questão de $+$ e $-$ serem apenas símbolos utilizando outros exemplos.

Começou propondo a utilização de cores diferentes para representar perdas e ganhos.

Sugeriu vermelho para perda e azul para ganhos.

“Se eu perder 3. Como vou representar?”, pergunta o professor. Registra no quadro $v3$.

“Perdi mais cinco. Como vou representar?”. Os alunos respondem $5v$. O professor registra na frente de $v3$, $+v5$.

“Quanto perdi no total?” Pergunta o professor.

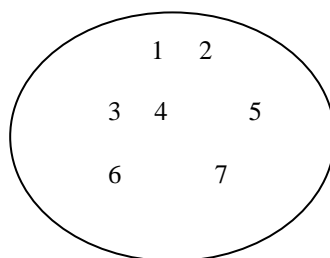
$v3+v5=v8$.

“Vou trocar esse v pelo menos $(-)$. Como vai ficar?”

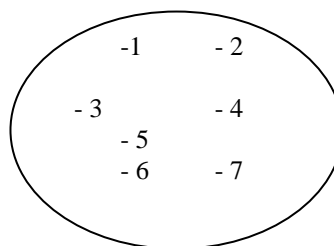
Os alunos respondem e o professor registra: $-3-5=-8$

Retorna à questão da atividade e registrou $(-70^\circ\text{C})+(-3^\circ\text{C})$.

Deixou por um tempo essa atividade de lado e, em um canto do quadro, fez o seguinte registro.



Enquanto desenhava disse: _ “Esse era o conjunto que vocês conheciam.” Agora, imagina que nasceram outros “menininhos” que agora são



“Se eu juntar $(-1) + (-2)$, quantos menininhos desse eu vou ter?”

Os alunos responderam em coro: _ “Três.”

O professor acrescenta: _ “Três desses (apontando para o conjunto anterior). Então -3”.

Voltou à tabela da questão que estava registrada no quadro e foi questionando os alunos como ficariam os valores. Os alunos responderam corretamente.

Aluna 2 disse: _ “Na hora a gente fica nervosa.”

Aluna 3 perguntou: _ “Qual é a palavra que representa esse três aqui no texto?” – referindo-se ao fato do três ser negativo.

O professor diz: _ “A temperatura cai 1° a cada ano.” dando ênfase à palavra cai.

Comparou o -70°C com dívida. Perguntou se ela prefere dever 70 ou 80. Por quê?

Aluna : _ “Setenta”.

O professor explica que -70 está mais próximo de zero do que -80 , portanto é melhor dever 70 que 80.

A aluna 2 perguntou se isso era novo, referindo-se aos números negativos.

O professor espontaneamente dirige-se à pesquisadora e pergunta: “Desde quando, Eliziê, existem os negativos?”

Ele mesmo responde que mais ou menos desde o ano 1100.

[A pesquisadora diz que acha ser anterior. Século V, VI, mas não diz nada.]

O professor faz mais alguns exemplos no quadro de adição de negativos.

$$-10 - 5 = -15$$

$$-8 - 5 = -13$$

$$-100 - 10 = -110$$

$$-2 - 2 = -4$$

$$-50 - 50 = -100$$

$$-3 - 12 = -15$$

$$-6 - 1 = -7$$

À medida que o professor vai registrando as somas no quadro, os alunos vão dando as respostas.

O professor volta à tabela e reforça: _ “- 73 mais 4 negativos, -77, mais quatro negativos ...” até finalizar o preenchimento da tabela.

Aluna 1: _ “Nossa! Eu não pensei assim! Eu ainda vou estudar mais isso.”

Nesse momento aproximava-se de 22h e 20min – horário de término da aula. O professor não deu continuidade à correção. Disse que faria no encontro seguinte.

Além da atividade descrita anteriormente, o professor aplicou outras duas provas no primeiro semestre, cujo processo de aplicação não foi possível acompanhar²², mas que serão utilizadas como registro escrito no momento da análise dos dados.

²² As atividades foram realizadas antes do início da pesquisa

No mês de novembro foram aplicadas duas provas, uma especificamente de Matemática e outra, denominada prova temática, contendo questões das diversas disciplinas do currículo.

A prova específica de Matemática (Apêndice 11, p. 176) foi aplicada em vinte dois educandos nos dias 11 e 12 de novembro. Essa atividade constou de quatro questões, sendo as três primeiras referentes às operações com números inteiros e a quarta envolvendo cinco problemas envolvendo raciocínio proporcional.

Analisando as respostas dos educandos às questões temos o seguinte resultado:

Questão	Número de educandos que acertaram até 50%	Número de educandos que acertaram acima de 50%
1	10	12
2	17	5
3	10	12
4	15	7

Tabela 1: Resultado dos educandos na prova aplicada em novembro

Podemos verificar por esses resultados que os educandos ainda apresentavam dificuldades nos conteúdos avaliados, inclusive operações com números racionais que havia sido abordado na prova anterior. Sendo assim, podemos perceber que a atitude do professor de retomar a atividade anterior, explicando detalhadamente todos os aspectos importantes na resolução de situações envolvendo os números racionais foi acertada, pois, mesmo após a retomada do assunto, os educandos ainda estão com dúvidas. Provavelmente, na atividade anterior as dificuldades eram ainda maiores.

Verificamos também que, apesar de ainda apresentarem dificuldades, os educandos estão se desenvolvendo. Podemos perceber esse aprendizado nos extratos seguintes:

2) Observe o extrato bancário abaixo e complete os espaços em branco da coluna "SALDO", usando números positivos ou negativos.

Data	Crédito	Débito	Saldo
31/03	200,00		120,00
01/04		150,00	-30,00
03/04		60,00	-90,00
05/04	50,00		-40,00
10/04	100,00		+60,00

3) Dê os resultados das operações:

$+7 + 14 = +21$	$-8 - 17 = -25$	$18 - 12 = +6$
$-20 + 20 = 0$	$-30 + 16 = -14$	$0 - 23 = -23$
$14 - 6 - 7 = -27$	$+10 - 15 = -5$	$-8 + 4 = -4$
$+56 - 65 = -9$	$-12 - 12 = 0$	$024 - 0 = +24$

fig.2 – Resolução das questões 2 e 3 – aluno 1

O educando que fez a atividade anterior já é capaz de compreender os conceitos de crédito e débito presentes em um extrato bancário, mas ainda faz algumas confusões na hora de operar com números negativos.

2) Observe o extrato bancário abaixo e complete os espaços em branco da coluna "SALDO", usando números positivos ou negativos.

Data	Crédito	Débito	Saldo
31/03	+200,00	-80,00	X +120,00
01/04		-150,00	X +50,00
03/04		-60,00	X -140
05/04	+50,00		X +50,00
10/04	+100,00		X +100

3) Dê os resultados das operações:

X $+7 + 14 = 21$	X $-8 - 17 = -25$	X $18 - 12 = +6$
X $-20 + 20 = 0$	X $-30 + 16 = +16$	X $0 - 23 = -23$
X $14 - 6 - 7 = -2$	X $+10 - 15 = -5$	X $-8 + 4 = +4$
X $+56 - 65 = -9$	X $-12 - 12 = -24$	X $024 - 0 = 024$

fig.3 – Resolução das questões 2 e 3 – aluno 2

Já esse outro educando, parece estar construindo o conceito das operações com inteiros, mas ainda não é capaz de aplicá-lo em outras situações.

A quarta questão aborda conteúdos trabalhados no primeiro semestre letivo, o que, provavelmente, contribuiu para um desempenho não muito bom dos educandos, uma vez que 65% deles revelaram no questionário estudarem apenas na escola. Por outro lado, o fato de as provas contemplarem assuntos abordados em ocasiões anteriores nos revela que o professor procura trabalhar os conteúdos de forma recursiva.

A prova temática também demonstra essa mesma atitude do professor, pois a parte referente à Matemática continha questões relativas ao texto, mas também a outros conteúdos trabalhados ao longo do ano: leitura e interpretação de gráficos, cálculo de porcentagens, problemas envolvendo operações com números inteiros e raciocínio proporcional.

A proposta inicial era de que essa prova temática fosse realizada pelo grupo de professores, mas, em função da falta de tempo para encontros, decidiu-se o tema – racismo – e cada professor elaborou seu material. Os professores de Matemática e de História utilizaram o mesmo texto para elaborar suas provas as quais se encontram no Apêndice 12 (p. 178).

Outro instrumento utilizado pelo professor são as anotações realizadas pelos educandos acerca das atividades realizadas durante a aula. O professor acompanhava a

realização das tarefas nos cadernos dos educandos, “dando visto” em todos eles, com regularidade, como ilustrado pelo recorte seguinte.

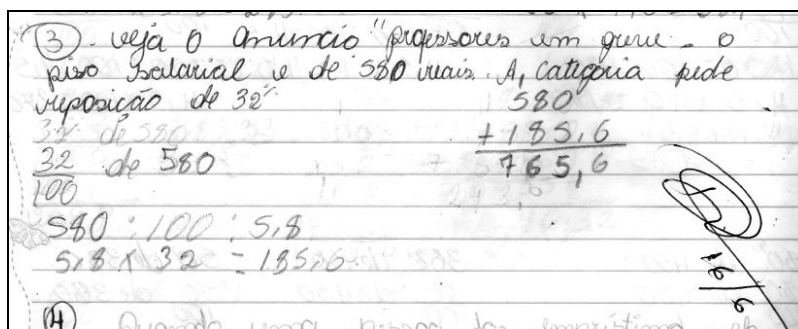


fig.4 – Visto do professor em caderno de aluno

Para a definição do conceito final do educando, o professor considera toda a produção apresentada pelo educando. “*Eu utilizo o processo dele escrito, sim, né. Os documentos dele escrito e o que a sua... qual foi o nível de participação e envolvimento. O nível de perguntas. É o que eu te falei. O diálogo, ele tem despontado bem claro pra eu definir se é A, se é B, se é C, se é D*” (entrevista realizada em 21 out.09).

3.3.4. A autoavaliação

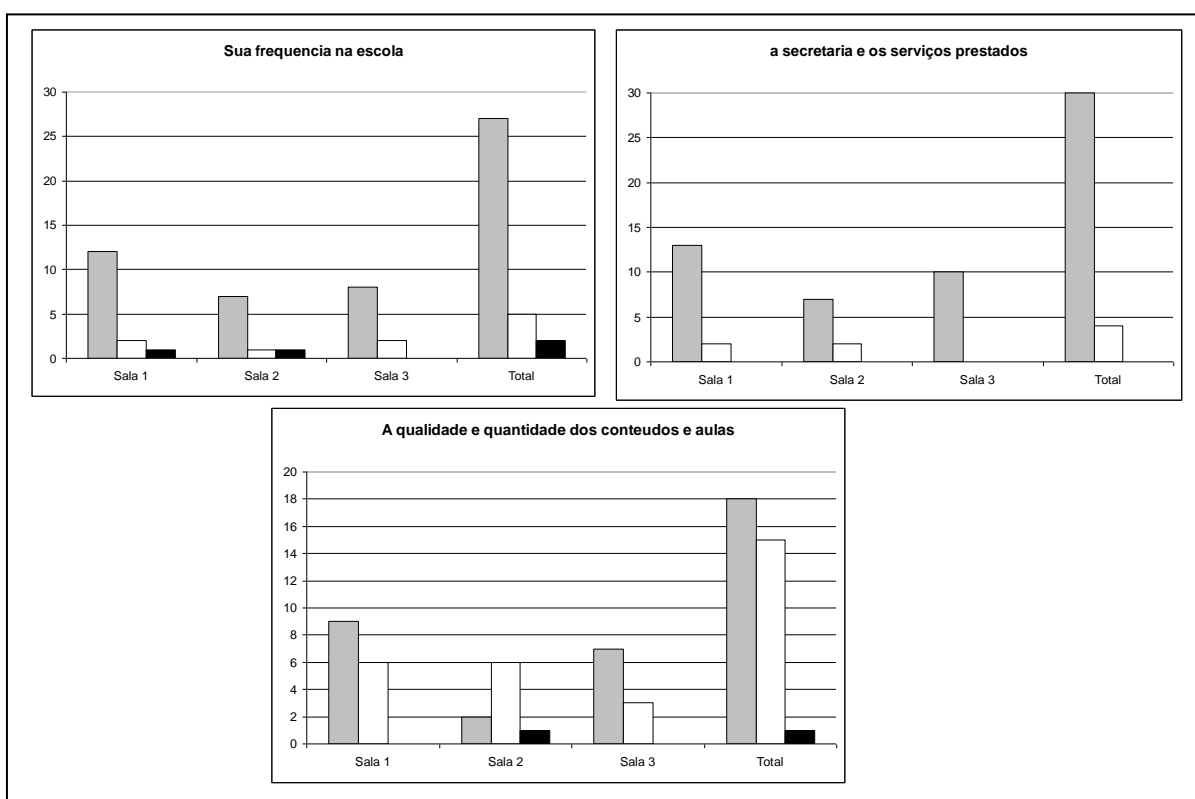
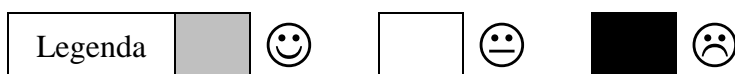
A autoavaliação é realizada pelos educandos na semana de seminários. Os professores fazem uma leitura cuidadosa desse documento e tabulam os dados referentes aos aspectos gerais e, em seguida, fazem uma reflexão com os educandos sobre os resultados globais e os individuais. O modelo utilizado para a autoavaliação encontra-se no Apêndice 13 (p. 182).

Essa autoavaliação contempla aspectos variados do universo escolar. Ela envolve desde questões relativas à atitude do educando frente à sua aprendizagem até os aspectos físicos e de funcionamento da escola, conforme modelo seguinte.

<i>Como você avalia</i>	
9 – seus(suas) professores(as)	☺ ☹ ☹
10 – a qualidade e quantidade dos conteúdos e aulas	☺ ☹ ☹
11 – o espaço físico da escola	☺ ☹ ☹
12 – a secretaria e os serviços prestados	☺ ☹ ☹
13 – a biblioteca	☺ ☹ ☹
14 – o intervalo (duração, cantina, brincadeiras...)	☺ ☹ ☹
15 – os banheiros	☺ ☹ ☹
16 – a cantina, a merenda e seus funcionários	☺ ☹ ☹
17 – a portaria	☺ ☹ ☹
18 – a direção da escola	☺ ☹ ☹
19 – a segurança da escola	☺ ☹ ☹
20 – os eventos comemorados na escola (Páscoa, Sarau , Dia das mães, Caminhada, Dia da Mulher, Festa Junina...)	☺ ☹ ☹
21 – o Projeto EMAP/EJA 2009 nesse semestre	☺ ☹ ☹

fig.5 – Extrato da autoavaliação (modelo)

A tabulação dos resultados da autoavaliação serve para que os professores identifiquem como os educandos estão percebendo a qualidade do trabalho desenvolvido, a estrutura da escola, o relacionamento entre os sujeitos desse projeto e também o comprometimento do educando com o trabalho. Os resultados dessa tabulação encontram-se na íntegra no Apêndice 14 (p.183). A seguir apresentamos três gráficos referentes às respostas dos educandos na autoavaliação que exemplificam esses diferentes aspectos contemplados nesse instrumento avaliativo.



Tabulação das questões 1, 10 e 12 da autoavaliação

Após a tabulação dos dados obtidos e organizados como no exemplo acima, os professores refletem sobre o trabalho que estão realizando e buscam fazer adequações à demanda dos educandos.

3.3.5. Certificação

Para a certificação é realizada uma entrevista com os educandos no final do ano letivo. Ela acontece com um educando individualmente ou em pequenos grupos, dependendo do perfil de cada educando. Quando os educadores identificam educandos com características semelhantes, eles realizam a entrevista com pequenos grupos. Por exemplo, se há dois educandos com idades próximas, pertencendo a mesma turma, estão prestes a concluir o projeto e apresentaram desempenho semelhante, os professores realizam a entrevista com os dois simultaneamente. No ano de realização da pesquisa, as entrevistas aconteceram individualmente, em duplas ou trios de educandos. Os professores se reúnem com os educandos e estabelece-se um diálogo sobre os diversos aspectos apontados como necessários

para a conclusão, tais como comprometimento, frequência, desempenho, tempo no projeto, entre outros.

Os educandos têm a oportunidade de se expressar e também de ouvir dos professores como avaliam sua caminhada. Para começar a conversa, os professores entregam aos educandos as suas avaliações realizadas ao longo do ano, sugerem que as analisem e, em seguida, comentam-nas. Os trechos seguintes ilustram bem a maneira como se conduz esse processo. Citam-se duas conversas sobre a conclusão, para ilustrar situações diferentes, uma de certificação e outra de indicação de continuidade no projeto. As demais entrevistas encontram-se na íntegra no Apêndice 15 (p. 186).

Nesse dia, estavam presentes para a entrevista os professores **Armando** (Matemática), **Gabriela** (Português), **Jorge** (História) e **Clara** (Educação Física).

O primeiro diálogo transcrito foi realizado com os educandos Jonathan e Mateus Viana²³ (ambos educandos que vieram da turma de Juventude – manhã). Eles participaram juntos do momento de avaliação.

*O professor **Armando** pediu aos alunos que fizessem uma avaliação do período em que estavam na EJA, levando em consideração a proposta e o envolvimento deles.*

*O aluno **Jonathan** iniciou e disse que veio para a noite porque precisava trabalhar e que sabia do risco da não certificação, pois os professores já haviam deixado isso claro. Disse ter 16 anos, começara o ano no ensino regular e após dois meses se transferiu para a turma de Juventude manhã. Segundo ele, poderia ter produzido mais de manhã, mas que fez algumas coisas.*

***Armando:** Mesmo você vindo para a noite por causa do trabalho, você gostou?*

***Jonathan:** Nada a reclamar. Como a Antônio Carlos está sempre congestionada, costumo chegar atrasado, mas nada a reclamar.*

***Armando:** Você costuma atrasar, mas não deixa de vir. Você conseguiria manter isso em mais um ano para concluir?*

***Jorge:** Você ainda tem muitas dificuldades e precisa desenvolver. No início, você estava pouco comprometido, mas no final você se empenhou. Se você tivesse chegado, no início do ano, com esse empenho, você estaria concluindo.*

*Nesse momento, o professor **Jorge** citou exemplos de pessoas, que Jonathan conhecia, que haviam vindo da EJA manhã há muito tempo, mas, por não frequentarem assiduamente as aulas, não se comprometeram, até hoje não concluíram.*

***Mateus Viana:** Eu tô quase na mesma situação do Jonathan. Quando eu vim pra essa escola, eu perguntei se eu poderia passá pra noite, se eu conseguisse um emprego. Só que eu só consegui agora no fim do ano.*

***Jorge:** Qual a sua idade Mateus?*

***Mateus:** 16*

***Jorge:** Você veio de outra escola?*

***Mateus Viana:** Vim da escola X.*

***Gabriela:** Por que você trocou de escola?*

***Jorge:** Tomou bomba?*

***Mateus Viana:** Tomei 2 e eu achei que, se eu mudasse de escola, podia mudar.*

²³ Esse aluno é o mesmo citado como exemplo da conversa inicial que se faz com os alunos ao chegar ao projeto.

Jorge: *Você está sempre presente, se enturmou...*

Mateus Viana: *Eu andei chegando atrasado porque estava fazendo hora extra.*

Jorge: *É importante informar pra gente por que está chegando atrasado. O caso de vocês dois é muito parecido. No ano que vem, se vocês continuarem se empenhando, vocês têm condições de concluir.*

Gabriela: *Eu acho que você, Jonathan, tem que priorizar. A gente sabe que os homens nessa idade, quando conseguem trabalho, acabam priorizando o trabalho, mas lá na frente vão sentir falta. Esse ano vocês deixaram o processo em que estavam por causa do trabalho. Então, ano que vem, pensa no que você vai priorizar.*

Jonathan: *A professora Clara tentou explicar o projeto de Juventude, mas eu não consegui entender. Eu vim do colégio estadual. Lá a professora dá uma matéria até o final do ano, tem boletim. Eu tava acostumado a ter uma matéria, passar para outra. Aqui tem muito trabalho, mas eu senti falta de passar a matéria no quadro.*

Em seguida, acrescentou estar pensando em mudar de escola, para conhecer novas pessoas.

Jorge: *Eu entendi que você sentiu falta de trabalhar conteúdo, fechar, dá uma prova e uma nota.*

Jonathan: *Isso!*

Clara: *Eu acho... Primeiro, pensa como que você era nesse modelo de escola que você estava acostumado.*

Jonathan: *Em parte eu acostumei. Em parte não. Eu acostumei lá, que tinha que ter 60%.*

Clara: *Você disse que quer mudar de escola para criar novas amizades. E isso é o que eu acho que te atrapalhou de manhã. Você ficou tão preocupado em se relacionar que você não entrava em sala. Você lembra a primeira vez que nós nos encontramos? Você fechou a cara pra mim e tentou me amedrontar? Você se lembra de como que eu me relacionei com você? Se hoje você dá conta de conversar, relacionar, não é à toa.*

Armando: *Quando vocês vieram com as mães procurar o projeto, nós deixamos bem claro a possibilidade de não conclusão. Nós gostaríamos que vocês continuassem. Vocês precisam vivenciar o projeto para compreender que é diferente do ensino regular. Nós gostaríamos de agradecer a vocês dois porque a gente fica preocupado em receber os jovens, mas vocês foram impecáveis, educados. A prioridade de vocês esse ano foi o trabalho. OK. É isso mesmo. A gente tem que fazer escolhas. Ano que vem tem que priorizar o estudo. Você, Jonathan, me disse - Armando, eu não consegui fazer nada. O meu desafio é fazer você conseguir fazer alguma coisa e eu só posso fazer isso se vocês estiverem aqui.*

Jonathan: *Se for ter a continuação ano que vem e vier todos os dias, fizer tudo, participar, qual é o tempo pra concluir?*

Mateus Viana: *Se fizer dois, três meses e depois fizer uma conversa igual essa a gente pode concluir?*

Armando: *Se os critérios forem atendidos, sim. O projeto dá essa abertura.*

Jorge: *Há possibilidade, mas tem que haver uma demanda real. Por exemplo, ter passado em um concurso e precisar do diploma.*

Outro diálogo foi realizado com as alunas Jaqueline - 42 anos, Teresa - 46 anos - e Lorena - aproximadamente 40 anos.

O professor Jorge inicia a conversa:

Jorge: Jaqueline, nós vamos ouvir um pouquinho você. Você chegou este ano. Estava há muito tempo sem estudar?

Jaqueline: Eu estava sem estudar há 22 anos, mas a leitura sempre foi importante na minha vida e eu acompanho meu filho na escola sempre.

Jorge: Por que parou de estudar?

Jaqueline: Sem vergonhice mesmo.

Armando: Fala um pouquinho do projeto. O que mudou para você?

Jaqueline: Eu gostei muito, mas eu achei que alguns conteúdos faltaram pra mim, porque eu pretendo fazer faculdade. O compromisso que vocês têm com os alunos...

Jorge: Você acha que se envolveu aqui na escola? Acha que você dá conta de ir pro ensino médio?

Jaqueline: Acho. Sei que eu vou ter dificuldades, mas eu vou correr atrás.

Jorge: E você Lorena? Fala um pouquinho pra nós.

Lorena: Eu fiquei 31 anos fora da escola. Saí do 4º ano e não completei o 5º. Fiquei de recuperação por causa de Matemática e fiquei muito invocada. Era muito diferente de hoje. Eu vejo... eu era muito tímida, então eu não colocava as coisas. E ela me deixou de recuperação por meio ponto. Nunca pensei que eu ia voltar pra escola. Ah, não! A Matemática... Mas ele me fez entender que não era a Matemática, era a professora. Um dia aparece o Roberto lá em casa para chamar a Elaine para voltar e me chamou. Eu disse que trabalhava muito, ficava muito cansada, mas ele disse que eu podia vir 2, 3 vezes. Aí eu vim e vi que dava conta de vir todo dia.

Jaqueline: Engraçado, ela falou da dificuldade em Matemática. Eu não tenho dificuldade, né? Te pergunto, penso, dou resposta, mas na hora de registrar, meu emocional...

Jorge: Ô Lorena, você pretende continuar?

Lorena: Olha, ano que vem eu vou decidir. Minha mãe tá doente, passou por uma cirurgia. Eu também preciso fazer uma. Ano que vem eu vejo isso. Talvez eu mude de bairro.

Jorge: Vamos ouvir a Teresa. E aí Teresa?

Teresa: Eu voltei a estudar por causa das vergonhas que eu já passei na vida. Às vezes começava no trabalho, não tinha que escrever, mas quando tinha que fazer algum curso eu não conseguia preencher a ficha.

Jorge pede para que ela fale sobre o que o projeto mudou em sua vida.

Teresa: Eu não conseguia conversar com os outros, né, Armando? Esse ano eu já consigo. Eu não saía da sala, agora eu já saio.

Armando: Fala do que você alcançou.

Teresa: Eu queria continuar, mas acho que eu não vou conseguir.

Teresa diz ter dificuldades em Matemática e ficar muito nervosa na hora da prova.

Jorge: Isso de ficar ansioso na hora da prova acontece até com os mais jovens. E nós vamos avaliar o processo, a participação oral. Se você tá contribuindo, tá conseguindo mais ou menos. Isso também faz parte da avaliação. Tem o mesmo peso da prova. A gente sabe que você sabe mais do que o que tá escrito aí. Agora, você tem algumas dificuldades mesmo. Não é fácil. Ficou muito tempo sem estudar.

Teresa: Eu vim de uma família que achava que não precisava estudar. Já a gente ia pra escola e minha mãe buscava a gente pra cortar lenha.

Jorge: A gente já formou pessoas aqui com dificuldades, que foram pro ensino médio. Não significa que você não consegue ir pro ensino médio. Tem que ser uma proposta diferente, porque você avançou, mas ainda não tem autonomia para estudar sozinha. Tem que ser presencial.

Armando: Acho que, por mais dificuldades que tenha no ensino médio, vai indo devagarinho. Isso que o Jorge falou é importantíssimo. Tem que ser presencial. Nada substitui o espaço escolar.

Gabriela: O que a gente tá vendo é que vocês três têm capacidade de concluir no nosso projeto. Agora, vocês às vezes não acreditam no potencial que têm. Você Lorena, que ficou

30 anos fora da escola, você escreve textos lindos, com coerência... Vocês estão de parabéns.

Armando: *É importante ressaltar que todo mundo que concluir, conclui com alguma dificuldade. Vocês têm que pensar no tanto que vocês avançaram depois que voltaram pra escola. Concluir é um direito de vocês. Vocês tinham que ter formado há mais de 20 anos .*

Jorge: *A gente aprende não só na escola. O que vocês fizeram aqui, vocês mostraram uma atitude importante. Vocês estão de parabéns. Vamos encerrar que nós temos que fazer outras entrevistas.*

Lorena: *Quando eu tava na outra escola, o mais difícil pra mim era vencer a timidez e eu acho que agora eu venci.*

Após a conclusão das entrevistas, os professores reúnem-se para o preenchimento da ficha de avaliação dos educandos.

3.3.6. A ficha de avaliação

Cada educando possui uma ficha de avaliação, conforme modelo exibido no Apêndice 16 (p. 201), onde são registrados seus conceitos em cada disciplina e também a sua avaliação conceitual que versa sobre suas atitudes no projeto. As avaliações referentes aos conteúdos são descritas por conceitos, de A até E. Esses conceitos têm os seguintes significados:

- A: Muito bom
- B: Bom; atingiu a maioria dos objetivos.
- C: Regular; atingiu parcialmente os objetivos.
- D: Baixo desempenho.
- E: Não avaliado devido à falta de envolvimento no projeto.
- I: Infrequente.

Na avaliação dos itens relacionados ao **desenvolvimento social, disciplina e atitude** são utilizados os parâmetros SIM (S), MV (maioria das vezes), PV (poucas vezes) e N (não) e são avaliados os seguintes itens:

- Participa e contribui para o projeto da EJA.
- Ouve e respeita as opiniões dos colegas.
- Participa das atividades coletivas de trabalho.
- Demonstra interesse na realização das atividades em sala de aula.
- Respeita as regras definidas coletivamente e estabelecidas pelo nosso projeto da EJA.
- Apresenta justificativa quando necessita se ausentar ou atrasar.

Além desses conceitos, algumas considerações, que os professores julgam necessárias, são feitas na ficha do educando²⁴, como os exemplos seguintes.

OBSERVAÇÕES DO 1º SEMESTRE
O conceito D em Matemática é justificado pelo pouco tempo e pouca avaliação porém o aluno se mostra interessado e participativo.
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE
O aluno possui dificuldades de aprendizagem e problemas na escrita típicos do início de alfabetização. Precisa trabalhá-las.
RESULTADO FINAL
() Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. (X) Permanece no projeto por mais um período.

fig.6 – Extratos de fichas de avaliação

Com base nestas fichas e o registro de observações tidas como relevantes pelo grupo de professores, eles se reúnem às sextas-feiras para preenchê-las, avaliando os educandos quanto aos aspectos relativos ao **desenvolvimento social, disciplina e atitude**.

Após o panorama apresentado sobre o processo de avaliação global da EMTM, que teve como objetivo mostrar como ele foi estruturado e como atualmente é realizado, apresentamos as análises dessas práticas avaliativas em Matemática, à luz dos autores que fundamentaram esse estudo.

3.3.7. O ensino e as práticas avaliativas em Matemática

Para analisar as práticas avaliativas em Matemática buscamos inicialmente identificar qual é, para o professor, a perspectiva do ensino dessa disciplina na Educação de Jovens e Adultos, pois a maneira de proceder a avaliação depende de como o educador se posiciona frente às diretrizes apontadas para essa modalidade de ensino. Para tanto, analisamos a entrevista realizada e os conteúdos trabalhados ao longo do ano, por meio da observação de registros dos educandos.

Analisando os registros dos educandos, identificamos que, ao longo do ano de 2009, o professor abordou os seguintes conteúdos:

²⁴ **Observações do 1º semestre:** O conceito D em Matemática é justificado pelo pouco tempo e pouca avaliação, porém o aluno se mostra interessado e participativo. **Observações do 2º semestre:** O aluno possui dificuldades de aprendizagem e problemas na escrita típicos do início da alfabetização. Precisa trabalhá-las.

- Operações básicas – resolução e situações-problema.
- Classificação de triângulos
- Razão e proporção/ Regra de três
- Frações – conceito, equivalência, operações e situações-problema.
- Cálculos de porcentagens
- Divisão de um número por potências de 10
- Operações com decimais
- Expressões numéricas
- Potência
- Raiz quadrada
- Expressões algébricas – conceito e valor numérico
- Equações de 1º grau
- Números negativos – Conjunto Z, reta numérica e operações

Analisando os conteúdos trabalhados pelo professor percebemos que eles estão entre a maior parte daqueles indicados nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e estão de acordo com as orientações dos PCNs para a EJA, o que, provavelmente, possibilitará ao educando egresso prosseguir seus estudos.

Segundo os PCNs para a EJA,

[...] o trabalho com a Matemática no Segundo Segmento de EJA deve visar ao desenvolvimento de conceitos e procedimentos relativos ao pensamento numérico, geométrico, algébrico, à competência métrica, ao raciocínio que envolva proporcionalidade, assim como o raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico (MEC, 2002, p.19-20).

Entre os conteúdos citados anteriormente, alguns conceitos parecem não terem sido contemplados, tais como a competência métrica, o raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico. Porém, o material recolhido corresponde apenas a uma etapa do segmento, e as orientações do MEC são para o Segmento todo. Dessa forma, não podemos afirmar que esses educandos não tiveram acesso a esses conceitos durante sua permanência na escola. Seria necessário acompanhá-los por um período maior para fazer uma análise mais detalhada.

Nessa perspectiva, educandos que concluem o segmento em apenas um ano não têm acesso a esses conteúdos. Essa lacuna pode dificultar-lhes o prosseguimento dos estudos. Por outro lado, uma das competências apontadas pela VI CONFINTEA como necessárias para a formação do indivíduo adulto é a autonomia do sujeito para que tenha condições de prosseguir o seu processo de aprendizagem para além do espaço escolar. Sendo assim, o

adulto concluinte desse projeto que tenha se tornado autônomo será capaz de buscar aqueles conteúdos que por ventura venham a ser necessários para realização de seus objetivos futuros.

Além de dominar tais conhecimentos, os documentos oficiais também apontam que os educandos devem ser capazes de aplicá-los para analisar situações, produzindo informações relevantes, para interpretar e avaliar criticamente.

Percebe-se que as atividades desenvolvidas durante as aulas de Matemática buscam, além de trabalhar a “matemática escolar”, contribuir para desenvolver nos educandos essa capacidade de análise crítica. Podemos perceber esse aspecto, observando este extrato de atividade.

Sabe-se que uma embalagem de 4 rolos de papel higiênico custa R\$ 2,40. Uma outra embalagem com 10 rolos do mesmo papel custa R\$ 5,60. Qual a embalagem mais barata? Justifique sua resposta. (extrato de registro de aluno)

Esta atividade ilustra a concepção de ensino de Matemática mantida pelo professor. Ele acredita na importância de aproximar os conteúdos escolares de sua aplicação no cotidiano dos alunos.

Para o professor Armando, “a sistematização do conhecimento, a produção do conhecimento, a reprodução do conhecimento é importante” (entrevista realizada em 21 out.09). Contudo, suas ações deixam claro que ele não reduz o ensino da Matemática a aplicações. O exemplo seguinte – no qual o professor ensina os educandos o conceito de potenciação e sua representação, utilizando a linguagem matemática, sem, contudo, preocupar-se em aplicá-la a situações cotidianas, já que são poucas as potências que podem ser aplicadas nessas situações – evidencia essa afirmação.

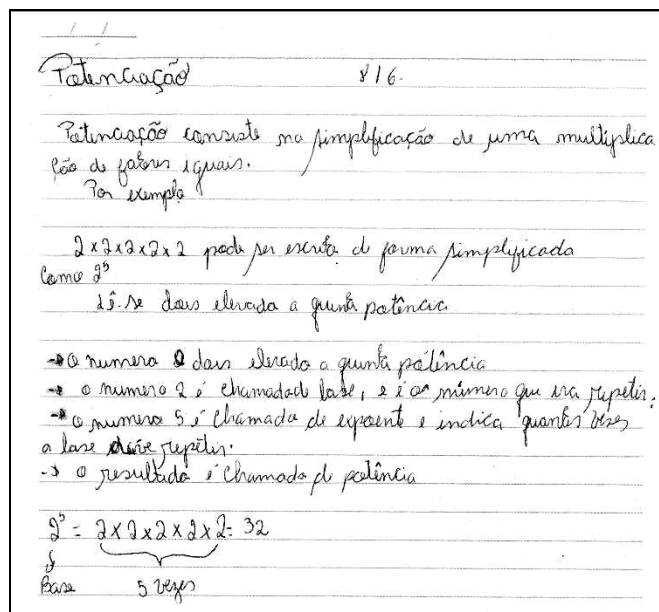


fig.7 – Extrato de registro de conteúdo – caderno de aluno

Percebe-se que esse professor valoriza o conhecimento científico acumulado e procura apresentá-lo a seus educandos, sem, entretanto, restringir o ensino a ele. Ele busca estabelecer um equilíbrio entre a aplicação imediata e o conhecimento científico, pois, sempre que possível, aproveita situações cotidianas para desenvolver o conteúdo, mas não deixa de proceder a sistematização do conhecimento, utilizando a linguagem e o rigor matemáticos, conforme se verifica nos registros analisados nos cadernos dos educandos.

Compreender as práticas avaliativas em Matemática na EJA da EMTM pressupõe considerar todo o processo avaliativo desenvolvido por essa instituição como apresentado nesta pesquisa. Inicialmente, analisaremos o processo específico construído pelo professor de Matemática com seus educandos e, em seguida, observaremos como esses momentos são considerados e valorizados nas práticas avaliativas da escola. Iniciaremos interpretando como o professor percebe esse processo e, posteriormente, confrontaremos esses dados com aqueles obtidos por meio do diário de campo, das provas, fichas de avaliação e do questionário dos educandos.

As observações e registros construídos ao longo do processo de coleta de dados sugerem que para esse professor de Matemática a avaliação não tem como objetivo classificar seus educandos. Esta percepção vai ao encontro da visão de pesquisadores como Luckesi (1999) e Hoffmann (2002), para quem a avaliação não deve estar focada no que o educando sabe ou não, tendo como objetivo classificar, mas deve constituir um meio de observação para produzir mudanças em benefício dele próprio.

Para Hoffmann (2002) e Hadji (2001) não há uma maneira única de realizar uma avaliação formativa, não sendo possível prescrever formas e instrumentos para tal realização. Para ambos, a formatividade da avaliação se dá no que se faz com os resultados coletados. O professor de Matemática da escola pesquisada parece orientar-se por esses resultados para reestruturar o seu trabalho. Em suas palavras: *“quando há dez anos, a gente pensava que a nota é que impedia um processo, não é a nota que impede o processo. É a forma que você chega que impede o processo”* (entrevista realizada em 21 out. 09).

Essa concepção é corroborada por suas ações. Um exemplo: quando da aplicação de uma avaliação escrita, ao perceber que os educandos ainda estavam com muitas dúvidas, resolveu devolvê-la apenas com uma notação de visto, provavelmente para não causar desânimo e descrença nos educandos quanto às suas capacidades de aprendizagem de Matemática. O professor devolveu a prova ao educandos e discutiu com eles cada uma das questões e os conteúdos nela tratados. Sendo assim, os educandos puderam perceber suas

dificuldades e refletir sobre seus erros, conforme ilustra o trecho seguinte retirado do diário de campo.

Aluna 2: *Na hora a gente fica nervosa.*

Aluna 3: *Qual é a palavra que representa esse três aqui no texto? – referindo-se ao fato do três ser negativo.*

Professor: *“A temperatura cai 1° a cada ano.” dando ênfase à palavra cai. Comparou o -70°C com dívida. Perguntou se ela prefere dever 70 ou 80. Por quê?*

Aluna: *“Setenta”.*

O professor explica que -70 está mais próximo de zero do que -80, portanto é melhor dever 70 que 80.(trecho do diário de campo, 29 set. 09)

As observações e documentos coletados evidenciam que as práticas avaliativas em Matemática na escola estudada envolvem instrumentos e momentos variados, não sendo restritas ao final de um processo. Isso permite ao professor reelaborar suas estratégias e contribuir para a aprendizagem de seus educandos.

Basicamente, tem uma coisa que não era considerada antes, que é o diálogo em sala de aula. Quando você tá conversando, tá falando sobre um tema, qual que é a resposta que os alunos têm disso, te dão disso, né. Quais são as perguntas que eles fazem. Então, hoje, as perguntas que eles fazem, fazem parte também do processo de avaliação Matemática. Então, eu posso... eu posso tá com uma avaliação escrita de um aluno que, que tem dificuldade daquela assimilação ali no processo escrito, mas que, num certo momento que se discutiu aquele conteúdo, avançou bastante, teve ideias boas, teve experiências boas em sala de aula (entrevista realizada em 21 out.09).

Essa postura do professor de dialogar com seus educandos, buscando identificar seus avanços e dificuldades confirmam as ideias de Pavanello e Nogueira (2006, p. 37):

para que a avaliação da Matemática informativa extrapole o lugar comum da classificação por notas,[...] deve levar em conta os principais elementos envolvidos no processo de ensinar/aprender – o aluno, o professor e o saber –, possibilitando que tanto o professor como o aluno tenham um indicativo de como este está se relacionando com o saber matemático.

O professor Armando considera o registro escrito como um dos instrumentos capazes de apontar a relação do educando com o conhecimento matemático, sendo, portanto, necessário para uma boa prática avaliativa. Segundo ele: *“no final das contas a Matemática em si, né, o conhecimento matemático, ele é muito mais claro na produção escrita do que em qualquer outro lugar. [...] ele aponta muito mais ali do que em outros lugares, né. De forma segura, o que a gente tá querendo avaliar”* (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Tal visão corrobora as ideias de Fischer (2008) ao afirmar que o educando precisa ter a oportunidade de manifestar seu conhecimento, mesmo que seja com pouco rigor, para que o professor possa perceber como está o desenvolvimento de seu raciocínio e obter subsídios para elaborar estratégias que possa auxiliá-lo.

