



Programa de
Pós-Graduação
em Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAS CIÊNCIAS HUMANAS: Um estudo colaborativo com docentes da educação pública
da rede estadual de ensino da Bahia.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

ROSIMEIRY PARDO RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAS CIÊNCIAS HUMANAS:** Um estudo colaborativo com docentes da educação pública
da rede estadual de ensino da Bahia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino – Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

R616a

Rodrigues, Rosimeiry Prado .

Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas ciências humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia. / Rosimeiry Prado Rodrigues, 2020.

205f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 158 - 162.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Avaliação da aprendizagem - EJA. 3. Ciências Humanas. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 374

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas
Ciências Humanas: Um estudo colaborativo com docentes da educação
pública da rede estadual de ensino da Bahia**

Autora: Rosimeiry Prado Rodrigues

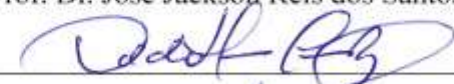
Data de aprovação: 18 de fevereiro de 2020


Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

BANCA AVALIADORA:


Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)


Prof. Dr. Valdo Barcelos (UFSM)


Prof. Dr. Claudio Eduardo Felix dos Santos (UESB)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2009, p. 30-31).

AGRADECIMENTOS

Entendo a gratidão como um dos mais belos sentimentos da condição humana ao explicitar quão lindo é entender que precisamos dos outros para construir os nossos caminhos. Nessa condição, agradeço:

A Deus, personificado em Jesus Cristo, a quem sempre recorro, simbolizado em minha vida como a força que contribui com a difícil busca de me tornar um ser humano melhor a cada instante.

Ao meu orientador, professor José Jackson, ser humano no qual reconheço as mais belas qualidades, como a generosidade que, talvez, consiga simbolizar as demais. Agradeço por ter acolhido e enriquecido imensamente a ideia de pesquisa que eu trouxe comigo no processo seletivo. Por ter sido o farol, dando alma à parte fria da pesquisa e aquecendo o meu coração ao conseguir extrair sempre o que há de melhor em mim, embora eu desejasse que o melhor de mim fosse sempre algo mais do que pude oferecer.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino) da Uesb, pelo acolhimento, apoio e suporte necessário a essa trajetória.

A todos(as) os(as) professores(as) do Mestrado em Ensino por contribuírem na ampliação dos meus conhecimentos. Cada um, em suas peculiaridades, sempre acessíveis, dedicados e acolhedores.

Aos colegas da turma do Mestrado em Ensino, sempre parceiros e generosos ao compartilharem experiências e ao explicitarem a felicidade com as conquistas de cada um.

Ao meu colega Marcelo, com quem pude dividir as alegrias e as tristezas do percurso, podendo compartilhar tudo, da forma como apenas as amizades são capazes de fazer.

A todas aquelas que, ocupando lugares estratégicos nas escolas, na condição de professoras; Fabiana Souza e Jaciara Andrade, Marlene Silva, ou em cargos do governo; Ana Castro e Isadora Sampaio, aceitaram compartilhar comigo as suas práticas e os seus conhecimentos de forma generosa, concedendo entrevistas enriquecedoras para o meu estudo.

Aos colegas professores Janicleide Gonçalves e Joslan Sampaio que aceitaram vir comigo nas sessões colaborativas de diálogo, na perspectiva de construirmos juntos conhecimentos que, a princípio, era apenas um desejo meu e que, agora, torna-se nosso

Aos colegas do Colégio Rafael Spínola e Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, pelo incentivo e por me ensinarem muito com as suas práticas. Com eles aprendi que,

apesar de tantas carências, ainda assim, nossas escolas são lugares onde pulsa a alegria que emana da vida.

Aos colegas do Educandário Padre Gilberto agradeço por estarem comigo durante os dois anos do mestrado sempre me apoiando, emprestando os olhos, os ouvidos, as falas, para que eu pudesse experienciar a beleza de compartilhar conhecimentos ou, simplesmente, poder auxiliar o outro sem esperar recompensas.

A Humberto José Fonseca, meu professor no curso de História e amigo, que, prontamente, me atendeu para uma conversa sobre Karl Marx.

Aos colegas Danilo e Andiana, pelo estímulo, companheirismo e olhares encorajadores em todos os momentos, mais especificamente, quando da qualificação deste texto.

Aos professores Cláudio Félix e Valdo Barcelos, por aceitarem contribuir comigo nessa trajetória.

A Zarlán Castro pela disponibilidade e paciência no auxílio quanto ao uso das tecnologias e incentivo em todos os momentos.

À amiga e advogada Juliana Vaz, que, com afincos, construiu a peça que garantiu juridicamente o cumprimento legal, a princípio negado pelo Estado da Bahia, do direito de licenciar-me das atividades docentes para me dedicar a este estudo.

À minha família, meu pai Carmelito, minha mãe Naelza, meu irmão José Arlindo, meu sobrinho e afilhado Tiago, minha cunhada Genilda, refúgio de amor, a quem sou imensamente grata pelo ninho concedido.

À minha filha, Luana, pelo apoio, palavras de incentivo e trocas de ideias. Por ser a fonte da coragem que me impulsiona a buscar novos horizontes.

Ao meu companheiro, José Carlos, pela parceria e compreensão em lugares que só nós entendemos e por me conceder tamanha liberdade que me faz querer estar sempre perto dele. Agradeço pelas conversas, pela preocupação em enviar todo material encontrado em jornais, revistas e outras fontes, contendo afinidades com o meu objeto de pesquisa e me acompanhar em locais importantes para a realização deste estudo.