A preocupação do professor em conhecer e compreender a condição em que se encontra o seu educando em relação às competências matemáticas demonstra que esse educador se dispõe a caminhar junto com seus educandos, sendo um mediador do processo de aprendizagem de seus educandos. Não há, em nenhum momento, indícios de que o importante é o resultado único de um teste individual, mas sim a valorização das pequenas ações realizadas pelos educandos. Esse professor se vale das experiências anteriores, reflete sobre elas e busca aprimorar suas práticas avaliativas.

Aí, quando eu cheguei aqui, [...] o formato da avaliação era o mesmo. Era avaliação, era prova. Somente aquela prova escrita e aí, a gente é que foi mexendo, porque a proposta era justamente adequar a escola plu... a escola plural dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. E aí a gente começou a trabalhar em grupos. Os professores trabalhando em grupos de trabalhos. Isso faz com que a ... a avaliação perca essa... essa forma isolada de cada um tem a sua avaliação por si só e é a partir dela que ele é avaliado. E aí, nós começamos a trabalhar em grupo e dentro desse grupo a gente discutia qual a melhor forma de tar avaliando esses alunos (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Isso sugere que a maneira de perceber o papel da Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Matemática dentro dessa modalidade é refletida na forma como o professor lida com o conhecimento e os educandos, definindo sua prática pedagógica (o que inclui as práticas avaliativas).

Os registros dos educandos²⁵ sobre as práticas avaliativas do professor de Matemática confirmam essa perspectiva, conforme apontam os exemplos seguintes.

²⁵ Os dados completos sobre o questionário aplicado aos alunos encontram-se no Apêndice 16 (p. 201)

7. Quais instrumentos seu professor utiliza para avaliá-lo? (Se necessário, marque mais de uma opção)

provas trabalhos em grupo participação nas aulas registros no caderno
 outros (especifique): _____

8. Você acha que o seu professor consegue avaliá-lo bem a partir dos instrumentos que utiliza?
 Sim Explique Pois é nele que ele vê que que tenho mais dificuldade na matéria se preciso ou não me esforçar mais.

7. Quais instrumentos seu professor utiliza para avaliá-lo? (Se necessário, marque mais de uma opção)

provas trabalhos em grupo participação nas aulas registros no caderno
 outros (especifique): _____

8. Você acha que o seu professor consegue avaliá-lo bem a partir dos instrumentos que utiliza?
 Sim Explique Porque ele não encina tudo que sabe e não tira qualquer dúvida que nos tiramos

7. Quais instrumentos seu professor utiliza para avaliá-lo? (Se necessário, marque mais de uma opção)

provas trabalhos em grupo participação nas aulas registros no caderno
 outros (especifique): _____

8. Você acha que o seu professor consegue avaliá-lo bem a partir dos instrumentos que utiliza?
 Sim Explique Não adianta ter tudo no caderno e não saber de nada / o professor vai ter uma ideia através das provas.

fig. 8: Respostas dos alunos às questões 7 e 8 do questionário

Quando perguntados sobre os instrumentos utilizados pelo professor de Matemática para fazer a avaliação, os resultados obtidos foram

Instrumento de avaliação	Percentual de respostas dos educandos
Provas	90%
Participação nas aulas	90%
Registros no caderno	45%
Trabalho em grupo	40%

Tabela 2: Respostas dos educandos à questão 7 do questionário

Podemos verificar que os educandos reconhecem que o professor de Matemática utiliza instrumentos variados para realizar a avaliação da aprendizagem. O fato de 90% dos educandos perceberem que a participação nas aulas é utilizada como instrumento de avaliação confirma a fala do professor de que “*agora o diálogo estabelecido em sala de aula é considerado importante para a avaliação*” (Entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09).

Apesar de um número menor de educandos ter apontado outros instrumentos – registro no caderno e trabalho em grupo – eles percebem que esses instrumentos são considerados importantes para a avaliação. O fato de menos de 50% dos educandos terem apontado o trabalho em grupo como um dos instrumentos utilizados pelo professor para avaliar pode ser explicado pelo fato de essa metodologia ter sido pouco utilizada no período investigado, conforme afirma o professor

Pesquisadora: *Você faz trabalhos em grupo, outras coisas assim.*
Armando: *Tem, tem. Né... eh...*
Pesquisadora: *Isso tudo é considerado? É o que você acabou de falar?*
Armando: *Sim! Sim! Mas eh...eh... Mas se a gente for pensar, se a gente for fazer uma... uma... uma reflexão sobre o que é mesmo **que tem sido feito com maior frequência, é esse processo de avaliação escrita [grifo nosso].** A gente tem aberto muito mais condições dele... dele... dele pesquisar, dele escrever, dele produzir, dele trabalhar em grupo. (Entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09)*

Quando perguntados se “o professor consegue avaliar bem por meio dos instrumentos que utiliza”, os educandos afirmaram que sim, pois o professor é muito atento. Seguem exemplos.

8. Você acha que o seu professor consegue avaliá-lo bem a partir dos instrumentos que utiliza?
Sim **Explique** Eu acho que eles conseguem por que eles são muito atentos em suas aulas e sempre na nossa capacidade

8. Você acha que o seu professor consegue avaliá-lo bem a partir dos instrumentos que utiliza?
Explique
Com certeza, as provas e um jeito dele avaliar cada um
registro no caderno. Para saber quem está fazendo as atividades

fig. 9: Respostas dos alunos à questão 8 do questionário

Os mesmos educandos informaram ter uma boa relação com a Matemática. Dos 22 educandos que responderam ao questionário, apenas 2 disseram ter uma relação ruim com a Matemática. Alguns disseram ter dificuldades, mas afirmaram ter uma boa relação com a disciplina - 5 afirmaram que a relação é muito boa, 7, boa e 3, razoável. As justificativas mais comuns para a dificuldade é o fato de ter parado de estudar há muito tempo. Além disso, todos que responderam (1 educando não informou) disseram participar da maior parte das aulas, o que demonstra que a relação estabelecida entre professor-educando-Matemática é salutar.

A análise do percurso escolar dos educandos nos auxilia a identificar as práticas avaliativas utilizadas e como estas são valorizadas.

Essa maneira de pensar dos educandos foi identificada por meio das avaliações escritas, questionário respondido, entrevista realizada pelo grupo de professores com os educandos para definição da certificação e a ficha de avaliação.

Para conhecer um pouco melhor como pensam os educandos de EJA nessa escola, selecionamos seis educandos, sendo quatro concluintes e dois que permanecerão no projeto, utilizando como critérios: contar com a autorização do educando (termo de consentimento), dispor de pelo menos duas avaliações escritas de cada um e ter presenciado a entrevista de certificação ²⁶. Tivemos autorização de 22 educandos, entre os quais apenas 14 tinham idades superiores a 18 anos; 12 eram concluintes do projeto, restando-nos, portanto, apenas dois educandos não concluintes que atendiam aos critérios estabelecidos. Além disso, procuramos educandos concluintes de distintas faixas etárias (2 educandos concluintes com idades acima de 40 anos e dois com idade inferior a 25 anos). Para a definição dos educandos não utilizamos critérios diferentes dos citados anteriormente, tais como conhecer o educando, por exemplo.

Vamos descrever cada um dos casos escolhidos para, ao final, fazer as nossas considerações acerca das práticas avaliativas realizadas e sua relação com os processos vivenciados pelos educandos.

Apresentamos a seguir o desempenho dos educandos nas atividades realizadas, assim como a percepção de cada um deles acerca das práticas avaliativas da escola.

▪ Jaqueline – 42 anos

A aluna estuda na escola há menos de um ano, diz ter uma relação razoável com a Matemática, costuma estudar em casa e participa da maior parte das aulas.

3. Como é sua relação com a matemática?			
() muito boa	() boa	(X) razoável	() ruim
Explique: <i>Tenho uma certa dificuldade quando se trata de ser assida de através de provas, mas não desisto das suas aulas por mais desempenho, a minha dificuldade se baseia na minha ansiedade.</i>			

fig. 10: Resposta da aluna Jaqueline à questão 3 do questionário

²⁶ Alguns alunos não compareceram no período destinado à realização das entrevistas.

Apesar da dificuldade relatada, observamos, ao analisar suas produções escritas, que o seu desempenho é satisfatório. Em uma das avaliações, o aproveitamento foi superior a 70%, em outra, próximo de 100% e, na terceira, também próximo de 70%.

O seu desempenho pode ser comprovado pela sua ficha de avaliação que se encontra parcialmente apresentada a seguir.

CONTEÚDOS CURRICULARES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
CIÊNCIAS	A	A
GEO- HISTÓRIA	A	A
MATEMÁTICA	B	B
PORTUGUÊS	A	A
<i>Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares</i>		
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE		
A aluna demonstrou empenho, compromisso e envolvimento. Possui bom potencial de aprendizagem. Parabéns		
RESULTADO FINAL		
<input checked="" type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. <input type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

fig. 11: Extrato da ficha de avaliação da aluna Jaqueline

Além da ficha de avaliação e de suas produções escritas, também apresentamos trechos de sua entrevista feita pelos professores para certificação.

Jorge: Jaqueline, nós vamos ouvir um pouquinho você. Você chegou esse ano. Estava há muito tempo sem estudar?

Jaqueline: Eu estava sem estudar há 22 anos, mas a leitura sempre foi importante na minha vida e eu acompanho meu filho na escola sempre.

Jorge: Porque parou de estudar?

Jaqueline: Sem vergonhice mesmo.

Armando: Fala um pouquinho do projeto. O que mudou para você?

Jaqueline: Eu gostei muito, mas eu achei que alguns conteúdos faltaram pra mim porque eu pretendo fazer faculdade. O compromisso que vocês têm com os alunos...

Jorge: Você acha que se envolveu aqui na escola? Acha que você dá conta de ir pro ensino médio?

Jaqueline: Acho. Sei que eu vou ter dificuldades, mas eu vou correr atrás.[...]

Jaqueline: Engraçado, ela falou da dificuldade em Matemática. Eu não tenho dificuldade, né? Te pergunto, penso, dou resposta, mas na hora de registrar, meu emocional... (a aluna faz esse comentário, dirigindo-se ao professor de Matemática, a partir da colocação de outra colega).

Conforme verificamos pelos registros, essa aluna está concluindo o Ensino Fundamental. Podemos identificar nos relatos apresentados que ela atende aos requisitos exigidos para a conclusão do projeto nessa escola conforme apontado no item 3.2.

▪ **Tomaz (21 anos)**

O educando declara que estuda apenas o tempo que está na escola, participa de todas as aulas, está há menos de um ano na escola e possui uma boa relação com a Matemática e justifica essa relação.

3. Como é sua relação com a matemática?			
() muito boa	(X) boa	() razoável	() ruim
Explique: <i>Eu participo das aulas, entendo bem as matérias e gosto de matemática.</i>			

fig. 12: Resposta do aluno Tomaz à questão 3 do questionário

Ele reconhece que o professor utiliza instrumentos variados para avaliar seus educandos e diz que “*ele olha o comprometimento de cada aluno nas aulas*”.

Analisando a produção escrita desse educando, percebemos que, em uma das provas realizadas no mês de junho, o seu aproveitamento foi inferior a 10%, em outra atividade realizada no mesmo mês, seu aproveitamento foi próximo de 60% e, na terceira prova realizada em novembro, obteve um aproveitamento próximo de 70%. Essa trajetória indica um crescimento do educando ao longo do ano, fato registrado em sua ficha de avaliação.

CONTEÚDOS CURRICULARES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
CIÊNCIAS	B	B
GEO- HISTÓRIA	B	B
MATEMÁTICA	C	B
PORTUGUÊS	B	B
<i>Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares</i>		
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE		
<i>O aluno demonstra envolvimento, empenho e compromisso. Parabéns!</i>		
RESULTADO FINAL		
<input checked="" type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos.		
<input type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

fig. 13: Extrato da ficha de avaliação do aluno Tomaz

Ao final do primeiro semestre, o educando recebeu um conceito C em Matemática, o que indica que assimilou pouco do conteúdo trabalhado. Contudo, no segundo semestre, seu conceito passou a B, revelando que a maior parte dos conteúdos trabalhados foi assimilada.

Podemos verificar esse crescimento do educando também no diálogo estabelecido no final do ano letivo para a definição de sua certificação.

Jorge: Tomaz, tá o ano todo aqui?
Tomaz: Tô.
Jorge: Parou de estudar em que série?
Tomaz: 7^a
Armando: Você também, Tomaz, é muito aplicado.
Jorge: Você acha que desenvolveu muito?
Tomaz: Demais! Principalmente na Matemática. Eu tô trabalhando no almoxarifado. Eu lembrei lá da regra de três e usei pra calcular o preço de um produto. [Nesse momento, o aluno disse ter aplicado o conteúdo matemático para comparar os preços de fornecedores diferentes. Determinar qual a diferença percentual entre os preços].

Verificamos pelos dados anteriores que os professores realizam uma avaliação processual, pois, tanto nos conceitos presentes em sua ficha de avaliação, quanto na entrevista para certificação, é explícito o registro do crescimento do educando dentro do projeto.

▪ **Cléia (47 anos)**

A aluna está há menos de um ano no projeto, afirma ter uma boa relação com a Matemática, diz estudar em casa e participar da maior parte das aulas. Segundo ela: “*no início do ano, a minha situação não era boa, mas com o passar do tempo eu acho que melhorei*”. Reconhece que o professor utiliza instrumentos variados para avaliá-los e que explica bem o conteúdo. Considera as provas bem elaboradas.

A aluna realizou duas atividades escritas. Na primeira, seu aproveitamento foi de 20%. Essa atividade foi toda de resolução de expressões numéricas. Na segunda, teve aproveitamento próximo de 70%, tendo resolvido 80% das questões que envolviam resolução de problemas. Cometeu mais erros nas questões operacionais, nas quais teve desempenho próximo de 50%.

Apesar de ter conseguido atingir 70% da atividade, a aluna não assimilou a maior parte dos conteúdos trabalhados no semestre, o que se verifica pela sua ficha de avaliação.

CONTEÚDOS CURRICULARES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
CIÊNCIAS	C	B
GEO- HISTÓRIA	C	B
MATEMÁTICA	C	C
PORTUGUÊS	B	B
<i>Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares</i>		
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE		
<i>A aluna demonstrou empenho, compromisso, comprometido e interesse. Parabéns.</i>		
RESULTADO FINAL		
<input checked="" type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. <input type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

fig. 14: Extrato da ficha de avaliação da aluna Cléia

Analisando sua ficha de avaliação, verifica-se que sua dificuldade concentra-se na Matemática e que, mesmo não tendo tido um aproveitamento satisfatório nessa disciplina, concluiu o Ensino Fundamental. Esse fato nos leva a refletir que, além do aproveitamento nas disciplinas, outros fatores são considerados na hora de definir os critérios para certificação do educando, pois, mesmo a aluna não tendo tido um aproveitamento satisfatório em Matemática, pôde concluir o Ensino Fundamental. Outros aspectos foram considerados, como o compromisso e o desenvolvimento apresentados ao longo do ano, conforme mostra a entrevista seguinte:

Jorge: E aí, Cléia, tudo tranquilo? Tá vendo aí suas avaliações?

Cléia: Tô. Meio decepcionada, mas tô.

Jorge: Nós tamos orgulhosos com você, com seu esforço. Isso anima a gente. Esse ano foi difícil. E aí, tá preparada?

Cléia: Pra concluir?

Jorge: Lógico!

Cléia: Será que eu dô conta?

Armando: Quais são suas perspectivas?

Cléia: Eu tenho muita vontade de tentar lá na escola X (escola de ensino médio para onde vários alunos do projeto são encaminhados)

Armando: A gente tem certeza que você não vai desanimar. Você respondeu bem. Você lutou. A gente acredita nisso... nessa batalha. É importante você ir. O espaço da escola, a convivência... Pode ir sem medo.

Cléia: Então, cês acham que eu vou dar conta?

Armando: A gente acha que você não vai desistir.

Jorge: Você concluiu a EJA com louvor. A gente torce que você encontre uma escola, que não vai desistir.

Cléia: Foi ótimo estudar. Foi ótimo conhecer vocês. Eu tinha muita dificuldade de relacionar, de assistir um filme... Tentar falar melhor, escrever melhor...

Percebemos, pela entrevista de certificação, que os professores reconhecem o compromisso e o empenho da aluna, mas não afirmam que ela será capaz de prosseguir seus estudos sem dificuldades. Identificamos isso pela resposta dada pelo professor Armando quando ela pergunta se terá condições de prosseguir para o Ensino Médio. Ela insiste na pergunta, e o professor novamente afirma apenas que acreditam que ela não vai desistir.

Cléia: Será que eu dô conta?
Armando: Quais são suas perspectivas?
Cléia: Eu tenho muita vontade de tentar lá na escola X. (escola de ensino médio para onde vários alunos do projeto são encaminhados)
Armando: A gente tem certeza que você não vai desanimar. Você respondeu bem. Você lutou. A gente acredita nisso... nessa batalha. É importante você ir. O espaço da escola, a convivência... Pode ir sem medo.
Cléia: Então, cês acham que eu vou dar conta?
Armando: A gente acha que você não vai desistir.

▪ **Douglas (21 anos)**

O educando está na escola desde o ano anterior. Considera a aula de Matemática agradável e afirma que o professor é paciente e auxilia os alunos durante as aulas.

3. Como é sua relação com a matemática?

muito boa () boa () razoável () ruim

Explique: *A aula é agradável, o professor tem paciência para ensinar e ajuda os alunos dentro da sala.*

fig. 15: Resposta do aluno Douglas à questão 3 do questionário

Participa de todas as aulas e de todas as atividades avaliativas, mas estuda apenas o tempo que está na escola. Afirma que o professor utiliza instrumentos variados para avaliar seus educandos.

O educando realizou três atividades avaliativas ao longo do ano, sendo duas no primeiro semestre e uma no segundo. Na primeira atividade que envolvia apenas resolução de expressões numéricas, o educando teve aproveitamento inferior a 10%. Na segunda, que incluía cálculos diretos de porcentagem e problemas envolvendo esse assunto, o educando realizou 35% das questões de cálculos diretos, e aquelas que envolviam interpretação de problemas, o educando não conseguiu realizar. Na atividade do 2º semestre, o educando resolveu um problema de proporcionalidade (dos 5 existentes) e realizou 50% das operações

com números inteiros. Percebemos, por meio das análises das atividades desse educando, que ele não obteve um desempenho satisfatório em Matemática ao longo do ano. Esse fato também pode ser verificado em sua ficha avaliativa.

CONTEÚDOS CURRICULARES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
CIÊNCIAS	C	C
GEO- HISTÓRIA	B	B
MATEMÁTICA	C	C
PORTUGUÊS	C	B
<i>Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares</i>		
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE		
O aluno apresentou compromisso e envolvimento. Parabéns		
RESULTADO FINAL		
<input checked="" type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. <input type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

fig. 16: Extrato da ficha de avaliação do aluno Douglas

Porém, considerando o seu aproveitamento global, o tempo que o educando está no projeto e o seu comprometimento com o trabalho, os professores na entrevista final pontuaram suas dificuldades e deram a ele o direito de decidir se continuaria no projeto ou iria concluir o Ensino Fundamental.

<p>Gabriela: E aí Douglas? Vamos falar um pouquinho?</p> <p>Jorge: Ano passado você chegou aqui... você lembra que tinha muita dificuldade e a gente falou que você deveria ficar mais um pouco. Você achou que melhorou esse ano?</p> <p>Douglas: Deu uma melhoradinha. Em vista do ano passado...</p> <p>Jorge: Você pretende continuar estudando?</p> <p>Douglas: Eu queria formar porque ano que vem eu acho que eu vou parar de estudar. Trabalhar e estudar é muito difícil.</p> <p>Jorge: Você é muito comprometido. Tá de parabéns. Nós vamos dar pra você aquela possibilidade... Você estudou antes até que série?</p> <p>Douglas: 8ª na escola X.</p> <p>Jorge: Você conquistou no nosso projeto o direito de dizer se vai querer continuar ou não. Você avançou muito, mas você ainda tem muitas dificuldades na escrita, por exemplo. Você não escrevia assim quando você chegou. Você não se colocava perante a turma...</p> <p>Douglas: Trabalhar e estudar é muito difícil.</p> <p>Jorge: Se você formar aqui, você pretende continuar estudando? Fazer o ensino médio?</p> <p>Douglas: Ah! Trabalhar e estudar é muito difícil.</p> <p>Jorge: Afinal de contas, você quer formar ou não?</p> <p>Douglas: Quero.</p> <p>Jorge: A gente quer que você entenda que você conquistou isso com suas atitudes, sua postura.</p>

Verifica-se, pela sua ficha de avaliação e pelo diálogo, que ele optou por concluir, conforme se observa nas transcrições anteriores.

▪ **Anderson (18 anos)**

O educando ingressou na escola no ano de 2009. Afirma participar da maior parte das aulas de Matemática e estuda apenas o tempo que está na escola. Diz que o professor utiliza instrumentos variados para realizar suas avaliações. Realizou três atividades avaliativas, sendo duas no primeiro semestre e uma no segundo.

Em nenhuma das atividades aplicadas, o educando foi capaz de resolver qualquer questão. Isso sugere que o educando não avançou conforme o esperado, por isso houve a indicação de sua continuidade no projeto conforme se verifica na entrevista seguinte.

Jorge: Essas são suas avaliações (nesse momento entrega-se o envelope com as avaliações ao aluno Anderson)
Anderson: Não quero nem ver! Tenho que estudar muito, principalmente Matemática.
Roberto: Né só Matemática não!
Jorge: Mas fala um pouco. Você chegou aqui na escola esse ano num foi?
Anderson: Fevereiro
Jorge: Você estudou na escola X?
Anderson: Foi até a 7ª série.
Jorge: E esse negócio lá de onde você tá trabalhando?
Anderson: Na BHTrans.
Jorge: Eu acho... a gente acha que você tem vindo, algumas vezes você se esforçou...
Armando: Você precisa continuar.
Jorge: Você precisa ficar no projeto nosso pra ano que vem a gente ajudar a trabalhar essa dificuldade. Se você continuar com a dificuldade de chegar no 1º horário, a gente vê o que pode fazer pra te ajudar. Então, ano que vem, esforçar mais. Cê tá de parabéns pelo esforço, mas nós vamos continuar pegando no seu pé pra você esforçar mais ainda.

A dificuldade do educando nos diversos conteúdos também pode ser percebida pela sua ficha de avaliação.

CONTEÚDOS CURRICULARES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
CIÊNCIAS	D	C
GEO- HISTÓRIA	D	C
MATEMÁTICA	D	D
PORTUGUÊS	D	D
Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares		
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE		
O aluno possui dificuldades de aprendizagem e problemas na escrita típicos do início da alfabetização. Precisa trabalhá-las.		
RESULTADO FINAL		
<input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. <input checked="" type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

fig. 17: Extrato da ficha de avaliação do aluno Anderson

Após a conversa para definição da certificação, o educando reconhece que não avançou conforme esperado, despede-se dos professores e ausenta-se da sala não questionando a decisão do grupo.

▪ **Elaine (26 anos)**

A aluna declara que sua relação com a Matemática é razoável, que costuma estudar em casa, participa da maior parte das aulas, mas, mesmo assim, sente dificuldade para aprender os conteúdos dessa disciplina. Segundo ela, o professor utiliza instrumentos variados para avaliar os educandos. Das duas provas realizadas por ela, na primeira, contendo apenas expressões numéricas, a aluna acertou cerca de 30% das questões. Na segunda, envolvendo cálculo de porcentagem, a aluna errou todas as questões. Ambas as atividades foram realizadas no primeiro semestre e não há atividade realizada no 2º semestre. Pelos dados expressos nas atividades e também na ficha seguinte, nota-se que realmente a aluna precisa de mais um tempo no projeto.

CONTEÚDOS CURRICULARES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
CIÊNCIAS	C	C
GEO- HISTÓRIA	B	C
MATEMÁTICA	C	D
PORTUGUÊS	C	C
<i>Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares.</i>		
OBSERVAÇÕES DO 2º SEMESTRE		
A aluna demonstrou empenho, compromisso e interesse pelas atividades propostas. Possui algumas dificuldades que precisam ser trabalhadas.		
RESULTADO FINAL		
<input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. <input checked="" type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

fig.. 18: Extrato da ficha de avaliação da aluna Elaine

Na entrevista final, os professores destacam o crescimento da aluna e sinalizam-lhe algumas dificuldades, recomendando a sua continuidade no projeto.

<i>Gabriela: Fala um pouco pra nós...</i>
<i>Jorge: Você chegou quando? – referindo-se à Elaine</i>
<i>Elaine: Em fevereiro. Eu fiquei mais de 3 anos fora da escola.</i>
<i>Gabriela: Você parou de estudar por quê?</i>
<i>Jorge: Você chegou a concluir a 7ª série? Esse ano aqui. O que você acha do projeto?</i>
<i>Elaine: Eu acho que eu não desenvolvi o que eu podia desenvolver.</i>
<i>Gabriela: É. Sempre ficou claro que você estava muito preocupada em estudar. O que você acha que não conseguia quando chegou aqui e que agora consegue?</i>
<i>Elaine: Uma coisa que eu não fazia era apresentar trabalho e agora eu faço.</i>
[...]

Armando: *A gente chamou vocês três [referindo-se à Elaine e aos outros dois alunos que participaram da entrevista] porque vocês têm dificuldades comuns. A Matemática, a escrita... Isso precisa ser resolvido.*

Gabriela: *[...] Você, Elaine, reconhece que tem dificuldade, mas realmente cresceu muito.*

Jorge: *Você, Elaine, foi mais assídua, mas tem muita dificuldade. Continuando assim, não tenho a menor dúvida que você conclui.*

Analisando os seis relatos anteriores, percebemos que há uma preocupação da escola em garantir aos educandos o conhecimento matemático básico para o seu prosseguimento nos estudos, mas não faz dele um instrumento definidor do prosseguimento do educando.

Isso é distinto do que prevalecia em épocas anteriores. Segundo Pinto (2008), na década de 1960, a Matemática era um instrumento político para definir a ocupação social dos indivíduos. As provas dessa disciplina, presentes nos exames de admissão, serviram para selecionar os sujeitos que “tinham condições” de prosseguir seus estudos e aqueles que estavam condenados aos trabalhos mais pesados, por não terem sido capazes de aprender Matemática.

Para Luckesi (1999) o ato de avaliar está intimamente relacionado com a concepção de escola, de sociedade, de mundo, o que define qual cidadão pretende-se formar. Isso significa que considerar ou não a opinião do educando e permitir que ele reflita sobre sua situação, bem como sobre a direção que dará a seu futuro, exigem do professor enxergar esse educando como co-responsável pela sua aprendizagem.

Essa perspectiva de assumir a co-responsabilidade pela sua aprendizagem pode ser verificada nos trechos anteriores, pois os professores ouvem os educandos e reservam a eles o direito de manifestarem suas observações sobre seu processo educativo.

O que pudemos identificar é que as práticas avaliativas implementadas na escola estudada e, mais especificamente, as avaliações em Matemática na EJA são singulares. Consideram cada educando como um indivíduo capaz de participar ativamente de seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, da decisão sobre sua certificação. Valorizam os saberes múltiplos desse indivíduo e não supervalorizam alguns saberes (matemáticos, por exemplo), em detrimento de outros. A Matemática, nessa perspectiva, ocupa um papel tão importante quanto o das demais disciplinas sem se sobrepor a elas.

No próximo capítulo, procuraremos analisar, mais detalhadamente, as características ou valores que fundamentam essa proposta.

Capítulo 4

VALORES IDENTIFICADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA ESCOLA MUNICIPAL TALES DE MILETO

A análise da prática avaliativa observada em nossa pesquisa apontou algumas características ou valores centrais na constituição do processo investigado. Destacam-se: dialogicidade, flexibilidade, autonomia, inovação e coletividade²⁷. Neste capítulo, analisaremos a presença de cada uma dessas características no processo avaliativo desenvolvido na escola, pois estas são marcantes na prática avaliativa da escola.

A dialogicidade aparece desde o momento da procura do educando pelo projeto, já que uma das etapas do diagnóstico inicial constitui-se de uma conversa, até o momento de conclusão, quando novamente realiza-se uma entrevista coletiva com o educando para definir sobre sua certificação.

A flexibilidade pode ser percebida, por exemplo, na maneira como os professores analisam os resultados dos educandos para definirem seu conceito final. Não é simplesmente o resultado de uma prova que define esse conceito, mas toda a produção dos educandos durante a etapa considerada.

A autonomia pode ser identificada, de forma integral, no processo pedagógico da escola. Por exemplo, não há exigência de que o educando permaneça em sala, os portões da escola estão sempre abertos; porém, na hora de proceder à avaliação, o comprometimento do educando com o projeto é um dos pontos avaliados. Dessa maneira, o educando é responsabilizado por suas atitudes.

Quanto à coletividade, essa é identificada nos momentos de definir as atividades a serem desenvolvidas pelo grupo de professores que se utilizam de suas observações sobre o desempenho e as necessidades dos educandos para defini-las. Pode ser percebida também nos momentos de avaliação, em que o grupo de professores avalia os educandos, e durante a realização de assembleias, com a presença dos educandos para definir assuntos diversos, inclusive no que se refere ao funcionamento da EJA.

²⁷ Tomaremos como referência os eixos apontados pela professora Maria da Conceição F. R. Fonseca e apoiados pela professora Roseli de Alvarenga Corrêa, durante o exame de qualificação.

Por último, a inovação está presente na própria maneira singular de proceder à avaliação. Todas as características apresentadas anteriormente elucidam a prática inovadora dessa instituição.

Com base em nossos estudos, verificamos que esses valores apresentados anteriormente são necessários para a constituição de uma prática avaliativa mais próxima daquela tida como adequada por diversos autores como Hoffmann (2002), Luckesi (1999) e Hadji (2001).

Para identificar a presença desses valores na prática avaliativa da escola, utilizamos todo o material empírico reunido ao longo da pesquisa: entrevista com professores, diário de campo, prova realizada pelos educandos, ficha de avaliação dos educandos, entrevista para certificação (realizada pelo grupo de professores com cada um dos educandos), entrevista para ingresso no projeto (realizada pelos professores com o candidato), autoavaliação dos educandos e registro de caderno de educando. Assim, por meio de um exercício de leitura e releitura dos dados, foi possível destacar as recorrências dessas características que se constituíram elementos de análise das práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor de Matemática no contexto da instituição escolar analisada.

Buscamos identificar nesses materiais evidências de cada um desses valores e apresentaremos cada um deles no decorrer deste capítulo.

4.1. AUTONOMIA

A autonomia foi um dos eixos de análise encontrados ao analisarmos a prática avaliativa em nossa pesquisa. A autonomia identificada nesse trabalho refere-se à maneira como o trabalho pedagógico é conduzido pelos educadores e também à forma como acontece o processo educativo.

Segundo o Projeto Pedagógico da escola estudada, o processo de enturmação favorece a autonomia por parte dos educandos, já que “*dentro de cada grupo os alunos podem ir e vir de acordo com as suas necessidades ou intervenções*”. Neste processo, os educadores são os co-responsáveis por definir o agrupamento mais adequado a cada educando.

Quando perguntado sobre os critérios utilizados para a enturmação dos educandos novatos, o professor Armando diz que

Ele traz a referência de série. Ao trazer a referência de série. De... de série dele, na conversa é... é... deixa bem claro que ele pode se movimentar pelas turmas no momento que o grupo, que os professores julgarem necessário. Olha, apesar de você ter uma referência de 7ª série, por exemplo, você não consegue ler direito, não consegue

interpretar direito, então a gente vai passar prum grupo que tá mais, que tem mais características do que você tem apresentado. Então a gente pode tirar, pode colocar. Pode fazer essa ... esse movimento durante o ano todo, né(entrevista realizada em 21 out. 09).

Essa perspectiva corrobora as ideias de Jorba e Sanmartí (2003) de que é importante realizar uma auto-regulação do processo de maneira a adequar os procedimentos pedagógicos às necessidades dos educandos.

A autonomia também se evidencia em momentos nos quais os educandos participam de decisões em conjunto com docentes e funcionários. Um exemplo é a assembleia realizada no início do ano letivo para construção coletiva de algumas normas. Nela, os educandos, juntamente com os demais funcionários da escola, deliberaram sobre algumas normas de funcionamento para o turno.

Roberto: *Assembleia, né. Pra tomar decisões. É com relação ao funcionamento da EJA, né. Eh... questões assim oh: pode fumar ou não pode. Vai fumar onde? Em que lugar, né.?*

Pesquisadora: *Então, isso tudo vocês definem na...*

Roberto: *Define...*

Pesquisadora: *Na assembleia?*

Roberto: *Define na assembleia. Decidido lá, né.*

(entrevista realizada em 25 set.09)

Os educandos são ouvidos para definir critérios de funcionamento, assim como para externar a sua opinião sobre seu desempenho escolar, pois sua percepção sobre a sua caminhada no projeto, no que diz respeito ao rendimento, compromisso, adequação à proposta e outros é relevante para grupo de professores.

O que podemos analisar sobre este processo investigado é que a autonomia na prática avaliativa dá respostas aos envolvidos no processo. Possibilita ao professor refletir sobre os resultados do seu trabalho e planejar novos caminhos a partir de então. Assim, o educando *“não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros”* (HADJI, 2001, p. 20).

Segundo o professor Armando, o processo de avaliação realizado atualmente na escola é *“um processo de avaliação... onde se privilegia a... a opinião que o aluno tem sobre o envolvimento dele e o desenvolvimento dele”* (entrevista realizada em 21 out.09).

Entre as práticas avaliativas realizadas, um dos instrumentos que reflete a fala do professor acima é a autoavaliação. O educando avalia sua inserção no espaço escolar, considerando diversos aspectos, tais como o comprometimento com o projeto, frequência,

desenvolvimento cognitivo e relacionamento interpessoal. Esse instrumento – a autoavaliação – é ressaltado por Hoffman (2002, p. 78) como sendo aquele cujo sentido deve ser a reflexão do educando, de modo a permitir-lhe tomar consciência “*sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais*”.

Além da realização da autoavaliação em momentos pré-determinados, os professores conversam com os educandos, sempre que percebem a necessidade de fazê-lo refletir sobre sua atitude diante de algum aspecto que não esteja adequado.

Quando as práticas avaliativas garantem espaço para o educando participar ativamente do processo que vivencia no ambiente escolar, ele desenvolve autonomia para continuar seu processo de aprendizagem mesmo fora dos muros da escola. Nesse momento, ele se percebe responsável pelo seu sucesso e busca alternativas para prosseguir buscando seu crescimento pessoal. Segundo o professor Jorge: “*na EJA se aprendem outras coisas, que não só fazer conta melhor, ler melhor. Mas, às vezes, nos esquecemos disso. O papel maior da educação é se tornar mais humano. Saber respeitar, ouvir, discutir. Se você participa das propostas, é claro que se desenvolve*” (Trecho extraído do diário de campo).

Tais ideias encontram eco nas palavras de Hoffman (2002, p. 57): “*Não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios. O importante é apontar os rumos do caminho, ajustar os passos ao esforço necessário, torná-lo tão “sedutor” a ponto de aguçar a curiosidade do aprendiz para o que está por vir*”.

Para essa autora a avaliação da aprendizagem escolar deve ser dinâmica e buscar conduzir o educando numa direção que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia, pois não há como ter garantias de que o educando alcançará certos patamares, considerando os resultados parciais por ele apresentado.

Quando conseguimos fazer nossos educandos reconhecerem a importância da busca pelo conhecimento e se tornarem capazes de buscá-lo, podemos considerá-los autônomos.

Acompanhando os trabalhos realizados nos seminários de avaliação, um fato que nos chamou a atenção foi o envolvimento dos educandos na realização da avaliação coletiva dos diversos espaços da escola, das aulas, dos professores, das disciplinas, da organização escolar, etc. Nesse momento, os educandos foram divididos em grupos, e cada grupo ocupou uma sala. Cada grupo elegeu um redator, e todos os apontamentos feitos foram registrados. É interessante ressaltar que os educandos trabalharam sem a supervisão de qualquer funcionário da escola.

Isso reflete o trabalho realizado pela escola que privilegia o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Esse é um dos focos do projeto. Como destacou o professor Roberto, durante o seminário, os itens considerados no momento da certificação na escola são: “*Autonomia, Socialização, Cidadania – embasadas no respeito e tolerância às dificuldades, Domínio da leitura e escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*” (Trecho extraído do diário de campo).

Percebemos a valorização da autonomia em outros momentos, como em um diálogo realizado pelos professores do projeto com um educando que desejava ingressar no projeto. Segundo a professora Janaína, “*à noite não há quem fale que deve ficar, deve estudar. Espera-se autonomia. Na EJA não tem professor mandando para sala. Não basta ficar na sala, mas é preciso se integrar com o que está acontecendo. É uma proposta pra quem já sabe caminhar com as próprias pernas*” (Trecho extraído do diário de campo).

Outra prática avaliativa na qual a autonomia tem papel central são as entrevistas realizadas com os educandos para definir se obterão a certificação ou não. Para ilustrar esse momento, apresentamos a seguir trechos dessas entrevistas:

Armando: *É o que você falou. A gente vê pelas suas atividades que você cresceu, em função do comprometimento. Diferente da Cláudia, que vai concluir pela obra toda e não pelo final.*

Jorge: *Você Aline, estava deixando muita dúvida sobre a conclusão. Por isso que é importante essa conversa. Você reconhece que, se comprometer, você dá conta. Nós estamos acreditando nisso. Nos momentos que você participou, você alcançou. Agora, se você quiser ficar mais um tempo...*

Aline: *Eu queria concluir esse ano mesmo para acertar os estudos. Eu tenho vontade de fazer Educação Física*

Armando: *Então a gente continua esses dias... Vocês estão de parabéns.*

Aline: *Os professores é que tão de parabéns. Eles incentivaram, alertaram.*

Gabriela: *Você tem quantos anos?*

Carla: *17*

Jorge: *Fala pra nós o que você avalia do nosso projeto, da sua vida.*

Carla: *Eu não gostei não. É muito diferente.*

Jorge: *No final você estava mais empenhada, não é porque você passou a gostar? Era por esforço próprio?*

Carla: *Eu não gostei, mas não tinha outro jeito eu tinha que continuar.*

Jorge: *O que você não gostou?*

Carla: *Não sei explicar. É tudo diferente. A organização, os professores.*

Gabriela: *Você falou do portão, por exemplo, ele fica aberto dá vontade de ir embora mesmo, mas é a proposta do projeto. Essa sua fala só reforça o que a gente sabe sobre os adolescentes. Eles clamam por limites.*

Clara: *Você tava trabalhando?*

Carla: *Tô.*

Clara: *Continua trabalhando?*

Carla: *Sim.*

Clara: *Então você veio por causa do trabalho?*

Carla: Foi. Senão eu não tinha vindo. De manhã eu entrei no ensino regular, depois fui transferida pra EJA manhã. Não gostei. A Antônia conversou comigo, porque eles acharam que ia ser melhor pra mim.

Jorge: Aquela turma que você estaria – 31C - o que você avalia? Você teria concluído se tivesse ficado lá?

Carla: Com certeza. Teria porque eu estava me esforçando.

Jorge: Então, se a gente pegasse aquela turma você tem certeza que estaria em um grupo que concluiria?

Carla: Sim.

Jorge: Eu também tenho.

Carla: Eu acho que o compromisso com o ensino regular é maior. Se a pessoa vai pra um lugar é porque ela tem capacidade de tá ali. Eles me colocaram na EJA porque achavam que era mais fácil pra mim.

Gabriela: Você veio de onde?

Carla: Escola estadual.

Armando: Você tem perfil mesmo de ensino regular. A gente não fica chateado com a sua fala. Eu acho que a sua dificuldade em Matemática pode ser vencida com um pouco mais de empenho e dedicação.

Carla: Ele explica, mas eu já tô tão na cabeça que eu não consigo, eu desisto.

Gabriela: Se você tem intenção de continuar o ensino médio, você vai ter que se esforçar. Essa sua falta de paciência, você vai ter que trabalhar.

Carla: Quando eu comecei aqui, eu fui aluna da professora X. Eu tinha dificuldade, mas ela tinha tanta paciência que eu fui aprendendo e depois eu me apeguei tanto a ela que quando eu comecei a estudar equações, eu fazia de olho fechado. Agora eu tô muito sem paciência.

Armando: A gente acha que você tem condição mesmo, conforme você disse.

Jorge: A gente sabe que é difícil ficar à noite. E aí, Carla, o que você pensa? Quer concluir? Mesmo com essas dificuldades?

Clara: Quais são suas metas?

Carla: Não penso muito alto não. Quero ser polícia.

Jorge: Você fez inscrição no concurso da guarda municipal?

Armando: Então tá, Carla! Conclui, mas continuamos com atividades esses dias.

Carla: Eu ando 40 minutos para chegar aqui. Eu moro no Suzana. Vou e volto a pé.

Diante do que foi elucidado acerca do processo avaliativo realizado na EJA da EMTM, verifica-se que o trabalho caminha na direção apontada pelo MEC (2006, p. 17), de que a avaliação seja “*um processo que envolve professores e alunos. Os alunos participam falando ou demonstrando o que aprenderam, as dificuldades que conseguiram vencer e o que ainda falta aprender [grifo nosso]*”.

4.2. COLETIVIDADE

A análise das práticas avaliativas na escola estudada evidenciou uma valorização de outra característica: a coletividade.

A coletividade é percebida em diversos momentos da prática avaliativa desenvolvida na EMTM. Um exemplo aparece na seguinte afirmação do professor Armando:

Os professores trabalhando em grupos de trabalhos. Isso faz com que a ... a avaliação perca essa... essa forma isolada de cada um tem a sua avaliação por si só e é a partir

dela que ele é avaliado. E aí, nós começamos a trabalhar em grupo e dentro desse grupo a gente discutia qual a melhor forma de tá avaliando esses alunos. (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09)

O extrato acima reflete a forma cuidadosa como o grupo de professores realiza suas práticas avaliativas. Os educadores de EJA da EMTM buscam, coletivamente, aprimorar suas estratégias avaliativas, de modo a adequá-las ao grupo que está sendo avaliado: *“o formato de avaliação ele... ele vai modificando a partir do momento que... com o que o grupo pensa, né, de como avaliar o... os sujeitos. A ficha, hoje, que a gente usa é uma construção do grupo”* (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09).

Luckesi (1999, p. 116) destaca que a coletividade deve estar presente desde a atividade de planejamento, como resultado da colaboração de todo o corpo profissional da escola: *“é preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto, coletivo”*.

O professor Armando, quando indagado se todo o grupo de professores participa dessas discussões ou se há alguma objeção ao trabalho coletivo, é enfático:

Pesquisadora: *Todo mundo participa?*

Armando: *Sem dúvida alguma [...] a gente não tem nenhum receio, nenhum constrangimento do que é avaliado, do que deixa de avaliar não. Mesmo porque, eh... a gente tem clareza do que a gente faz, do que a gente propõe, dos nossos erros, dos nossos acertos, então é bem...é bem claro isso.* (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09)

Essa afirmação sugere o desejo e a abertura do grupo para a elaboração de novas propostas, assim como o reconhecimento de que as práticas avaliativas não devem ser cristalizadas. A posição do grupo indica que esses educadores reconhecem que o caminho para a implementação de práticas avaliativas cada vez mais eficientes *“precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios, metodologias”* (HOFFMANN, 2002, p.13).

Os Parâmetros Curriculares para a EJA, as propostas pedagógicas da RMEBH e da escola, assim como diversos estudiosos da área da avaliação, tais como Hoffman (2002), Luckesi (1999) e Hadji (2001), sinalizam a importância do diagnóstico inicial para a elaboração das estratégias pedagógicas da escola. Isso nos convidou a investigar também como acontece essa etapa da avaliação na escola pesquisada.

Esse momento inicial envolve uma conversa com o candidato ao projeto e a aplicação de avaliações diagnósticas. A conversa inicial com o candidato é realizada pelo grupo de

professores e tem como objetivo esclarecer o futuro educando sobre a proposta do projeto e conhecer um pouco sobre a trajetória escolar do candidato.

Pesquisadora: *Vocês fazem uma entrevista pra ver se tem perfil ou não.*

Roberto: *Não. Não. A entrevista não é pra isso, não. A entrevista e a ... a recepção. A recepção. A recepção. Vamo, vamo falar assim, né. A recepção que a gente tem eh, compreende, um bate-papo inicial, uma conversa inicial pra explicar pra ele como que funciona o projeto, porque a gente sabe que isso é bem difícil. Principalmente pra quem tá parado há muito tempo, né. E mesmo pra aqueles que não estão parados e que vêm do ensino regular, né. Por exemplo, aquele que estava estudando ano passado no ensino regular. A gente sabe que ele tem um susto inicialmente, porque os nossos procedimentos são bem diferentes. Então, o que que a gente faz. A gente recebe, faz o acolhimento, bate um papo, esclarece tudo pra ele. Eh... e, em seguida, a gente tem uma prática de aplicar uma avaliação que serve de diagnóstico. A avaliação escrita, né, ela informa pra gente. A, a idéia é retirar dela o seguinte, de, dessa avaliação a seguinte informação: olha como que ele tá no domínio, assim, geral da interpretação, né. Como que ele tá interpretando e, aí, interpretando as várias linguagens: Ciência, Geografia, História, Matemática, né. Português. Aí a gente começa então a montar uma turma a partir...(entrevista realizada em 25 set. 09)*

Percebemos que o professor sempre se refere ao grupo como responsável por realizar as atividades e não apenas a um ou dois integrantes da equipe. Isso sugere que trabalhar coletivamente é uma característica do corpo docente da EJA da EMTM.

Ao perguntarmos ao professor Roberto como a avaliação diagnóstica é realizada, obtivemos como resposta:

Professor: *O quê que foi feito? Foi feito um diagnóstico ao longo do mês de fevereiro. Fevereiro até... primeiro de março.*

Pesquisadora: *E cada professor foi fazendo o seu?*

Professor: *Cada um foi fazendo o seu, né e observando e aí conversava na sexta-feira ou no horário que a gente tem, de seis às sete, né. Fazia uma colocação. Olha eu, eu acho que aquele aluno, né, tá com essa e essa característica. Talvez fosse interessante levá-lo lá pro outro grupo. Aí... (entrevista realizada em 25 set. 09)*

Observamos que o domínio de conteúdos referentes às diversas áreas do conhecimento é contemplado nas práticas avaliativa, e a indicação da turma mais adequada para cada educando é definida coletivamente. Essa maneira de conduzir a avaliação diagnóstica fornece aos educadores uma visão global do educando, possibilitando-lhes identificar o nível em que se encontram os educandos, o que facilita a elaboração de melhores estratégias pedagógicas para favorecer o desenvolvimento desses.

Outra atividade que merece destaque são os seminários de avaliação que ocorrem no final de cada semestre letivo. Nesse período, educandos e professores avaliam e são avaliados. Os educandos avaliam professores, espaço físico da escola, distribuição das aulas, entre outros, e os professores avaliam a trajetória de seus educandos.

Em um dos dias do seminário, os educandos trabalharam em grupos para avaliar alguns aspectos que foram apontados (ver Apêndice 6, p. 160), e os professores reuniram-se para preencher os itens das fichas dos educandos que dizem respeito ao **desenvolvimento social, disciplina e atitudes**, aspectos que compõem a parte da ficha onde são registradas as observações do grupo de professores sob a caminhada dos educandos, conforme apresentado no Apêndice 16 (p. 201).

As estratégias utilizadas realçam novamente a presença do trabalho coletivo, já que nesse momento verificamos essa característica tanto em relação ao grupo de educadores como no trabalho proposto aos educandos.

Após o trabalho em grupo, depois de concluídas as análises dos educandos sobre os tópicos apresentados, acontece a plenária para apresentação dos resultados de suas avaliações, e os professores tomam notas dos apontamentos feitos pelos educandos para, em momento posterior, comentar as observações feitas e apresentar possíveis caminhos para atender às solicitações feitas pelos educandos.

No segundo seminário que acontece ao término do ano letivo, com objetivo de decidir sobre a certificação dos educandos, os professores realizam uma entrevista coletiva com os educandos. Nesse momento, entregam ao estudante avaliado um envelope, contendo todas as atividades avaliativas realizadas ao longo do ano. Solicitam que ele analise novamente sua produção e, então, começam a entrevista coletiva.

Essa prática avaliativa corrobora as ideias de Luckesi (2001, p. 84):

para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão, importa que tenha, também, o caráter de uma *avaliação participativa*. Por participativo, aqui, não estamos entendendo o espontaneísmo de certas condutas auto-avaliativas, mas sim a conduta segundo a qual o professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. [...] Então, não será uma discussão abstrata, mas sim uma discussão a partir dos resultados efetivos da aprendizagem, manifestados nos instrumentos elaborados e utilizados.

Durante a entrevista coletiva consideram-se além da opinião do educando, as opiniões de todos os professores. Na transcrição seguinte, podemos perceber essa característica, pois um dos professores estava ausente, e o grupo não deliberou sobre a conclusão ou não de uma aluna, preferindo aguardar o posicionamento desse professor que se encontrava ausente.

Jorge: *Você veio agora nessas últimas avaliações?*

Ane: *Vim.*

Jorge: *Você veio pra EJA no meio do ano passado não foi? E no ano passado você lembra que nós conversamos e quase chegamos a um processo de certificação, mas você se comprometeu pouco. E esse ano como você avalia?*

Ane: *Eu acho que eu melhorei. Eu faltei muito por causa do trabalho. Chego cansada.*

Jorge: *Você acha que melhorou, mas a gente sentiu que você às vezes chegava tarde, ia embora cedo. Porque isso?*

Ane: *Pelo cansaço. Às vezes eu ficava muito cansada.*

Jorge: *A gente não tem dúvida da sua competência, de apresentar suas habilidades nas atividades, mas a gente observa também as outras atividades. Assistir a um filme, participar de um debate, dar opinião. Você não participou. Quer falar um pouco disso?*

Ane: *Eu não sou muito de falar mesmo. Sou mais tímida.*

Jorge: *E as faltas? Você faltou muito. Teve algum problema particular?*

Ane: *Não. Mais era cansaço mesmo.*

Jorge: *Você sabe que tem que justificar e você não tem feito isso. Uma coisa que nós temos conversado é que você precisa melhorar isso. Esse compromisso com o projeto, participar mais, procurar a gente... Pra nós, dá a impressão que você falta por malandragem, descompromisso.*

Gabriela: *O Jorge falou muito bem. O que fica pra gente é esse descompromisso. Quando você veio com sua mãe ano passado, você fez uma escolha. Você podia ter concluído ano passado no 3º ciclo. E a gente faz escolha mesmo. E aqui no projeto é tudo, é uma corporeidade, um filme, as aulas. A gente avalia tudo. E aqui nós vimos pouca resposta sua.*

Armando: *Só lembrando. O projeto tem alguns critérios para certificação. [...] Envolver com projetos, saídas e mais que nunca a responsabilidade, autonomia. Dentro desse projeto, se a gente tivesse dúvida da sua certificação quais os pontos você apontaria?*

Ane: *A gente vai cansando. Se eu tivesse passado, eu sei que eu ia dar conta.*

Gabriela: *Você se lembra daquela conversa na sala dos professores?*

Ane: *Eu só passei pra noite porque eles exigiam no meu contrato, senão eu tinha continuado de manhã e tinha formado.*

Jorge: *O problema é que o mais importante aqui pra gente é o compromisso. O que nós temos dificuldade na sua certificação é o seu comprometimento. Como o Roberto não tá aqui hoje, amanhã nós vamos conversar com ele e você me procura pra eu te dar uma posição.*

Percebemos pelos exemplos apresentados anteriormente que a coletividade é um ponto marcante na maneira como os educadores da EMTM conduzem suas práticas pedagógicas.

4.3. DIALOGICIDADE

As práticas avaliativas utilizadas pelo professor de Matemática que foram apresentadas no capítulo anterior explicitam, em diversos momentos, como este valoriza o diálogo no desenvolvimento do seu trabalho. Como essa não é uma atitude exclusiva desse professor e sim um aspecto valorizado por toda a equipe da EJA, destacaremos a **dialogicidade** como mais um dos aspectos importantes das práticas avaliativas da escola.

Neste trabalho consideramos a dialogicidade como sendo o estabelecimento de um diálogo entre os diversos agentes envolvidos no processo, de maneira que tal diálogo conduza à reflexão sobre o processo, propiciando o desenvolvimento de ações que possam torná-lo mais coerente com as expectativas e necessidades dos envolvidos.

Para iniciar o ano letivo, os educadores realizam uma conversa particular com cada um dos futuros educandos do projeto. Segundo o professor Roberto, quando o candidato procura a escola, os educadores realizam uma entrevista com o objetivo de começar a conhecer um pouco da pessoa.

Você. Eh, quanto tempo que cê tá pa... Aí, nessa entrevista, o que é que a gente faz: quanto tempo que você tá parado? Ah! Você não tava parado, cê tava estudando? Cê trabalha, né? Eh... Que tipo de trabalho? Como é que é isso? Você, ... na outra escola, como é que você era? Como é que você, né..., tinha o comportamento e tal? Você gosta de estudar? São perguntas assim né, bem, bem rápidas[...] (entrevista realizada em 25 set.09).

Para o professor, o diálogo inicial é importante para começar a revelar para o corpo docente – que trabalhará com aquele educando – algumas características que auxiliarão a definição do agrupamento que este irá integrar, bem como seu acompanhamento ao longo do ano.

Essa prática dialógica na escola é defendida por Esteban (1999) quando destaca que o professor deve procurar compreender os educandos. Segundo ela, o professor “*para conhecer e transformar o processo pedagógico, procura meios de se aproximar do contexto no qual a escola se insere e dialogar com esse entorno, considerando-o parte significativa da dinâmica de ensino/aprendizagem*” (ESTEBAN, 1999, p. 23).

Assim como Esteban (1999), as orientações do MEC para a EJA destacam a importância de a escola obter informações acerca do trabalho, da vida familiar, escolar e social do educando para elaborar práticas pedagógicas que valorizem tais aspectos. Essa atitude pode ser traduzida na fala do professor, pois ele afirma que na conversa inicial procura-se obter informações sobre todos esses aspectos.

No início do ano letivo, os professores realizam uma entrevista coletiva com o educando, além de desenvolver, ao longo do primeiro mês, diversas atividades diagnósticas que irão auxiliar na determinação do agrupamento do qual esse educando fará parte. Porém, essa enturmação não é definitiva, pois havendo divergência entre o desempenho do educando e o trabalho realizado na turma na qual ele está inserido, o educando é chamado para uma nova conversa na qual os educadores procuram mostrar-lhe suas reais necessidades

pedagógicas e o encaminham para um grupo em que o trabalho desenvolvido se aproxime da realidade observada.

A partir do momento que a aula começou, a gente começou a perceber, assim, olha esse aluno tem uma característica que não é dessa turma. Tá mais pro outro grupo, que é um grupo mais ligado à parte lá da alfabetização, vamos dizer assim. Alfabetização e antiga quarta série, né. Antiga primeira, segunda, terceira e quarta série. E aí a gente chamava essa pessoa, conversava com ela, explicava, falava que seria interessante ela ir prum outro grupo e tal. E... e aí deslocava a pessoa pro outro grupo. A mesma coisa acontecendo com o grupo de lá. Se detectasse alguém lá que tava num nível mais avançado, né. De maior habilidade, tal, começava encaixar... (entrevista realizada com o professor Roberto em 25 set.09).

O diálogo desempenha papel central nos processos educativos – e nas práticas avaliativas – dessa escola e tem a finalidade de fazer o educando se conscientizar de sua condição atual e suas necessidades, buscando ajudá-lo a reconhecer suas habilidades e seus limites, de modo a orientá-lo a criar estratégias que o auxiliarão a avançar dentro do projeto.

Ao se desenvolver nos educandos a capacidade de refletir sobre sua condição, a escola contribuirá para que ele faça uso dessa habilidade em outros âmbitos da sua vida e não apenas no ambiente escolar, apontando uma das funções da educação, conforme aponta Freire (2001, p. 16) quando afirma que

a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Por outro lado, a busca dos educadores por dialogar com seus educandos, comunicando-lhes suas observações estão em consonância com as ideias de Hoffman (2002, p. 18) sobre as perspectivas da avaliação:

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de **exercício do diálogo entre os envolvidos** [grifo nosso].

A entrevista coletiva com os candidatos à EJA da EMTM acontece também em outros momentos, além do início do ano letivo. Esse diálogo acontece em qualquer época do ano que haja procura por vaga. Podemos identificar essa prática, considerando uma entrevista ocorrida no final do mês de setembro com um educando que desejava ingressar no projeto. Como o

educando era menor de idade, a entrevista foi realizada com o educando em companhia da sua mãe. Participaram da entrevista os seis professores da EJA que estavam presentes naquele dia.

Uma de suas professoras, que também é professora da EJA noite, iniciou o diálogo dizendo que o educando estava pouco freqüente, e seu desempenho não estava dentro do esperado. Afirmou estar preocupada com o fato de ele se transferir para a noite e continuar não produzindo, pois, trabalhando, ficava mais difícil dedicar-se aos estudos.

Além das observações sobre o perfil do educando, os professores disseram a ele que, segundo suas experiências, era comum que os educandos que ingressavam naquela época do ano (meados do segundo semestre) não conseguissem concluir o Ensino Fundamental. Um professor esclareceu que ele seria avaliado pelo grupo da EJA e, caso avaliassem que não seria possível concluir, ele deveria dar continuidade no ano seguinte. O grupo insistiu em que o educando tentasse negociar o horário no trabalho, mas ele afirmou não ser possível e insistiu em se matricular. Diante da decisão do educando e de sua mãe, o grupo autorizou sua matrícula.

Verificamos, mais uma vez, a valorização do diálogo por parte do corpo docente. Isso também é manifestado claramente pelo professor Armando: *“então a gente comunga dessa idéia de... de... tá partilhando o processo de avaliação, de tá conversando, dialogando sobre o processo de avaliação. Não tem... sem aresta nenhuma. Sem... sem nenhuma dúvida sobre isso, que para o adulto é legítimo”* (entrevista realizada em 21 out.09).

O trabalho desenvolvido pela escola é orientado pelo diálogo e pela autonomia do educando. Várias evidências disso foram encontradas ao longo da presente pesquisa, como podemos perceber em uma fala do professor Armando de Matemática referindo-se à sua atitude em sala de aula.

Hoje, as perguntas que eles fazem, fazem parte também do processo de avaliação Matemática. Então, eu posso... eu posso tá com uma avaliação escrita de um aluno que, que tem dificuldade daquela assimilação ali no processo escrito, mas que, num certo momento que se discutiu aquele conteúdo, avançou bastante, teve idéias boas, teve experiências boas em sala de aula. Então, eu sei do que é capaz de escrever, do que é capaz de falar, do que é capaz de fazer, né. E aí, não considero somente aquele. Tem aquele material, mas ele num... num decide (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Ao reconhecer que o diálogo ocupa um lugar privilegiado em suas práticas avaliativas, percebemos que o professor acredita nas concepções de avaliação (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006; LUCKESI, 1999; HOFFMANN, 2002; HADJI, 2001 e JORBA e SANMARTÍ, 2003) que destacam a importância de se utilizar instrumentos variados, assim

como de analisar de maneira cuidadosa as respostas dadas pelos educandos acerca de sua aprendizagem.

Podemos constatar o que foi relatado pelo professor quando acompanhamos uma aula em que este estava fazendo a correção de uma prova. O professor havia aplicado uma prova e, ao perceber que os educandos ainda estavam com muita dificuldade no conteúdo, resolveu retomá-la em sala de aula, fazendo suas observações.

Era o último horário do dia e estavam presentes apenas 8 alunos. O professor disse aos alunos que aquela atividade seria corrigida como um exercício para que ele fosse apontando as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. Chamou a atenção para a necessidade de destacar o que for importante durante a leitura. Disse também ter observado que os alunos estavam com dificuldade no vocabulário empregado na atividade. Essas dificuldades foram observadas pelo professor durante a aplicação da atividade em função das perguntas que lhe foram feitas (trecho do diário de campo).

Agindo dessa maneira, o professor demonstra visar ao crescimento de seus educandos, sem atribuir relevância à contabilização de erros e acertos e sim à identificação das dificuldades apresentadas e à busca por solucioná-las. Nas palavras de Hoffman (2002, p. 56-57): “a avaliação, enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção”.

Esse ir e vir observado no processo realizado pelos educadores da EJA da EMTM vai desenvolvendo nos educandos a capacidade de dialogar com os educadores sobre suas trajetórias, tornando-os co-responsáveis pelo processo e fazendo-os perceber que os professores são parceiros nessa jornada. Segundo o professor Armando

o que a gente quer é fazer com que ele tenha clareza das suas dificuldades e dos seus avanços, que, a partir do momento que ele tenha clareza, que ele consiga discutir com a gente se ele acha que dá pra... dá pra continuidade, se o seu objetivo é dar continuidade. Se ele acha que ele deve, né, que ele tem a possibilidade de concluir porque ele tem possibilidade de crescer com... né... dentro de um... de um... de um trabalho, dentro de uma empresa ou favorecer, em termos de concurso, ou se vai ajudar seus filhos, se vai ajudar alguém com essa forma de estudo (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Dessa maneira, a equipe da EJA vai desenvolvendo seu trabalho ao longo do ano, e o resultado desse trabalho vai sendo percebido pelos educandos. O modo como o grupo conduz o trabalho demonstra o respeito dos professores para com seus educandos, assim como a valorização e o respeito aos conhecimentos que eles construíram em suas trajetórias de vida “respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos[...]

[tendo] neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada” (FREIRE, 2001, p.16).

Percebemos a valorização da opinião dos educandos, por exemplo, no seminário de avaliação realizado no primeiro semestre, durante o qual os educandos expuseram para toda a comunidade escolar suas avaliações sobre o projeto. Podemos ressaltar dois aspectos relevantes no que tange à desenvolvimento da capacidade de dialogar. O primeiro é que os educandos conseguiram trabalhar em grupo e elaborar uma síntese para ser apresentada em plenária (conforme quadro do Apêndice 7, p. 161) e a outra é a capacidade de apresentarem suas críticas e/ou elogios sobre os professores e as aulas, sem medo de ser repreendidos. Para exemplificar, a seguir estão algumas declarações ouvidas em plenária durante o Seminário de Avaliação.

As aulas de ciências foram elogiadas por alguns e houve reclamações de outros. As demais aulas foram boas. Alguns alunos estão com dificuldades em algumas matérias. (Grupo 4)

As aulas de português precisam ter mais exercício em sala. (Grupo 3)

O professor Roberto não entende os alunos. Não tem paciência. (Grupo 4)

Os professores são muito bons, tem muita paciência. Eles são muito dedicados a nós. (Grupo 7)

Identificamos nos exemplos anteriores que os professores buscam alcançar o papel do educador como sendo aquele que deseja acompanhar o educando em seu trajeto, ou seja, reconhecem que *“é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada aluno” (HOFFMAN, 2002, p. 89).*

Esses professores parecem perceber que a avaliação *“baseia-se nos princípios de provisoriidade e complementaridade [e] serão as respostas dos alunos que darão pistas ao professor para continuar, refletindo, permanentemente, sobre as novas atividades a propor” (HOFFMAN 2002, p.143-144),* pois eles registram as observações feitas pelos educandos e as retomam em suas reuniões para buscar alternativas para melhorar o que foi apontado como não sendo o desejável.

Quando buscamos compreender a maneira como a ficha individual dos educandos é preenchida, assim como os aspectos nela contemplados, conforme relata o professor Armando, poucos são os comentários e sugestões para o educando, registrados nesse documento, pois eles acredita-se que a prática avaliativa se enriquece por meio da troca dialógica estabelecida entre professor e educando.

Eu acho que a ficha, o importante é que a ficha seja acompanhada de sugestões e de propostas para que ele perceba que suas dificuldades, como é que elas podem ser vencidas. [...] Mas aí é pontuado. Olha, cê tem apresentado essas dificuldades. Cê tem avançado nisso. O quê que a gente sugere que possa ser feito, né. Acho que o momento

da conversa e... e... e essa conversa não necessariamente de forma formal. Ó, vão sentar aqui e vão conversar, mas cê pode tá passando no corredor, cê pode tá conversando e isso, e essa conversa. parte naturalmente. Mas tem que ser pontuado, não adianta só a ficha, né. Precisa pontuar pra ele perceber o quê que ele precisa fazer. Ah! Quê que eu posso fazer então pra vencer essas dificuldades? O quê que eu preciso fazer? Ah, é vir mais? Eu posso vir mais? Então vem mais. É participar mais? É É se envolver mais em grupo? É... É ler mais? Sim. É pegar livros? Sim. Então é... é só pontuando que a gente consegue perceber isso (entrevista realizada em 21 out.09).

A fala do professor elucida o que afirma Esteban (1999, p. 18): “Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços.”

Essas mesmas atitudes podem ser também identificadas no momento de definição da certificação ou da não certificação do educando, pois se estabelece uma conversa entre educando e educadores, prova da valorização do diálogo por parte destes..

Um processo de avaliação eh... onde privilegia a... a opinião que o aluno tem sobre o envolvimento dele e o desenvolvimento dele, né. Eh...isso hoje em dia é bem marcado. A gente não... não... não, não conclui ou deixa de concluir simplesmente porque a gente quer ou não quer, que a gente percebe ou não percebe, mas a gente eh... faz a avaliação escolar que a gente é capaz de fazer sobre seus desenvolvimentos, sobre suas habilidades, competências, capacidades e a... e... e... associado à experiência que ele tem, a gente discute com ele quais são as suas possibilidades, né. Isso é... é... é... ah... o processo de conclusão, né. [...] o grupo ele não é de forma alguma absoluto em dizer se vai ou não vai. A gente deixa claro. Mas de forma alguma ela é... ela é fechada, né. Simplesmente, por... por... questões ou de nota ou de conceito (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09).

Verificamos nesse processo a legitimidade da opinião do educando acerca de sua própria aprendizagem e da definição da conclusão do segmento. Tal prática avaliativa – entrevista de certificação – é coerente com todo o trabalho realizado ao longo do ano no qual o educando foi incentivado a refletir sobre sua trajetória e a se posicionar sobre ela.

Prof. Jorge: *A avaliação não se reduz ao final do ano. No dia a dia os alunos se autoavaliam e também os professores fazem suas avaliações. Na EJA a avaliação não é função só do professor. É um diálogo que se estabelece. Ela é mais do que só a correção que os professores fazem das tarefas. Nós, professores, com a nossa experiência, não temos dúvida que a avaliação na lógica de acumulação de pontos não se aplica na EJA (trecho do diário de campo).*

Essa afirmação aconteceu na abertura do seminário final de avaliação, realizado no dia trinta de novembro de 2009, para definir a certificação dos educandos. Após o comentário do professor Jorge, uma aluna perguntou se então os professores iriam apenas aconselhar. Em resposta à pergunta da aluna, o professor disse que “*depende do caso. Aqueles que, por lei, têm o direito de se formar, sim*” (trecho do diário de campo).

Isso significa que, quando o educando já cumpriu o tempo máximo no projeto, mas ainda precisaria de mais um tempo para desenvolver habilidades que ainda não adquiriram, os professores, durante a entrevista para certificação, destacam para educando o que ele ainda precisa desenvolver, concedendo-lhes, entretanto, o direito de decidir sobre sua certificação, conforme percebemos na entrevista seguinte.

Jorge: *Você pretende continuar estudando?*

Douglas: *Eu queria formar porque ano que vem eu acho que eu vou parar de estudar. Trabalhar e estudar é muito difícil.*

Jorge: *Você é muito comprometido. Tá de parabéns. Nós vamos dar pra você aquela possibilidade... Você estudou antes até que série?*

Douglas: *8ª na escola X.*

Jorge: *Você conquistou no nosso projeto o direito de dizer se vai querer continuar ou não. Você avançou muito, mas você ainda tem muitas dificuldades na escrita, por exemplo. Você não escrevia assim quando você chegou. Você não se colocava perante a turma...*

Douglas: *Trabalhar e estudar é muito difícil.*

Jorge: *Se você formar aqui, você pretende continuar estudando? Fazer o ensino médio?*

Douglas: *Ah! Trabalhar e estudar é muito difícil.*

Jorge: *Afinal de contas, você quer formar ou não?*

Douglas: *Quero.*

Nessa prática avaliativa, a opinião do educando é considerada e tem tanto valor quanto as avaliações dos professores. Nesse sentido, o que se procura é chegar a um consenso acerca do que seria melhor para o educando.

É claro que tem um... tem casos que, que o grupo demarca bem: Olha, você não frequentou, você não participou, você não se envolveu, num tem como você falar comigo que você quer, né, eh... concluir. Com qual parâmetro cê vai concluir? Então, pela falta de argumentos que a pessoa tem pra poder concluir ... a gente encaminha a não conclusão do... do ensino fundamental e aí a gente propõe que ele passe por um... por um período maior, que aí ele se envolva, que ele se comprometa (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Como podemos perceber pelo trecho acima, os professores levam o educando a refletir sobre sua real situação, dando-lhe o direito de se posicionar quanto à sua certificação, sem lhe impor decisões. Porém, como o educando é acompanhado durante todo o processo, os professores têm argumentos para justificar suas decisões. Caso o educando discorde da posição do grupo de professores, ele tem a chance de apresentar seus argumentos que serão analisados pela equipe de educadores.

O professor fala também sobre o posicionamento do seu grupo diante do caso analisado. Essa sintonia de opiniões só é alcançada porque existe um diálogo responsável entre os membros da equipe. O momento destinado a essa conversa ocorre, geralmente, às sextas-feiras no horário é destinado à organização do trabalho da EJA.

Verificamos ainda que, durante as entrevistas, os professores sempre retomam fatos anteriores que parecem já ter sido pontuados aos educandos em outros momentos. Portanto, não há novidades para o educando sobre esse processo, e este é convidado a se posicionar, mais uma vez, conforme explicita o exemplo seguinte. A entrevista transcrita a seguir foi realizada com os educandos Claudio e Kely.

Armando: *A gente gostaria que cada um de vocês falasse sobre o projeto de EJA, o que vocês acham, se acham que têm condições de concluir.*

Kely: *Acho que eu não tenho não.*

Jorge: *Quantos anos você tem?*

Kely: *18.*

Jorge: *É o primeiro ano aqui?*

Kely: *Sim. Vim da escola X.*

Jorge: *Nesse ano aqui, o que você avalia?*

Kely: *Eu tenho dificuldade, tô cansada...*

Jorge: *Você tem dificuldade mesmo.*

Gabriela: *Cansaço e companhia. Ela sabe disso.*

Armando: *A gente sabe que é difícil trabalhar e estudar. Principalmente para vocês jovens que querem sair, namorar. A questão é colocar na cabeça que, mesmo cansada, tem que arrumar força para prosseguir.*

Jorge: *E você, Claudio? Tem quantos anos?*

Claudio: *19*

Jorge: *Tá trabalhando?*

Claudio: *Trabalho muito. Minhas provas tá muito ruim. Matemática então, tá muito ruim.*

Armando: *Você tem muita dificuldade. A que você atribui?*

Claudio: *Eu acho que tenho que estudar mais Matemática, tô trabalhando muito, chego atrasado na aula e já tá no meio da explicação aí eu não entendo.*

Jorge: *Em sala também sua concentração é pouca.*

Claudio: *É.*

Gabriela: *O que você falou reforça o que você foi o ano todo. Só preocupou com Matemática. Aqui não adianta preocupar só com uma matéria. A gente acredita que vocês dois, com mais um pouco de caminhada, vocês têm condições de concluir. Você tem que se empenhar mais. Você tem dificuldade, mas se empenhou pouco para superar. As atividades você escolheu. Ah, é filme, não vou ficar.*

Jorge: *O fato é que vocês precisam mudar um pouco, comprometer mais para concluir no ano que vem. Em sala de aula, participar mais, procurar mais a gente, esforçar na escrita. Realmente faltou de vocês esforçar mais. Ano que vem, esforçando mais, vocês têm condições de concluir.*

Claudio: *Então esse ano é zero?*

Jorge: *Esse ano não tem jeito. Vocês sabem disso. Não é a dificuldade em matemática que vai fazer você repetir aqui não. É o compromisso. Então, vocês voltam ano que vem e se empenham mais.*

Apresentamos apenas um exemplo de entrevista, mas, se analisarmos todas aquelas que estão transcritas no Apêndice 15 (p. 186), verificaremos em todas elas a existência de um diálogo consistente e insistente entre os professores e os educandos.

Acompanhamos todas as entrevistas realizadas ao final do ano e não presenciamos nenhuma onde o educando demonstrasse desconhecimento dos itens apontados ou até mesmo

discordasse da posição do grupo de professores quanto à sua certificação. Esse fato nos dá indícios de que, ao longo do processo, os educandos acompanharam e foram informados sobre seu desempenho acadêmico, não sendo, portanto, novidade o resultado da entrevista.

Para Freire (1987, p. 77) “*o diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização*”, e a escola como instituição responsável pela formação dos cidadãos tem o papel de desenvolver nos educandos essa capacidade de dialogar.

Verificamos na EMTM a presença de diversos momentos nos quais o diálogo entre educadores e educandos é valorizado, o que comprova que essa escola conduz o seu trabalho, buscando desenvolver essa capacidade em seus educandos.

4.4 . FLEXIBILIDADE

A flexibilidade nas práticas avaliativas é fundamental para se compreender os processos vivenciados por cada educando, tendo em vista a diversidade de experiências de vida, expectativas futuras, conhecimentos sobre cada uma das áreas do conhecimento, entre outros aspectos. Sendo assim, é necessário construir instrumentos de avaliação variados e avaliar a aprendizagem em momentos diversos para se obter o máximo possível de informações sobre o educando.

Nesse item, seguimos o mesmo percurso adotado para verificar os valores anteriores, ou seja, analisamos as evidências de flexibilidade desde o diagnóstico inicial até a entrevista de certificação.

Sobre o processo de diagnóstico inicial utilizado pela escola, o professor Roberto declarou que, naquele ano, não havia acontecido uma prova escrita no primeiro dia de aula, apenas uma entrevista. Contudo, ao longo do ano, várias foram as alternativas utilizadas.

Roberto: *Não... não teve essa parte escrita. Mas, já houve momentos na parte escrita ter ... a gente ter conseguido fazer, assim, uma avaliação que contemplasse todas as áreas, mas também já houve momentos de ser bem delimitado porque... porque?[...]. Um momento mais delimitado, né. Assim, ah, essa é específica de ciências, né. Essa é específica de Português, tal. É porque a gente sentiu que o pessoal fica numa tensão, né. Vê aquilo, aí já acha que é uma prova. Apesar da gente falar que não é uma prova. Não, isso aqui é apenas um instrumento que a gente tem pra tá verificando como que você tá pensando, prá montar tu... Cria uma tensão que eles entendem aquilo como prova e tem gente que pergunta: Ah, quanto que eu tirei. Não tem nota, né, tal. Então, e... e aí fica confuso e num. Ah, mas eu não fiz. E..., ele às vezes não consegue perceber, às vezes, eu não fiz a prova de Português, não. Eu não fiz a prova de Ciências. Não,, fez. Olha aqui, ó. Tá vendo, é isso, tá aqui e tal, né. Então a gente acabou em outros momentos, eh,*

separando mesmo, deixando mais característico: algumas perguntas de Ciências, de Português, Matemática. É..., eh, fazendo dessa forma, né. Em função do público. (entrevista realizada em 25 set.09).

O trecho retrata a busca do grupo de professores por criar um processo que dê a eles as respostas desejadas sem, contudo, criar um clima de tensão nos estudantes que ingressam no projeto. Sendo assim, eles não se limitam à aplicação de provas escritas, ressaltando a flexibilidade como um valor presente na prática avaliativa desses educadores. Tal atitude encontra eco nas palavras de Hoffman (2002, p. 22): “*Não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades*”.

Após o ingresso no projeto e, pautado nas observações iniciais, o grupo vai elaborando estratégias para potencializar o aprendizado de seus educandos. Uma das estratégias utilizadas é a flexibilização na enturmação. Os educandos não permanecem o tempo todo em um mesmo agrupamento. Eles podem pertencer a agrupamentos diferenciados em função do trabalho proposto ou em função de alguma dificuldade detectada pelos professores. A alteração no agrupamento é garantida porque os educadores avaliam os discentes durante todo o processo, por meio de suas produções, sem a obrigatoriedade de aguardar momentos pré-determinados para proceder a avaliação.

Roberto: [...] Nós já fizemos muito o quê. Eh...vamos priorizar leitura. Interpretação e produção de texto. Então... a gente fazia um... um diagnóstico daqueles que estão com muita dificuldade na interpretação e na escrita e aqueles que estão um pouco mais avançado na leitura e na escrita. Dessas três turmas, a gente formava duas turmas.

Pesquisadora: Uhum.

Roberto: Certo? E apli... e trabalhava com, uma ou duas vezes na semana, com uma atividade voltada exclusivamente ... para. [...] É a gente voltava com. A gente voltava com ativ. atividades, eh... específicas para aqueles dois grupos, né.

Pesquisadora: Isso é o que seria o que tá lá no documento de vocês que dentro do grupo os alunos podem ser...

Roberto: É enturmados...

Pesquisadora: É. Lá vocês falam, podem ir e vir de acordo com as necessidades ou enturmações.

Roberto: Isso. Isso. De acordo com a necessidade e com a enturmação. Esse, esse exemplo que eu te dei é uma enturmação, né. Por projeto. Projeto, assim, de leitura e escrita. (entrevista realizada em 25 set. 09).

Percebemos pela fala do professor Roberto que a escola atende aos pressupostos definidos pela RMEBH defensores de que “*a estrutura e a organização da escola deveriam procurar inserir propostas tais como [...] ‘provas interdisciplinares, avaliação processual, novos critérios de enturmação e agrupamento dos alunos’*”, etc (BELO HORIZONTE,

CADERNO 0, 2002, p.15). A flexibilidade é demonstrada não só na enturmação, mas também no momento de avaliar os educandos:

Então, a gente pode ter um conceito de... de... de... que o aluno apresenta muita dificuldade, mas estando presente, mas tem aquele outro conceito dele apresentar dificuldade por não estar presente, né. E aí a gente tem, tem que tomar cuidado pra diferenciar o aluno que tem... apresenta essa dificuldade e tá tentando trabalhar, tá se envolvendo, do que aquele que apresentou dificuldade por não estar presente e não justificou, não apresenta justificativa, não quer tá presente por questão própria (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Como as práticas avaliativas da EMTM acontecem de modo processual, os educadores avaliam também a participação ou não dos educandos em todos os espaços de formação que são oferecidos durante o ano.

A gente considera por enturmação, também, o envolvimento deles nas assembleias. Tudo aquilo, toda aquela atividade que acontece na sala 35, né. Que é aquela sala que a gente tem lá, onde a gente reúne o pessoal todo. Uma assembleia, uma palestra, assistir a um filme, uma reunião pra discutir algum assunto, né. Pra, pra fazer uma comemoração. Tudo aquilo também faz parte da enturmação. Tudo aquilo pra... né! Eh... (entrevista realizada com o professor Roberto em 25 set.09).

Os docentes utilizam diversas maneiras de organizar seus educandos com o objetivo de desenvolver habilidades necessárias à formação do cidadão (ex: ser capaz de trabalhar em equipe, relacionar-se socialmente, entre outros). Essas habilidades adquiridas pelos educandos também são avaliadas. Segundo Armando: “*Nós já fizemos mil coisas aqui. A gente já separou em grupos de trabalho, eh... por segmento. Já separamos em grupo de trabalho, onde cada grupo tinha pessoas de alfabetização até pessoas de conclusão, né. [...] A gente já foi e já voltou várias vezes*” (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Essa flexibilidade também se manifestou nos momentos em que a EJA da EMTM trabalhou com agrupamentos formados por educandos pertencentes ao grupo de alfabetização até educandos de conclusão, fato que nos faz remeter aos pressupostos presentes nos documentos oficiais da RMEBH. De acordo com esses documentos, é necessário que se reconheça a idade social dos educandos e não apenas a referência trazida no histórico escolar, pois educandos com referências distintas de série podem apresentar habilidades semelhantes relativas a determinados conceitos, podendo, portanto, pertencer a um mesmo grupo de trabalho. A forma de organizar o grupo deve ser constantemente avaliada e reelaborada para que os jovens possam desenvolver cada um a seu tempo. Para Hoffman (2002, p.58),

a dinâmica do desenvolvimento do aluno faz com que nunca se possa antecipar os rumos que a ação pedagógica irá tomar, o que não significa desorganização ou improvisação. O planejamento deve ser suficientemente

plástico e flexível para que possa mover-se em referência aos caminhos trilhados pelos alunos, aos processos que seguem.