E, finalmente, agradeço e dedico este estudo ao meu grande amigo, parceiro e irmão concedido pela vida, Sinval Medeiros Jr. (*in memoriam*), a quem devo o estímulo para iniciar o mestrado, colaborando comigo até os últimos instantes da sua existência física entre nós. Deixou o vazio da única certeza que tinha quando do início do curso: a de que ele estaria comigo até o final, no entanto, hoje, creio que, de alguma forma, ele esteja aqui e, em uma de suas citações favoritas, registro toda a minha gratidão.

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(QUINTANA, 2005, p. 257).

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: um estudo colaborativo com docentes de uma escola pública da Bahia,” aborda questões relacionados à avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, problematizando aspectos históricos, sociais, políticos e legais da referida modalidade. A questão central da pesquisa ficou assim definida: como se configura a avaliação da aprendizagem na EJA na área das Ciências Humanas em classes da rede estadual de ensino da Bahia? O objetivo geral foi analisar, colaborativamente, o processo de avaliação da aprendizagem na EJA na área das Ciências Humanas em classes da rede estadual de ensino da Bahia. Desenvolvida entre março de 2017 a dezembro de 2019, apoiou-se numa abordagem qualitativa, por meio de um estudo colaborativo, cujas características permitem a compreensão e explicação da dinâmica das relações escolares. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados: a) o levantamento documental referente à EJA e à avaliação da aprendizagem, fundamentado em legislações federal e estadual; b) o levantamento bibliográfico, considerando teóricos que discutem a educação, a EJA e a avaliação da aprendizagem; c) a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco sujeitos do quadro efetivo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia; d) o desenvolvimento de quatro sessões colaborativas desenvolvidas com dois docentes do Instituto de Educação Euclides Dantas, *lócus* da pesquisa, situado na cidade de Vitória da Conquista - Bahia. A organização dos dados foi construída por meio de temas e subtemas analisados numa perspectiva histórica e crítica. Resultados e conclusões indicam avanços nas reflexões sobre a EJA na rede estadual de ensino da Bahia, sistematizada por meio de um documento oficial sobre a política da referida modalidade, incluindo aspectos detalhados sobre os processos de avaliação da aprendizagem. No entanto, a existência de um documento oficial não garante práticas efetivas nesse processo, necessitando de novas reflexões que perpassam desde a singularidade das escolas até o coletivo de toda a rede estadual. A pesquisa evidencia, especialmente por parte dos educadores, dificuldades de implementação da proposta por razões como desconhecimento ou rejeição de toda a política de EJA ou de alguns de seus aspectos. Principalmente no que diz respeito ao item orientações para o acompanhamento do percurso de aprendizagem dos educandos. A avaliação da aprendizagem, centralidade desta dissertação, apresenta-se como aspecto complexo dentro da política. Isso porque sua efetivação em sala de aula e seu desdobramento nos registros burocráticos demandam a compreensão em sua efetividade por parte dos educadores, indicando a necessidade revisional da política para adequá-la às novas demandas surgidas desde sua construção.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Ciências Humanas; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled “Evaluation of Learning in the Education of Youths and Adults in the Humanities: a collaborative study with teachers from a public education of the state school system in Bahia”, addresses issues related to the assessment of learning in Education of Youths and Adults, inquiring historical, social, political and legal aspects of that modality. The main question of the research was defined as: How is the evaluation of learning in EJA configured in the area of Human Sciences in classes of the state school system in Bahia? The general goal was to collaboratively analyze the process of evaluating EJA learning in the area of Human Sciences inside the classes of state schools in Bahia. Developed between March 2017 and December 2019, this paper is based on a qualitative approach, through a collaborative study, whose characteristics allow the understanding and explanation of the school relations dynamics. The methodological procedures were: a) documentary survey related to EJA and the assessment of learning, based on federal and state laws; b) bibliographic survey, considering theorists who discuss education, EJA and the evaluation of learning; c) semi-structured interviews with five subjects of the effective staff of the Secretary of Education of the State of Bahia; d) the development of four collaborative sessions developed with two professors from the Euclides Dantas Institute of Education, the locus of the research, located in the city of “Vitória da Conquista”, Bahia. The organization of the data is based on themes and sub-themes, analyzed from a historical and critical perspective. Results and conclusions indicate advances in the deliberations on EJA in the state school system in Bahia, arranged through an official document on the policy of that modality, including detailed aspects on the processes of learning assessment. The existence of an official document, however, does not guarantee effective practices in this process, requiring new reflections that go from the singularity of the schools to the collective of the entire state network. The research demonstrates, especially on the educators point of view, difficulties in implementing the proposal for reasons such as ignorance or rejection of the whole EJA policy or of some of its aspects, mainly with regard to the item guidelines for monitoring the students' learning path. The assessment of learning, focus of this dissertation, is presented as a complex aspect within the policy, since its effectiveness in the classroom and its unfolding in the bureaucratic records demand the understanding in its success by the educators, showing the need for revision of the policy to adapt it to the new demands that have arisen since its construction.