Tendo a flexibilidade como um valor intrínseco às práticas pedagógicas e avaliativas, os professores estão sempre avaliando e reestruturando suas estratégias. Para o professor Armando: *“nesses nove anos, foi dentro desse trabalho e... e o formato de avaliação ele... ele vai modificando a partir do momento que... com o que o grupo pensa, né, de como avaliar o... os sujeitos”* (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Percebemos uma preocupação em adequar as práticas avaliativas às perspectivas de avaliação construídas pelo grupo. Dessa forma, verificamos que eles estão em constante avaliação dos seus processos não perdendo de vista o público atendido que é composto basicamente por adultos.

Então, hoje o caráter de avaliação pro... pro adulto ele é muito diferente do jovem, né, do... do adolescente e da criança porque o... os objetivos são totalmente fora da concepção do adolescente. O adolescente, ele quer concluir, eh... a princípio pra dar continuidade no ensino médio, em.. ver o quê que faz a partir daí. O adulto não. Nem sempre é querer dar continuidade no Ensino Médio. Tem outras perspectivas que essa conclusão pode favorecer, né. Ou pode propiciar. Até mesmo eh... .. autoestima. A pessoa pode não, não... não usar de forma trabalhista ou de forma a seguir os estudos, mas por questão de autoestima eh...eh... consegue perceber, né, que a conclusão é uma coisa que... que... que muitos, hoje em dia, de certa forma não dão valor à conclusão do ensino fundamental, pra ele é... coisa fundamental. É coisa básica. [...] O adulto tem um conhecimento da vida, tem um conhecimento do que ele precisa, tem um conhecimento do que isso vai adiantar pra ele ou não. Então essa... essa experiência de vida que o adulto tem faz com que ele tenha o direito de... de... de opinar sobre a sua conclusão ou não (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out.09).

Conforme apresentado pelo professor Armando, os objetivos dos educandos são diferentes e devem ser considerados no momento da avaliação. Para conseguir reconhecer os motivos vários que levaram esses adultos para a escola, é preciso que as práticas avaliativas sejam flexíveis e não se pautem apenas em resultados numéricos, pois estes são falhos e, na maioria das vezes, não refletem o desempenho do educando, uma vez que não são capazes de valorizar as diferenças de objetivos. O momento de avaliação deve ser *“um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”* (LUCKESI, 1999, p. 35). Sendo assim, não é a “média” alcançada ou não alcançada em uma disciplina que definirá os caminhos a serem seguidos pelo educando, mas sim os objetivos que esse educando traçou para ele.

Baseados nessa perspectiva da avaliação, os conceitos apresentados aos educandos atendem aos pressupostos defendidos por Luckesi (1999, p. 96-97) de que *“de fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria*

dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções”.

Dessa forma, a escola utiliza o sistema de conceitos que são definidos não pela nota obtida em provas, mas da observação dos avanços verificados pelo professor, de modo que

a gente não... não tem uma faixa, oh, D é de 30... Não existe isso. Não existe isso. A gente usa parâmetros. Eu pra... pra... se for pra usar parâmetro a gente usa a valorização. Pode usar a valorização: essa atividade tá valendo dez, né. Mas não quer dizer que ele tirar eh... quatro, cinco... num é que ele vai ficar com conceito B ou A, mas vai fazer eu perceber quais são as suas dificuldades e, a partir disso, eu tenho clareza se ele tá no conceito A, se ele tá no conceito B, tá no conceito C ou no conceito D e além disso, tá no conceito, também, eh... tá a... a questão do envolvimento, né. Uma das coisas que fazem a gente construir o conceito, também, é a falta ou o comprometimento com o projeto. Então, a gente pode ter um conceito de... de... de... que o aluno apresenta muita dificuldade, mas estando presente, mas tem aquele outro conceito dele apresentar dificuldade por não estar presente, né. E aí a gente tem, tem que tomar cuidado pra diferenciar o aluno que tem... apresenta essa dificuldade e tá tentando trabalhar, tá se envolvendo, do que aquele que apresentou dificuldade por não estar presente e não justificou, não apresenta justificativa, não quer tá presente por questão própria. É diferente (entrevista realizada com o professor Armando em 21 out. 09).

A posição dos professores em relação ao estudo reflete os pressupostos apresentados por Hoffman (2002, p. 101) segundo os quais: “*a análise qualitativa do conhecimento estende-se, assim, para além dos certos e errados, do satisfatório e não satisfatório*”. Para registrar a produção dos educandos os professores utilizam conceitos (A, B, C e D) que indicam se o educando assimilou, assimilou parcialmente ou não assimilou os conteúdos trabalhados. Esses conceitos não são definidos por referências numéricas; por isso, podem-se atribuir conceitos “iguais” a educandos distintos, podendo estes apresentar dificuldades em tópicos diferentes do conteúdo abordado ao longo da etapa considerada, mas os professores têm clareza de que aquele conceito indica apenas o estágio em que o educando se encontra.

As dificuldades a serem trabalhadas por cada educando é referendada pelo professor nos momentos de avaliação coletiva entre o grupo de professores e também apontadas a cada um dos educandos individualmente.

O processo de formação é diferente. As idades são variadas, as experiências de vida, os trabalhos variados... A semelhança entre vocês é que todos não tiveram a oportunidade de fazer o ensino regular, ou porque teve que parar pra trabalhar, ou porque não aproveitou na época certa..[grifo nosso]. No nosso processo de avaliação, a gente procura olhar para cada um de maneira diferente. Cada um passa pela EJA de uma maneira. Vocês têm direito a se formar e nós professores temos a obrigação de assegurar esse direito [grifo nosso]. Não existe passar. Todos passam. Uns adquirem mais, outros menos. Por isso, às vezes, uns necessitam de mais tempo que outros (relato do professor Jorge no seminário final de avaliação).

Declaração como essa nos mostra que, aos adultos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizarem, a EMTM busca dar-lhes o direito de fazê-lo em outro momento da vida, o que nos remete aos pressupostos para a Educação de Jovens e Adultos, expressos na Declaração de Belém (2009)

La alfabetización es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuum educativo. El derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación. Es un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política. La alfabetización es un medio esencial de capacitación de los individuos para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad (Documento final, VI CONFINTEA, p. 3).

Os exemplos apresentados ao longo desse tópico evidenciam a flexibilidade existente nas práticas avaliativas da escola estudada. Além de ocorrer de modo processual, por meio de instrumentos e procedimentos variados, os professores constroem um olhar individualizado sobre seus educandos, percebendo seu crescimento de forma integrada e não apenas em sua disciplina. Por último, valorizar a percepção do educando no processo, inclusive na definição da certificação, evidencia a capacidade de confrontar suas observações com os objetivos explicitados pelos educandos, buscando uma decisão que reflita tanto o processo vivido como as perspectivas do educando.

4.5 – INOVAÇÃO

Falar em inovação nas práticas avaliativas implica identificar a existência e a possibilidade de criação de instrumentos e estratégias variados para acompanhar o processo educativo. Além disso, a inovação envolve a construção de um olhar diferenciado sobre os resultados apontados por esses instrumentos, sempre tendo em vista o educando como cidadão, mais que apenas aprendiz de determinada disciplina. Para ilustrar, vamos retomar alguns pontos que já foram apresentados nas análises anteriores e apresentar alguns outros.

Ao realizar uma avaliação inicial – conversa individual e provas para verificação de conhecimentos conceituais – que envolve o diálogo com o educando, a equipe de professores demonstra uma forma inovadora de avaliação.

Ao agrupar os educandos considerando pressupostos variados, como dificuldades semelhantes, desejo do educando, experiência de vida e necessidade profissional, a escola inova. A flexibilidade nos agrupamentos possibilita aos educandos vivenciar experiências variadas e não se fixarem em uma turma, tomando-se como referência exclusivamente a sua competência nos conteúdos. Essa maneira de organizar o trabalho pedagógico nos mostra que

esses educadores romperam com a rigidez dos tempos e das enturmações e, consequentemente, ousaram na maneira de avaliar.

Essas práticas – que envolvem práticas pedagógicas e práticas avaliativas de modo integrado – expressam uma perspectiva inovadora ao romper com o tradicional, em que a avaliação escolar está focada na verificação do que o educando sabe ou não, com o intuito de classificar. O modelo adotado segue os rumos apontados por vários autores (ex. LUCKESI, 1999 e HOFFMANN, 2002).

Para ampliar nosso conjunto de exemplos podemos citar também a própria variedade de práticas pedagógicas e avaliativas – realização de assembleias, saídas para conhecer os espaços da cidade, assistir a um filme – e a valorização da participação e envolvimento nesses momentos durante a avaliação.

Podemos verificar o que foi dito anteriormente no trecho da entrevista realizada com o educando Gabriel no momento de definir sua certificação. A entrevista foi realizada com três educandos simultaneamente, mas transcrevemos apenas a parte referente ao educando Gabriel.

Armando: *E você Gabriel?*

Gabriel: *Eu estudava na escola X.*

Armando: *Você tem um bom desenvolvimento.*

Jorge: *Tem uma coisa que deixou a gente sem saber se daríamos ou não a certificação pra você. O que você acha que é?*

Gabriel: *Eu acho que é o desinteresse.*

Gabriela: *Você sempre teve muita dificuldade em entender o nosso projeto. Você não teve envolvimento, não teve compromisso.*

Gabriel: *Como assim? Participação nas aulas?*

Jorge: *Você é muito ausente. Custa a entrar na sala de aula, sai mais cedo.*

Gabriela: *Você queria que o professor te desse uma atenção que não podia dar naquele momento. Falta aquela autonomia. Você só preocupou com o conteúdo. São as atividades que você participou pouco.*

Gabriel: *Professora, mas a prova que eu não fiquei só na matéria é que eu coloquei no papel que eu mudei, por exemplo, a personalidade. Eu coloquei no papel o que eu não fazia em outras escolas, que é fazer trabalho em dupla. Eu atirei pra todo lado, pra ver se algum eu acertava.*

Gabriela: *Vai continuar estudando?*

Gabriel: *Vou!*

A entrevista nos mostra dois aspectos que comprovam a inovação nas práticas avaliativas: o primeiro é a própria estratégia de realização dessa conversa individual com o educando, e o segundo são as falas dos professores enfatizando para o educando que ele não deveria se preocupar apenas com o desempenho nos conteúdos, já que é importante no projeto valorizar igualmente todas as outras atividades desenvolvidas.

A maneira como os professores determinam os conceitos de seus educandos também apontam uma perspectiva de inovação conforme entrevista realizada com o professor Armando.

Pesquisadora: Bom, em relação aos conceitos que vocês utilizam, que eu vi você explicando aquele dia pros meninos. Como vocês definem? Que critérios que vocês utilizam pra definir o quê que é o A, o quê que é o B?

Armando: O critério é o critério da... da nossa... dos critérios de avaliação que a gente usa. Os critérios de avaliação, pressupondo o... o quê que a gente traça como que... que a gente quer é... é contribuir que o aluno desenvolva. Então, diante das dificuldades ou dos avanços em... em leitura, em produção, em compreensão, em interpretação, em operações básicas, em estruturação de... de... do conhecimento, em organização do... do... do pensamento matemático, organização da escrita, organização de... de forma sistematizada na escola, né. O que a escola oferece de forma sistematizada, a gente pressupõe o A, B, C e D como alcançar, alcançar parcialmente... (trecho da entrevista realizada em 21 out.09)

Quanto ao conselho de classe realizado nessa escola, podemos dizer que nesse espaço os professores buscam uma maneira de tratar das questões pedagógicas que não seja apenas elucidar dificuldades e postura dos educandos, ditarem suas notas e apontarem aqueles que estão em recuperação ou até mesmo reprovados. Nesses momentos os professores buscam caracterizar seus educandos considerando aspectos variados, além de construírem estratégias para atendê-los adequadamente, corroborando as ideias de Hoffmann (2002, p. 38-39) de que

esses momentos precisam ser, urgentemente, repensados pelas escolas como espaços educativos dos professores na construção de uma proposta interdisciplinar, para a ampliação de suas perspectivas acerca dos diferentes jeitos de ser e aprender do educando na relação com outros educadores e com outros saberes. Só tem significado se forem constituídos com o propósito de aprofundar a análise epistemológica e didática do processo de aprendizagem dos alunos, de deliberar ações conjuntas que contribuam para o aprimoramento das ações futuras do corpo docente, dos alunos e de toda a escola.

Agregadas a estas práticas avaliativas, a existência de uma ficha individual de avaliação na qual os educadores registram, além de conceitos relacionados ao desempenho nas diversas áreas do conhecimento, informações sobre aspectos mais globais (ver trecho da ficha a seguir) também indica uma inovação.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL, DISCIPLINA E POSTURA		
Legenda: S (sim) MV (maioria das vezes) PV (poucas vezes) N (não)		
ASPECTOS AVALIADOS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Participa e contribui para o projeto da EJA.	PV	PV
Ouve e respeita as opiniões dos colegas.	S	S
Participa das atividades coletivas de trabalho.	MV	MV
Demonstra interesse na realização das atividades em sala de aula.	MV	PV
Respeita as regras definidas coletivamente e estabelecidas pelo nosso Projeto de EJA.	MV	MV
Apresenta justificativa quando necessita se ausentar ou atrasar.	N	N

fig. 19: Extrato da ficha de aluno correspondente aos aspectos sociais, disciplinares e de postura

O que percebemos até então é que as práticas avaliativas desenvolvidas tanto na área do ensino da Matemática como nas demais disciplinas na EJA da EMTM compõem um cenário diferenciado que possibilita aos educandos favorecer ao máximo suas ações sobre o objeto de conhecimento (HOFFMANN, 2002).

Percebemos ao longo do trabalho que a maneira de avaliar os educandos na EJA da EMTM busca romper com a lógica dos resultados parcelados em que cada professor avalia o educando dentro de sua disciplina e o agrupamento desses resultados constitui a avaliação do educando. Sendo assim, analisar as práticas avaliativas em Matemática nessa escola nos apontou que deveríamos considerar todo o cenário avaliativo da escola, pois a avaliação do educando nessa disciplina abarca não só seus resultados apresentados nas avaliações escritas de Matemática, mas todo o crescimento intelectual e seu caminhar dentro do projeto.

Essas evidências foram aparecendo ao longo do trabalho, pois verificamos que o professor valoriza o diálogo estabelecido em sala, avalia o comprometimento do educando, considera suas expectativas em relação ao projeto, valendo-se de todos esses pressupostos na hora de proceder a avaliação do educando.

Verificamos nessa prática avaliativa que o educando é considerado em sua totalidade e não apenas no que é capaz de ‘registrar’ acerca do seu conhecimento matemático, o que aponta uma tentativa do professor em valorizar as habilidades construídas pelos educandos e não em rotulá-lo pelo por aquelas habilidades que ainda não possui.

A análise da prática avaliativa observada em nossa pesquisa, representada nos valores ora apresentados, nos apontam caminhos para inovar na maneira de avaliar o educando, tornando essa tarefa algo mais significativo dentro do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa contribuiu para confirmar nossa hipótese inicial de que é possível realizar uma prática avaliativa em Matemática que retrate mais fielmente a situação do educando diante dos objetivos traçados.

Para tecermos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido, retomamos a nossa questão inicial de investigação que foi: ***“Como se dá a prática avaliativa em Matemática na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que adota um processo de avaliação que tem como base a proposta pedagógica dessa rede?”***.

Para a realização deste trabalho foi necessário primeiramente identificar uma escola que tivesse seu trabalho alinhado com a proposta pedagógica da RMEBH. Para isso recorremos a pessoas que ocupam ou ocuparam cargos relacionados à educação nessa rede de ensino que pudessem nos fornecer tal informação. Assim, as opiniões dessas pessoas para a seleção da escola foram determinantes

Após a escolha da EMTM e o início do trabalho de campo, constatamos que realmente essa é uma escola que procura realizar o trabalho pedagógico embasado nas propostas pedagógicas da RMEBH. No que se refere às práticas avaliativas em Matemática, foco do nosso trabalho, a instituição utiliza-se de instrumentos e momentos variados para proceder a avaliação de seus alunos, o que nos mostra que há uma coerência entre as práticas dos educadores dessa escola e as perspectivas de avaliação existentes nos documentos oficiais, tanto do município quanto nacionais.

A maneira como o grupo de professores naquela escola se organiza para definir os pressupostos metodológicos do trabalho com a EJA nos revela que esses educadores compartilham das perspectivas que se colocam atualmente para essa modalidade de ensino. Eles não trabalham mais com a lógica da seriação, não utilizam a nota obtida da contabilização de acertos e erros para definir a aprovação ou não de seus educandos, utilizam instrumentos variados e compartilham com os educandos todo o processo de aprendizagem. Dessa maneira, os educandos se tornam responsáveis pela construção do conhecimento e buscam, junto com os professores, criar estratégias visando ao próprio crescimento.

Quando analisamos os reflexos dessas práticas avaliativas em Matemática, verificamos o quanto elas contribuem para a identificação, por parte dos educandos, de suas dificuldades e como elas possibilitam a construção, juntamente com o professor, de estratégias visando a seu desempenho nessa disciplina, o que exemplifica o verdadeiro papel da avaliação que é o de

possibilitar a identificação das dificuldades e a elaboração de propostas, com base do verificado.

Como descrevemos e analisamos ao longo deste trabalho, no que se refere à prática avaliativa em Matemática, integrada à proposta da escola em geral, diversas ações e atividades são implementadas. No entanto, observamos, também, que, apesar da existência de ações em busca de uma maneira diferenciada de trabalhar, alguns limites, reconhecidos pelos próprios professores, ainda existem. Entre eles destacamos, por exemplo, a dificuldade em criar tantos agrupamentos diferenciados de acordo com a necessidade dos alunos, de aproveitar os espaços da cidade, entre outras. Conforme afirmação do professor Armando, em entrevista realizada, essas limitações existem em virtude do número de alunos, que atualmente é pequeno, de algumas dificuldades do grupo de programar atividades para trabalhar os espaços urbanos, de não conseguirem conciliar horários dos alunos com o dos professores e da falta de verba.

O que merece ser destacado é que, apesar dos diversos fatores dificultadores, esses educadores estão em busca de uma melhor maneira para trabalhar com seus educandos, tendo como meta desenvolver cidadãos capazes de integrar a sociedade atual, capazes de gerir suas decisões. Conforme afirma Freire (1997, p 16) *“são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta”*.

Acreditamos que os resultados deste trabalho nos provam que é possível e necessário realizar práticas avaliativas em Matemática que considerem o educando adulto em suas diversas dimensões. O trabalho desenvolvido na EMTM nos revela alguns caminhos que podemos trilhar para obter sucesso em nossa prática pedagógica, já que os procedimentos que os educadores da escola utilizam têm possibilitado alcançar resultados bastante positivos.. Para tanto, basta acreditar que é possível fazer diferente e buscar essa nova maneira de caminhar.

E por acreditar que é possível fazer diferente é que nos propusemos a realizar este trabalho, pois sabíamos que não seria fácil identificar uma instituição que adotasse práticas avaliativas mais abrangentes, ou seja, que consideram as diversas dimensões do educando envolvidas no processo de aprendizagem. Procuramos assim anunciar uma experiência de sucesso, indo além das constantes denúncias do campo da educação.

Buscamos analisar um trabalho diferenciado, objetivando sinalizar aos educadores matemáticos caminhos para a elaboração de práticas avaliativas mais adequadas, pois o ato de

avaliar é uma das grandes angústias vivenciadas por nós e por grande parte dos educadores matemáticos que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Como educadoras matemáticas, aprendemos muito com a realização deste trabalho, pois, apesar de acreditarmos na existência de práticas avaliativas mais adequadas e sabermos que algumas já fazem parte da realidade de certas instituições de ensino, não havíamos tido contato com nenhuma experiência dessa natureza antes da realização dessa investigação. Com certeza, após este trabalho, a nossa maneira de proceder à avaliação na EJA será diferente daquela que anteriormente orientava nosso trabalho.

Como pesquisadora, é certo que esta pesquisa enriqueceu e ampliou o modo de compreender as práticas avaliativas na EJA e mostrou como se pode dar a sistematização de tal prática. O produto desta pesquisa traz algumas orientações para auxiliar educadores na construção de estratégias, instrumentos e metodologias de avaliação, embasadas nos pressupostos de avaliação diagnóstica, processual, dinâmica.

Essa investigação nos mostrou que na Educação de Jovens e Adultos não há como proceder a avaliação em Matemática, sem considerar também o crescimento do educando em outros aspectos, como o comprometimento, os objetivos que os trouxeram de volta à escola, o tempo dedicado à sua aprendizagem, entre outros. Optamos, assim, por elaborar orientações que possam ser adaptadas e/ou utilizadas, não só por educadores matemáticos, mas por qualquer escola que desejar construir uma Educação de Jovens e Adultos mais adequada à especificidade desse público.

Reconhecemos que a pesquisa realizada teve algumas limitações, como o tempo reservado ao acompanhamento dos trabalhos. Várias atividades utilizadas na análise, tomando-se como base apenas os registros escritos, se tivessem sido acompanhadas durante a sua realização, poderiam nos fornecer informações mais amplas acerca do trabalho desenvolvido. Esse acompanhamento dos trabalhos diários não foi possível em razão da não permissão por parte dos professores. Essa limitação nos impediu de analisar se há também uma maneira diferenciada de proceder às aulas ou se essas se desenrolam como sempre se desenrolaram, apesar das mudanças observadas nas práticas avaliativas. Entretanto, esses limites não diminuem a credibilidade de nossa investigação.

Com base neste trabalho, sinalizamos que vários outros podem vir a ser realizados, com o objetivo de complementar o que o nosso iniciou, pois este se encarregou de explicitar a existência de práticas avaliativas em Matemática orientadas na perspectiva da continuidade, flexibilidade, dialogicidade, processualidade, coletividade, entre outros.

Como investigações futuras, uma das possibilidades é a análise da trajetória de egressos da EMTM para identificar como a forma de trabalhar da escola contribuiu para a sua formação e como eles utilizam esses aprendizados nas escolas em que se encontram ou pelas quais passaram depois de deixarem a EMTM.

Outro trabalho possível seria escolher uma escola que não realiza uma prática avaliativa nessa perspectiva, construir com o grupo de professores uma proposta semelhante à da EMTM e avaliar as contribuições da mudança para a formação dos educandos.

Provavelmente, outras pesquisas que não foram aqui sugeridas poderão ser propostas, segundo o olhar que cada pesquisador lançar sobre o trabalho ora apresentado.

Esperamos, portanto, que este trabalho tenha contribuído para aumentar a produção científica na área estudada – Educação de Jovens e Adultos e Práticas avaliativas em Matemática – e, mais do que isso, possa incentivar a realização de novas pesquisas nessa área.

REFERÊNCIAS

Avaliação e planejamento. *Coleção Trabalhando com a educação de jovens e adultos* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. 2006. p. 49

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Parecer 093-02. 2002. 26.

BOGDAN, R., BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 5 out. 1988. Brasília, 2006. 47p.

BRASIL. Lei n. 5692 -11 ago. 1971. Dispõe sobre as diretrizes básicas da educação nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei n. 8069 - 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de, SOARES, Maria Tereza Carneiro. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais*. Campinas: Papyrus, 2008. cap. 4 , p.101-142.

CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ESCOLA PLURAL, 2, 2002, Belo Horizonte. SMED.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6, 2009, Belém. Documento Final.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL TALES DE MILETO. Belo Horizonte. Ago. 2004.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe*. In: Ação Educativa. São Paulo, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, p. 1115 – 1139. out.2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext Educação & Sociedade>. Acesso em 29 jul. 2009.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização e Cidadania, RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 17, maio. 2004, p 11-23.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, 2007, Belo Horizonte. KOORO, Méri Bello, LOPES, Celi Espasandin. *Uma análise das propostas curriculares de matemática para a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: SBEM, julho 2007. p. 1-13.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 7 – 28.

FARDIN, Vinicius Luciano. *Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da escola plural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003. (Dissertação, mestrado em Educação)

FISCHER, Maria Cecília Bueno. Os formadores de professores de matemática e suas práticas avaliativas. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais*. Campinas: Papyrus, 2008. cap.3, p. 75- 100.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação matemática de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 112p.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação matemática de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 112p.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos, hoje. Algumas Reflexões. In: FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 16 – 17. Coleção Questões de Nossa Época, v.23

_____. Escola pública e educação popular. In: FREIRE, Paulo *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo:Cortez, 2001.p. 47 - 52. Coleção Questões de Nossa Época, v.23

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção: O mundo, hoje, v.21.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna. 2003. 96p. Coleção Cotidiano Escolar

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A. 1999.p. 29 – 49.

GITIRANA, Verônica. Planejamento e avaliação em matemática. In: SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. Cap.4. p-59 - 68.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.12 n. 35, p. 197-211, mai-ago 2007.

_____. *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987. p.136

_____. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 27-38, ago. 2007.

HADJI, Carlos. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136p.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3. ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. 219p.

JORBA, Jaume, SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita [et al]. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. 173p.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1999

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série): Matemática. Brasília, 2002. 67p.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à História da Educação Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

PAIVA, Jaqueline, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy. Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. In: *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Coleção Educação para Todos, v. 1, 186 p.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 527p.

PAVANELLO, Regina Maria, NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Avaliação em Matemática: algumas considerações. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 29 – 42, jan./abr. 2006.

PINTO, Neuza Bertoni. Cultura escolar e práticas avaliativas: uma análise das provas de matemática do exame de admissão ao ginásio. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais*. Campinas: Papirus, 2008. cap.2. p. 39 - 74.

PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *O tempo na educação básica de jovens e adultos*. Belo Horizonte, 1999.p.14.

PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH*. Belo Horizonte, 2000. p.64.

PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *O passo da escola no compasso da vida: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos*. Belo Horizonte, 1998. p. 30

PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, sd.

RIBEIRO, Emerson da Silva. *Concepções de professores em avaliação, educação matemática e educação de jovens e adultos: buscando interfaces*. Cuiabá: Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 2007. 251 f. (Dissertação, Mestrado em Educação)

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et. all. Metodologia da Alfabetização de Adultos: um balanço da produção do conhecimento. In: *Metodologia da Alfabetização de Adultos: um balanço da produção do conhecimento*. Brasília: INEP. 2003, vol.2, 2ed. p.23-30.

SOARES, Leônicio, SILVA, Fernanda Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFITEA e pensando o Brasil. *REVEJA – Revista da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 7 – 21, abr. 2008.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais*. Campinas: Papyrus, 2008. cap.1, p. 11 - 38.

ZAIDAN, Samira, SOUSA, Eustáquia Salvadorea de, (org.) *Estudo do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: 1986 – 2005*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. 331p.

BANCO DE TESES. CAPES. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> >. Acesso em 25 jun. 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 – O percurso da educação de adultos, no Brasil

Segundo Haddad (1987) e Paiva (2003), a educação de adultos surge no Brasil com a chegada dos jesuítas, que realizavam a educação de adultos com o objetivo de catequização. Porém, após a colonização, essa instrução não se fazia mais necessária, uma vez que as tarefas a serem executadas no período não exigiam habilidades de leitura e escrita. Segundo Haddad (1987, p.8): *“com a desorganização do sistema de ensino produzida pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império(1822) vamos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adulto”*.

Apesar de a Constituição de 1824 garantir em seu texto a *“instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”* (HADDAD, 1987, p.8), pouco se fez durante o período imperial para fazer valer esse aspecto da lei.

Esta distância entre o proclamado e o realizado, no campo da estrutura imperial, se agravou por dois motivos: em primeiro lugar, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, portanto apenas ela com direito à educação primária; em segundo, porque o ato adicional de 1834, determinando a responsabilidade por esta educação básica às províncias e reservando ao Governo Imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegou àqueles com menores possibilidades de recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD, 1987, p.8).

Dessa forma, a educação de adultos ficou praticamente abandonada até o grande progresso iniciado em 1870, quando surgem algumas escolas destinadas aos adultos nas diversas províncias. Com a aprovação da constituição de 1891,

[...] a concepção de federalismo acabou por confirmar a ação sobre o ensino básico como ação descentralizada sob a responsabilidade dos estados e municípios. Mais uma vez, garantiu-se a educação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente o ensino elementar foi delegado à fragilidade financeira dos estados e aos seus interesses regionais. (HADDAD, 1987, p.8-9)

Esse quadro fez com que, na década de 1920, 30 anos após o estabelecimento da república no país, ainda se verificasse *“72% da população acima de 5 anos analfabeta”* (HADDAD, 1987, p.10).

Somente a partir de 1930 começam a surgir no país movimentos de educação de adultos com alguma relevância. Essa modalidade de ensino começa a ganhar espaço no início da década de 1940, impulsionada pela experiência do Distrito Federal (1933-35) e de um censo realizado em 1940, em que se constatou a existência de 55% de analfabetos entre as pessoas com 18 anos ou mais. Nessa época surgem os primeiros materiais didáticos dedicados ao ensino supletivo, travam-se discussões sobre o modelo ideal de educação: ensino regular ou uma modalidade acelerada de ensino. A recém criada UNESCO solicita o investimento dos países na educação de adultos, com vistas a erradicar o analfabetismo.

A reforma do Distrito Federal em 1928 havia cuidado da educação dos adultos ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar o seu funcionamento. Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino primário elementar em 2 anos a adultos analfabetos, ensino técnico elementar e cultura geral, sobretudo higiênica, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares. Tal reforma que, no que concerne à educação dos adultos, não logrou ser posta cabalmente em prática em virtude da Revolução de 30, chegou a

provocar um crescimento significativo das matrículas nos cursos elementares noturnos (25% em 1929) em consequência da reorganização inicial (PAIVA, 2003, p. 196-197).

A reforma iniciada em 1928 no Distrito Federal foi ampliada por Anísio Teixeira quando assumiu em 1932 o cargo de diretor da instrução pública. Ele promulgou em 1 de fevereiro de 1932 o decreto 3763, modificando algumas disposições da reforma iniciada em 1928 por Fernando Azevedo e criando cursos de continuação e aperfeiçoamento, que deveriam ser ministrados nos estabelecimentos de ensino profissional.

Finalmente, no ano seguinte, o decreto nº 4 299 de 25 de julho reformava o ensino elementar de adultos e organizava os cursos de continuação e aperfeiçoamento. Os novos cursos, cuja organização foi entregue a Paschoal Lemme, não puderam ser implantados em 1933 por falta de recursos orçamentários. Esses cursos de Extensão deveriam ser cursos práticos de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar e cursos de aperfeiçoamento para os que já tivessem profissões definidas, existindo ainda os cursos de oportunidade. Estes eram os cursos organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento, funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias, com duração variável – de acordo com a condição dos alunos – e cuja natureza dependia das solicitações e interesses dos candidatos. Os primeiros 5 cursos dessa natureza foram instalados em 1934, após a realização de propaganda por meio da imprensa e das associações de classe, e a demanda de matrícula excedeu grandemente as possibilidades de atendimento imediato. Verificou-se, entretanto, que predominavam entre os alunos elementos ligados às atividades comerciais. (PAIVA, 2003, p. 197-198)

Com a aprovação da constituição de 1934, propõe-se

[...] um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; e estabelece uma série de medidas que vêm confirmar este movimento de entregar ao setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação. O Plano Nacional de Educação, sob responsabilidade da União, e previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e, pela primeira vez uma preocupação particular, **este ensino deveria ser extensivo aos adultos** [grifo nosso]. (HADDAD, 1987, p.11)

No final de 1935, Anísio Teixeira deixa o cargo, e os cursos para adultos são interrompidos.

Paschoal Lemme procurou reestruturar esses cursos e buscava articular os cursos elementares com os de continuação e aperfeiçoamento, quando foi preso em fevereiro de 1936 (PAIVA, 2003). Após sair da cadeia, escreve seu primeiro artigo destinado exclusivamente à educação de adultos. Esse documento, junto com a experiência do Distrito Federal e do resultado do Censo de 1940, impulsionam a retomada das discussões sobre essa modalidade de ensino.

A experiência do Distrito Federal foi considerada um marco importante na história da educação de adultos, por apresentar novas perspectivas para a educação popular, rompendo com a modalidade vivenciada, até então, de ensino noturno voltado para a alfabetização.

No cenário nacional, a partir da revolução de 1930, os sistemas supletivos começaram a ser ampliados. Entre os anos de 1932 e 1937, o número de matrículas praticamente triplicou, passando de

²⁸ Primeiro profissional da educação preso por suas atividades educativas. Foi acusado de organizar cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo então prefeito Paulo Ernesto.

49132 em 1932, para 120826 em 1937, o mesmo acontecendo com as unidades escolares que eram 663 em 1932 e passaram a 1666 em 1937, estando o maior número no Distrito Federal e nos estados do sul.

Durante o período seguinte, o Estado Novo (1937-1945), a abertura política

[...] propiciou o florescimento de movimentos isolados de educação de adultos, surgindo Universidades Populares organizadas segundo o modelo europeu e vinculadas a instituições de ensino ou a bibliotecas. Seus promotores preocupavam-se com a difusão cultural e com a promoção de programações para o lazer, cursos de extensão, centros de debates, clubes de estudo e fóruns. Também alguns municípios mais prósperos no interior do país mobilizaram-se no sentido de ampliar seus sistemas destinados aos adultos, estendendo sua programação através da criação de bibliotecas, museus regionais, discotecas, praças de esporte, etc. No Distrito Federal, o Serviço de Recreação e Cultura Popular iniciou a promoção de espetáculos públicos nos bairros da cidade (PAIVA, 2003, p.201).

Em 1938, cria-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)

[...] e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Tal Fundo deveria subsidiar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este Fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD, 1987, p.11).

Terminada a 2ª grande guerra mundial (1945), Getúlio Vargas vislumbra a educação de massa como o instrumento necessário para a criação de uma sociedade democrática.

A nova ordem cuidava de se tornar mais sólida, através de uma estratégia educacional. Além disso, não se tratava mais de uma discussão no vazio, mas da escolha de uma diretriz política para um amplo programa de educação de adultos, possibilitado pelos recursos do FNEP (PAIVA, 2003, p.188).

Verifica-se, entre os anos de 1945 e 1946, uma ampliação no número de atendimentos dos ensinos supletivos em razão de uma solicitação do INEP²⁹.

O final dos anos 40 e início dos 50, assiste ao desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação dos adultos. Assistiremos à euforia dos primeiros momentos da CEAA³⁰ e a persistência de atividades rotineiras a partir do início dos anos 50. O fim da euforia quantitativa, o declínio do “entusiasmo pela educação” que reflete a modificação das condições políticas nacionais e internacionais quando se desfazem algumas das ilusões da democracia liberal, e as próprias dificuldades dos programas de educação em massa são acompanhados pela busca de soluções técnico-pedagógicas para uma educação dos adultos não limitada à escolarização. Surge a Campanha Nacional de Educação Rural, na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do país (PAIVA, 2003, p.188-189).

²⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

³⁰ **Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos**. Criada para atender à solicitação da UNESCO de se fazer investimento na educação popular. Tinha como objetivos iniciais preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, penetrar no campo, integrar os imigrantes dos estados do Sul e melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Essa campanha funcionou no período de 1947 a 1963, quando foi extinta.

Diante do cenário político que se instalou no Brasil no período pós-guerra, com a retomada da valorização da educação de adultos como uma possibilidade de ampliação no número de cidadãos votantes, uma vez que os analfabetos eram proibidos de exercer esse papel, deflagram-se diversos movimentos em defesa da alfabetização de adultos.

Em 1947, acontece o 1º congresso de Educação de Adultos, com a finalidade de tratar os problemas relativos ao lançamento da CEAA, pois essa era a primeira grande campanha de massa para a educação de adultos. O encontro serviu também para expor trabalhos educativos realizados nos diversos estados, que eram destinados à educação de adultos e a troca de experiências sobre o assunto. Foram também pauta das discussões a formação de profissionais para atuação no ensino supletivo e a elaboração de material didático adequado aos adultos. Segundo seus organizadores, a educação de adultos era necessária para se fazer funcionar a democracia brasileira. Nessa reunião, indicou-se a elaboração de uma Lei Orgânica de Educação de Adultos abrangendo, além do ensino supletivo, os cursos de continuação e aperfeiçoamento, de maneira a se atingir o ideal da criação de Universidades Populares oficiais ou privadas. Esse congresso marcou o início da campanha CEAA (PAIVA, 2003)

Em 15 de janeiro de 1947, o plano da CEAA foi aprovado e imediatamente colocado em prática. “Sua influência foi significativa principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios, posteriormente absorvida pelas administrações locais” (HADDAD, 1987, p.12). O principal objetivo do programa era alfabetizar a população rural.

Segundo Paiva (2003), o presidente Vargas apontava como principal objetivo da proposta conter a migração da população rural para as cidades. Sendo assim, essa política objetivou alfabetizar os moradores do campo, mas não se preocupou inicialmente com a criação de uma metodologia direcionada a esse público. Toda a sua orientação era a mesma aplicada na cidade (metodologia, material didático, etc.). Com o passar do tempo, os resultados mostraram que a forma de trabalho desse movimento não estava atendendo às necessidades colocadas. Influenciada pelos resultados negativos do programa e também com as orientações de organismos internacionais, seus pressupostos começaram a ser alterados, buscando metodologias capazes de resolver exclusivamente os problemas rurais, tomando um caráter de educação comunitária e não mais apenas de alfabetização.

Contudo, além da CEAA, “[...] duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram” (HADDAD, 1987, p.12).

Com apenas dois anos de implementação, a CEAA começa a vivenciar um processo de declínio em 1949, e em 1958, quando se convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, reconhece-se publicamente o fracasso da campanha (PAIVA, 2003). Além da discussão sobre a CEAA, outros assuntos foram tratados nesse encontro, tal como a LDB, que estava em pauta nas discussões dos educadores desde 1948, quando esses vislumbravam a oportunidade de uma orientação nacional para a educação (solicitada desde os anos 20, autorizada constitucionalmente em 34, mas apresentada ao congresso apenas em 48).

Neste congresso,

[...] percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir o seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia de fato as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito contra o analfabeto. Na verdade, este Congresso vai refletir de maneira intensa uma nova

forma do pensar pedagógico que marcou, sem dúvida alguma, um momento novo dos educadores, deixando para trás velhas ideias e preconceitos (HADDAD, 1987, p.12-13).

Até o ano de 1958, a educação de adultos restringiu-se à formação técnico-profissional, pois era exigido das instituições de ensino o fornecimento de mão de obra para as indústrias que começavam a surgir.

A partir de 1958, o quadro político brasileiro começa a modificar. Nos anos de 1959 e 1960, intensifica-se a oposição ao governo e o voto do analfabeto volta às pautas de discussão. Segundo Paiva, (2003, p.192): “esta mobilização torna-se cada vez mais ampla na medida em que percorremos os primeiros anos da década dos 60. Cristãos e marxistas, principalmente, empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão”.

Durante a primeira metade da década de 1960, os movimentos de educação de adultos perdem intensidade, ocupando lugar de destaque apenas o MEB31, mas começam a surgir vários movimentos de alfabetização de adultos, inclusive com a participação de estudantes universitários. Em 1960, o tema é retomado pelo governo, que oferece apoio à Cruzada ABC e propõe um Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação. A Cruzada ABC “transforma-se no principal programa de educação de adultos do país, com apoio financeiro e político do governo da União e da Aliança Para o Progresso, sobrevivendo até 1970. A partir de então surge o MOB32, como organismo executor” (PAIVA, 2003, p. 192).

Segundo Ribeiro (2003), o Mobral enunciava dois princípios básicos em sua metodologia de alfabetização de adultos: a funcionalidade e a aceleração. A autora afirma que essa modalidade de ensino não pretendia limitar-se apenas às técnicas de leitura e escrita, mas devia enxergar o adulto como um ser social e ajudá-lo a desenvolver habilidades que o permitissem viver em sociedade. Dessa maneira, deveria fazer parte do programa a educação para o trabalho, a discussão de temas como saúde, meio-ambiente, dentre outros. Em relação à aceleração, essa “justificava-se pelo fato de o programa estar dirigido a adultos que, graças à maturação biológica e à adaptação ao meio social, já estariam maduros nos aspectos da percepção e motricidade, de modo que não seria necessário que seguissem todos os passos da instrução tradicional” (RIBEIRO, 2003, p. 24).

Já o Plano Nacional de Alfabetização, criado em janeiro de 1964, teve como objetivo disseminar no país os programas de alfabetização de adultos criados por Paulo Freire. Suas ideias foram fundamentais para a educação de adultos no Brasil e influenciou diversos movimentos de educação popular no início da década de 1960. Seu princípio pedagógico

[...] baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los (RIBEIRO, 1997, p. 23 apud RIBEIRO, 2007, p.24 - 25).

³¹ Movimento de Educação de Base.

³² Movimento Brasileiro de Alfabetização

O processo de educação, vivenciado até então, é marcado fortemente pela concepção compensatória na educação de jovens e adultos, que visa a repor os estudos não realizados na infância ou adolescência. Conforme afirma Di Pierro (2008), tal característica é elucidada pelo ensino supletivo instituído pela reforma do ensino ocorrida em 1971, ano de início da campanha Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse movimento difundiu-se por todo o país, mas não conseguiu erradicar o analfabetismo conforme prometido.

O ensino supletivo foi instituído em 1971, quando da promulgação da Lei Federal nº 5692, ganhando espaço próprio em seu texto (HADDAD, 1987 e RIBEIRO, 2007). A LDBEN 5692/71 estabeleceu que essa modalidade de ensino destinava-se a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. A mesma lei previa que o ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados e que os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação.

O ensino supletivo nasce como resposta a necessidades diversas. Era necessário um reordenamento do antigo exame de madureza que, por diversos motivos, "encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la". Era necessário também, na visão dos legisladores, ampliar a oferta de formação profissional "a uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo". Por fim, foram agregados [...] motivos que se aproximavam às necessidades fundadas na concepção de educação permanente, onde se procurou responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e mais aberta". Procurar-se-ia, assim, unir as necessidades de formação e promoção individual ao esforço de desenvolvimento nacional, com flexibilidade, integrando os diferentes serviços no campo da educação de adultos e buscando uma nova metodologia adequada ao trabalho pedagógico (HADDAD, 1987, p. 19-20).

De acordo com Haddad (1987), neste período, a preocupação com o crescimento industrial do país, a necessidade de mão de obra especializada e a garantia do direito da cidadania impulsionaram o investimento na educação, principalmente na educação de adultos.

Um exemplo é o Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos preparado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura em meados de 1972. Em relação à educação de adultos, afirma o documento: "No momento em que grande incentivo é dado para a retomada efetiva do desenvolvimento, a educação de adultos situa-se na linha de frente das operações. Sua expansão e reformulação estão sendo empreendidas para que se constitua em poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional, dentro do modelo proposto de Educação Permanente. Como instrumento para acelerar o desenvolvimento, a importância da educação de adultos decorre principalmente de sua contribuição para o progresso tecnológico. Ela assegura maior especialização do fator trabalho, melhores formas de organização e métodos mais novos. Deve-se destacar que os programas de desenvolvimento não estão apenas condicionados ao aumento quantitativo dos recursos humanos, mas também à preparação de novos tipos desses recursos, sendo que a educação de adultos engajados no trabalho é responsável pelos impactos a curto prazo que aumentam a produtividade do sistema econômico. O sistema educacional brasileiro, como instrumento de progresso social, gera oportunidades iguais para todas as classes sociais, forma uma sociedade democrática e garante que, através da educação sistemática do adulto, os meios do progresso social alcancem, ainda que tardiamente, os indivíduos menos favorecidos das camadas mais baixas. Como instrumento de expansão de oportunidades de emprego, a educação de adultos preparará o estudante adulto brasileiro para a vida numa sociedade moderna, assim

como o qualificará para enfrentar as exigências, presentes e futuras, do mercado de trabalho³³ (HADDAD, 1987, p. 17-18).

Segundo Soares e Silva (2008) e Ribeiro (2007), iniciada a liberação política, o MOBREAL foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, chamada Fundação Educar. Essa instituição está vinculada ao Ministério da Educação, e sua função passa a ser a de acompanhar e assessorar projetos em desenvolvimento, de iniciativas da sociedade civil, e não mais de executar ações de alfabetização.

A fundação Educar, em 1990 também teve seu fim decretado, e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegadas às organizações sociais que, muitas vezes, atuavam em parceria com os Movimentos de Alfabetização (MOVAs). Esses movimentos surgiram em função da eleição de dirigentes pertencentes a partidos políticos progressistas e tinham como objetivo promover a inclusão social das camadas sociais desfavorecidas economicamente.

A experiência do MOVA foi inaugurada em São Paulo durante a administração do Partido dos Trabalhadores (1989-1992), quando o educador Paulo Freire foi Secretário de Educação. Princípios dos movimentos de educação e cultural popular desenvolvidos no País no início dos anos 60 foram resgatados e atualizados em uma política pública de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida em parceria entre o governo municipal e organizações comunitárias vinculadas aos movimentos sociais urbanos. Nesse modelo, cabe às organizações da sociedade civil mobilizar os educandos, indicar educadores vinculados às comunidades e organizar círculos de alfabetização, enquanto o governo municipal subvenciona o programa e coordena as atividades de formação dos educadores. Os movimentos sociais organizam-se com autonomia em um fórum próprio, a partir do qual dialogam coletivamente com o governo municipal. Depois de alfabetizados, os jovens e adultos têm ingresso garantido nos cursos de ensino fundamental para jovens e adultos mantidos pela rede municipal de ensino (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 18-19).

A experiência paulista inspirou outras administrações, principalmente aquelas constituídas por dirigentes do partido dos trabalhadores a se basearem na proposta de Paulo Freire e implementarem uma política de educação de adultos em seus municípios (HADDAD, 2007) e (DI PIERRO e GRACIANO, 2003). Entre as administrações que implementaram uma política educacional nesses moldes podemos citar a cidade de Belo Horizonte.

Para Di Pierro e Graciano (2003), não é possível dimensionar quantos municípios implantaram o MOVA, pois não há dados estatísticos suficientes para se fazer tal levantamento. Apenas os levantamentos realizados para os Encontros Nacionais dos MOVAs (2001 e 2002) apresentam os dados de 5 estados e alguns municípios.

Esses programas, apesar de representarem uma boa iniciativa dos governos em melhorar o nível de alfabetização dos adultos, enfrentaram diversos desafios, entre eles a grande evasão dos alunos, a dificuldade na elaboração de metodologias adequadas, elaboração de instrumentos de avaliação de qualidade, formação dos educadores, entre outras. Algumas dessas dificuldades se expressam em função da escassez de recurso destinado a esses programas. “Ao longo dos anos 90, o gasto público com a educação escolar de jovens e adultos foi reduzido, representando menos de 1% da despesa total realizada pelas três esferas de governo com educação e cultura” (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 20).

³³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência internacional de Educação de Adultos, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 59(131): 507, jul/set - 1973.(apud. Haddad, 1987)

Ao final da década de 1980, começa a acontecer uma mudança conceitual em relação a EJA. O termo “ensino supletivo” dá lugar à “educação de jovens e adultos”. Para Soares (2002, p. 12 apud RIBEIRO, 2007, p. 28), não foi uma mera atualização vocabular. “Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Paralelamente, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, impõe ao Estado a obrigação de garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria, e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Dessa forma, esse grupo de adultos que estava fora da escola e que não concluiu sua escolaridade básica começa, aos poucos, a retornar aos bancos escolares em busca do tempo perdido.

Dois grandes eventos contribuíram para o restabelecimento de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro foi a participação do Brasil, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que acabou influenciando o país a elaborar o Plano Decenal brasileiro, em 1994, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados. O segundo foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em que uma seção foi dedicada à Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da garantia assegurada pela lei federal, a lei 9424/96, aprovada em dezembro de 1996, que dispõe sobre os critérios para distribuição dos recursos do Fundef³⁴ teve vetado, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o seu inciso que garantia a contabilização dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos para o recebimento das verbas federais (DI PIERRO e GRACIANO, 2003), (HADDAD, 2007 e PAIVA 1997, apud SOARES e SILVA, 2008). Ou seja, esse público não pertenceria ao grupo de alunos que receberiam verbas desse fundo do governo federal. Essa decisão fez com que Estados e Municípios diminuíssem ou estabilizassem o número de alunos atendidos por essa modalidade.

Em uma tentativa de corrigir a negligência cometida pelo Fundef, no que tange à liberação de recursos para a Educação de Jovens e Adultos, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pelo Congresso Nacional, em 30 de Maio de 2007, e traz em seu texto a contemplação de todo o ensino básico no financiamento do fundo.

Na segunda metade dos anos 90 a participação do governo federal na escolarização de jovens e adultos caracterizou-se por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do País. Entre essas iniciativas destacam-se o Programa Alfabetização Solidária; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. O governo federal, por meio do Ministério da Educação, também reteve para si funções de regulação e controle das ações descentralizadas de educação de jovens e adultos, mediante a fixação de diretrizes e referenciais curriculares nacionais, a instituição de exames nacionais para certificação, bem como pela criação de programas de formação de educadores que, embora fossem apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências voluntárias de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 17).

Com base no trabalho de Di Pierro e Graciano (2003) apresentaremos a seguir, de forma sucinta, cada uma das iniciativas citadas anteriormente e também a proposta do programa Recomeço.

Programa	Ano de criação	Objetivos	Financiamento e administração
Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor)	1995	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ampliar e diversificar, progressivamente, a oferta de educação profissional para qualificar e requalificar, anualmente, 20% da população economicamente ativa (PEA) ▪ focalizar as ações em grupos ou setores de atividades considerados prioritários por critérios econômicos ou de vulnerabilidade sócio-ocupacional: assentamentos rurais, serviços pessoais, serviço público, indústria da construção, jovens, turismo, artesanato, saúde, pesca, portadores de deficiências, portuários, bancários, conscritos, detentos e egressos do sistema penitenciário. 	O programa é financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, e supervisionado pelo Conselho Gestor do órgão, formado por representantes das centrais sindicais de trabalhadores e do governo federal.
Programa Alfabetização Solidária (PAS)	1996	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campanha de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de ensino superior para alfabetizar a população jovem dos municípios das regiões Norte e Nordeste que apresentavam índices de analfabetismo muito superiores à média nacional. Ao longo da sua trajetória o PAS cresceu continuamente e alcançou também municípios interioranos e das zonas metropolitanas das Regiões Centro-Oeste e Sudeste. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O Ministério da Educação contribui com 50% do custo aluno, respondendo pelo fornecimento do material didático e de apoio para a formação de bibliotecas, bem como pela bolsa de apoio ao trabalho dos professores e estudantes das instituições de ensino superior parceiras. O governo federal assumiu o custo integral dos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5 que não foram “adotados” por parceiros privados. ▪ Nos dois primeiros anos de implantação (1997/1998), o gerenciamento do PAS foi realizado com a mediação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Em novembro de 1998, o Programa constituiu a personalidade jurídica de uma sociedade civil sem fins lucrativos e passou a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária – AAPAS.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera	1998	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a gestão estratégica e pedagógica do programa foi organizada em um modelo tripartite, com a participação de membros do Governo Federal, de universidades e movimentos sociais (representados pelo MST, por sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, dentre outras organizações).
Recomeço	2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoiar com recursos financeiros 14 estados das regiões Norte e Nordeste e 389 municípios de micro regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH inferior a 0,5). 	Financiado com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, o Programa teve duração prevista para o triênio 2001 a 2003 e consiste na transferência àqueles Estados e Municípios de recursos financeiros da ordem de US\$ 85 por aluno, ao ano, para ampliação da oferta de vagas do Ensino Fundamental de jovens e adultos.

Brasil Alfabetizado	2003	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do presidente Lula, em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e administrado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA).
------------------------	------	--	--

Os programas apresentados anteriormente atendem apenas a determinados segmentos da sociedade civil. Para normatizar a Educação de Jovens e Adultos, em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprova e publica o Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000, que, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentam o novo paradigma para essa modalidade, sugerindo

[...] a extinção do uso da expressão “supletivo”; restabelecimento do limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuição das funções reparadora, equalizadora e qualificadora para a EJA; promoção de formação docente voltada para o público específico da EJA; contextualização curricular e metodológica de acordo com os princípios de equidade e diferença defendidos pela EJA (RIBEIRO, 2007, p. 29).

No mesmo ano, outras iniciativas surgiram em todo o país, tais como a consolidação dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs) e a implementação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 11/2000), que retomam os questionamentos em torno de sua prática, trazendo à tona os conceitos, os fundamentos e as funções de uma Educação Básica de jovens e adultos e assumindo a concepção de Educação Continuada que, segundo Haddad (2007, p.27)

[...] é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando o aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação **envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal** [grifo nosso]. Educação Continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma Educação Continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

Outra iniciativa do governo foi o lançamento pelo MEC, em 2001, dos parâmetros curriculares para a EJA com o objetivo de orientar os estados, municípios e demais instituições que atendem à educação de jovens e adultos na elaboração de suas propostas curriculares. Esse material foi elaborado por educadores da Ação Educativa e é resultado de um trabalho iniciado em 1995.

Para Haddad (2007, p.19)

[...] essa institucionalização crescente vem acompanhada de forte aproximação da cultura do ensino regular, em sua forma de organização pedagógica, com conteúdos transmitidos por meio de materiais didáticos impressos, sistemas de avaliação por meio de provas e certificação, conforme ficou demonstrado no levantamento realizado. Essa "regularização" da EJA aponta para a forte tensão entre uma concepção mais flexível de currículo, que a aproxima da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino.

Por outro lado, “a educação escolar de jovens e adultos no Brasil compreende ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como

processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos” (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p.13).

Essa divergência de proposta que ora reconhece como parte integrante da educação de adultos diversos espaços e reconhece diversas modalidades de ensino e, noutro momento, instituem-se parâmetros gerais, expressa a fragilidade existente nas concepções e regulamentações dessa proposta de ensino. Com isso, deixa indícios de que, apesar do reconhecimento por parte das autoridades públicas da importância de se investir na EJA, buscando investir em projetos de aumento do nível de escolaridade, a EJA ainda tem ocupado lugar secundário nas políticas educacionais, que destinam a ela verbas insuficientes, o que implica falta de recursos materiais, pouco investimento na qualificação de seus profissionais, inexistência de materiais didáticos específicos, entre outros, conforme apontado no Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos³⁵.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagra o princípio da gestão democrática do sistema de ensino. Concretizando-a, entre 1994 e 1996 - período em que estiveram em debate o Plano Decenal de Educação e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) – o MEC instituiu uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) em que tinham assento representantes dos governos subnacionais, das instituições de ensino superior, igrejas, confederações empresariais e de trabalhadores, entre outras organizações da sociedade civil. Divergências acirradas no processo de consulta preparatório à V Confintea foram a provável razão pela qual o MEC desativou a CNEJA, sem contudo anular a Portaria pela qual a Comissão fora designada (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 15).

A realização da V CONFINTEA³⁶ em 1997, na Alemanha, representou um marco importante nesse processo. Estabeleceu-se uma vinculação entre a educação de adultos e o desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Além disso, instituiu algumas orientações e princípios para a EJA (RIBEIRO, 2007, p.28). Uma das mais importantes é a aprovação da Declaração de Hamburgo que atribui à EJA a missão de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas “para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos” (DI PIERRO, 2004, p. 7).

Com a aprovação dessa declaração, o Brasil começou, mesmo que de forma lenta, a incorporar o novo paradigma da educação de jovens e adultos, pois percebeu que a modalidade de ensino compensatória não é capaz de responder aos desafios colocados à EJA.

Paralelamente, verifica-se em todo o território nacional a organização de diversos encontros regionais e estaduais com o objetivo de discutir a educação de adultos no país. Essa mobilização fez surgir os Fóruns de EJA por todo o Brasil, começando pelo Rio de Janeiro em 1997.

Os Fóruns Estaduais, por sua vez, incentivaram o surgimento dos Fóruns Regionais, que eram parte do processo de *interiorização e descentralização dos Fóruns*

³⁵ Realizado em Natal, RN, entre 8 e 10/09/1996. Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil. Este texto foi aprovado pelos delegados reunidos no plenário do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos e origina-se da consolidação dos relatórios dos encontros preparatórios realizados nas regiões Nordeste, Sul, Sudeste, Norte e Centro Oeste.

³⁶ Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Convocada pela UNESCO, periodicamente, a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, França, em 1985; a quinta aconteceu em Hamburgo, Alemanha no ano de 1997 e a sexta foi realizada no ano de 2009 na cidade de Belém, Brasil.

Estaduais (Soares, 2004:32), de modo a fortalecer a elaboração de políticas para o campo da EJA. As discussões dos Fóruns Estaduais e Regionais ampliam-se e reforçam-se nos ENEJAs. Os Encontros Nacionais catalisam as demandas da EJA, em nível nacional, no intuito de angariar junto ao Ministério da Educação o comprometimento com a oferta e a qualidade dessa modalidade de educação (SOARES e SILVA, 2008, p.16).

Com todo esse movimento em prol da identificação e reconhecimento dos sujeitos da EJA e de suas necessidades, constata-se que a visão de educação necessária “não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente” (DI PIERRO, 2005, p.1120). Tal perspectiva leva em consideração que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são, em geral, provenientes das camadas populares, filhos de operários, donas de casa, negros, ou seja, pessoas que, em algum momento da vida, foram excluídas dos bens culturais e sociais, pessoas que não tiveram oportunidade de concluir, ou até mesmo iniciar seus estudos na idade adequada.

Apesar da inclusão dessa modalidade de ensino no repasse de verbas federais, o investimento financeiro ainda é reduzido e existem outros desafios impostos ao trabalho com esse público específico, entre os quais está a falta de formação adequada dos docentes profissionais. Segundo Di Pierro e Graciano (2003, p.23)

em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou **reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes** [grifo nosso].

A formação docente é importante para a elaboração de uma proposta pedagógica adequada a esse grupo, pois é preciso que o educador tenha “uma disposição para a reflexão e para a consideração dessas especificidades no delicado exercício de abandono e de criação, de reordenação e de (re)significação das práticas pedagógicas da EJA” (FONSECA, 2002, p. 32). A falta de tratamento adequado às demandas desse público contribui para a manutenção da sua condição de excluídos, uma vez que esses acabam por abandonar novamente os estudos, por não encontrarem respostas às suas expectativas. Deve fazer parte do currículo de EJA “a perspectiva do acolhimento pela equipe escolar e as relações da escola com o mundo do trabalho e com a sociedade do conhecimento” (MEC 2002, p.7).

Outro fator que corrobora a dificuldade de se trabalhar com os Jovens e Adultos é a pouca produção científica sobre como essas pessoas desenvolvem seus pensamentos, suas estratégias de aprendizagem (KOORO e LOPES, 2007; FONSECA, 2002) e a ausência de currículos e processos de avaliação específicos.

Analisando a história da Educação de Adultos no Brasil, percebe-se que foram diversas as políticas e ações desenvolvidas com o objetivo de resolver o problema do adulto analfabeto. Essas ações ora tinham caráter e repercussão mais amplo e encontrava investimentos maiores, ora caracterizavam-se apenas por ações menores. Os investimentos sempre estiveram ligados diretamente aos desejos políticos de quem estava à frente dos processos. Além dessa relação direta com os anseios dos governantes, percebe-se que não há muita clareza dos objetivos e dos responsáveis pela Educação de Adultos. Ora focou-se apenas na instrução para a leitura e escrita, ora buscou-se formar mão de

obra para atender às necessidades da sociedade. Noutro momento o foco era o lazer e a cultura e não se pode esquecer também da proposta de Paulo Freire de formar um cidadão capaz de atuar na sociedade, reconhecendo-se como parte dela.

Apêndice 2 - Transcrição da Entrevista com o Professor Roberto – 25/09

Pesquisadora: Na verdade, é aquilo que eu te falei, né. Como vocês fazem inicialmente a seleção dos alunos pra EJA? Não é todo aluno que chega que entra.

Roberto: É. Todo aluno que chega entra. Mas, o..., a ques ..., não é uma seleção. Eh...

Pesquisadora: Vocês fazem uma entrevista pra ver se tem perfil ou não.

Roberto: Não. Não. A entrevista não é pra isso, não. A entrevista e a ... a recepção. A recepção. A recepção. Vamo, vamo falar assim, né. A recepção que a gente tem eh, compreende, um bate-papo inicial, uma conversa inicial pra explicar pra ele como que funciona o projeto, porque a gente sabe que isso é bem difícil. Principalmente pra quem tá parado há muito tempo, né. E mesmo pra aqueles que não estão parados e que vêm do ensino regular, né. Por exemplo, aquele que estava estudando ano passado no ensino regular. A gente sabe que ele tem um susto inicialmente, porque os nossos procedimentos são bem diferentes. Então, o que que a gente faz. A gente recebe, faz o acolhimento, bate um papo, esclarece tudo pra ele. Eh... e, em seguida, a gente tem uma prática de aplicar uma avaliação que serve de diagnóstico. A avaliação escrita, né, ela informa pra gente. A, a ideia é retirar dela o seguinte, de, dessa avaliação a seguinte informação: olha como que ele tá no domínio, assim, geral da interpretação, né. Como que ele tá interpretando e, aí, interpretando as várias linguagens: Ciência, Geografia, História, Matemática, né. Português. Aí a gente começa então a montar uma turma a partir...

Pesquisadora: Só, sobre essa avaliação, por exemplo, em relação, eh, você falou de interpretar os diversos.... Então, vocês vão produzir um texto, por exemplo, e ver o que que tem de Matemática, de Português nesse texto...

Roberto: Já aconteceu isso. Ah, é bem di..., a gente sempre...

Pesquisadora: Esse ano, por exemplo. Como é que foi? Você lembra?

Roberto: Esse ano... nós não fizemos isso. Esse ano foi só. Eh. Esse ano foi só a... o bate papo. Foi, foi a conversa pessoal. Foi só a conversa pessoal.

Pesquisadora: E aí, não teve o diagnóstico?

Roberto: Não... não teve essa parte escrita. Mas, já houve momentos na parte escrita ter ... a gente ter conseguido fazer, assim, uma avaliação que contemplasse todas as áreas, mas também já houve momentos de ser bem delimitado porque... porque? Eh, a gente, porque que a gente aca..., eh, vamos dizer assim. Um momento mais delimitado, né. Assim, ah, essa é específica de ciências, né. Essa é específica de Português, tal. É porque a gente sentiu que o pessoal fica numa tensão, né. Vê aquilo, aí já acha que é uma prova. Apesar da gente falar que não é uma prova. Não, isso aqui é apenas um instrumento que a gente tem pra tá verificando como que você tá pensando, prá montar tu... Cria uma tensão que eles entendem aquilo como prova e tem gente que pergunta: Ah, quanto que eu tirei. Não tem nota, né, tal. Então, e... e aí fica confuso e num. Ah, mas eu não fiz. E..., ele às vezes não consegue perceber, às vezes, eu não fiz a prova de Português, não. Eu não fiz a prova de Ciências. Não, fez. Olha aqui, ó. Tá vendo, é isso, tá aqui e tal, né. Então a gente acabou em outros momentos, eh, separando mesmo, deixando mais característico: algumas perguntas de Ciências, de Português, Matemática. É..., eh, fazendo dessa forma, né. Em função do público. Dessa, dessa, eh..., dessa imagem né, que o público carrega aí, forte, da nota e tal que é um, um... Como é que eu vou te falar? Um dificultador que a gente ainda não conseguiu vencer, tirar do imaginário essa questão, né. Esse ano foi só entrevista mesmo. Foi só conversa, a recepção. Chega, ah! Você. Eh, quanto tempo que cê tá pa... Aí, nessa entrevista, o que é que a gente faz: quanto tempo que você tá parado? Ah! Você não tava parado, cê tava estudando? Cê trabalha, né? Eh... Que tipo de trabalho? Como é que é isso? Você, ... na outra escola, como é que você era? Como é que você, né..., tinha o comportamento e tal? Você gosta de estudar? São perguntas assim né, bem, bem rápidas e aí quê que a gente fez? Mon..., montou turmas a partir do referencial de série e que depois essas turmas, a partir do momento que a aula

começou. Esse ano né. A partir do momento que a aula começou, a gente começou a perceber, assim, olha esse aluno tem uma característica que não é dessa turma. Tá mais pro outro grupo, que é um grupo mais ligado à parte lá da alfabetização, vamos dizer assim. Alfabetização e antiga quarta série, né. Antiga primeira, segunda, terceira e quarta série. E aí a gente chamava essa pessoa, conversava com ela, explicava, falava que seria interessante ela ir pro outro grupo e tal. E... e aí deslocava a pessoa pro outro grupo. A mesma coisa acontecendo com o grupo de lá. Se detectasse alguém lá que tava num nível mais avançado, né. De maior habilidade, tal, começava encaixar...

Pesquisadora: Este ano vocês receberam uma média de quantos alunos, Roberto?

Roberto: Humm! Caramba! Num sei. Inicial. Deixa eu ver. Sem contar com o que nós tínhamos, né? É isso?

Pesquisadora: Não. Quantos alunos tem na EJA?

Roberto: Ah! Quantos alunos tem na EJA.

Pesquisadora: Eu falei receberam porque, né... no início do ano, porque depois... muda né.

Roberto: Tá. É. Nós começamos. Nós começamos com uma faixa ... Eu acho que a gente tava assim. Na faixa entre cem, cento e setenta. Acho que nós chegamos a duzentos. Acho que nós chegamos a duzentos e aí... o público é muito flutuante. Declinou bastante, né... baixou bastante lá pra maio e agora, agora a tendência é... já reduziu e há uma tendência de redução com a chegada, com, com a oferta de emprego temporário. Com a oferta de emprego temporário lá pra outubro, meados de outubro a gente costuma perder.

Pesquisador: Então, na verdade, neste ano, o diagnóstico vocês fizeram durante o início do ano?

Roberto: Isso!

Pesquisadora: Não foi feito anteriormente?

Roberto: Isso. Isso. No primeiro, no primeiro, vamos dizer assim, no primeiro dia de aula, não foi feito..

Pesquisadora: Aham.

Roberto: O diagnóstico escrito.

Pesquisadora: Sim.

Roberto: O que que foi feito? Foi feito um diagnóstico ao longo do mês de fevereiro. Fevereiro até... primeiro de março.

Pesquisadora: E cada professor foi fazendo o seu?

Roberto: Cada um foi fazendo o seu, né e observando e aí conversava na sexta-feira ou no horário que a gente tem, de seis às sete, né. Fazia uma colocação. Olha eu, eu acho que aquele aluno, né, tá com essa e essa característica. Talvez fosse interessante levá-lo lá pro outro grupo. Aí...

Pesquisadora: Aí, como é que chamam essas turmas que vocês utilizam? Vocês usam as turmas projeto e é turma de referência?

Roberto: Essa é turma de referência.

Pesquisadora: Tá.

Roberto: É a turma de referência.

Pesquisadora: Então, são três num grupo e três no outro?

Roberto : De professores?

Pesquisadora: Não.

Roberto: Não

Pesquisadora: De turmas.

Roberto: Ah, sim. Três. Três num grupo, três no outro, né.

Pesquisadora: Seria, o que você disse que até a quarta série três e...

Roberto: E até..

Pesquisadora: E até o finalmente três.

Roberto: É. É isso. O restante... a sequencia de quinta, né, em diante

Pesquisadora: Pois é, essa enturmação por, por projeto, como é, como é que vocês organizam isso?

Roberto: Bom. É... que a gente eh já... este ano ainda não fizemos, mas o quê que então...

Pesquisadora: Nenhuma enturmação diferenciada da turma de referência?

Roberto : Não. Tem. Teve.

Pesquisadora: Pois é. Essa que eu quero saber.

Roberto: É. Mais aí. Aí, pois é. Aí também é outra coisa. Vamos dizer, são coisas distintas. É no seguinte aspecto. Oh. Eh. Nós já fizemos muito o o quê. Eh...vamos priorizar leitura. Interpretação e produção de texto. Então... a gente fazia um... um diagnóstico daqueles que estão com muita dificuldade na interpretação e na escrita e aqueles que estão um pouco mais avançado na leitura e na escrita. Dessas três turmas, a gente formava duas turmas.

Pesquisadora: Uhum.

Roberto: Certo? E apli... e trabalhava com, uma ou duas vezes na semana, com uma atividade voltada exclusivamente ... para. Acho que eu tô falando alto, né. Hehé. Desculpa.

Roberto: É, a gente voltava com. A gente voltava com ativ. atividades, eh... específicas para aqueles dois grupos, né.

Pesquisadora: Isso é o que seria o que tá lá no documento de vocês que dentro do grupo os alunos podem ser...

Roberto: É enturmados...

Pesquisadora: É. Lá vocês falam, podem ir e vir de acordo com as necessidades ou enturmações.

Roberto: Isso. Isso. De acordo com a necessidade e com a enturmação. Esse, esse exemplo que eu te dei é uma enturmação, né. Por projeto. Projeto, assim, de leitura e escrita.

Pesquisadora: Uhum.

Roberto: Já aconteceu também da gente...[...] Eh... Já aconteceu também da gente programar o quê. Eh... oferecer pra... todo mundo no caso, né. Eh, oficinas. É onde ele optava pelo que ele tava querendo fazer. Então, já foram oferecidas oficinas de Física, de eh ... interpretação, eh...eu esqueci o nome agora. Uma que eu trabalhei com o Armando, que foi a do Escher. É oficina de eh... bom eh, das mais variadas. Leitura e escrita, leitura de texto apenas, eh, Ciências.

Pesquisadora: E aí elas acontecem simultaneamente, pro aluno escolher?

Roberto: Simultaneamente. Pra ele escolher. Essa é uma outra forma também que a gente tem de organizar. Fazer essa enturmação. Nós já fizemos isso. Esse ano não, né. Eu tô te falando do passado, né. Assim, atividades que nós já tivemos. A gente considera por enturmação, também, o envolvimento deles nas assembleias. Tudo aquilo, toda aquela atividade que acontece na sala 35, né. Que é aquela sala que a gente tem lá, onde a gente reúne o pessoal todo. Uma assembleia, uma palestra, assistir a um filme, uma reunião pra discutir algum assunto, né. Pra, pra fazer uma comemoração. Tudo aquilo também faz parte da enturmação. Tudo aquilo pra ... né! Eh...

Pesquisadora: Pode ser um grupo, dois grupos?

Roberto: Um grupo. É isso. Eh... Assim também constitui uma enturmação.

Pesquisadora: Então, neste ano, o que que vocês fizeram até agora?

Roberto: Nós fizemos...

Pesquisadora: Além desses.

Roberto: Assembleia, né. Pra tomar decisões. É com relação ao funcionamento da EJA, né. Eh... questões assim oh: pode fumar ou não pode. Vai fumar onde? Em que lugar, né?

Pesquisadora: Então, isso tudo vocês definem na...

Roberto: Define...

Pesquisadora: Na assembleia?

Roberto: Define na assembleia. Decidido lá, né. É... filme. Filme, né. Um determinado tema. Oh, tal assunto. Vamos explorar esse assunto, né. Isso foi o que mais aconteceu esse ano. Foi ir pra assistir um filme com um objetivo específico, né. De discussão. Assembleia.

Pesquisadora: E aí ,como foi ontem? Com as três turmas?

Roberto: Isso. Como foi ontem...

Pesquisadora: Sempre assim? Sempre um grupo e outro grupo?

Roberto: Não. Acontece também. Acontece também de ser todo mundo. Como já aconteceu.

Apêndice 3 - Transcrição da Entrevista realizada com o professor Armando – 21/10

Pesquisadora: Como era organizada a EJA quando você chegou aqui?

Armando: Mas aí, quando eu cheguei aqui, ainda tinha muito o formato de ... ou de suplência ou de ensino regular. Essa coisa era meio misturada. Tinha bem marcado turmas de alfabetização, que eram chamadas turmas de primeiro segmento, e turmas de alunos com referência de 5^a a 8^a, o que era chamado de segundo segmento. Aí, quando eu cheguei aqui, eu peguei alunos que tavam com referência, em turmas, tavam enturmados por sexta... quinta e sexta séries, sétima e oitava séries. Mas o formato da avaliação era o mesmo. Era avaliação, era prova. Somente aquela prova escrita e aí, a gente é que foi mexendo, porque a proposta era justamente adequar a escola plu... a escola plural dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. E aí a gente começou a trabalhar em grupos. Os professores trabalhando em grupos de trabalhos. Isso faz com que a ... a avaliação perca essa... essa forma isolada de cada um tem a sua avaliação por si só e é a partir dela que ele é avaliado. E aí, nós começamos a trabalhar em grupo e dentro desse grupo a gente discutia qual a melhor forma de tar avaliando esses alunos. O nosso público na... na época no... no segundo segmento, ele tinha pessoas mais jovens e o primeiro segmento tinha pessoas mais velhas. Hoje em dia isso já... já não é tão marcado. Existem pessoas mais velhas nos dois grupos. Tanto nos grupos que a gente chama de conclusão, como nos grupos de alfabetização. Antes era bem marcado pela juventude, né. Pessoas mais jovens, vinte, vinte e cinco anos. Hoje, hoje não. A gente já tem mais um... um equilíbrio com pessoas mais velhas passando pelo... pelo grupo de alfabetização e pelo grupo que a gente chama de... de possibilidade de conclusão.

Pesquisadora: E como vocês foram fazen... criando essa organização para chegar no que tem hoje?

Armando: Nós já fizemos mil coisas aqui. A gente já... já... já... já separou em grupos de trabalho, eh... por segmento. Já separamos em grupo de trabalho, onde cada grupo tinha pessoas de alfabetização até pessoas de conclusão, né. Então teve uma época.... Teve um período que a gente, que nós separamos em três grupos de trabalho e cada grupo de trabalho tinha turmas de alfabetização até alunos de conclusão. Tinha professores alfabetizadores até professores especialistas. Então, cada grupo era bem marcado por todas as especialidades, tanto por disciplinas como pela alfabetização. Eh...eh... uma coisa que favoreceu essa divisão era o... o número de alunos. Tinha um número de alunos bem grande, que dava pra fazer essa divisão, né. Cada grupo de trabalho tinha três turmas. Três a quatro turmas. Então eram de nove a doze turmas. E turmas cheias. Então dava pra fazer essa... essa. Hoje em dia, em função do número de alunos, a gente não tem mais essa... essa organização. Então a gente tem um... uma forma muito mais de primeiro segmento e segundo segmento do que a gente já fez. A gente já foi e já voltou várias vezes. Acho... eu acho que a gente já avançou, já retrocedeu, já avançou em outras coisas, já retrocedeu. Mas, mas nesse... nesses nove anos, foi dentro desse trabalho e... e o formato de avaliação ele... ele vai modificando a partir do momento que... com o que o grupo pensa, né, de como avaliar o... os sujeitos. Então, hoje a gente tem um processo de avaliação eh... onde privilegia a... a opinião que o aluno tem sobre o envolvimento dele e o desenvolvimento dele, né. Eh...isso hoje em dia é bem marcado. A gente não... não... não, não conclui ou deixa de concluir simplesmente porque a gente quer ou não quer, que a gente percebe ou não percebe, mas a gente eh... faz a avaliação escolar que a gente é capaz de fazer sobre seus desenvolvimentos, sobre suas habilidades, competências, capacidades e a... e... associado à experiência que ele tem, a gente discute com ele quais são as suas possibilidades, né. Isso é... é... é... ah... o processo de conclusão, né. Dentro desse período, se envolve com... com avaliações escritas, se envolve com apresentações, se envolve com seminários, com discussão, avaliação do projeto, avaliação da caminhada. Então isso é bem marcado durante esse período. Mas a gente não... não... não... não torna, o grupo ele não é de forma alguma absoluto em dizer se vai ou não vai. A gente deixa claro. É claro que tem um... tem casos que, que o grupo demarca bem: Olha, você não frequentou, você não participou, você não se

envolveu, num tem como você falar comigo que você quer, né, eh... concluir. Com qual parâmetro cê vai concluir? Então, pela falta de argumentos que a pessoa tem pra poder concluir ... a gente encaminha a não conclusão do... do ensino fundamental e aí a gente propõe que ele passe por um... por um período maior, que aí ele se envolva, que ele se comprometa. Estar presente, quando ele estiver presente que ele se comprometa com as atividades que estão sendo feitas. Mas de forma alguma ela é... ela é fechada, né. Simplesmente, por... por... questões ou de nota ou de conceito. Seja o que for o parâmetro que está sendo utilizado ali.

Pesquisadora: E como você avalia esse sistema? Você acha que é satisfatório esse jeito que vocês utilizam?

Armando: Eu acho que no... no caráter de Educação de Jovens e Adultos, sim. Porque... primeiro que... que... que a sua certificação, ela foi cerceada de alguma forma durante esse período, né. Eh..., eh..., mas que ele tem... ele tem o direito dessa certificação, isso não resta dúvida pra gente. Então, esse direito a gente não, a gente também não... não quer obstruir, né. O que a gente quer é fazer com que ele tenha clareza das suas dificuldades e dos seus avanços, que, a partir do momento que ele tenha clareza, que ele consiga discutir com a gente se ele acha que dá pra... dá pra continuidade, se o seu objetivo é dar continuidade. Se ele acha que ele deve, né, que ele tem a possibilidade de concluir porque ele tem possibilidade de crescer com... né... dentro de um... de um... de um trabalho, dentro de uma empresa ou favorecer, em termos de concurso, ou se vai ajudar seus filhos, se vai ajudar alguém com essa forma de estudo. Então, hoje o caráter de avaliação pro... pro adulto ele é muito diferente do jovem, né, do... do adolescente e da criança porque o... os objetivos são totalmente fora da concepção do adolescente. O adolescente, ele quer concluir, eh... a princípio pra dar continuidade no Ensino Médio, em.. ver o quê que faz a partir daí. O adulto não. Nem sempre é querer dar continuidade no Ensino Médio. Tem outras perspectivas que essa conclusão pode favorecer, né. Ou pode propiciar. Até mesmo eh... .. autoestima. A pessoa pode não, não... não usar de forma trabalhista ou de forma a seguir os estudos, mas por questão de autoestima eh...eh... consegue perceber, né, que a conclusão é uma coisa que... que... que muitos, hoje em dia, de certa forma não dão valor à conclusão do Ensino Fundamental, pra ele é... coisa fundamental. É coisa básica. Que ele precisa. Que ele gosta disso. Então a gente comunga dessa ideia de... de... tá partilhando o processo de avaliação, de tá conversando, dialogando sobre o processo de avaliação. Não tem... sem aresta nenhuma. Sem... sem nenhuma dúvida sobre isso, que para o adulto é legítimo. Né, conversar assim para o adolescente é mais... é mais cauteloso, né. Pe... pela própria formação da autonomia, pelo que ele sabe, pelo quê que é a vida. O adulto não. O adulto tem um conhecimento da vida, tem um conhecimento do que ele precisa, tem um conhecimento do que isso vai adiantar pra ele ou não. Então essa... essa experiência de vida que o adulto tem faz com que ele tenha o direito de... de... de opinar sobre a sua conclusão ou não.

Pesquisadora: Bom, em relação aos conceitos que vocês utilizam, que eu vi você explicando aquele dia pros meninos. Como vocês definem? Que critérios que vocês utilizam pra definir o que que é o A, o quê que é o B?

Armando: O critério é o critério da... da nossa ... dos critérios de avaliação que a gente usa. Os critérios de avaliação, pressupondo o... o que que a gente traça como que... que a gente quer é... é contribuir que o aluno desenvolva. Então, diante das dificuldades ou dos avanços em... em leitura, em produção, em compreensão, em interpretação, em operações básicas, em estruturação de... de... do conhecimento, em organização do... do... do pensamento matemático, organização da escrita, organização de... de forma sistematizada na escola, né. O que a escola oferece de forma sistematizada, a gente pressupõe o A, B, C e D como alcançar, alcançar parcialmente... Dentro da avaliação do grupo, não é... necessariamente de cada professor. Cada professor tem uma opinião pelo que ele trabalha dentro de sala, mas esses conceitos são tirados a partir de uma discussão do grupo todo, né. Do que a gente considera importante tá avaliando.