KEYWORDS: Evaluation of Learning; Human Sciences. Education of Youths and Adults.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

- AC: Atividade Complementar.
- CEJA: Coordenação de Jovens e Adultos.
- CNEB: Centro Noturno de Educação da Bahia.
- Confinteia : Conferência Internacional de Educação de Adultos.
- CRFB/88 : Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais.
- EJA: Educação de Jovens e Adultos.
- Eneja: Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos.
- Faced/Ufba: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.
- IEED: Instituto de Educação Euclides Dantas.
- Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC: Ministério da Educação.
- MPF: Memória de Pesquisa-Formação.
- SCD: Sessão Colaborativa de Diálogo.
- Secad: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade.
- Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Sesi: Serviço Social da Indústria.
- Sudeb: Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica.
- Uesb: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- UFBA: Universidade Federal da Bahia.
- Unesco: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization¹.
- Uneb: Universidade do Estado da Bahia.

¹ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um “mar revolto” ou “águas calmas”?.....	29
1.1 A imersão da EJA no percurso de uma escola contraditória: como avaliar?.....	29
1.2 A avaliação da aprendizagem no contexto das práticas pedagógicas cotidianas.....	38
1.3 A avaliação da aprendizagem na modalidade EJA.....	42
1.4 Avaliação da aprendizagem: da explicitação das diferenças à manutenção das desigualdades e exclusão das camadas populares.....	48
2 NAVEGANDO NA PESQUISA QUALITATIVA SOB UMA ABORDAGEM COLABORATIVA.....	54
2.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	54
2.2 Contexto e partícipes da pesquisa.....	58
2.2.1 Contexto da pesquisa.....	59
2.2.2 Partícipes da pesquisa.....	62
2.3 Processo de seleção e elaboração de dados.....	67
2.3.1 Levantamento bibliográfico.....	67
2.3.2 Seleção e análise de documentos.....	69
2.3.3 Realização de entrevistas semiestruturadas.....	72
2.3.4 Realização de Sessões Colaborativas de Diálogo (SCD).....	74
2.4 Processo de organização dos dados para fins de análise.....	84
3 DESBRAVANDO AS ÁGUAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA: análise do documento Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida.....	85
3.1 Política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia: a luta por uma concepção na dialética entre os sujeitos?.....	85
3.2 Estrutura da política de EJA para a rede estadual de ensino da Bahia.....	95
4 DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DOS PARTÍCIPES.....	119

4.1 Reflexões sobre desafios político-pedagógicos presentes no cotidiano da prática docente dos partícipes	119
4.2 Reflexões sobre os processos formativos dos partícipes	122
4.3 Reflexões sobre os educandos da EJA	126
4.4 Reflexões sobre a política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia	132
4.5 Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva dos partícipes	136
4.6 Reflexões sobre os aprendizados do processo colaborativo vivenciado	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A: Autorização para coleta de dados	165
APÊNDICE B: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos	166
APÊNDICE C: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos	167
APÊNDICE D: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos	168
APÊNDICE E: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos	169
APÊNDICE F: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos.....	170
APÊNDICE G: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos	171
APÊNDICE H: Texto de Janiclêide Moreno Gonçalves	172
APÊNDICE I: Texto de Joslan Santos Sampaio.	174
ANEXOS	176
ANEXO A: Diário do percurso formativo	176
ANEXO B Caderno de Registro do Percurso.....	185
ANEXO C: Matriz curricular	203
ANEXO D: Parecer comitê de ética da uesb	204

INTRODUÇÃO

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor
(PESSOA, 1995, p.82).

Nesta parte introdutória da dissertação, proponho² percorrer as águas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da rede estadual de ensino da Bahia. Para isso, apresento a proposta de desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, através de uma abordagem colaborativa, desejando emergir aspectos da avaliação da aprendizagem nas ciências humanas nessa modalidade.

Para tanto, apresento a seguir as rotas percorridas neste estudo, ancorada na metáfora do “oceano”, levando-a comigo na problematização geral do tema e na nomeação dos três primeiros dos quatro capítulos desta dissertação. A metáfora encontra-se associada à historicidade, amplitude, inquietações, possibilidades, sedução, particularidades, contradições e, na atual conjuntura histórica do momento político do país, às perspectivas e desafios para a EJA. Essa forma de ensino foi constituída como uma modalidade educativa repleta de especificidades tanto no aspecto estrutural das políticas educacionais (quer em âmbito macro, quer no universo micro das escolas), quanto no aspecto didático-pedagógico da práxis docente.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa surgiu com base em questões pessoais, associada à minha história de vida, em questões profissionais na condição de educadora e em questões científicas ao indicarem a demanda de estudos sobre o objeto da pesquisa. Isso foi observado tendo como referência a pouca produção científica constatada a partir da realização do estado do conhecimento.

Ao embarcar na escrita deste texto, expressei emoções que, inevitavelmente, me tomam e conduzem à motivação pessoal para este estudo. Recordo que esse momento de produção acadêmica só se fez possível porque concretizei o sonho de tornar-me professora, perseguido pela menina que “catava” os pedacinhos de giz deixados no quadro negro pelas professoras do antigo curso primário. Assim, durante as tardes, no turno oposto ao da escola, poderia usá-los para ministrar aulas para as bonecas.

² É possível haver um estranhamento do leitor em relação ao emprego da primeira pessoa na construção do texto da dissertação, uma vez que a prática acadêmica estipula que esse gênero textual seja escrito em terceira pessoa. Estou ciente disso, mas emprego a primeira pessoa em partes da introdução, uma vez que as motivações para a realização da pesquisa partem, inicialmente, da minha experiência na educação pública e, especificamente, dos desafios surgidos a partir do momento em que me deparei com turmas de Educação de Jovens e Adultos.