Pesquisadora: Então, por exemplo, quando você vai dar o conceito de um aluno em Matemática ... vai depender da discussão que vocês fizeram aqui?

Armando: Não. Eu tenho uma opinião. Eu tenho uma opini ... eu tenho uma avaliação do que ele produz...

Pesquisadora: Humhum.

Armando: Ou do que ele deixa de produzir, né. Isso é apresentado no... no... no processo de boletim que a gente tem. Mas, não é isso que define... não é isso que define a sua conclusão ou não. Aquele conceito A, B ou C dele de Matemática.

Pesquisadora: Sim. Sim. Mas aquele conceito...

Armando: Mas aquele conceito é den...

Pesquisadora: Ele é específico de cada conteúdo?

Armando: Ele é específico daquelas habilidades que eu pensei dentro do que eu construí dentro de sala de aula. Ou dificuldades operatórias, dificuldades de interpretação, de... de... compreensão de um texto matemático e... e... Mas ele define a partir daí. Das dificuldades e de seus avanços. Tanto A como B. E aí, A, B, C, D é uma escala, né. Uma escala de ... de... de..

Pesquisadora: Mas que não tem nada a ver com percentual, por exemplo? Do aproveitamento?

Armando: Não. Não. Nenhum. Nenhum. A gente não... não tem uma faixa, oh, D é de 30... Não existe isso. Não existe isso. A gente usa parâmetros. Eu pra... pra... se for pra usar parâmetro a gente usa a valorização. Pode usar a valorização: essa atividade tá valendo dez, né. Mas não quer dizer que ele tirar eh... quatro, cinco... num é que ele vai ficar com conceito B ou A, mas vai fazer eu perceber quais são as suas dificuldades e, a partir disso, eu tenho clareza se ele tá no conceito A, se ele tá no conceito B, tá no conceito C ou no conceito D e além disso, tá no conceito, também, eh... tá a... a questão do envolvimento, né. Uma das coisas que fazem a gente construir o conceito, também, é a falta ou o comprometimento com o projeto. Então, a gente pode ter um conceito de... de... de... que o aluno apresenta muita dificuldade, mas estando presente, mas tem aquele outro conceito dele apresentar dificuldade por não estar presente, né. E aí a gente tem, tem que tomar cuidado pra diferenciar o aluno que tem... apresenta essa dificuldade e tá tentando trabalhar, tá se envolvendo, do que aquele que apresentou dificuldade por não estar presente e não justificou, não apresenta justificativa, não quer tá presente por questão própria. É diferente.

Pesquisadora: Olha só, esse modelo vocês conseguem fazer exatamente porque vocês conseguem momento de encontro coletivo?

Armando: Sim.

Pesquisadora: Quando que isso acontece? Só sexta-feira? E como que vocês or... se organizam também?

Armando: Basicamente...

Pesquisadora: Porque eu percebi que vocês não têm coordenação.

Armando: Basicamente sim. A gente trabalha sem coordenação. O grupo se coordena. Se au..., né? Faz a gestão.

Pesquisadora: É um grupo colaborativo?

Armando: Por ele mesmo. Eh... porque... mesmo porque o grupo também não é grande. A gente tem um grupo de doze professores hoje. E esse grupo consegue articular de... de tal maneira que eh...eh...eh... ele pensa no que o grupo precisa, pensa no que... no que a gente precisa, pensa no...na... na organização, pensa no funcionamento e pensa no... no dia a dia, né. Então, num... num...não... não carece da figura do coordenador pra ser aquele articulador, pra ser aquele que vai conduzir, que vai fazer a forma, que vai conseguir captar, eh..., ... agregar o conhecimento, agregar as propostas. Não. O grupo consegue fazer isso por si só. Não precisa do... da pessoa pra fazer esse tipo de trabalho de coordenação.

Pesquisadora: Não foi sempre assim?

Armando: Não. Não.

Pesquisadora: Você consegue ter ideia mais ou menos de quando que vocês conseguiram fazer isso?

Armando: O trabalho...

Pesquisadora: Tem a ver com, por exemplo, a modificação de suplência pra EJA?

Armando: Não. Não.

Pesquisadora: Tá mesmo associado?

Armando: A gente teve... nós tivemos um processo de coordenação até o momento que a gente num...num...a gente avaliou que num precisava mais da pessoa do coordenador pra... pra... para que o grupo se articulasse. Para que se o ... para que o grupo discutisse, propiciasse eh...eh... condições de estudo, né. Então num... não precisa... o grupo não precisa da... desse articulador, dessa figura de articulador. Ele não funciona a partir dele. Ele funciona a partir do grupo, né. O grupo... então, a gente ... a gente consegue avançar ou retroceder, mas em função do grupo. Da ca... da... da condição de organização do grupo. Ah! Vai falar assim: Ah, mas isso pode propiciar que várias vezes o grupo pode tá desorganizado? Isso pode propiciar uma desorganização do grupo em certos momentos. Mas, ele, mas ah... mas o processo de reorganização é muito mais de... democrático e legítimo do que com a figura do coordenador. Então, acho que os últimos cinco anos a gente tem trabalhado assim, né. E tem sido muito mais eh... satisfatório em termos de sistematização do funcionamento, da organização, do que a figura do coordenador, né. Mas, a... a... se perdeu a figura do coordenador porque o grupo avaliou que num... num fazia mais sentido ter uma pessoa fora, ou metade em sala, ou... totalmente pra fazer e articular o processo de discussão, o processo de...de... de agregar, né. Isso que eu já disse e... e eu acho que em vários aspectos a gente avançou. Eh...e aí eu não considero nenhuma perda em função de coordenação, de ter o coordenador ou não. Eu acho que muito de algum retrocesso que a gente já teve é em função do grupo. Da própria organização ou desorganização das pessoas do grupo. Não porque falta o coordenador. Não consigo associar a presença do coordenador com isso não.

Pesquisadora: Olha só. Quando os alunos chegam, no início do ano, vocês fazem um diagnóstico.

Armando: Sim.

Pesquisadora: Roberto me contou mais ou menos. Quando chega no meio do ano, qual que é o procedimento que vocês usam pra enturmar? Por exemplo, eu vi que...,um dia que vocês estavam recebendo um aluno do turno da manhã, que vocês fizeram uma conversa, esclareceram sobre a proposta....

Armando: Humhum

Pesquisadora: E tal. Encaminharam ele pra uma turma. E aí é feito algum trabalho pra ver se ele vai mudar de turma? Ou se vai acompanhando ele... na turma.

Armando: Não. Aí ... aí o meu diagnóstico é o meu acompanhamento.

Pesquisadora: Na turma?

Armando: É na turma. Porque antes a gente... quando a gente tinha...

Pesquisadora: Então, qualquer aluno que chegar. Porque, por exemplo, ele veio da manhã...

Armando: É.

Pesquisadora: Então tem algum parâmetro. Mas e se chega um de fora? Aí...

Armando: O parâmetro é dentro de sala.

Pesquisadora: Pois é. Mas qual...

Armando: Ele é feito. Ele traz a referência de série dele.

Pesquisadora: Série. A referência é a série.

Armando: Ele traz a referência de série. Ao trazer a referência de série. De... de série dele, na conversa eh...eh... deixa bem claro que ele pode se movimentar pelas turmas no momento que o grupo, que os professores julgarem necessário. Olha, apesar de você ter uma referência de 7ª série, por exemplo, você não consegue ler direito, não consegue interpretar direito, então a gente vai passar prum grupo que tá mais, que tem mais características do que você tem apresentado. Então a gente

pode tirar, pode colocar. Pode fazer essa ... esse movimento durante o ano todo, né. Antes a gente tinha um grupo maior de alunos. A gente no início do ano, até final de maio, a gente eh... montava grupos de novatos, né que tavam chegando. Aí, quando o grupo era formado, a gente fazia o... todo o processo diagnóstico fora de sala, sala de aula. Como esse grupo tá ficando cada vez mais reduzido, a gente não..., não vê essa necessidade. A gente consegue acompanhar e consegue perceber. Consegue fazer esse diag... esse diagnóstico na própria sala. Pelo que tá sendo trabalhado, como que ele tem chegado com, né... com... quais são os seus..., as suas dificuldades, suas facilidades, o que ele é bom, né. O que ele tem dificuldade. Ele consegue apresentar isso em sala. Pelo, pelo próprio número de alunos que a gente tem tido.

Pesquisadora: Bom, em relação à ficha de avaliação. Além dos conteúdos específicos, quais são os outros itens que vocês abordam?

Armando: Envolvimento com o projeto da Educação de Jovens e Adultos do Tales, né. Projeto que ele tá sendo inserido. Eh... relacionamento. Relacionamento em sala, relacionamento com o grupo de alunos, relacionamento com os professores, relacionamento com os funcionários. Eh... sua capacidade, sua... sua possibilidade de socialização, né. Como que ele vai se socializar, se ele tem, tem.. eh...é difícil dele se envolver com outras pessoas, é difícil de trabalhar em grupo, é difícil de trabalhar em dupla, é difícil de... de se posicionar dentro do grupo. Então, dentro do posicionamento, essa...essa... eh...eh... esse comprometimento e essa participação também é avaliada dentro da ficha. Não só com o projeto, como os espaço da escola, o envolvimento com os espaços, o envolvimento com as atividades extras, eh... prédio escolar. Então, isso é avaliado também. Frequência. Se a frequência é justificada ou não, né. Porque é um público trabalhador, né. Pelo projeto, é um público trabalhador, mas que não... não... não... não isenta de justificar. Ah, eu vou precisar faltar duas semanas porque eu vou viajar a trabalho, porque eu vou trabalhar à noite. Então, ele não tá isento dessa justificativa. O... o projeto da escola, ele é presencial. Então a gente tem que ter uma clareza sobre isso, né. Não presencial ou semipresencial. Ele é presencial.

Pesquisadora: E essa ficha, vocês é que construíram ou é padrão da prefeitura?

Armando: Não! A ficha, hoje, que a gente usa, é uma construção do grupo. É lógico que tem, que... que.. que tem interferências das... das... de todas as experiências dos professores. Em... em... em ensino regular e em Educação de Jovens e Adultos em outros lugares, mas é uma ficha criada, que já foi modificada, já avançou, já retrocedeu...

Pesquisadora: Não é, por exemplo, como esse boletim que a prefeitura agora mandou igual...

Armando: Não! Não! Por , por... por sinal, o boletim, ele tem muito mais a ver com a nossa ficha, né do que a nossa ficha. Porque o boletim vem... vem depois. Mas o boletim também, ele partici... o boletim, ele... ele é fruto do... da experiência da Escola Plural, né. Da mesma forma que a nossa ficha é. Né. O boletim da prefeitura também tem esse caráter. Tem essa experiência. As pessoas que o ela... o elaboraram ou participaram da construção dessa ficha da prefeitura, são pessoas que trabalharam dentro da Escola Plural, que ajudaram que... que contribuíram na sua organização, na sua implantação. Então, a ficha também num é... num é. Não necessariamente ela caiu do céu, de uma hora pra outra. Ela tem um... uma história.

Pesquisadora: É. Eu me lembro. Ano passado... no início do ano passado eu acho que eles estavam convidando mesmo algumas pessoas pra fazer essa discussão, pra analisar, avaliar essa ficha.

Armando: Essa ficha mesmo, ela em... do que a Escola Plural já... já... já foi e já voltou, essa ficha, ela... ela mostra um retrocesso do que eh... a Escola Plural avançou, mas ela avançou, mas não conseguiu atingir o esperado. Ela teve que voltar pra ver em que lugar que ela se encontrava né. Então uma avaliação da Escola Plural nesse sentido. Eh...eh... Da aceitação de uma comunidade, da aceitação... então o... o próprio projeto de Educação de Jovens e Adultos teve também os avanços e os retrocessos, em função de avaliações com o grupo de trabalho aqui da escola, né. Cê nem sempre tá atendendo da forma que você acha que deveria ser, mas... cê começa atender pelo que as pessoas

também percebem como que a escola deve funcionar, né. Então, muitas vezes a gente fala... a gente já trabalhou que uma avaliação escrita você não pode dar nota. Mas o... a questão não é dar nota, a questão é a forma que você vai articular isso dentro de sala de aula. Então, quando há dez anos atrás, a gente pensava que a nota é que impedia um processo, não é a nota que impede o processo. É a forma que você chega que impede o processo. Então... ou avança nas experiências e retrocede na... na burocracia, ou avança na burocracia e retrocede nas experiências.

Pesquisadora: Especificamente agora em relação à Matemática. Que instrumentos que você usa para avaliar seus alunos?

Armando: Ah!! Não tem muito instrumento não! Eu acho que instrumento, né... eh...a gente tem... tem as atividades, tem os testes de verificação. Mas, basicamente, tem uma coisa que não era considerada antes, que é o diálogo em sala de aula. Quando você tá conversando, tá falando sobre um tema, qual que é a resposta que os alunos têm disso, te dão disso, né. Quais são as perguntas que eles fazem. Então, hoje, as perguntas que eles fazem, fazem parte também do processo de avaliação Matemática. Então, eu posso... eu posso tá com uma avaliação escrita de um aluno que, que tem dificuldade daquela assimilação ali no processo escrito, mas que, num certo momento que se discutiu aquele conteúdo, avançou bastante, teve ideias boas, teve experiências boas em sala de aula. Então, eu sei do que é capaz de escrever, do que é capaz de falar, do que é capaz de fazer, né. E aí, não considero somente aquele. Tem aquele material, mas ele num... num decide. Mas, o material escrito é importante, né. A sistematização do conhecimento, a produção do conhecimento, a reprodução do conhecimento é importante. Então, a avaliação escrita individual, isso é... é con... é considerado importante sim. E muito importante por sinal, né. Ela é... é... é... ela é recheada de... de... de... de objetividade. Muitas vezes a gente precisa da parte objetiva pra poder discutir com clareza a subjetividade. Do pensamento, da construção do conhecimento, do desenvolvimento. Isso é considerado básico. Mas ela tá lá. Ela não é a vede.. é igual

Pesquisadora: Mas tem outras coisas...

Armando: Tem! Tem...

Pesquisadora: Você faz trabalhos em grupo, outras coisas assim.

Armando: Tem, tem. Né... eh...

Pesquisadora: Isso tudo é considerado? É o que você acabou de falar?

Armando: Sim! Sim! Mas eh...eh... Mas se a gente for pensar, se a gente for fazer uma... uma... uma reflexão sobre o que é mesmo que tem sido feito com maior frequência, é esse processo de avaliação escrita. A gente tem aberto muito mais condições dele... dele... dele pesquisar, dele escrever, dele produzir, dele trabalhar em grupo. Mas, no final das contas a Matemática em si, né, o conhecimento matemático, ele é muito mais claro na produção escrita do que em qualquer outro lugar. Apesar da gente conseguir, sim, perceber, ter clareza dos avanços, mas ele é muito mais... ele... ele aponta muito mais ali do que em outros lugares, né. De forma segura, o que a gente tá querendo avaliar. Mas tem, lógico. Tem até a forma como... como o aluno vai para o computador, a forma como o aluno senta no computador, a forma que ele joga um jogo de computador que envolve, né, Matemática, a forma com que ele pesquisa ou o quê que ele extrai da pesquisa, que que ele acha que é uma pesquisa, né e... e... e toda essa objetividade dele ou não faz parte do processo de avaliação, né.

Pesquisadora: Ao longo desse processo você faz algum registro?

Armando: Eu tenho esse defeito até hoje. Eu tenho esse defeito até hoje. Eu... eu... eh...eh...

Pesquisadora: Memória?

Armando: É. Eu sou bom de memória. Eu sou bom de memória. E ah... mas a memória um dia vai falhar. Quando... quando começar a falhar, quem sabe eu começo a registrar, né? Mas, não. Eu sou bom de memória sim. Eu sou bom de memória é... da pessoa, do que... da ... da... perfil da pessoa. Se me falar da pessoa, né. Eu sei quem é, eu sei quem é aquele aluno, o que que ele faz, o que que ele produz, o quê que ele não produz. Eu tenho... eu tenho isso muito claro pra mim e... e se você me falar

assim: oh, não, eu quero um relatório de... eu faço de forma tranquila sobre... sobre aquele aluno. Mesmo porque são poucos alunos também. A gente num trabalha com um número grande de alunos é... pra ter esses parâmetros de avaliação, né. A gente consegue ter esse olhar também porque o número de alunos não é muito grande, né. Não é da forma que a gente já trabalhou no ensino regular. Você tem... trabalha com duzentos alunos ou ... né? Isso é... é... é muito diferente. Então a gente consegue. E registros de projeto, registros de reuniões, eu num... num tenho muito essa coisa. Tô numa reunião, num tem... ah... eh...eh...! Um dia eu vou ver. Se precisar eu faço.

Pesquisadora: E o que que você utiliza na hora de definir o conceito final do aluno? Especificamente na Matemática? Se é um A, se é um B...

Armando: O que que eu utilizo? Eu utilizo o processo dele escrito sim, né. Os documentos dele escrito e o que a sua... qual foi o nível de participação e envolvimento. O nível de perguntas. É o que eu te falei. O diálogo, ele tem despontado bem claro pra eu definir se é A, se é B, se é C, se é D.

Pesquisadora: É porque eu me lembro naquela apresentação que você fez. Você falou assim: olha, o B de um aluno é diferente do B do outro.

Armando: Humhum...

Pesquisadora: Porque às vezes o que tá faltando pra um não é o mesmo que está faltando pro outro.

Armando: Humhum...

Pesquisadora: E essa diferença você descrevem na ficha, por exemplo?

Armando: Não. A gente conversa. Essas diferenças, elas são pontuadas com a pessoa, né. Elas são pontuadas. Ela não precisa tá descrita na ficha. Porque senão, se a gente fosse descrever, a gente não precisava dos conceitos na ficha. A gente fazia a avali.... a... a ficha seria um relatório, né, daquele aluno. Mas aí é pontuado. Olha, você tem apresentado essas dificuldades. Você tem avançado nisso. O que que a gente sugere que possa ser feito, né. Eu acho que a ficha, o importante é que a ficha seja acompanhada de sugestões e de propostas para que ele perceba que suas dificuldades, como é que elas podem ser vencidas. Acho que o momento da conversa e... e... e essa conversa não necessariamente de forma formal. Ó, vão sentar aqui e vão conversar, mas você pode tá passando no corredor, você pode tá conversando e isso, e essa conversa. parte naturalmente. Mas tem que ser pontuado, não adianta só a ficha, né. Precisa pontuar pra ele perceber o que que ele precisa fazer. Ah! Que que eu posso fazer então pra vencer essas dificuldades? O que que eu preciso fazer? Ah, é vir mais? Eu posso vir mais? Então vem mais. É participar mais? É....É se envolver mais em grupo? É... É ler mais? Sim. É pegar livros? Sim. Então é... é só pontuando que a gente consegue perceber isso. Fazer isso, né.

Pesquisadora: Como que você descreveria essa avaliação que vocês utilizam? A rela... a relação dos professores, dos alunos, da direção? Tranquila?

Armando: Bem. Bem!

Pesquisadora: Todo mundo participa?

Armando: Sem dúvida alguma, pra mim é... é um ... da mesma forma que a educação é feita... ela é alicerçada no processo democrático, qualquer... qualquer elemento da sua organização, da sua sistematização tem que ser um processo democrático. Então a avaliação não foge disso. Não adianta você propor...

Pesquisadora: E aqui funciona bem?

Armando: Funciona. Funciona. A gente.. eu volto a dizer. A gente avança e retrocede, mas funciona, né. Funciona sim. Eh... a gente não tem nenhum receio, nenhum constrangimento do que é avaliado, do que deixa de avaliar não. Mesmo porque, eh... a gente tem clareza do que a gente faz, do que a gente propõe, dos nossos erros, dos nossos acertos, então é bem...é bem claro isso.

Apêndice 4: Questionário Realizado com os Alunos

Caro(a) aluno(a),

Não é necessário escrever seu nome, apenas responder com sinceridade às questões abaixo. Sua colaboração é muito importante para essa pesquisa! Obrigada. Eliziê

Dados pessoais:

1. Qual a sua idade? _____

2. Estuda nessa escola há quanto tempo?

() menos de 1 ano () de 1 a 2 anos () de 2 a 3 anos () mais de 3 anos

Sobre a disciplina de Matemática:

3. Como é sua relação com a Matemática?

() muito boa () boa () razoável () ruim

Explique: _____

4. Em relação à organização do seu tempo de estudo:

() Você costuma estudar em casa () Estuda apenas o tempo que está na escola

5. Como é sua frequência nas aulas de Matemática?

() participa de todas as aulas () participa da maior parte das aulas () participa de poucas aulas

6. Em relação às aulas destinadas às atividades avaliativas que foram previamente marcadas, você:

() participa de todas () participa da maior parte () participa de poucas () não participa

7. Quais instrumentos seu professor utiliza para avaliá-lo? (Se necessário, marque mais de uma opção)

() provas () trabalhos em grupo () participação nas aulas () registros no caderno

() outros (especifique): _____

8. Você acha que o seu professor consegue avaliá-lo bem a partir dos instrumentos que utiliza?

_____ Explique _____

Apêndice 5: Cronograma do Seminário de Avaliação Realizado em Julho de 2009

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - 2009 SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO-
JULHO****CRONOGRAMA DE ATIVIDADES****DIA 06/07/09- SEGUNDA-FEIRA- SALA 35**

- 1- 19:15h - Abertura
- 2- 19:30h - Apresentação Cultural: Grupo de Dança
- 3- 20h- Intervalo - Lanche
- 4- 20:30h- Relato de experiência - Ex alunos de EJA
- 5- 21:10h- Apresentação do Projeto EJA
- 6- 21:30h- Debate

DIA 07/07/09 -TERÇA-FEIRA

- 1- 19:15h - Organização dos grupos (sala 35)
- 2- 19:30h - Trabalho em grupo - Coordenadores (sala de aula)
- 3- 20h - Intervalo - Lanche
- 4- 20:30h - Trabalho em grupo - 2ª momento (sala de aula)
- 5- 22h - Encerramento dos trabalhos

DIA 08/07/09 - QUARTA-FEIRA

- 1- 19:15h- Apresentação cultural
- 2- 20h - Intervalo- Lanche
- 3- 20:30h - Apresentação dos trabalhos - Plenária (sala 35)
- 4- 22h - Encerramento das apresentações.

DIA 09/07/09 - QUINTA-FEIRA

- 1- 19:15h - Apresentação cultural: grupo de dança
- 2- 20h - Intervalo - Lanche
- 3- 20:30h - Sala de aula : entrega das fichas de avaliação e conversas.
- 4- 22h- Encerramento do Seminário de Avaliação/EJA.

Apêndice 6: Pontos Para Discussão no Trabalho em Grupo – Seminário de Avaliação – Julho de 2009



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA – 2009

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO-JULHO

Pontos para discussão e relatório em grupo

A - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

1. Horário de funcionamento das aulas na EJA
2. Divisão do horário, quantidade de aulas, tempo de cada conteúdo (matéria).
3. Tempo de intervalo e o uso do mesmo
4. Portaria
5. Cantina
6. Biblioteca
7. Secretaria ;
8. Direção
9. Outros espaços e infra estrutura (banheiros, corredores, pátios, salas, vídeos, informática, etc.)

B - APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

1. As aulas: as atividades, os conteúdos estudados, o aprendizado, as dificuldades,...
2. As aulas no Laboratório de Informática,...
3. As atividades fora de sala de aula: filmes, eventos, festas, saídas,...
4. Os professores, o trabalho, as dificuldades,...
5. Os alunos: o comportamento, a presença, discipline, esforço,...
6. A relação: professores e alunos
7. A relação: alunos e alunos
8. A relação: alunos e funcionários
9. A avaliação: presença, participação atividades, provas, contribuição,...
10. .A certificação: caminhos para a conclusão, busca pelo diploma, as possibilidades e condições.

C - O PROJETO EJA EM GERAL E OUTROS PONTOS

Apêndice 7: Síntese das Apresentações dos Grupos na Plenária do Seminário de Avaliação e dos Relatórios Produzidos – Julho de 2009

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7	EJA MANHÃ
A. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO								
1. Horário de funcionamento das aulas na EJA	BOM	BOM	Nada a reclamar	Todos concordam	Excelente, compatível com o ritmo dos alunos	O horário não precisa mudar	Bom	BOM (7:30 às 10:30)
2. Divisão do horário, quantidade de aulas, tempo de cada conteúdo (matéria)	BOM	BOM	Concordamos	Sugestão: 2 aulas antes do recreio e 1 após o recreio. O horário de saída, o grupo acha desorganizado, pois alguns alunos saem às 22h e outros 22:20.	Tem sido suficiente. OBS: salas 7 e 8 faltam professores de Ciências, História e Geografia. Pedem professores para o 2º semestre. Aula de informática poderia ficar sempre no 1º horário para o aluno aproveitar o recreio caos queira terminar algum trabalho dado na aula.	O horário está bom, apenas gostariam de estender um pouco mais as aulas de Português.	A maioria concorda, mas alguns acham que poderia ter mais aulas de Matemática.	Tempo destinado a Geo - História é pequeno
3. Tempo de intervalo e o uso do mesmo	Máximo 20 min	Máximo 20 min	Diminuir para 15 min.	Discutiram sobre ter atividades culturais nesse momento, mas a maioria do grupo discordou alegando que esse tempo é do aluno.	O tempo é suficiente e tem sido bem aproveitado.	Está muito bom.	Ótimo	
4. Portaria	De cima: bom, De baixo: deveria ter 10 min de tolerância	De cima: bom, De Baixo: deveria ter 10 min de tolerância	Amamos os porteiros	100%	Nada a acrescentar ou mudar.	Ótimo. Excelente atendimento aos alunos.	Ótimo	
5. Cantina	Nada a reclamar. Está	Nada a reclamar.	Nota 10	Ok	A merenda é de qualidade, mas falta	Merenda de ótima qualidade.	A maioria acha que está ótima.	

	bom. Melhor espaço				manutenção em um dos bancos.			
6. Biblioteca	Ótima	Está bom	100%	Lugar bom, mas pouco frequentado. As aulas realizadas nesse espaço são pouco valorizadas. Reclamaram dos banheiros. Falta papel no banheiro, mas reconhecem que quando tem é mal utilizado. Os meninos jogam bola e utilizam o papel para limpar o suor do rosto.	O acervo é bom, o horário atende aos alunos.	Os bibliotecários são muito atenciosos.	Muito boa	O prazo para entrega dos livros deveria ser aumentado para 10 dias (atualmente são 7) e deveria se emprestar livros durante as férias.
7. Secretaria	Está bom. Horário poderia aumentar pelo menos até às 21h.	Está ótima	Ótimo	Os integrantes do grupo frequentaram pouco esse espaço	O atendimento é muito bom.	Atendimento bom.	Ótima	
8. Direção	Está bom	Boa	Estamos muito felizes com os projetos da direção	Nada a reclamar	Será necessária maior presença no 2º semestre para os alunos conhecerem melhor.	Exigimos mais a presença da diretora nos nossos encontros.	Ótimo	
9. Outros espaços e infraestrutura (banheiros, pátios, salas, vídeos, informática, etc.)	Boa, exceto os banheiros que precisam melhorar. O espelho do banheiro feminino permite quem	Boa, exceto os banheiros que precisam melhorar	Saber distribuir o uso do papel higiênico nos turnos porque falta papel no banheiro masculino todos os dias.	Colocar ventiladores nas salas de aula	Banheiro feminino falta porta nos boxes e manutenção hidráulica.	Colocar papel higiênico no banheiro masculino.	Falta papel higiênico, papel toalha e sabonete no banheiro masculino. Falta lixeira e papel toalha no	Melhorar o acesso ao banheiro durante o intervalo. Há muitas cadeiras quebradas no

está do lado de fora ver as pessoas lá dentro.

banheiro feminino
Informática: o tempo é muito pouco. Deveria ter mais instrutores.

laboratório de informática e algumas máquinas não funcionam.

B. APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

<p>1. As aulas: as atividades, os conteúdos estudados, o aprendizado, as dificuldades...</p>	<p>As atividades aplicadas em sala de aula estão boas e são planejadas de acordo com as dificuldades, que vão sendo vencidas no dia a dia.</p> <p>As atividades aplicadas em sala de aula estão boas e são planejadas de acordo com as dificuldades, que vão sendo vencidas no dia a dia.</p>	<p>As atividades aplicadas em sala de aula estão boas e são planejadas de acordo com as dificuldades, que vão sendo vencidas no dia a dia. Achrom que o conteúdo está abaixo. Mais explicação dos conteúdos e mais envolvimento dos alunos.</p>	<p>Ter mais atividades em sala de aula. Os estudos tem sido insuficientes porque tem turmas com dificuldades nas matérias.</p>	<p>As aulas de Ciências foram elogiadas por alguns e houve reclamações de outros. As demais aulas foram boas. Alguns alunos estão com dificuldades em algumas matérias.</p>	<p>As atividades são interessantes e temos aprendido com elas. Os conteúdos são satisfatórios; os alunos têm aprendido o que é estudado; há dificuldades, mas são sanadas.</p>	<p>Um aluno da sala 8 gostaria que a aula de Matemática tivesse mais conteúdo, os outros da mesma turma gostariam de reforço em Português. Os alunos das turmas 1 e 2 gostariam que o conteúdo de Ciências e Geografia aumentasse, pois está repetitivo. Já, a quantidade de conteúdo de Matemática está ótima.</p>	<p>Deveria ter mais trabalho em grupo com apresentação em público. Mais aulas de Matemática.</p>	<p>A aula deveria começar no horário e quem chegar atrasado que pegue o conteúdo com os colegas</p>
<p>2. As aulas no Laboratório de informática, ...</p>	<p>Falta um pouco mais de aulas no laboratório para conhecer melhor o microscópio. As aulas de</p>	<p>Falta um pouco mais de aulas no laboratório para conhecer melhor o microscópio. As aulas de</p>	<p>Acham que deve ter um instrutor para ensinar as pessoas que tem mais dificuldades e um instrutor para aumentar o</p>	<p>Aulas de informática: fraca As pessoas esperavam que a aula fosse para aprender a usar o computador. Como o jovem tem mais</p>	<p>As atividades de pesquisa tem sido interessantes e chamativas.</p>	<p>Estender as aulas de informática</p>	<p>A maioria gosta das aulas de informática, mas quase ninguém aprendeu nada.</p>	<p>A informática não deveria ser trabalho de pesquisa e sim um curso para aprender a usar o computador. O professor</p>

	informática são boas, pois quem não pode ter acesso à internet passa a conhecer “esse mundo que é grande” Aumentar as aulas na informática (atualmente há apenas 1). Ainda não fomos ao laboratório, fizemos apenas a aula teórica sobre microscópio.	informática são boas, pois quem não pode ter acesso à internet passa a conhecer esse mundo. Mais tempo de aula de informática	ensino daqueles que já tem um conhecimento maior em informática. Deveria ter um instrutor, pois foi dito que primeiro seria ensinado a utilização do computador.	interesse e os velhos não, que esse momento fosse mais livre.				poderia ajudar os alunos na utilização da máquina.
3. As atividades fora de sala de aula: filmes, eventos, festas, saídas,...	Os eventos da escola estão de parabéns	Os eventos da escola estão de parabéns. Os filmes deveriam ser mais aproveitados.	Dar mais atividades relacionadas aos filmes.	As aulas de filmes são boas, mas o dia poderia ser mudado, porque fica muito distante o dia que assistem e o dia que realizam o debate. As festas e os passeios deveriam ter mais investimentos. Como o filme é sempre exibido na 5ª feira e o debate só acontecerá 2ª ou 3ª, passam-se muitos dias.	Mais trabalhos de campo.	São ótimos, mas deveria ter mais participação de todos os colegas. Alguns colegas encostam nos outros e não aproveitam como deveria. Há colegas que apenas apresentam seu trabalho e vão embora, não ouvindo as outras apresentações.	Todos acham essas aulas muito boas. As festas são uma maravilha.	As saídas são muito boas. Citaram a ida ao Museu de Artes e Ofícios e à Copasa.
4. Os professores,	Nós, alunos	Nós alunos	As aulas de	O professor	Pedimos que os	Ótimos	Os professores	Ter professor

o trabalho, as dificuldades,...	tínhamos que ter mais consciência.	deveríamos ter um pouco mais de consciência com os professores, mas os professores tem que impor respeito.	Português precisam ter mais exercício em sala. Algumas pessoas, nessas atividades, precisam de mais atenção do professor.	Roberto não entende os alunos. Não tem paciência.	professores dêem mais atenção aos alunos com dificuldades.		são muito bons, tem muita paciência. Eles são muito dedicados a nós.	de inglês e mais livros didáticos, especificament e de matemática.
5. Os alunos: o comportamento, a presença, disciplina, esforço,...	Os alunos precisam ter mais compromisso com as aulas.	Os alunos tem que ter mais compromisso com as aulas. Tem alunos que não respeitam o horário. Levantam no meio da explicação e saem. Mais respeito e compromisso dos alunos.	O comportamento está sendo bom. A disciplina tem sido ótima e o esforço adequado. Há alunos que poderiam participar e contribuir mais.	Os alunos deveriam se envolver mais nas aulas.	Há alunos com comportamento ruim, conversam em sala até mesmo durante a explicação do professor. A frequência é irregular.	Tem uma minoria que não participa de nada e ainda atrapalha os outros.	Somos todos esforçados. Cada um se comporta do seu jeito.	Os colegas precisam ser mais responsáveis com o horário. Celulares e brincadeiras atrapalham a aula.
6. A relação: professores e alunos	A relação professor-aluno é boa porque eles (professores) sabem respeitar nossas dificuldades e nos ajudam.	A relação professor-aluno é boa porque eles (professores) sabem respeitar nossas dificuldades e nos ajudam a superá-las.	A relação é muito boa.	Alguns professores são descontraídos entendem o pensamento dos jovens e a seriedade dos idosos.	Há harmonia suficiente para o bom andamento da escola.	Ótimo	A melhor possível. Eles são professores, mas ao mesmo tempo se preocupam com seus alunos	Respeitosa, principalmente quando surgem temas polêmicos.
7. A relação: alunos e alunos	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Nada de mais que venha	Falta mais entrosamento entre	Há conflitos de ideias, mas tem sido válido	Normal	Tratamos todos com respeito	

	Devem ser mais pacientes uns com os outros.	muito	prejudicar os outros.	os jovens e os idosos. Existe um grande preconceito dos jovens com os mais velhos. Falta doação de uma pessoa para a outra.	como aprendizagem.			
8. A relação: alunos e funcionários	Ótima	Boa	Nada a reclamar	Alguns alunos estão a passeio e criticam os colegas que perguntam. Os melhores citados foram os porteiros e as cantineiras. Com os demais falta afinidade. Os professores são compromissados	É cordial e educada.	Bom	Todos nós respeitamos e somos respeitados.	
9. A avaliação: presença, participação, atividades, provas, contribuição,...	A presença dos alunos precisa melhorar e ter um pouco mais de participação. As atividades que estudamos facilita muito quando temos que fazer uma prova.	A presença dos alunos precisa melhorar e ter um pouco mais de participação. As atividades que estudamos facilita muito quando temos que fazer uma prova.	Avaliação muito boa		A maioria tem tido responsabilidade e comparecido nas datas das avaliações. Os alunos apresentam justificativa coerentes para uma 2ª oportunidade.	Bom. Ter mais compromisso. “Eu gostaria que as avaliações tivesse nota em números.”	Todos participam da avaliação.	Um aluno ressaltou sentir falta da nota. “um número às vezes faz falta.”
10. A certificação: caminhos para a conclusão, busca pelo diploma, as possibilidades e condições.	Esse é o sonho de todos nós aqui e por isso percorremos esse caminho em direção à conclusão em	Esse é o sonho de todos nós aqui.	Todos estão em busca do diploma e do crescimento pessoal.		Todos tem se empenhado em concluir o curso, para alcançar o certificado, visto que há igualdade de condições para todos.	Desejo de todos concluir.	Todos estamos lutando para conseguir concluir. A realização de um sonho de cada um de nós.	Acreditam nos critérios utilizados para certificação.

busca pelo diploma.

C. O PROJETO EJA EM GERAL E OUTROS PONTOS

Portão de baixo

“O projeto tem oferecido a todos oportunidades de resgatar valores, realizar sonhos que não tínhamos mais.”

O projeto é uma boa oportunidade para quem precisa concluir o 1º e 2º graus.

O grupo de seminários de avaliação está muito diversificado.

Sugerimos que os grupos sejam das mesmas salas para que a avaliação seja coerente com a realidade daquela sala.

O conteúdo dado através de aulas diferenciadas tem garantido melhor aprendizagem.

Oferecer mais cursos na sexta-feira.

Tirar um dia da semana para trabalhar com os alunos com mais dificuldades.

EJA oportunidade para todos que querem vencer.

É a oportunidade que cada um de nós queria para voltar a estudar.

Apêndice 8: Entrevista realizada em 29 de setembro com um aluno que desejava transferir-se do projeto de EJA Juventude (manhã) para a EJA noturna

A entrevista foi realizada com o aluno, acompanhado de sua mãe, uma vez que ele é menor de idade. Participaram da entrevista todos os professores da EJA que estavam presentes naquele dia (seis professores). Uma de suas professoras é também professora da EJA noite e iniciou o diálogo, relatando que a frequência do aluno está pequena, assim como sua produção. Afirmou estar preocupada com o fato de ele transferir-se para a noite e continuar não produzindo, pois trabalhando fica mais difícil. Deixou claro que *“à noite não há quem fale que deve ficar, deve estudar. Espera-se autonomia”*. A professora disse já ter conversado sobre tudo isso com o aluno, que garantiu que à noite vai estudar.

A mãe toma a palavra e diz que o filho está perdendo tempo. *“Já podia ter formado”*.

A professora Janaína diz não ser o melhor momento para se transferir, porque já está no período de fechamento. Disse que o perfil do aluno da EJA é daquele que não precisa mais da mãe mandar estudar. *“Na EJA não tem professor mandando para sala. Não basta ficar na sala, mas é preciso se integrar com o que está acontecendo. É uma proposta pra quem já sabe caminhar com as próprias pernas.”*

A mãe diz: *“ele tem que amadurecer, pois já tá com quase 18 anos, precisa trabalhar, porque não tem o pai. Ano passado ele também brincou muito na outra escola. Faltou demais.”*

O prof. Armando expõe a diferença entre os projetos. *“O de Juventude visa à aceleração dos alunos fora de faixa. O da EJA visa a avaliar o desempenho no projeto, podendo o aluno concluir ou não.”*

O prof. Jorge pergunta ao aluno se não é possível uma flexibilização do horário de trabalho. Disse que, pela sua experiência, os jovens dessa idade acabam abandonando, pois começam a trabalhar, ter seu dinheiro e querer gastá-lo.

O prof. Armando retoma a palavra explica ao o aluno que ele vai estar numa turma que num dia pode ter 2 ou 20 alunos, e que ele será avaliado pelo grupo da EJA. Se o grupo avaliar que não é possível concluir, ele dará continuidade. Armando afirmou que poucos alunos que chegaram nessa época concluíram. O grupo insistiu com o aluno para tentar negociar o horário no trabalho. O aluno e a mãe disseram não ser possível, pois só há esse horário. O professor Jorge disse que estão ali para atendê-lo da melhor maneira possível.

Após a conversa, o prof. Armando orientou o aluno e sua mãe a procurarem a secretaria para efetuar a transferência. Disse que ele integraria a turma 3.

Apêndice 9: Avaliação De Matemática Realizada em 24 de Setembro de 2009

Escola Municipal Tales de Mileto
Educação de Jovens e Adultos – 2009

Nome: _____ Turma: _____

1)

No interior da Antártida, onde faz 70 graus negativos no inverno, a temperatura caiu, em média, 1 grau desde os anos 80.

(Revista Veja, 10/01/2002)

Provavelmente você já ouviu falar na Antártida. Lá faz muito frio e as temperaturas são sempre negativas. Já foi registrada a temperatura de 89 graus abaixo de zero. Quando é verão há luz até aproximadamente 23 horas e 30 minutos e quando é inverno há luz apenas durante algumas horas.

3.2 Com base nessas informações responda: Se a temperatura média cai um grau a cada ano e se, por suposição, em 1982 a temperatura média no inverno foi de 70 graus negativos, que hipótese podemos ter para as temperaturas médias no inverno nos anos indicados na tabela abaixo?

1985	1989	1993	1997	2001

3.3 Outro exemplo que você certamente conhece é o de saldo de gols de um campeonato de futebol: os números positivos representam gols marcados e os números negativos, gols sofridos.

Analisando a tabela, encontre o total de gols marcados, o total de gols sofridos e o saldo de gols de cada equipe.

Equipes	Gols marcados	Gols sofridos	Total
Palmeiras	+ 45	- 44	
São Paulo	+ 42	- 39	
Santos	+ 38	- 38	
Flamengo	+ 37	- 39	
Portuguesa	+ 35	- 33	
São Caetano	+34	- 30	
Grêmio	+29	- 37	
Total			

Tabela 1

Atribui-se aos hindus a invenção dos negativos. A primeira referência explícita é encontrada numa obra do ano 628, escrita pelo matemático Brahmagupta. Mas, durante o Renascimento (séculos XV e XVI), as operações comerciais de venda e troca de mercadorias eram intensas e, de certa forma, inspiraram os matemáticos da época na escolha de um novo tipo de número para representar perdas e dívidas.

Agora analise esta outra situação.

5.2 O dono de um restaurante fez seu balanço mensal e registrou os seguintes dados:

	Em reais
Receita obtida na 1ª quinzena	1.800,00
Despesas com fornecedores (mensalmente)	3.000,00
Receita obtida na 2ª quinzena	2.200,00
Aluguel do espaço (mensalmente)	500,00
Pagamento de salário e da contribuição previdenciária de dois funcionários (mensalmente)	500,00
Impostos e taxas (mensalmente)	220,00
Despesas com o contador (mensalmente)	180,00

Diante desses dados, você considera que, no final desse mês, a diferença entre o que ele ganha e o que ele paga resulta num saldo positivo ou negativo? De quanto é esse saldo?

Preste atenção no extrato de uma conta bancária.

Conta Corrente		0033-01-003333-1	
BANCO DO FUTURO			
Data	Histórico	Valor	Saldo
Saldo em 30/9/01			406,00 C
01/10/01	SQ CASH REDE	200,00 D	206,00 C
05/10/01	LIQ VENC	1095,00 C	1 301,00 C
08/10/01	SQ CASH REDE	600,00 D	701,00 C
15/10/01	COMP 143396	700,00 D	1,00 C
18/10/01	COMP 143397	50,00 D	49,00 D
20/10/01	DEPOSITO	60,00 C	11,00 C

Ao analisar o extrato bancário, você deve ter percebido as letras D e C que aparecem. "D" significa débito e "C" significa crédito.

5.3 O que aconteceu com esta conta no dia 18 de outubro?

6.1 Se no dia 20 fosse depositado apenas R\$50,00, esse cliente ainda teria um saldo para ser retirado. O mínimo de dinheiro que precisa ser depositado dia 20, para que o saldo não seja devedor é:

- a) R\$49,00.
- b) R\$11,00.
- c) R\$50,00.
- d) R\$1,00.

Apêndice 10: Registro das Observações Feitas Durante a Correção da Prova Realizada em 24 de Setembro de 2009

Era o último horário do dia e estavam presentes apenas 8 alunos. O professor disse aos alunos que aquela atividade seria corrigida como um exercício por meio do qual ele iria trabalhar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. O professor chamou a atenção para a necessidade de destacar, durante a leitura, as informações importantes. Disse também ter observado que os alunos estavam com dificuldade no vocabulário empregado na atividade. Essas dificuldades foram observadas pelo professor durante a aplicação da atividade, em razão das perguntas que lhe foram feitas. Ressaltou para os alunos que eles precisam entender que não basta saber “fazer continha”. Em seguida, iniciou a leitura da 1ª questão: “*No interior da Antártida, onde faz 70 graus negativos no inverno, a temperatura caiu, em média, 1 grau desde os anos 80[...] e quando é inverno há luz apenas durante algumas horas*”. Fez uma pausa na leitura e comentou sobre o tamanho dos dias e das noites nesse continente. Prosseguiu a leitura e disse aos alunos que seria importante grifar na frase o seguinte: “Se a temperatura média cai 1° a cada ano”. Falou que a “palavrinha” SE indica uma condição. Portanto, apresenta um dado que deve ser considerado para se resolver a questão. Prosseguiu a leitura. Ao ler “*que hipótese podemos[...] tabela abaixo?*” reproduziu a tabela no quadro e perguntou aos alunos qual foi a condição dada pelo exercício.

Uma aluna repetiu _ “*Se[...] a cada ano*”.

O professor perguntou qual a temperatura em 1982?

Todos respondem: -70°.

O professor registra logo abaixo da tabela:

1982

-70°C

Em seguida, pergunta qual seria então a temperatura em 1985. Vários alunos disseram: -66°.

O professor questiona: _ “*Então esquentou?*”

Os alunos respondem: _ “*não!*”

O professor desenha um trecho de uma reta vertical no quadro e pede que os alunos pensem no termômetro. Mostra nesse esboço como ficaria a temperatura.

Aluna 1 diz:

_ “*Não entendi. A temperatura deveria descer.*”

O professor diz: _ “*mas tá descendo.*”

Aluna 1: _ “*Então, por que tem que somar 70 com 3?*”

O professor tenta explicar novamente fazendo outro desenho. Agora utiliza uma bolinha para representar a bolinha de mercúrio. Esquematiza o movimento dessa no termômetro.

O professor foi acrescentando 1° C por vez para construir junto com os alunos a ideia de adicionar 70 com 3.

Enfatiza que a adição envolvendo números positivos e negativos trabalha com números de naturezas diferentes.

Utiliza o seguinte exemplo para ajudar os alunos a compreenderem a adição de negativos.

“*Você tá me devendo dois reais e me pede emprestado mais 2 reais. Isso fica -2+2 ou -2 -2?*”

A aluna 1 diz que tem que somar 2. O professor pergunta:

_ “Então sua dívida passou para zero?” enquanto registra o quadro $-2+2 = 0$

A aluna 1 responde espantada: _ “Não. Não. Aumenta”.

O professor diz: _ “Então fica $-2-2$. Qual é o total da dívida”? Dá ênfase à palavra total e registra $-2-2 = -4$.

Tentou explicar a questão de $+ e -$ serem apenas símbolos utilizando outros exemplos.

Começou propondo a utilização de cores diferentes para representar perdas e ganhos. Sugeriu vermelho para perda e azul para ganhos.

Prof: _ “Se eu perder 3. Como vou representar?” Registra no quadro $v3$. _ “Perdi mais cinco. Como vou representar?”. Os alunos respondem $5v$. O professor registra na frente de $v3$, $+v5$.

_ “Quanto perdi no total?” Pergunta o professor.

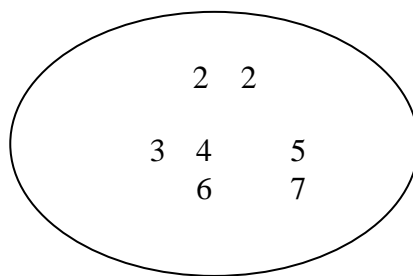
$$v3 + v5 = v8.$$

“Vou trocar esse v pelo menos $(-)$. Como vai ficar”? Os alunos respondem, e o professor registra:

$$-3-5 = -8$$

Retorna à questão da atividade e registra $(-70^{\circ}\text{C}) + (-3^{\circ}\text{C})$.

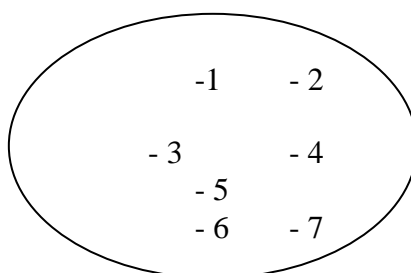
Deixou por um tempo essa atividade de lado e, em um canto do quadro, fez o seguinte registro.



Enquanto desenhava disse:

_ “Esse era o conjunto que vocês conheciam.”

“Agora, imagina que nasceram outros ‘menininhos’ que agora são:”



_ “Se eu juntar $(-1) + (-2)$, quantos menininhos desse eu vou ter?”

Os alunos responderam em coro: _ “Três.”

O professor acrescenta: - “Três desses” (apontando para o conjunto anterior). Então -3 .

Voltou à tabela da questão que estava registrada no quadro e foi questionando os alunos como ficariam os valores. Os alunos responderam corretamente.

Aluna 2 disse: _ “Na hora a gente fica nervosa”.

Aluna 3 perguntou: _ “Qual é a palavra que representa esse três aqui no texto”? – referindo-se ao fato do três ser negativo.

O professor diz: _ “A temperatura cai 1° a cada ano.” dando ênfase à palavra cai.

Comparou o -70°C com dívida. Perguntou se ela prefere dever 70 ou 80. Por quê?

Aluna: _ “Setenta”.

O professor explica que -70 está mais próximo de zero do que -80, portanto é melhor dever 70 que 80.

A aluna 2 perguntou se isso era novo, referindo-se aos números negativos.

O professor espontaneamente dirige-se à pesquisadora e pergunta?

_ “Desde quando, Eliziê, existem os negativos?”

Ele mesmo responde que mais ou menos desde o ano 1100.

A pesquisadora diz achar que é anterior. Século V, VI.

O professor faz mais alguns exemplos no quadro de adição de negativos.

$$-10 - 5 = -15$$

$$-100 - 10 = -110$$

$$-50 - 50 = -100$$

$$-8 - 5 = -13$$

$$-6 - 1 = -7$$

$$-2 - 2 = -4$$

$$-3 - 12 = -15$$

À medida que o professor vai registrando as somas no quadro, os alunos vão dando as respostas.

O professor volta à tabela e reforça:

_ “- 73 mais 4 negativos, -77, mais quatro negativos ...” até finalizar o preenchimento da tabela.

Aluna 1: _ “Nossa! Eu não pensei assim! Eu ainda vou estudar mais isso”.

Nesse momento, aproximava-se de 22h e 20min – horário de término da aula. O professor não deu continuidade na correção. Disse que faria no próximo encontro.

No dia 05 de outubro, o professor retoma a correção da atividade. Nesse dia, havia 9 alunos presentes na aula sendo que dois destes não estavam na aula do dia 29/09. Ele retomou a ideia da constituição de um outro conjunto com as mesmas propriedades do 1° (conjunto dos números naturais). Reproduziu no quadro a tabela:

Equipes	Gols marcados	Gols sofridos	Total
Palmeiras	+45	-44	
São Pedro	+42	-39	
Santos	+38	-38	
Flamengo	+37	-39	
Portuguesa	+35	-33	
São Caetano	+34	-30	
Grêmio	+29	-37	
Total			

Mostrou os dados que deveriam ser destacados no enunciado “os números positivos representam gols marcados e os números negativos, gols sofridos”. Terminada a leitura do enunciado da questão, questionou aos alunos sobre a quantidade de comandos existentes e eles disseram que eram 3. Retomou a tabela completando com os dados.

Calcularam o total de gols marcados, e o professor registrou no quadro +260. O professor disse que esse era o primeiro comando. Um aluno fez o seguinte comentário: _ “Mas ninguém disse pra nós que tinha que somar, uai”!

O professor, nesse momento, reitera a importância de se compreender o que está sendo pedido nos enunciados. Em seguida, o professor registra a adição dos valores correspondentes aos gols sofridos, os alunos vão ajudando na realização da operação e, em seguida, o professor registra na tabela o valor encontrado – 260.

Para encontrarem o saldo de gols, o professor pergunta o que é saldo de gols. _ “Se você marcou mais que sofreu, você fica com gols ou devendo gols?”

Alunos: _ “Fica com gols”.

Prof: _ “Se você sofreu mais do que marcou”? Nesse momento o professor traz para a explicação o exemplo da conta bancária. Para se referir ao módulo dos números, ele usa a expressão “quantidade numérica”. Registra no quadro + 9 - 7 e pergunta aos alunos qual era a diferença. Um aluno responde + 2.

Registrou – 9 + 7 e perguntou novamente qual seria a diferença. Todos responderam - 2.

O professor ressaltou que o 2 é o mesmo, mas muda a natureza. _ “Sempre que eu junto números de naturezas diferentes há perda.”

Continuou completando a tabela. Agora, fazendo o saldo de gols. Fazia junto com a turma, um a um.

Terminada essa questão, passou para a correção da seguinte. Explicou que receita representa o que a pessoa ganha. Nesse momento falou da receita federal. Uma aluna diz:

_ “Pensei isso não! Pensei na receita de bolo”! A mesma aluna: _ “Então isso de receita é o que vai pro bolso do comerciante”?

O professor reproduz no quadro, de forma simplificada, a tabela.

Receita	1800
Despesas	3000
Receita	2200
Aluguel	500
Pagamento de salário	500
Impostos	220
Despesas	180

Questionou aos alunos sobre cada um dos itens da tabela: se seriam negativos ou positivos. Prosseguiu a leitura da questão e explicou que se devem juntar as receitas, depois as despesas e depois tirar uma da outra. Fez o seguinte registro no quadro:

Receitas	Despesas
1 800	3000
+ 2 200	500
4 000	+ 500
	220
	<u>180</u>
	- 4 400

Arrecadou: + 4000

Gastou: - 4 400

Registrou em seguida + 4000 – 4 400

Em seguida perguntou aos alunos como ficaria. Os alunos disseram que ele ficaria no prejuízo. O professor retoma o registro da operação e completa a conta

+ 4000 – 4 400 = - 400.

Nesse momento, dá o exemplo do déficit público, para exemplificar o saldo negativo. Aproveitou o momento para falar também do orçamento doméstico. Perguntou aos alunos se eles fazem seu orçamento. Alguns disseram que fazem, e outros, que não. O professor disse que iria construir com eles uma planilha de orçamento, pois *“é importante saber quanto você ganha e o que tem para pagar no mês”*. Falou também dos juros abusivos do cartão de crédito. Prosseguiu a correção. Na questão seguinte, registrou no quadro as 3 primeiras linhas do extrato bancário, sem colocar o saldo.

Prof: _ *“O que indica que eu tinha 406 reais e isso não era uma dívida?”*

Aluno: _ *“A letra C”*.

Prof: _ *“Qual é o novo saldo?”*

Os alunos disseram que era 206 C. O professor registrou o valor no extrato.

Dia	Histórico	Valor	Saldo
Saldo em 30/09			406 C
01/10	Saque	200 D	206 C

Continuou lendo e questionando aos alunos, linha por linha. Fez uma pausa para dizer que isso que estavam fazendo era uma leitura, passo a passo, do extrato bancário e que este deve ser lido da mesma maneira que se lê um texto.

Dia	Histórico	Valor	Saldo
Saldo em 30/09			406 C
01/10	Saque	200 D	206 C
05/10	Vencimento	1095 C	1301 C
08/10	Saque	600 D	701 C
15/10	Ch. compensado	700 D	1 C
18/10	Ch. compensado	50 D	49 D
20/10	Depósito	60 C	11 C

Enfatizou o comando da questão que pedia que fosse identificado , no extrato, como estava a conta no dia 18/10. Registrou a resposta no quadro: No dia 18/10, a conta ficou negativa 49 reais.

Passou para a última questão. Fez a leitura do enunciado enfatizando a palavra “mínimo”. Os alunos disseram 49 e o professor: _ *“Muito bem!”*

Explicou que a questão é de múltipla escolha e que, portanto, deveriam marcar uma única alternativa. Finalizou a correção, fez a chamada, e o sinal tocou, anunciando o término da aula.

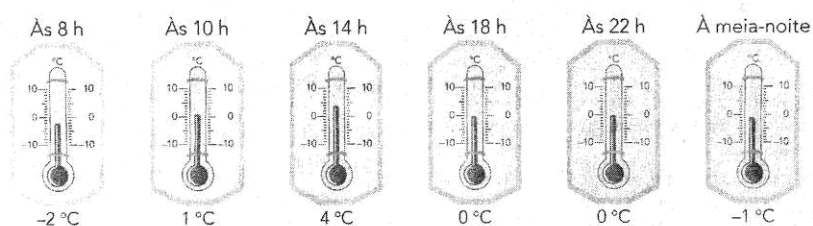
Apêndice 11: Avaliação de Matemática Realizada nos dias 11 e 12 de Novembro de 2009

1

Escola Municipal Tales de Mileto
EJA – Educação de Jovens e Adultos
AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

Nome: _____ Data: _____ Sala: _____

1) Veja quanto o termômetro está marcando em cada horário:



Agora responda: de quantos graus a temperatura aumentou ou diminuiu:

- a) Das 8 h às 10 h _____
 b) Das 10 h às 14 h _____
 c) Das 14 h às 18 h _____
 d) Das 18 h às 22 h _____
 e) Das 22 h à meia-noite _____

2) Observe o extrato bancário abaixo e complete os espaços em branco da coluna "SALDO", usando números positivos ou negativos.

Data	Crédito	Débito	Saldo
31/03	200,00		120,00
01/04		150,00	
03/04		60,00	
05/04	50,00		
10/04	100,00		

3) Dê os resultados das operações:

$+ 7 + 14 =$	$- 8 - 17 =$	$18 - 12 =$
$-20 + 20 =$	$-30 + 16 =$	$0 - 23 =$
$14 - 6 - 7 =$	$+ 10 - 15 =$	$- 8 + 4 =$
$+ 56 - 65 =$	$- 12 - 12 =$	$024 - 0 =$

4) RESOLVA os problemas abaixo da forma que julgar conveniente. Toso os exercícos deve vir acompanhados das justificativas.

a) Numa certa época, 22 L de gasolina estavam custando R\$ 33,00. Qual o preço de 27 litros?

b) O preço de um pacote com 04 rolos de papel Higiénico "limpe bem" é R\$ 2,80. Outro pacote, do mesmo papel higiénico, possui 10 rolos. Qual pacote possui o preço mais vantajosos? *e custa R\$ 6,80.*

c) 40% do valor de um produto é equivalente a 72 reais. Determine quanto seria 30% desse valor.

d) Uma torneira, completamente aberta, leva 30 segundos para encher um balde de 20 L.. Quanto tempo seria necessário para essa torneira encher um recipiente com capacidade para 2.400 L?

e) Um grupo de 36 pessoas são alimentados com 60 kg de arroz por um determinado período. Quantos quilos de arroz serão necessários para alimentar 150 pessoas, considerando que a porção que cabe a cada pessoa é sempre a mesma?

Apêndice 12: Prova temática aplicada em 26 de Novembro de 2009

RENDA DO NEGRO E DO NÃO-NEGRO

(Jornal Folha de S. Paulo, 19/11/2008)

“O crescimento da economia e do país desde 2004 criou vagas para os negros. Algumas diferenças, entretanto, não se desfazem ao longo do tempo”, diz Patrícia Lino Costa, coordenadora da pesquisa.

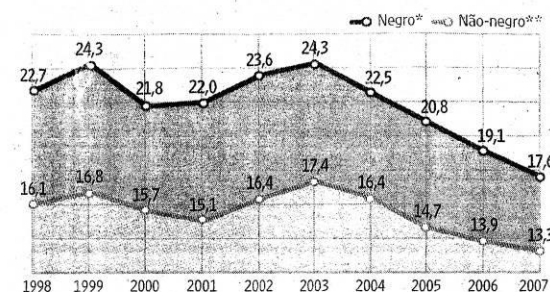
Para ela, o indicador “mais preocupante” é o que mostra a distância entre os ganhos dos negros e dos não-negros que fizeram faculdade. O restrito acesso à escola é uma das principais causas da desigualdade no mercado de trabalho, mas, para quem conseguiu superá-la, o preconceito acaba sendo o pior obstáculo, afirma. Uma vez contratado por uma empresa, o trabalhador negro não consegue galgar posições e subir na carreira, daí sua renda ser inferior à dos brancos que sobem na hierarquia, diz ela.

[...]

“Na minha opinião, trata-se da dificuldade de lidar com o diferente”, resume Patrícia Lino Costa. “Existe um perfil de trabalhador que o mercado recebe melhor: homem branco entre 25 e 39 anos. Ou seja, negros são discriminados, mulheres, homens muito novos ou mais velhos”.

Desemprego é maior entre negros, que também ganham muito menos que brancos

Taxa de desemprego na região metropolitana de São Paulo, em %

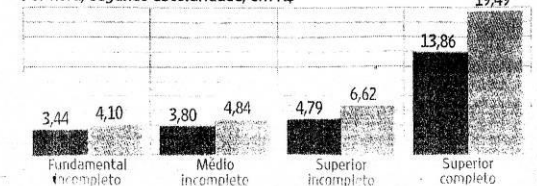


Distribuição dos trabalhadores segundo a ocupação, em %



RENDIMENTO REAL MÉDIO

Por hora, segundo escolaridade, em R\$



ESCOLA MUNICIPAL TALES DE MILETO - EMTM

EJA- Educação de Jovens e Adultos – História

Nome: _____ Sala: ____

1) Qual o fato principal (a questão social) apresentado pelos gráficos?

2) Retire dos gráficos três informações (dados) que demonstrem essa questão ?

3) Os dados apresentados pelos gráficos não comprovam que exista discriminação racial no mercado de trabalho, mas, apenas uma diferença no tratamento. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

4) Segundo as informações: o negro quando tem um curso superior não é discriminado? Sim ou não? Justifique.

5) A situação de discriminação racial é uma herança histórica, desde os tempos da escravidão. Com a Abolição (13/05/1888) não foi feita a inclusão social ou justiça com os ex-escravos e afro-descendentes. Para tentar reverter essa situação o governo vem implementando e estimulando "políticas de ações afirmativas". Um exemplo, é a inclusão nos currículos escolares (e livros didáticos) da história e cultura afro-brasileira. Outro exemplo, é a "política de cotas". Muitas universidades já adotam em seus vestibulares. Uma porcentagem mínima de vagas é reservada para os negros ou afro-descendentes, que também tem de passar nas provas. Você acha que essas políticas podem ajudar a diminuir a distância econômica e social entre negros e brancos? Qual a sua opinião?

ESCOLA MUNICIPAL TALES DE MILETO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA 2009

NOME: _____ SALA: _____

- 1) De acordo com o gráfico referente a Distribuição dos trabalhadores segundo a ocupação, dadas em porcentagem, **PODE-SE AFIRMAR QUE**, em um grupo de 1000 pessoas negras e 1000 pessoas não-negras
 - A) 182 pessoas não-negras e 700 pessoas negras exercem cargos de direção, gerência e planejamento.
 - B) 497 pessoas não-negras e 590 pessoas negras exercem cargos de execução.
 - C) 300 pessoas não-negras e 200 pessoas negras exercem cargos de apoio.
 - D) Pessoas negras sempre ocupam cargos na mesma proporção que as pessoas não-negras.

- 2) De acordo com o gráfico referente ao rendimento real médio, recebido por hora, segundo a escolaridade, **É CORRETO AFIRMAR QUE:**
 - A) O salário mensal do negro que possui nível superior completo é quase o dobro do salário do não-negro que também possui superior completo.
 - B) Considerando-se as pessoas que possuem o fundamental incompleto, o salário do negro é a metade do não-negro.
 - C) Existe pelo menos um nível de escolaridade que o salário do negro é maior do que o salário do não-negro.
 - D) Em 30 dias de trabalho, com 8 horas diárias, o salário do negro que possui nível médio incompleto é, em média, 912 reais.

- 3) Uma empresa possui 480 funcionários entre negros e não-negros, sabendo-se que, 70% desses funcionários são negros, **CALCULE** a quantidade de funcionários não-negros.

4) Analise o extrato bancário abaixo:

DATA	HISTÓRICO	VALOR	SALDO EM R\$
03/11/2009			1.250,00 C
05/11/2009	SAQUE CARTÃO	450,00 D	
07/11/2009	COMPRA	200,00 D	
10/11/2009	CH. COMPENSADO	730,00 D	
11/11/2009	DEPÓSITO	500,00 C	
20/11/2009	SALÁRIO	900,00 C	
25/11/2009	SAQUE CARTÃO	680,00 D	
26/11/2009	CH. COMPENSADO	875,00 D	

a) Preencha a coluna "SALDO EM R\$" do extrato apresentado.

Operações

--	--	--	--

b) Caso o saldo final (dia 26/11/2009) seja negativo, o cliente é obrigado a depositar a quantia devida mais 20% desse valor. Sendo assim, **CALCULE** quanto o cliente deverá depositar para que seu nome não vá para o cadastro de emitentes de cheques sem fundos.

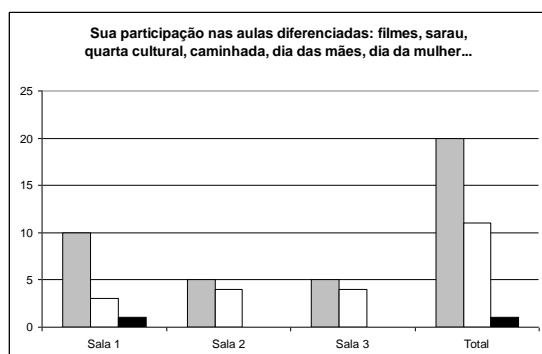
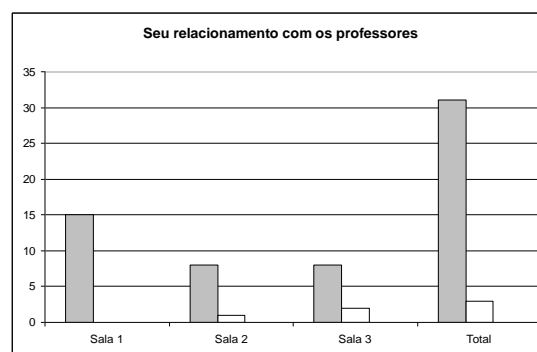
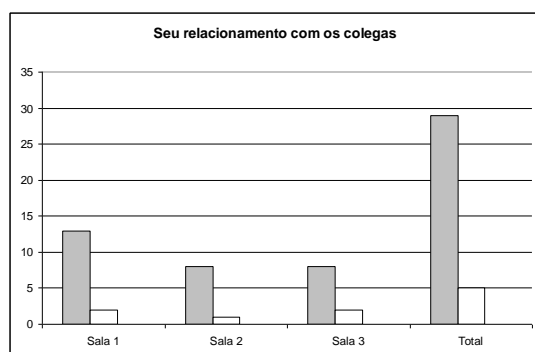
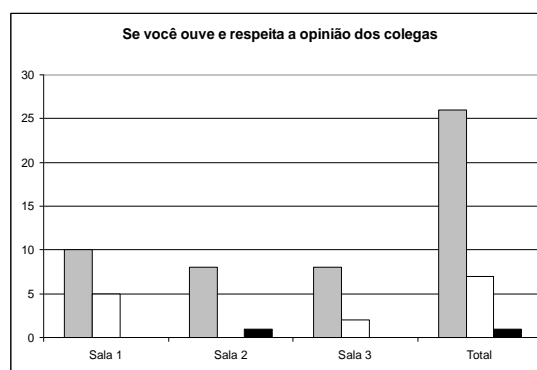
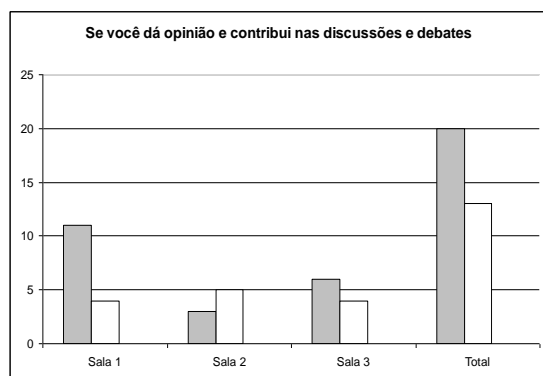
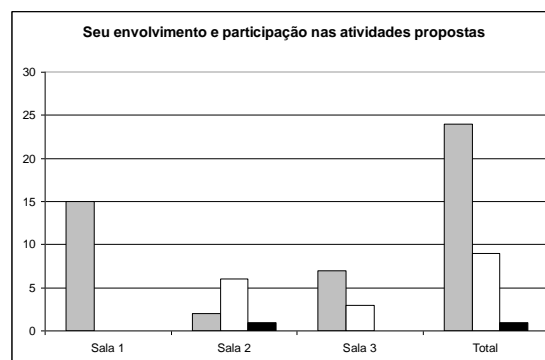
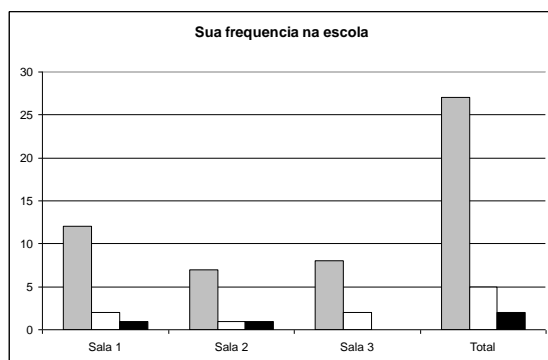
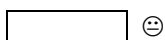
--	--	--	--

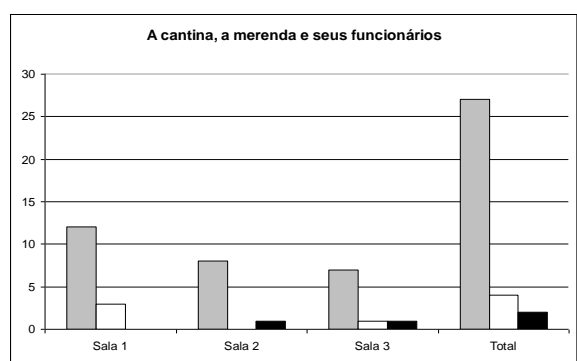
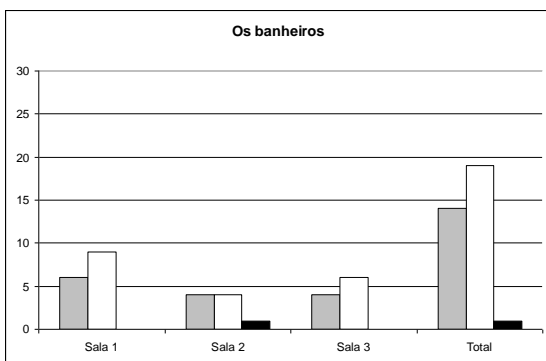
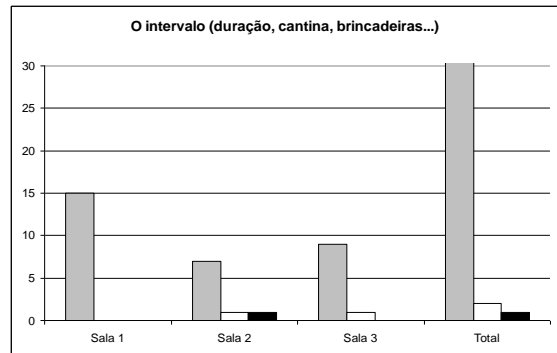
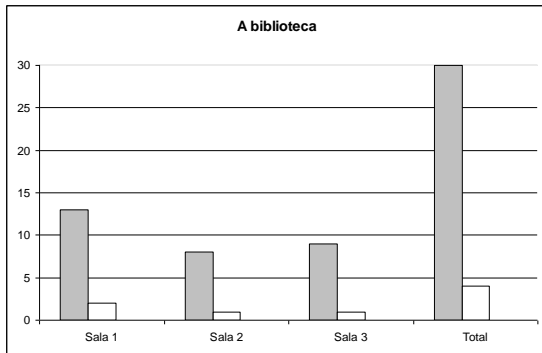
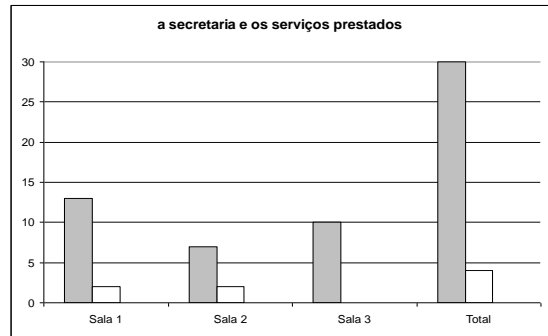
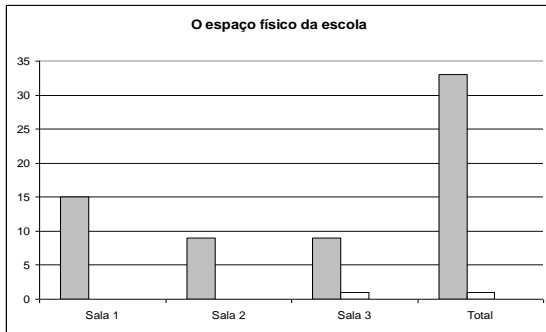
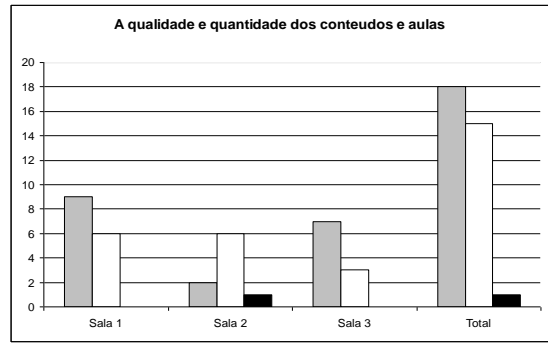
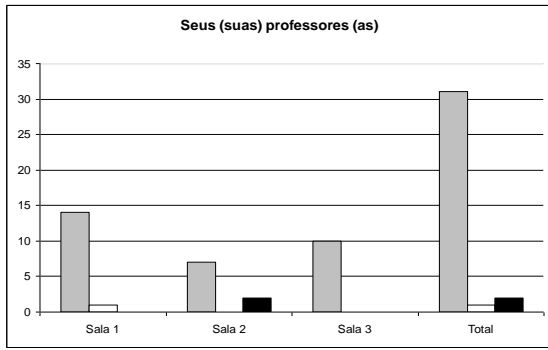
5) Num certo supermercado um pacote de sabão em pó de 900g custa R\$ 6,30. **DETERMINE** quanto deverá custar um pacote de 1,6 kg do mesmo sabão em pó, sem algum desconto ou promoção.

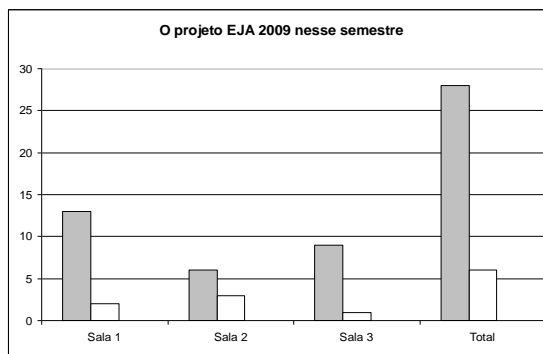
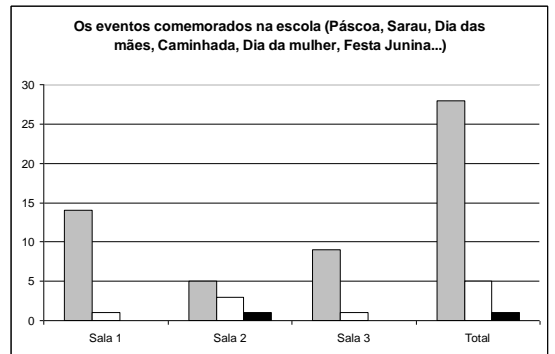
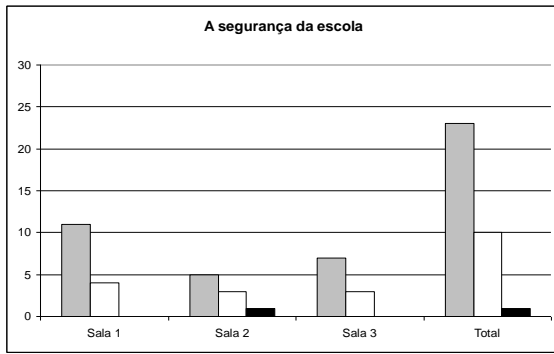
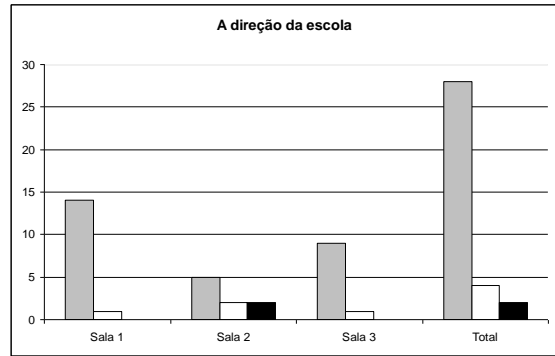
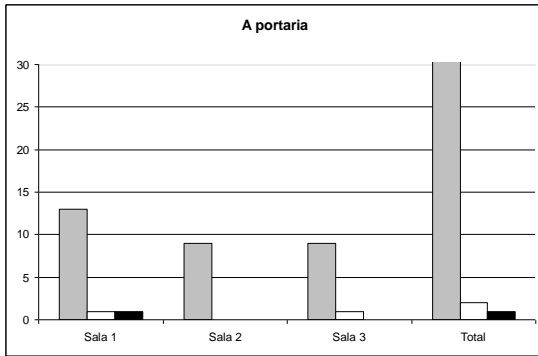
--	--	--	--

Apêndice 14: Tabulação das respostas dadas à autoavaliação

Em todos os gráficos abaixo vale a legenda:







Apêndice 15: Transcrição dos trabalhos realizados pelos professores entre os dias 30 de novembro e 3 de dezembro de 2009 para definir sobre a certificação dos alunos

30/11

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos encaminharam-se para o auditório para a abertura dos trabalhos. O professor **Jorge** tomou a palavra e disse que esse seria mais um momento de avaliação. Os alunos deveriam avaliar como foi o ano, o trabalho realizado, o envolvimento individual, a contribuição.

Para dar início ao encontro, o funcionário da biblioteca fez uma contação de história e, em seguida, o prof. **Jorge** retomou a palavra e versou um pouco mais sobre a proposta pedagógica e também a proposta de avaliação daquela escola.

Prof. **Jorge**: *“A avaliação não se reduz ao final do ano. No dia a dia os alunos se autoavaliam e também os professores fazem suas avaliações. Na EJA a avaliação não é função só do professor. É um diálogo que se estabelece. Ela é mais do que só a correção que os professores fazem das tarefas. Nós, professores, com a nossa experiência, não temos dúvida que a avaliação na lógica de acumulação de pontos não se aplica na EJA. O processo de formação é diferente. As idades são variadas, as experiências de vida, os trabalhos variados... A semelhança entre vocês é que todos não tiveram a oportunidade de fazer o ensino regular, ou porque teve que parar pra trabalhar, ou porque não aproveitou na época certa... No nosso processo de avaliação, a gente procura olhar para cada um de maneira diferente. Cada um passa pela EJA de uma maneira. Vocês têm direito a se forma, e nós professores temos a obrigação de assegurar esse direito. Não existe passar. Todos passam. Uns adquirem mais, outros menos. Por isso, às vezes, uns necessitam de mais tempo que outros. Na EJA se aprendem outras coisas, que não só fazer conta melhor, ler melhor. Mas, às vezes, nos esquecemos disso. O papel maior da educação é se tornar mais humano. Saber respeitar, ouvir, discutir. Se você participa das propostas, é claro que se desenvolve. O aluno que chega no início da alfabetização tem direito a ficar na escola por até 6 anos. A EJA não é preparação para o Ensino Médio, mas tem obrigação de dar uma base para quem quiser continuar. As pessoas formam aqui, preparadas ou não para o ensino médio. Tem pessoas que vão formar, às vezes com muita dificuldade, mas que venceram seu tempo. Normalmente, o aluno que chega com 5 a 6 anos de estudo, passa aqui com a gente, 1 a 2 ano”s.*

Nesse momento, uma aluna pergunta se, então, os professores vão só aconselhar.

Jorge: *“Depende do caso. Aqueles que, por lei, têm o direito de se formar, sim”.*

O professor **Jorge** pergunta se tem mais alguma dúvida, se os alunos desejam perguntar mais alguma coisa. Nenhum aluno se manifesta, e a professora **Janaína** toma a palavra, dizendo que, para dar prosseguimento, os alunos receberão uma autoavaliação para preencherem.

Janaína: *“É importante o olhar do aluno sobre o seu aproveitamento, crescimento, dificuldades”.*

Segundo a professora, os professores têm o seu olhar, mas o olhar do aluno também é importante.