O meu quadro de giz era as tábuas que meu pai deixava no quintal de casa tirados da carroceria do seu caminhão, mas, na imaginação de menina, compunham a sala de aula junto com o varal de roupas que servia para pendurar as tarefas “realizadas” pelas bonecas. Era ali, naquele espaço, que eu reproduzia os gestos das minhas professoras queridas, gestos amorosos e também “autoritários” de uma educação da década de 1970. A ação de reconstruir as aulas assistidas no turno matutino acabava por contribuir com a aprendizagem do conteúdo trabalhado em classe, mesmo sem que houvesse a percepção desse fato.

Em meados da década de 1970 não era muito comum que crianças pobres como eu fossem para a escola muito cedo. Mas, aos cinco anos de idade, minha mãe, de pouco estudo, mas entendendo a importância da educação, matriculou-me em uma escola da rede privada onde fui alfabetizada. Essa escola, na atualidade, com cinquenta anos de existência, por nome Educandário Padre Gilberto, também faz parte do quadro de escolas onde atuo profissionalmente, no município de Vitória da Conquista na Bahia.

Desejo destacar a presença do Educandário Padre Gilberto em minha vida por ter sido estudante, professora e, agora, coordenadora pedagógica, porque muitos dos conhecimentos ali adquiridos, juntamente com o das escolas públicas onde atuo, contribuíram e contribuem para a minha formação pessoal e profissional.

O fato é que, desde os cinco anos de idade, de forma real ou “fictícia”, quando das brincadeiras de menina, na condição de estudante, de professora, ou nas duas condições ao mesmo tempo, nunca mais me afastei do espaço da escola.

Após dois anos da conclusão do processo de alfabetização passei a estudar na escola pública, no ano de 1978, onde fui imensamente feliz. Finalizei o curso de Magistério, no ano de 1988, no Centro Integrado de Educação Navarro de Brito. Naquele mesmo ano também fui aprovada no vestibular para licenciatura em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Prestei vestibular por iniciativa própria, pois para a minha família ter concluído o curso de Magistério já estava bom, porém, quando souberam da minha aprovação no vestibular, se ressentiram de não terem “investido” mais em mim. Ouvia minha mãe e meu pai dizendo que poderiam ter sacrificado um pouco mais e me conduzido para estudar na cidade do Salvador, afinal, a filha deles era inteligente, nunca havia repetido um ano e, agora, aprovada no vestibular! Quem sabe eu não me tornaria médica ou advogada ao invés de professora. Mas, hoje, sei o quanto eles se orgulham da filha professora.

Para mim, ingressar na Uesb, no curso de História, em 1989 era tudo o que eu queria. Pois assim, conheceria um pouco mais sobre o mundo e obteria um diploma de nível superior. Além disso, teria base teórica para entender o porquê da minha professora de História da antiga oitava série (hoje, nono ano do ensino fundamental) ficar rubra em alguns momentos das suas aulas. Principalmente quando um colega meu lhe fazia perguntas sobre “revoluções comunistas” e sobre Karl Marx.

Cheguei à Uesb ainda muito jovem, em um ano decisivo da campanha eleitoral, em 1989, no qual elegeríamos o primeiro civil à Presidente da República, após os longos e difíceis anos da ditadura civil militar³ findada em 1985. Encontrei na quarta turma do curso de História da Uesb, uma turma querida, alguns colegas muito amadurecidos quanto às discussões sociais, pois muitos vinham do movimento estudantil, alguns dos movimentos de base da Igreja Católica, movimentos sindicais; outros, já no mercado de trabalho, em ramos diversos e também, alguns, já eram professores. Enquanto eu estava ainda com uma leitura de mundo e teórica muito incipiente. Era como se alguns colegas já se encontrassem em “mar aberto” e eu colocando meu barco no mar.

O fato é que tive, naqueles quatro anos do curso de História, o período mais intenso e impactante de estudos. A densidade do curso, a carga de leituras, as discussões políticas, inclusive político-partidárias necessárias, permearam todos os anos do curso e contribuíram para o meu amadurecimento intelectual, pessoal e profissional. Tal fato permitiu a minha aprovação no concurso público que assegurou, em 1993, o meu ingresso, na condição de docente, na rede estadual de ensino da Bahia.

Findado o curso de História, dediquei-me às práticas cotidianas de sala de aula. Vislumbrei sempre o aprimoramento profissional, a princípio, no campo específico da área das Ciências Humanas, cursando especialização em “História Social do Trabalho” na Uesb, no ano de 2005 e, posteriormente, especialização em “Educação: Novos Paradigmas” pela Faculdade Pitágoras, de Belo Horizonte, no ano de 2011. A necessidade de ter sempre uma carga horária excessiva de trabalho adiou, por diversas vezes, o sonho do mestrado, agora se realizando. Dessa forma, a motivação pessoal para a conclusão do mestrado encontra-se interligada à motivação profissional de uma vida na qual, até hoje, as relações com a família, as amizades, os amores, o nascimento da minha filha, enfim tudo de mais importante, foi também dividido com a escola e com a academia.

³ O regime ditatorial, que se instaurou no Brasil de 1964 até 1985, sob liderança militar, é fruto de uma coalizão com segmentos da sociedade civil, contribuindo com a sustentação de um período caracterizado por, entre outros aspectos, censura, tortura e concentração de riquezas.

O tema proposto, com base no título desta dissertação, constitui a motivação profissional para este estudo e parte da minha recente prática como docente em turmas da EJA, no Colégio Estadual Rafael Spínola Neto e no Colégio Centro Integrado de Educação Navarro de Brito. Ambos pertencentes à rede estadual de ensino da Bahia, situados, respectivamente, na Avenida Guanambi e na Avenida Frei Benjamim, no bairro Brasil, no município de Vitória da Conquista.

Embora a minha condição de docente da EJA seja relativamente recente, o que aconteceu no ano de 2013, o meu ingresso na rede pública de ensino do Estado da Bahia ocorreu no ano de 1993. Desde então, atuei na Educação Básica com as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, principalmente, no Ensino Médio, com a disciplina de História (área de minha formação) e, também, com outras disciplinas das Ciências Humanas⁴ (Filosofia, Sociologia).

A modalidade da EJA, com a qual não tinha aproximação profissional, foi introduzida gradativamente nas escolas onde trabalho. Em conversas na sala dos professores sempre apareciam discussões a respeito da dificuldade de trabalhar com as referidas turmas. De acordo com minhas observações, constatei que, na maioria das vezes, a programação⁵ dos professores para o trabalho com essa modalidade não parte de uma preparação do professor ou da sua identificação com a modalidade, mas de condições circunstanciais das escolas onde atuou. Assim, embora havendo documentos que fundamentam a estrutura da EJA na legislação federal e na rede de educação pública de ensino do Estado da Bahia (legislação que será apresentada, posteriormente, na sequência dos capítulos), constatei que esses documentos são pouco conhecidos e analisados na comunidade escolar. Há ainda a questão da rotatividade de professores que atuam na EJA. Isso faz com que haja a necessidade constante da qualificação desses educadores para que possam ter o conhecimento e fazer a análise, não apenas da legislação vigente para a modalidade, mas, também, promover a reflexão dos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem na referida modalidade.

Normalmente, os professores designados para o trabalho com a EJA são os novatos na escola ou aqueles que se encontram em uma situação de quase excedência do quadro docente. Isso devido, sobretudo, à redução do número de turmas do Ensino Fundamental e Médio,

⁴ Sabe-se que o termo “Ciências Humanas” pode ter uma acepção bastante ampla, englobando desde alguns componentes curriculares costumeiramente integrantes da Educação Básica (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) até ramos das ciências como a Antropologia, a Psicologia, o Direito, a Pedagogia, entre outros. No escopo da pesquisa, apresentada neste projeto, o termo é empregado com referência ao conteúdo curricular mais específico dos quatro componentes inicialmente citados.

⁵ O termo “Programação”, nesse segmento, refere-se à distribuição de disciplinas, anos e turmas entre os docentes de determinada escola, a ser aplicada em um determinado ano letivo.

causada pela diminuição da procura por vagas ou pelo abandono escolar dos educandos, etc. A redução da oferta de turmas das etapas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio faz com que os professores das referidas instituições, que atuam nas etapas citadas, passem a atuar, parcialmente ou totalmente, na modalidade EJA. Por causa das muitas tarefas que precisam ser realizadas em classe e extraclasse, das muitas turmas e turnos de trabalho, a atuação do professor acaba sendo realizada de forma mecânica, através de um processo alienante sem reflexão da prática.

A partir da configuração de ausência de carga horária nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inicio a minha trajetória como professora da EJA no ano de 2013, modalidade que, até aquele momento, não tinha aproximação. Desta forma, não percebi nas escolas onde atuo uma preparação prévia ou motivação dos professores para o trabalho nessa modalidade. Ela estava qualificada na escola como a mais complexa devido ao alto nível de heterogeneidade, decorrente de um conjunto de fatores, tais como: grande diferença de faixa etária entre os educandos, níveis de aprendizagem muito díspares, demonstração de dificuldades de concentração e problemas de disciplina e de assiduidade.

Enveredar pelos caminhos da EJA desponta-se, para mim, como um elemento desafiador. No primeiro momento a reação foi de inoperância, como se o trabalho realizado não estivesse tendo resultados. No entanto, a minha inquietude diante do desafio de tornar-me docente na EJA conduziu-me à necessidade e ao desejo de maior entendimento da modalidade. Assim, se fez preciso uma melhor compreensão dos seus sujeitos, da sua trajetória histórica, perspectivas e a análise das bases na qual está fundamentada a estrutura legal da EJA em âmbito nacional e no Estado da Bahia.

A EJA está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 37 e 38. Nela, se encontra oficializada a denominação “Educação de Jovens e Adultos” e se estabelece que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade convencionalmente estabelecida. A referida Lei ainda determina ações complementares e integração entre Federação, Estados e Municípios a fim de garantir que trabalhadores estudantes possam ser estimulados em seus estudos. Assim, possam ter viabilizadas as possibilidades de acesso e permanência na escola.

Ainda, quanto à questão legal referente à EJA, o Parecer nº11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, preconiza como modalidade que apresenta especificidades. Sendo assim, é importante uma reorientação

curricular, organizada em cada secretaria de educação municipal e estadual. O documento ainda faz referência ao fato de que devem ser observadas as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da referida modalidade. Complementada também pela Resolução 03/2010 e estando contemplada no Plano Nacional de Educação – PNE/BRASIL, 2011, a legislação referente à EJA lhe confere a devida importância, reconhecimento e amplitude, tirando da modalidade a condição de mero apêndice da educação básica.