Após a fala da professora **Janaína**, os alunos receberam a autoavaliação, mas levaram para preencher em casa, pois no momento posterior eles fariam fotos da turma.

01/12 - Entrevista com os alunos

O grupo de professores já havia determinado anteriormente como seria a organização dos alunos para essa conversa. Eles decidiram que chamariam em grupos de 4, 3, 2 ou individualmente, de acordo com o caso. Aqueles alunos que se encontravam em uma situação parecida seriam chamados juntos.

Enquanto a entrevista é realizada, os outros alunos estão envolvidos em outras atividades. Nesse dia, a exibição de um filme.

Para a realização das entrevistas, os professores escolhem uma sala de aula, dispõem algumas carteiras em círculo, de maneira que todo o grupo de professores e mais os alunos fiquem acomodados. Em seguida, um dos professores se desloca para o espaço onde estão os alunos e vai chamando, segundo o critério previamente estabelecido.

Ao chegar à sala, os alunos recebem um envelope contendo todas as suas produções do ano para que possam fazer uma análise antes do início da conversa.

Nesse dia, estavam presentes para a entrevista os professores **Armando** (Matemática), **Gabriela** (Português), **Jorge** (História) e **Clara** (Educação Física).

A seguir estão descritas as entrevistas realizadas nesse dia.

- Jonathan e Mateus Viana (ambos alunos que vieram da turma de Juventude – manhã)

O professor Armando pediu aos alunos que fizessem uma avaliação do período de permanência na EJA, da proposta, do envolvimento deles.

O aluno Jonathan iniciou e disse que veio para a noite porque precisava trabalhar e que sabia do risco da não certificação, pois os professores já haviam deixado isso claro. Disse ter 16 anos e que havia começado o ano no ensino regular e, após dois meses, se transferiu para a turma de Juventude manhã. Segundo ele, poderia ter produzido mais de manhã, mas que fez algumas coisas.

Armando: Mesmo você vindo para a noite por causa do trabalho, você gostou?

Jonathan: Nada a reclamar. Como a Antônio Carlos está sempre congestionada, costumo chegar atrasado, mas nada a reclamar.

Armando: Você costuma atrasar, mas não deixa de vir. Você conseguiria manter isso em mais um ano para concluir?

Jorge: Você ainda tem muitas dificuldades e precisa desenvolver. No início você estava pouco comprometido, mas no final você se empenhou. Se você tivesse chegado no início do ano com esse empenho você estaria concluindo.

Nesse momento, o professor Jorge citou exemplos de pessoas que Jonathan conhecia que haviam vindo da EJA manhã há muito tempo, mas não frequentam, não se comprometem, portanto até hoje não concluíram.

Mateus Viana: Eu tô quase na mesma situação do Jonathan. Quando eu vim pra essa escola, eu perguntei se eu poderia passar para a noite se eu conseguisse um emprego. Só que eu só consegui agora no fim do ano.

Jorge: Qual a sua idade, Mateus?

Mateus Viana: 16

Jorge: Você veio de outra escola?

Mateus Viana: Vim da escola X.

Gabriela: Por que você trocou de escola?

Jorge: Tomou bomba?

Mateus Viana: Tomei 2 e eu achei que se eu mudasse de escola podia mudar.

Jorge: Você está sempre presente, se enturmou...

Mateus Viana: Eu andei chegando atrasado porque estava fazendo hora extra.

Jorge: É importante informar pra gente por que está chegando atrasado. O caso de vocês dois é muito parecido. No ano que vem, se vocês continuarem se empenhando, vocês têm condições de concluir.

Gabriela: Eu acho que você, Jonathan, tem que priorizar. A gente sabe que os homens nessa idade, quando conseguem trabalho acabam priorizando, mas lá na frente vão sentir falta. Esse ano vocês deixaram o processo que estavam por causa do trabalho. Então, ano que vem pensa no que você vai priorizar.

Jonathan: A professora Clara tentou explicar o projeto de Juventude, mas eu não consegui entender. Eu vim do colégio estadual. Lá a professora dá uma matéria até o final do ano, tem boletim. Eu tava acostumado a ter uma matéria, passar para outra. Aqui tem muito trabalho, mas eu senti falta de passar a matéria no quadro.

Em seguida acrescentou estar pensando em mudar de escola para conhecer novas pessoas.

Jorge: Eu entendi que você sentiu falta de trabalhar conteúdo, fechar, dá uma prova e uma nota.

Jonathan: Isso!

Clara: Eu acho... Primeiro, pensa como que você era nesse modelo de escola que você estava acostumado.

Jonathan: Em parte eu acostumei. Em parte não. Eu acostumei lá, que tinha que ter 60%.

Clara: Você disse que quer mudar de escola para criar novas amizades. E isso é o que eu acho que te atrapalhou de manhã. Você ficou tão preocupado em se relacionar que você não entrava em sala. Você lembra a primeira vez que nós nos encontramos? Você fechou a cara pra mim e tentou me amedrontar? Você se lembra como que eu me relacionei com você? Se hoje você dá conta de conversar, relacionar, não é à toa.

Armando: Quando vocês vieram com as mães procurar o projeto, nós deixamos bem clara a possibilidade de não conclusão. Nós gostaríamos que vocês continuassem. Vocês precisam vivenciar o projeto para compreender que é diferente do ensino regular. Nós gostaríamos de agradecer a vocês dois porque a gente fica preocupado em receber os jovens, mas vocês foram impecáveis, educados. A prioridade de vocês esse ano foi o trabalho. OK. É isso mesmo. A gente tem que fazer escolhas. Ano que vem tem que priorizar o estudo. Você, Jonathan, me disse - "Armando, eu não consegui fazer nada." O meu desafio é fazer você conseguir fazer alguma coisa, e eu só posso fazer isso se vocês estiverem aqui.

Jonathan: Se for ter a continuação ano que vem e eu vier todos os dias, fizer tudo, participar, qual é o tempo pra concluir?

Mateus Viana: Se fizer dois, três meses e depois fizer uma conversa igual essa a gente pode concluir?

Armando: Se os critérios forem atendidos, sim. O projeto dá essa abertura.

Jorge: Há possibilidade, mas tem que haver uma demanda real. Por exemplo, ter passado em um concurso e precisar do diploma.

- Claudio e Kely

Armando: A gente gostaria que cada um de vocês falasse sobre o projeto de EJA, o que vocês acham, se acham que têm condições de concluir.

Kely: Acho que eu não tenho não.

Jorge: Quantos anos você tem?

Kely: 18.

Jorge: É o primeiro ano aqui?

Kely: Sim. Vim da escola X.

Jorge: Nesse ano aqui, o que você avalia?

Kely: Eu tenho dificuldade, tô cansada...

Jorge: Você tem dificuldade mesmo.

Gabriela: Cansaço e companhia. Ela sabe disso.

Armando: A gente sabe que é difícil trabalhar e estudar. Principalmente para vocês jovens que querem sair, namorar. A questão é colocar na cabeça que, mesmo cansada, tem que arrumar força para prosseguir.

Jorge: E você, Claudio? Tem quantos anos?

Claudio: 19

Jorge: Tá trabalhando?

Claudio: Trabalho muito. Minhas provas tá muito ruim. Matemática então, tá muito ruim.

Armando: Você tem muita dificuldade. A que você atribui?

Claudio: Eu acho que tenho que estudar mais Matemática, tô trabalhando muito, chego atrasado na aula e já tá no meio da explicação aí eu não entendo.

Jorge: Em sala também sua concentração é pouca.

Claudio: É.

Gabriela: O que você falou reforça o que você foi o ano todo. Só preocupou com Matemática. Aqui não adianta preocupar só com uma matéria. A gente acredita que vocês dois, com mais um pouco de caminhada, vocês têm condições de concluir. Você tem que se empenhar mais. Você tem dificuldade, mas se empenhou pouco para superar. As atividades você escolheu. Ah, é filme, não vou ficar.

Jorge: O fato é que vocês precisam mudar um pouco, comprometer mais para concluir no ano que vem. Em sala de aula, participar mais, procurar mais a gente, esforçar na escrita. Realmente faltou de vocês esforçar mais. Ano que vem, esforçando mais, vocês têm condições de concluir.

Claudio: Então esse ano é zero?

Jorge: Esse ano não tem jeito. Vocês sabem disso. Não é a dificuldade em matemática que vai fazer você repetir aqui não. É o compromisso. Então, vocês voltam ano que vem e se empenham mais.

- Carla (aluna remanescente da turma da Juventude - manhã)

Gabriela: Você tem quantos anos?

Carla: 17

Jorge: Fala pra nós o que você avalia do nosso projeto, da sua vida.

Carla: Eu não gostei não. É muito diferente.

Jorge: No final você estava mais empenhada, não é porque você passou a gostar? Era por esforço próprio?

Carla: Eu não gostei, mas não tinha outro jeito eu tinha que continuar.

Jorge: O que você não gostou?

Carla: Não sei explicar. É tudo diferente. A organização, os professores.

Gabriela: Você falou do portão, por exemplo, ele fica aberto, dá vontade de ir embora mesmo, mas é a proposta do projeto. Essa sua fala só reforça o que a gente sabe sobre os adolescentes. Eles clamam por limites.

Clara: Você tava trabalhando?

Carla: Tô.

Clara: Continua trabalhando?

Carla: Sim.

Clara: Então você veio por causa do trabalho?

Carla: Foi. Senão eu não tinha vindo. De manhã eu entrei no ensino regular, depois fui transferida pra EJA manhã. Não gostei. A Antônia conversou comigo, porque eles acharam que ia ser melhor pra mim.

Jorge: Aquela turma que você estaria – 31C - o que você avalia? Você teria concluído de tivesse ficado lá?

Carla: Com certeza. Teria porque eu estava me esforçando.

Jorge: Então, se a gente pegasse aquela turma você tem certeza que estaria em um grupo que concluiria?

Carla: Sim.

Jorge: Eu também tenho.

Carla: Eu acho que o compromisso com o ensino regular é maior. Se a pessoa vai pra um lugar é porque ela tem capacidade de tá ali. Eles me colocaram na EJA porque achavam que era mais fácil pra mim.

Gabriela: Você veio de onde?

Carla: Escola estadual.

Armando: Você tem perfil mesmo de ensino regular. A gente não fica chateado com a sua fala. Eu acho que a sua dificuldade em Matemática pode ser vencida com um pouco mais de empenho e dedicação.

Carla: Ele explica, mas eu já tô tão na cabeça que eu não consigo, eu desisto.

Gabriela: Se você tem intenção de continuar o ensino médio, você vai ter que se esforçar. Essa sua falta de paciência, você vai ter que trabalhar.

Carla: Quando eu comecei aqui, eu fui aluna da professora X. Eu tinha dificuldade, mas ela tinha tanta paciência que eu fui aprendendo e depois eu me apeguei tanto a ela que quando eu comecei a estudar equações, eu fazia de olho fechado. Agora eu tô muito sem paciência.

Armando: A gente acha que você tem condição mesmo, conforme você disse.

Jorge: A gente sabe que é difícil ficar à noite. E aí, Carla, o que você pensa? Quer concluir? Mesmo com essas dificuldades?

Clara: Quais são suas metas?

Carla: Não penso muito alto não. Quero ser polícia.

Jorge: Você fez inscrição no concurso da guarda municipal?

Armando: Então ta, Carla! Conclui, mas continuamos com atividades esses dias.

Carla: Eu ando 40 minutos para chegar aqui. Eu moro no Suzana. Vou e volto a pé.

- Claudia e Aline

Aline tem 17 anos e veio da Escola Estadual X

Armando: Diga, Aline! Avaliação do projeto, da EJA. Se tem condição de concluir.

Jorge: Você estudou até a 7ª série?

Aline: Eu fiz a 8ª e tomei bomba.

Jorge: Você tá trabalhando?

Aline: Não. Eu fico com meu irmão de manhã e com o coleguinha dele. No começo eu tava indo até que bem. Eu tenho consciência que no final eu descuidei.

Claudia: Eu acho que eu tenho condições de concluir. Tem dois anos que parei de estudar, na 8ª série, na minha terra. Eu tinha muita dificuldade em Português, mas eu avancei muito.

Jorge: Se a gente não concluir você nessa turma, a gente não conclui mais ninguém. Você tá de parabéns.

Claudia: Não é isso! Eu sempre gostei de estudar.

Armando: É o que você falou. A gente vê pelas suas atividades que você cresceu, em função do comprometimento. Diferente da Cláudia, que vai concluir pela obra toda e não pelo final.

Jorge: Você Aline, estava deixando muita dúvida sobre a conclusão. Por isso que é importante essa conversa. Você reconhece que, se comprometer, você dá conta. Nós estamos acreditando nisso. Nos momentos que você participou, você alcançou. Agora, se você quiser ficar mais um tempo...

Aline: Eu queria concluir esse ano mesmo para acertar os estudos. Eu tenho vontade de fazer Educação Física.

Armando: Então a gente continua esses dias... Vocês estão de parabéns.

Aline: Os professores é que são de parabéns. Eles incentivaram, alertaram.

02/12 - Entrevista com os alunos

Professores presentes: Armando, Gabriela, Jorge e Clara

- Jaqueline (42 anos), Teresa (46 anos) e Lorena (+_ 40 anos)

Jorge: Jaqueline, nós vamos ouvir um pouquinho você. Você chegou esse ano. Estava há muito tempo sem estudar?

Jaqueline: Eu estava sem estudar há 22 anos., mas a leitura sempre foi importante na minha vida, e eu acompanho meu filho na escola sempre.

Jorge: Por que parou de estudar?

Jaqueline: Sem vergonhice mesmo.

Armando: Fala um pouquinho do projeto. O que mudou para você?

Jaqueline: Eu gostei muito, mas eu achei que alguns conteúdos faltaram pra mim porque eu pretendo fazer faculdade. O compromisso que vocês têm com os alunos...

Jorge: Você acha que se envolveu aqui na escola? Acha que você dá conta de ir pro ensino médio?

Jaqueline: Acho. Sei que eu vou ter dificuldades, mas eu vou correr atrás.

Jorge: E você, Lorena? Fala um pouquinho pra nós.

Lorena: Eu fiquei 31 anos fora da escola. Saí do 4º ano e não completei o 5º. Fiquei de recuperação por causa de Matemática e fiquei muito invocada. Era muito diferente de hoje. Eu vejo... eu era muito tímida, então eu não colocava as coisas. E ela me deixou de recuperação por meio ponto. Nunca pensei que eu ia voltar pra escola. Ah, não! A Matemática... Mas ele me fez entender que não era a Matemática, era a professora. Um dia aparece o Roberto lá em casa para chamar a Elaine para voltar e me chamou. Eu disse que trabalhava muito, ficava muito cansada, mas ele disse que eu podia vir 2, 3 vezes. Aí eu vim e vi que dava conta de vir todo dia.

Jaqueline: Engraçado, ela falou da dificuldade em Matemática. Eu não tenho dificuldade, né? Te pergunto, penso, dou resposta, mas na hora de registrar, meu emocional...

Jorge: Ô Lorena, você pretende continuar?

Lorena: Olha, ano que vem eu vou decidir. Minha mãe tá doente, passou por uma cirurgia. Eu também preciso fazer uma. Ano que vem eu vejo isso. Talvez eu mude de bairro.

Jorge: Vamos ouvir a Teresa. E aí, Teresa?

Teresa: Eu voltei a estudar por causa das vergonhas que eu já passei na vida. Às vezes começava no trabalho, não tinha que escrever, mas quando tinha que fazer algum curso eu não conseguia preencher a ficha.

Jorge pede que ela fale sobre o que o projeto mudou em sua vida.

Teresa: Eu não conseguia conversar com os outros, né, Armando? Esse ano eu já consigo. Eu não saía da sala, agora eu já saio.

Armando: Fala do que você alcançou.

Teresa: Eu queria continuar, mas acho que eu não vou conseguir.

Teresa diz ter dificuldades em Matemática e ficar muito nervosa na hora da prova.

Jorge: Isso de ficar ansioso na hora da prova acontece até com os mais jovens. E nós vamos avaliar o processo, a participação oral. Se você tá contribuindo, tá conseguindo mais ou menos. Isso também faz

parte da avaliação. Tem o mesmo peso da prova. A gente sabe que você sabe mais do que o que tá escrito aí. Agora, você tem algumas dificuldades mesmo. Não é fácil. Ficou muito tempo sem estudar.

Teresa: Eu vim de uma família que achava que não precisava estudar. Já a gente ia pra escola e minha mãe buscava a gente pra cortar lenha.

Jorge: A gente já formou pessoas aqui com dificuldades, que foram pro ensino médio. Não significa que você não consegue ir pro ensino médio. Tem que ser uma proposta diferente porque você avançou, mas ainda não tem autonomia para estudar sozinha. Tem que ser presencial.

Armando: Acho que, por mais dificuldades que tenha no ensino médio, vai indo devagarinho. Isso que o Jorge falou é importantíssimo. Tem que ser presencial. Nada substitui o espaço escolar.

Gabriela: O que a gente tá vendo é que vocês três têm capacidade de concluir no nosso projeto. Agora, vocês às vezes não acreditam no potencial que têm. Você, Lorena, que ficou 30 anos fora da escola, você escreve textos lindos, com coerência... Vocês estão de parabéns.

Armando: É importante ressaltar que todo mundo que conclui, conclui com alguma dificuldade. Vocês têm que pensar no tanto que vocês avançaram depois que voltaram pra escola. Concluir é um direito de vocês. Vocês tinham que ter formado há mais de 20 anos .

Jorge: A gente aprende não só na escola. O que vocês fizeram aqui, vocês mostraram uma atitude importante. Vocês estão de parabéns. Vamos encerrar que nós temos que fazer outras entrevistas.

Lorena: Quando eu tava na outra escola, o mais difícil pra mim era vencer a timidez e eu acho que agora eu venci.

- Ane (17 anos)

Jorge: Você veio agora nessas últimas avaliações?

Ane: Vim.

Jorge: Você veio pra EJA no meio do ano passado não foi? E no ano passado você lembra que nós conversamos e quase chegamos a um processo de certificação, mas você se comprometeu pouco. E esse ano como você avalia?

Ane: Eu acho que eu melhorei. Eu faltei muito por causa do trabalho. Chego cansada.

Jorge: Você acha que melhorou, mas a gente sentiu que você às vezes chegava tarde, ia embora cedo. Porque isso?

Ane: Pelo cansaço. Às vezes eu ficava muito cansada.

Jorge: A gente não tem dúvida da sua competência, de apresentar suas habilidades nas atividades, mas a gente observa também as outras atividades. Assistir a um filme, participar de um debate, dar opinião. Você não participou. Quer falar um pouco disso?

Ane: Eu não sou muito de falar mesmo. Sou mais tímida.

Jorge: E as faltas? Você faltou muito. Teve algum problema particular?

Ane: Não. Mais era cansaço mesmo.

Jorge: Você sabe que tem que justificar e você não tem feito isso. Uma coisa que nós temos conversado é que você precisa melhorar isso. Esse compromisso com o projeto, participar mais, procurar a gente... Pra nós, dá a impressão que você falta por malandragem, descompromisso.

Gabriela: O Jorge falou muito bem. O que fica pra gente é esse descompromisso. Quando você veio com sua mãe ano passado, você fez uma escolha. Você podia ter concluído ano passado no 3º ciclo. E

a gente faz escolha mesmo. E aqui no projeto é tudo, é uma corporeidade, um filme, as aulas. A gente avalia tudo. E aqui nós vimos pouca resposta sua.

Armando: Só lembrando. O projeto tem alguns critérios para certificação. [...] Envolver com projetos, saídas e, mais que nunca, a responsabilidade, autonomia. Dentro desse projeto, se a gente tivesse dúvida da sua certificação quais os pontos você apontaria?

Ane: A gente vai cansando. Se eu tivesse passado, eu sei que eu ia dar conta.

Gabriela: Você se lembra daquela conversa na sala dos professores?

Ane: Eu só passei pra noite porque eles exigiam no meu contrato, senão eu tinha continuado de manhã e tinha formado.

Jorge: O problema é que o mais importante aqui pra gente é o compromisso. O que nós temos dificuldade na sua certificação é o seu comprometimento. Como o Roberto não tá aqui hoje, amanhã nós vamos conversar com ele e você me procura pra eu te dar uma posição.

- Douglas (21 anos) e Nilma (22 anos)

Jorge: Vocês dois estão aqui desde o ano passado, né?

Gabriela: E aí Douglas? Vamos falar um pouquinho?

Jorge: Ano passado você chegou aqui... você lembra que tinha muita dificuldade e a gente falou que você deveria ficar mais um pouco. Você achou que melhorou esse ano?

Douglas: Deu uma melhoradinha. Em vista do ano passado...

Jorge: Você pretende continuar estudando?

Douglas: Eu queria formar porque ano que vem eu acho que eu vou parar de estudar. Trabalhar e estudar é muito difícil.

Jorge: Você é muito comprometido. Tá de parabéns. Nós vamos dar pra você aquela possibilidade... Você estudou antes até que série?

Douglas: 8ª na escola X.

Jorge: Você conquistou no nosso projeto o direito de dizer se vai querer continuar ou não. Você avançou muito, mas você ainda tem muitas dificuldades na escrita, por exemplo. Você não escrevia assim quando você chegou. Você não se colocava perante a turma...

Douglas: Trabalhar e estudar é muito difícil.

Jorge: Se você formar aqui, você pretende continuar estudando? Fazer o ensino médio?

Douglas: Ah! Trabalhar e estudar é muito difícil.

Jorge: Afinal de contas, você quer formar ou não?

Douglas: Quero.

Jorge: A gente quer que você entenda que você conquistou isso com suas atitudes, sua postura. Agora, vamos ouvir a Nilma. Você tá aqui desde o ano passado com a gente. Essas mesmas questões que nós colocamos para o Douglas, o que você tem a dizer?

Nilma: Em relação ao ano passado eu estou muito melhor.

Jorge: Você teve dificuldade de frequentar esse ano? Por quê? É por causa do trabalho?

Nilma: É.

Jorge: Você olhou suas provas? Tem consciência das suas dificuldades?

Nilma balança a cabeça positivamente.

Jorge: A gente entende que você tem se esforçado, mas você teve mais dificuldades em frequentar. Mas é isso. Se você quer continuar estudando, tem que se esforçar. Nós tamos aí. Se precisar de alguma coisa. Continue batalhando.

Gabriela: Seja feliz.

Nilma: Fui, né? Fui!

- Ivan (31 anos)

Gabriela: E aí, Ivan? Fala um pouquinho de você.

Jorge: Você chegou aqui esse ano, num foi? Você, antes de vir prá cá, você estava onde?

Ivan: Eu estudei um tempo no CESEC da Floresta.

Armando: Na escola regular, você estudou até que série?

Ivan: 4ª série.

Jorge: Ivan, você tava aqui 2ª feira, né? Você entendeu como que é nosso projeto? Você também sabe que tem muitas dificuldades, né?

A gente sabe que esse ano você se envolveu, participou, avançou. Mas a gente não tem dúvida que você tem que ficar mais um tempo com a gente. Pelo nosso projeto, o seu perfil é pra ficar aqui dois anos, no mínimo. Pelo fato de ter pouco tempo de escolaridade, estar aqui apenas um ano. Então, ano que vem se você continuar com a mesma postura, você vai concluir.

Ivan: Tem que ter muita força de vontade para trabalhar e estudar.

O professor Jorge disse ao aluno que realmente é difícil trabalhar e estudar, mas que ele se empenhou e deveria manter essa atitude no próximo ano.

Ivan: Eu sei que eu tenho dificuldades, principalmente em Matemática e Português. Não adianta eu falar que não tenho.

Armando: É importante você perceber que as suas dificuldades de compreensão são em função da pouca escolaridade.

Jorge: E a gente quer o seguinte: quer te dar os parabéns. Mas de forma alguma desanimar.

Ivan: Eu já percebi que já melhorei muito depois que eu entrei prá cá. Tô lendo melhor, tô dando conta de falar melhor em público.

Jorge: Tá de parabéns! Vê se continua com a gente.

Ivan: Se não der pra eu vim ano que vem é por causa do trabalho.

- Ana (19 anos)

Armando: Você estudava ano passado onde?

Ana: No Eleonora.

Armando: Aí você veio pra cá...

Ana: Fiquei três anos parada e aí vim pra cá.

Armando: Você começou aqui esse ano. E aí? O que você tá achando?

Ana: Gostei. O ensino aqui é diferente. Algumas coisas que eu não vi lá fora, eu vi aqui.

Jorge: Você trabalha em quê?

Ana: Padaria.

Jorge: De quê? O que você faz?

Ana: É...

Jorge: Balconista?

Ana: É.

Jorge: E aí, Ana? O quê que cê acha? Acha que cê tem condições? Avançou?

Ana: Eu gostei.

Jorge: Teve alguma coisa que dificultou para você se envolver mais?

Ana: É por causa do meu menininho. Minha mãe não pode ficar com ele. Aí eu pago uma menina, mais tem dia que eu tenho que ir embora mais cedo.

Gabriela: Eu acho assim: que você cresceu, mas você tem muitas dificuldades. Algumas em nível de alfabetização. Não sei se é porque você não se concentrava muito... Acho que as companhias te atrapalharam. Acho que é importante você continuar mais um tempo.

Armando: É importante você perceber que nós temos critérios e alguns deles a gente não abre mão. O tempo, por exemplo, mínimo de dois anos.

Jorge: Se você continuar com a gente e melhorar seu empenho em sala, você tem condições de concluir ano que vem.

Ana: Eu vou ver.

Jorge: Você precisa se envolver mais, você se envolveu muito pouco esse ano. O momento que você tava em sala, você brincava, dispersava. Tô mentindo?

Ana: Não.

Jorge: Ainda mais que você tem muita dificuldade. Tem que se empenhar mais.

- Pedro (19anos), Taiane(- 20 anos), Elaine (29 anos)

Gabriela: Fala um pouco pra nós...

Jorge: Você chegou quando? – Referindo-se à Elaine

Elaine: Em fevereiro. Eu fiquei mais de 3 anos fora da escola.

Gabriela: Você parou de estudar por quê?

Jorge: Você chegou a concluir a 7ª série? Esse ano aqui. O que você acha do projeto?

Elaine: Eu acho que eu não desenvolvi o que eu podia desenvolver.

Gabriela: É. Sempre ficou claro que você estava muito preocupada em estudar. O que você acha que não conseguiu quando chegou aqui e que agora consegue?

Elaine: Uma coisa que eu não fazia era apresentar trabalho e agora eu faço.

Jorge: Pedro Henrique. Começou esse ano?

Armando: Não. Ele matriculou ano passado, não frequentou. Fez a matrícula no início do ano.

Gabriela: Mas frequentar, começou em novembro, outubro....

Jorge: E você Taiane? Começou quando?

Taiane: Abril.

Jorge: E você antes ficou algum tempo parada?

Taiane: Fiquei um ano.

Jorge: Quais dificuldades você sentiu esse ano?

Armando: Você veio do ensino regular, num foi?

Taiane: A maior dificuldade foi que eu passei na 7ª série, mas eu não fiz ela.

Armando: A gente chamou vocês três porque vocês têm dificuldades comuns. A Matemática, a escrita... Isso precisa ser resolvido.

Gabriela: Vocês... Pedro, se continuar com a postura que teve agora no final, no ano que vem tem condição de concluir. A Taiane caiu nesse 2º semestre. Mas, eu acho que pro ano que vem vocês têm condições de concluir. Você, Elaine, reconhece que tem dificuldade, mas realmente cresceu muito.

- **Jorge:** Você, Elaine, foi mais assídua, mas tem muita dificuldade. Continuando assim, não tenho a menor dúvida que você conclui. Você, Pedro, eu não entendo você ir muito bem numa prova de História e não fazer nada de Matemática. Acho que é mesmo em função de não assistir as aulas. Precisa ser mais assíduo. Continua aí com a gente ano que vem que vocês vão concluir com certeza.

- Lara (20 anos), Tomaz (21 anos), Gabriel (17 anos)

Gabriela: Clara, você veio pra cá esse ano? Você era da EJA manhã?

Lara: É.

Gabriela: Você estudava onde?

Lara: Serro.

Jorge: Você estudou lá até que série?

Lara: 5ª.

Armando: Você sempre gostou de estudar?

Lara: Sim.

Armando: Você é muito boa! Muito aplicada!

Gabriela: Vai continuar estudando?

Lara: Vou. Quero continuar estudar.

Jorge: Tomaz, tá o ano todo aqui?

Tomaz: Tô.

Jorge: Parou de estudar em que série?

Tomaz: 7ª.

Armando: Você também, Tomaz, é muito aplicado.

Jorge: Você acha que desenvolveu muito?

Tomaz: Demais! Principalmente na Matemática. Eu tô trabalhando no almoxarifado. Eu lembrei lá da regra de três e usei pra calcular o preço de um produto.

Nesse momento, o aluno disse ter aplicado o conteúdo matemático para comparar os preços de fornecedores diferentes. Determinar qual a diferença percentual entre os preços.

Armando: E você Gabriel?

Gabriel: Eu estudava no Carlos Lacerda

Armando: Você tem um bom desenvolvimento.

Jorge: Tem uma coisa que deixou a gente sem saber se daríamos ou não a certificação pra você. O que você acha que é?

Gabriel: Eu acho que é o desinteresse.

Gabriela: Você sempre teve muita dificuldade em entender o nosso projeto. Você não teve envolvimento, não teve compromisso.

Gabriel: Como assim? Participação nas aulas?

Jorge: Você é muito ausente. Custa a entrar na sala de aula, sai mais cedo.

Gabriela: Você queria que o professor te desse uma atenção que não podia dar naquele momento. Falta aquela autonomia. Você só preocupou com o conteúdo. São as atividades que você participou pouco.

Gabriel: Professora, mas a prova que eu não fiquei só na matéria é que eu coloquei no papel que eu mudei, por exemplo, a personalidade. Eu coloquei no papel o que eu não fazia em outras escolas, que é fazer trabalho em dupla. Eu atirei pra todo lado, pra ver se algum eu acertava.

Gabriela: Vai continuar estudando?

Gabriel: Vou!

Gabriela: Boa Sorte pra vocês.

03/12 - Entrevista com os alunos

Professores presentes: Armando, Roberto e Jorge

- Alessandra, Vera (33 anos) e Cléia

Jorge: E aí, Alessandra? Você está com a gente desde o ano passado, né? Quais são suas perspectivas?

Alessandra: Dois anos

Roberto: O que você avalia?

Alessandra: O ano passado eu tava pior, mas eu sinto que ainda tenho muita dificuldade.

Armando: O que você pensa das formas que você tem de enfrentar essas dificuldades?

Jorge: Você acha que consegue melhorar?

Alessandra: Eu penso em continuar aqui, mas eu tenho medo de desistir. Por outro lado, eu tenho medo de ir pra outra escola e não conseguir.

Jorge: Alessandra, você adquiriu com a gente, conforme nós te falamos ano passado, você já ganhou o direito de concluir.

Alessandra: Vocês acham que eu vou dar conta?

Jorge: Você tem dificuldades sim, mas você, apesar das dificuldades, estava sempre aqui. Com certeza você tem condições. Mas é isso, a gente acredita que com esforço você consegue.

Roberto: Então, oh! Você pode concluir.

Alessandra: Ano passado eu não aproveitei nada, principalmente na enturmação. Esse ano, nó! Eu fiz amizades verdadeiras... Dá vontade de vir pra escola.

Jorge: Vera, você.

Vera: Eu nem sei! Eu quero ir pro ensino médio logo!

Armando: O que fez você vir?

Vera: A Carol (filha adolescente da entrevistada, que também é aluna do projeto)

Jorge: Há quanto tempo você tava parada?

Vera: 12 anos.

Jorge: Você tá de parabéns! Você brilhou.

Vera: Eu falei com a Gabriela: Eu preciso ler mais.

Armando: Você fala bem, escreve bem, lê bem! Pode almejar uma faculdade.

Vera: Eu não penso em faculdade não! Penso num curso técnico...

Jorge: Mas aí, tá de parabéns!

Vera: Olha! Eu adorei essa escola. Brigado, viu! Tenho muito a agradecer a vocês.

Jorge: E aí, Cléia, tudo tranquilo? Tá vendo aí suas avaliações?

Cléia: Tô. Meio decepcionada, mas tô.

Jorge: Nós tamos orgulhosos com você, com seu esforço. Isso anima a gente. Esse ano foi difícil. E aí, tá preparada?

Cléia: Pra concluir?

Jorge: Lógico!

Cléia: Será que eu dô conta?

Armando: Quais são suas perspectivas?

Cléia: Eu tenho muita vontade de tentar lá na escola X (escola de ensino médio para onde vários alunos do projeto são encaminhados)

Armando: A gente tem certeza que você não vai desanimar. Você respondeu bem. Você lutou. A gente acredita nisso... nessa batalha. É importante você ir. O espaço da escola, a convivência... Pode ir sem medo.

Cléia: Então, cês acham que eu vou dar conta?

Armando: A gente acha que você não vai desistir.

Jorge: Você concluiu a EJA com louvor. A gente torce que você encontre uma escola, que não vai desistir.

Cléia: Foi ótimo estudar. Foi ótimo conhecer vocês. Eu tinha muita dificuldade de relacionar, de assistir um filme...Tentar falar melhor, escrever melhor...

- Carlos (20 anos) e Anderson (18 anos)

Jorge: Começa aí, seu Carlos.

Armando: Conta pra gente quais são suas perspectivas.

Jorge: Você estudou aqui de manhã?

Carlos: Estudei. Fiz a 6^a, 7^a...

Jorge: Mais e aí? Esse ano você acha que foi melhor pra você?

Carlos: Do que os outros anos que eu estudei aqui, sim.

Jorge: Esse ano aqui então cê achou que dedicou mais? Você andou faltando. É trabalho?

Carlos: É. Eu trabalho com eventos. Quando a empresa pega um trabalho tem que finalizar. Ontem mesmo eu trabalhei até 4 da manhã.

Jorge: Mas seu estudo, você acha que consegue continuar?

Carlos: Eu só voltei pra a escola porque a minha profissão – Segurança – exige 8^a série.

Jorge: Você está concluindo. Você é um desses jovens que não queria nada e mudou de postura. Você é inteligente, competente. Pode pensar mais alto.

Armando: Mas você mudou muito. Acho que a vida te ensinou muito. Beleza, Carlos!

Jorge: Essas são suas avaliações (nesse momento entrega o envelope com as avaliações ao aluno Anderson)

Anderson: Não quero nem ver! Tenho que estudar muito, principalmente Matemática.

Roberto: Né só Matemática não!

Jorge: Mas fala um pouco. Você chegou aqui na escola esse ano num foi?

Anderson: Fevereiro

Jorge: Você estudou na escola X?

Anderson: Foi até a 7^a série.

Jorge: E esse negócio lá de onde você tá trabalhando?


Anderson: Na BHTrans.

Jorge: Eu acho... a gente acha que você tem vindo, algumas vezes você se esforçou...

Armando: Você precisa continuar.

Jorge: Você precisa ficar no projeto nosso pra ano que vem a gente ajudar a trabalhar essa dificuldade. Se você continuar com a dificuldade de chegar no 1^o horário, a gente vê o que pode fazer pra te ajudar. Então, ano que vem, esforçar mais. Cê tá de parabéns pelo esforço, mas nós vamos continuar pegando no seu pé pra você esforçar mais ainda.

Apêndice 16: Ficha de avaliação



**PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA / 2009
FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL

ALUNO (A): _____ TURMA: _____

O projeto de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Aurélio Pires, elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as), aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, foi construído a partir da constatação de que os sujeitos envolvidos nesse processo, trazem consigo um repertório de vivências e saberes que devem ser tomados como eixo norteador da proposta de aprendizagem.

Uma imagem que se esboça ao pensarmos no projeto é a de um caleidoscópio: a cada movimento, novas formas/composições são constituídas/construídas.

Nesse processo a avaliação é diagnóstica e contínua, não dissociada do processo de ensino e aprendizagem e tem como princípio básico a reflexão do trabalho para a continuidade ou modificação das ações realizadas.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL, DISCIPLINA E POSTURA		
Legenda:		
S (sim)	MV (maioria das vezes)	PV (poucas vezes) N (não)
ASPECTOS AVALIADOS	1° SEMESTRE	2° SEMESTRE
Participa e contribui para o projeto da EJA.		
Ouve e respeita as opiniões dos colegas.		
Participa das atividades coletivas de trabalho.		
Demonstra interesse na realização das atividades em sala de aula.		
Respeita as regras definidas coletivamente e estabelecidas pelo nosso Projeto de EJA.		
Apresenta justificativa quando necessita se ausentar ou atrasar.		

APROVEITAMENTO NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
(Provas, trabalhos, atividades e participação nas aulas)

Legenda: A = Muito bom.
B = Bom: atingiu a maioria dos objetivos.
C = Regular: atingiu parcialmente os objetivos.
D = Baixo desempenho.
E = Não avaliado devido a falta de envolvimento no projeto.
I = Infreqüente

CONTEÚDOS CURRICULARES	1° SEMESTRE	2° SEMESTRE
CIÊNCIAS		
GEO- HISTÓRIA		
MATEMÁTICA		
PORTUGUÊS		
<i>Língua estrangeira, Corporeidade (Educação Física) e Informática são conteúdos curriculares desenvolvidos em projetos interdisciplinares</i>		
OBSERVAÇÕES DO 1° SEMESTRE		
OBSERVAÇÕES DO 2° SEMESTRE		
RESULTADO FINAL		
<input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. <input type="checkbox"/> Permanece no projeto por mais um período.		

Apêndice 17: Tabulação dos dados do questionário aplicado aos alunos

Idade	Tempo na escola				Relação com a mat.				Organização do tempo de estudo		Frequência nas aulas de matemática			
	menos de 1 ano	de 1 a 2 anos	de 2 a 3 anos	mais de 3 anos	muito boa	boa	razoável	ruim	Estuda em casa	Estuda apenas o tempo que está na escola	Participa de todas aulas	Participa da maior parte das aulas	Participa de poucas aulas	
Até 20 anos	10	7	3	-	-	2	3	3	2	4	6	2	8	-
De 21 a 30 anos	6	3	3	-	-	2	3	1	-	2	4	4	2	-
De 31 a 40 anos	2	2	-	-	-	1	-	1	-	-	2	-	2	-
Acima de 40 anos	3	2	1	-	-	-	1	2	-	2	1	1	2	-
Não informado	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1

Atividades avaliativas previamente marcadas				Instrumentos utilizados pelo professor para avaliação				O professor consegue avaliar bem com os instrumentos que utiliza?	
Participa de todas	Participa maior parte	Participa de poucas	Não participa	provas	Trabalhos em grupo	Participação nas aulas	Registro no caderno	Sim	Não
6	4	-	-	10	5	10	3	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é muito atento • Com a prova o professor avalia o conhecimento e com os registros avalia o comprometimento dos alunos • Avalia bem o comprometimento 	-
5	1	-	-	5	4	4	2		-
1	1	-	-	2		2	2		-
2	1	-	-	3		2	2		-
-	1	-	-			1	1		-

Idade	Relação com a matemática – respostas abertas			
	muito boa	boa	razoável	ruim
Até 20 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade e afinidade • Adora matemática e acha importante para o mercado de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade em alguns conteúdos, mas o professor é muito bom. • Gosta de matemática e de estudar. • Tem dificuldades em matemática, mas o professor é bom. • Compreende bem e gosta de matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosta de pensar para resolver alguns problemas. • Tem algumas dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> • É muito fraca e compreende na hora que o professor está explicando, mas logo esquece. • Muita dificuldade em matemática.
De 21 a 30 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Aula agradável e professor paciente • Adora o professor e a matéria 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade em alguns conteúdos, mas o professor é muito bom. • Gosta de matemática e de estudar. • Tem dificuldades em matemática, mas o professor é bom. • Compreende bem e gosta de matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade em aprender matemática. 	
De 31 a 40 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Tem facilidade e acha matemática a melhor matéria do currículo 		<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade nas operações de divisão. 	
Acima de 40 anos	<ul style="list-style-type: none"> • O aproveitamento durante as aulas é bom, mas fica ansiosa na hora das provas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade porque parou de estudar há muitos anos. • Tem dificuldade em assimilar os conteúdos. 	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)