A estruturação da EJA no Estado da Bahia, segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA, 2019), encontra-se assim apresentada:⁶

A EJA se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida (BAHIA, 2009).

A proposta curricular da EJA na rede estadual de ensino da Bahia, apresentada neste estudo, corresponde à estrutura dos Tempos Formativos, ofertado para educandos a partir dos 18 anos de idade, subdivididos em Eixos Temáticos e Temas Geradores. O curso é de matrícula anual, com aulas presenciais e exigência de frequência diária. Ele é composto de três (03) segmentos (Tempos Formativos) distribuídos ao longo de sete (07) anos. Os Tempos Formativos I e II correspondem, respectivamente, ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e englobam os Eixos Temáticos de I ao V. O Tempo formativo III, por sua vez, corresponde ao Ensino Médio e engloba os Eixos Temáticos VI e VII. Os Eixos Temáticos não são séries e sim organizadores do Tempo Formativo. Os Temas Geradores correspondem ao fio condutor para as abordagens nas áreas de conhecimento e seus componentes que podem ser, por exemplo, Identidade e Pluralidade para as Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Essa organização encontra-se detalhada no capítulo metodológico.

As duas instituições citadas (Colégio Rafael Spínola Neto e Centro Integrado de Educação Navarro de Brito), espaços da minha experiência na docência na EJA, atendem a educandos socialmente vulneráveis. Convivem com problemas ocasionados pela violência urbana, desemprego, subempregos, relações familiares conflituosas, dentre outros. A partir da minha prática não foi difícil perceber que tais problemas se encontram também presentes nas

⁶ Informação disponibilizada no sítio eletrônico da SEC-BA: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

turmas da EJA e, por vezes, de forma ainda mais acentuada, evidenciando a necessidade de uma formação docente permanente. Isso seria fundamental para que os educadores atuem de forma crítica nessa modalidade da educação básica.

Os educandos da EJA vivenciam particularidades na condição de sujeitos marcados por trajetórias de vida complexas, advindas de fatores externos. Alguns são: a aproximação muito cedo com o(s) mundo(s) do trabalho, pobreza, violência, entre outros. Essas problemáticas conduzem à necessidade de pensar a escola na perspectiva de atender a esses educandos. Para isso, é necessário ter a clareza da identificação dos seus sujeitos e do que eles necessitam dela (escola) na perspectiva da construção de uma educação libertadora, de acordo com o que propõe Freire (2009). Dessa maneira, haverá uma contribuição mais efetiva na formação de sujeitos autônomos, críticos, propositivos.

Portanto, ao identificar a EJA de forma diferenciada no âmbito da educação básica, entendo, também, a necessidade de que os atores desse processo; a exemplo de coordenadores, professores, diretores, promovam um constante repensar das suas práticas. Para tanto, devem basear-se em reflexões sobre seus educandos, que podem variar de perfil de escola para escola, de ano para ano e, até mesmo, de turma para turma. Ressalto, de acordo com as proposições de Jardimino e Araújo (2014), que os professores atuantes na EJA, além de se depararem com a diversidade dos seus educandos no que se refere à faixa etária, também diferem em seus aspectos culturais.

Passados os momentos de estranheza surgidos a partir dos primeiros contatos com a EJA, abalando a minha zona de conforto de professora “experiente”, nasce o encantamento de estar diante de uma realidade que, evidentemente, me exige conhecimentos, habilidades e disposições específicas. O meu envolvimento com a modalidade torna-se cada vez maior e percebo, na EJA, o espaço no qual posso atuar junto às camadas populares na perspectiva de compreender e analisar contextos históricos, sociais, culturais, políticos que permitam a efetivação de uma educação pautada no princípio de Freire (2009) da educação libertadora. Como propõe Barcelos (2015), o professor bem preparado atuaria em qualquer etapa da educação básica, pois se adequaria às suas diferentes realidades. Assim, entendo que nas classes da EJA não posso empregar as mesmas práticas pedagógicas utilizadas nas etapas da educação básica, com as quais também trabalho, por desejar ter uma prática docente que transcenda a sala de aula e contribua como elemento de transformação social.

Na minha experiência com a EJA deparei-me também com algo que me fez pensar ainda mais sobre o sentido de estar em uma sala de aula. Dentre os diversos aspectos

formadores da complexidade da relação ensino-aprendizagem na EJA, um causou-me grande estranheza: deixar, pela primeira vez, de avaliar os educandos usando o clássico sistema de notas e passar a empregar conceitos que avaliam o seu estágio de construção de conhecimento. Para isso, foram estabelecidos objetivos de acordo com os pressupostos do documento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (BAHIA, 2009)⁷ e seus anexos (Documentos constantes nos anexos A e B).

O referido documento estabelece que, no percurso do desenvolvimento do educando, os conteúdos sejam trabalhados levando em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. São citados: oralidade, leitura, escrita, sistematização dos conteúdos; e sócio-formativos como escuta do outro, convívio com base no respeito, autonomia intelectual, disposição para liderança e outros. Assim, segundo orientação do *Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem*, desdobramento do documento *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (BAHIA, 2009), os conteúdos são meios para desenvolver os aspectos cognitivos e sócio-formativos. Desse modo, o educador acompanhará o desenvolvimento do educando ao longo das unidades letivas, procedendo ao registro das seguintes legendas: C- Aprendizagem Construída (quando o educando construiu satisfatoriamente o que foi estudado); EC- Aprendizagem em Construção (quando o educando construiu o mínimo necessário do que foi estudado); AC- Aprendizagem a Construir (quando o educando ainda não construiu o que foi estudado); e, ao final de cada Eixo Temático, PC (Percurso construído: progressão) ou EP (Em processo: retenção).

Diante do exposto, considero que discutir a avaliação da aprendizagem, no contexto da rede estadual de ensino da Bahia, apresenta-se como um ponto crucial no processo educacional. Discutir avaliação em uma modalidade com as especificidades apresentadas, como a EJA, amplia a complexidade do tema.

Nessa perspectiva de compreensão das particularidades dos sujeitos da EJA, sinto a necessidade da reflexão sobre a proposta da SEC-BA, referente ao processo de avaliação na EJA ao estabelecer a substituição do sistema de notas pelo uso de conceitos. Eles avaliam o estágio de construção de conhecimento dos educandos, tomando como referência os já citados aspectos cognitivos e sócio-formativos dos educandos. Constato, nesse processo, como o sistema de notas ainda se encontra enraizado na prática pedagógica e como é difícil desapegarmo-nos desse modelo.

⁷ O documento “Educação de Jovens e adultos: aprendizagem ao longo da vida” é resultado de um trabalho participativo com as orientações que reestruturaram a EJA na rede estadual de ensino da Bahia.

Segundo Barcelos (2015), os educadores, em geral, confirmam a necessidade de construir uma avaliação particularizada para as turmas da EJA. O referido autor ressalta que os educandos dessa modalidade vêm de experiências complexas ou, em outras palavras, traumáticas em relação às avaliações construídas com um fim em si mesmas e não integradas aos demais aspectos pedagógicos. Conforme explicita Luckesi (2002, p.20), “Epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as condições filosóficas, políticas e técnicas da atividade que a subsidia”.

A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem para a EJA, presente nos documentos oficiais da rede estadual de ensino do Estado da Bahia, direciona-se para uma proposta articulada às necessidades da modalidade. Está em consonância com ideias apresentadas por estudiosos da área, ao propor uma avaliação de uso diagnóstico, capaz de refletir na tomada de decisão e no planejamento da prática docente (LUCKESI, 2002). Encontra-se, ainda, de acordo com a proposta cooperativa e solidária de Barcelos (2015) e propõe entender que a educação popular precisa ser construída através da dialogicidade e do reconhecimento dos saberes dos educandos, conforme afirma Freire (2009).

No entanto, avalio que, passados 10 anos da publicação do documento *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (BAHIA, 2009), convém uma análise sobre o processo de sua implementação. Cabe uma revisão sobre o que, de fato, foi efetivado, sobre as novas demandas surgidas desde então e sobre as possíveis contradições encontradas no documento. Isso por entender que, por melhor que seja o embasamento teórico dos documentos oficiais, a melhoria da qualidade da educação na modalidade EJA depende, também, do processo formativo inicial e contínuo. Ele deve refletir nos currículos desenvolvidos cotidianamente nas escolas, no trabalho conjunto com os demais profissionais da escola, nos investimentos, na clareza sobre a concepção utilizada, entre outros aspectos.

A discussão sobre avaliação da aprendizagem pode estar associada à metodologia de trabalho, ao currículo e aos demais aspectos inerentes ao trabalho docente. É possível pensar o dia-a-dia da sala de aula, como as aulas transcorrem, a seleção de conteúdo e como esse conteúdo é trabalhado, partindo da percepção das dificuldades apresentadas pelas turmas da EJA. Nessa direção, a concepção de Luckesi (2002) é bastante pertinente: na perspectiva de que aceitar uma classe da forma como se encontra e não como se deseja pode ser o ponto de partida para diminuir as angústias do trabalho do professor. Assim, por um lado, o planejamento conseguirá ser satisfatório no que se relaciona aos aspectos científicos e, por outro, o docente cumprirá seu papel político-pedagógico.

O sistema de notas encontra-se enraizado em nossa prática pedagógica e é difícil deixar de usar esse modelo. Além disso, aparece a insegurança em trabalhar com conceitos, o que requer uma avaliação processual. Esse, por sua vez, é, por natureza, individualizada e pressupõe um acompanhamento extremamente próximo de cada educando por parte do educador - atividade ainda mais complexa em turmas nas quais, em conformidade com a área das Ciências Humanas, foco do presente estudo, só há uma ou duas horas-aula semanais e cuja frequência é flutuante. Como afirma Arroyo (2005), esse aspecto necessita ser compreendido na EJA como uma de suas particularidades, levando-se em consideração demandas familiares, trabalho, entre outros. Percebo, ainda, que a utilização de conceitos ou notas ocorre de modo bastante similar.

Discutir avaliação apresenta-se como um ponto crucial nesse processo. Problematizar avaliação em uma modalidade com tamanha especificidade como a EJA, como afirmei, amplia a complexidade do tema. A avaliação, por meio de notas ou de conceitos, não mudou o meu jeito de ensinar e nem a forma dos educandos se relacionarem com a matéria. Tal fato leva a viabilizar uma reflexão sobre o planejamento e sobre a metodologia, estando o ato de avaliar associado à criação de um valor positivo ou negativo a partir de um referencial. Nesse contexto, pode-se basear nas necessidades da EJA, em que a experiência de vida dos educandos seja o elemento desencadeador do processo.

A reflexão proposta neste estudo busca associar a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar à promoção do desenvolvimento humano, integrando-a com as demais práticas pedagógicas.

A motivação profissional para o presente estudo surge, então, com base na necessidade de repensar as práticas avaliativas na área das Ciências Humanas. Para isso, considero minha atuação, na condição de docente na modalidade EJA, e o desejo de compartilhamento de experiências sobre a temática com colegas da rede estadual de ensino. O olhar sobre avaliação da aprendizagem nas Ciências Humanas constitui-se em um recorte baseado em minha formação inicial na área (História) e, por entender que, embora todas as áreas do conhecimento possam promover reflexões sociais críticas, as Ciências Humanas são, por natureza, campo dessas reflexões.

Após ter apresentado, anteriormente, as motivações pessoais e profissionais, apresento como motivações científicas para este estudo a pesquisa realizada, em especial, por meio do levantamento bibliográfico. O referido levantamento foi desenvolvido no ano de 2018 em

artigos publicados sobre avaliação na EJA, tendo como base revistas científicas, como *Polyphonia*, *TEIAS* e *Educere et Educare*.

O estudo bibliográfico realizado indicou a possibilidade de maior aprofundamento em temas relevantes para se pensar a avaliação na EJA, tais como: investigar o porquê dos resultados dos seus educandos serem inferiores aos dos demais; entender de que forma a avaliação tem se constituído como aspecto causador da exclusão dos sujeitos da escola; verificar as causas de atribuir aos educandos a responsabilidade pela produção do fracasso escolar; compreender as razões da baixa qualidade da educação das camadas mais pobres e seus reflexos na avaliação; verificar o porquê da prova continuar a ser constituída como o principal ou único instrumento de avaliação; entender as raízes de falas preconceituosas com relação à ideia de que pessoas adultas e idosas não podem aprender; e construir a possibilidade, por meio da pesquisa, de problematizar as abordagens feitas acima. Assim, poder desvelar aspectos não abordados que podem contribuir para o acesso, para a permanência e aprendizagem dos sujeitos da EJA na escola.

A construção de uma análise específica sobre avaliação nessa modalidade não tem sido foco de estudos de um número significativo de teóricos. Foi localizado, nesse estudo, a partir do levantamento bibliográfico, um autor, Valdo Barcelos, que centra seus estudos nessa perspectiva. Ao estudar a temática *avaliação da aprendizagem*, foram encontrados também, teóricos como Cipriano Luckesi, Maria Teresa Esteban, Celso Vasconcellos, Jussara Hoffman entre outros teóricos, renomados no campo da avaliação, mas que não têm como centralidade a avaliação em classes da EJA. Porém, é importante ressaltar que suas contribuições também são relevantes para o estudo em questão.

Ao propor uma nova perspectiva de avaliação para a EJA (solidária e cooperativa), Barcelos (2015) entende que existem aspectos de particularidades restritos à avaliação na EJA, confirmados pelos próprios professores. Ressalta-se, ainda, que o campo para investigar a avaliação na EJA é muito vasto e faz-se também necessário que esses estudos cheguem até seus atores, no ambiente escolar, para que possam ser discutidos, adaptados, complementados e implementados. Explicita-se que os estudos realizados, contendo o levantamento da realidade, a análise e os resultados das pesquisas, precisam sair dos espaços acadêmicos e chegar até as escolas.

Ao buscar ampliar a visão sobre o que tem sido produzido cientificamente com relação à avaliação da aprendizagem em classes da EJA, com foco nas Ciências Humanas, confirmou-se mais ainda a relevância desta pesquisa. Como a avaliação da aprendizagem na EJA não se

apresentou como tema central em nenhum dos artigos encontrados nos periódicos citados, aparecendo sempre de forma secundária nos artigos lidos, percebi que há um vasto campo de pesquisa e uma lacuna a ser preenchida, por meio da investigação sobre a temática.

Assim, em razão das motivações pessoais, profissionais e científicas apresentadas, nasce a perspectiva da pesquisa a partir do desejo de melhor entender a EJA. Desse modo, busca-se contribuir com a sistematização de elementos que orientem a avaliação da aprendizagem por meio de um processo formativo (pesquisa colaborativa), com docentes da área das Ciências Humanas, pertencentes à rede estadual de ensino da Bahia na cidade de Vitória da Conquista.

Diante do exposto, a questão de pesquisa ficou assim definida: como se configura a avaliação da aprendizagem na EJA na área das Ciências Humanas em classes da rede estadual de ensino da Bahia? Nosso objeto de pesquisa, portanto, buscou problematizar a avaliação da aprendizagem em turmas da EJA na área das Ciências Humanas, dialogando diretamente com o objetivo geral da pesquisa: analisar, colaborativamente, o processo da avaliação da aprendizagem na EJA na área das Ciências Humanas.

Como desdobramento do objetivo geral, apresento os seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar, colaborativamente, a concepção de avaliação da aprendizagem proposta para a EJA em documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia; b) identificar, por meio de sessões colaborativas de diálogo, as concepções de educação e de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam nas turmas da EJA em uma escola pública da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista; c) propor, colaborativamente, atividades de verificação da aprendizagem em diálogos com docentes da EJA; d) discutir, colaborativamente, sobre os resultados das atividades de avaliação da aprendizagem com docentes da EJA.

A abordagem qualitativa, numa perspectiva colaborativa, foi o caminho utilizado neste trabalho por preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 24), a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa em quantificar, mas, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”.

A pesquisa colaborativa foi desenvolvida com um professor e uma professora do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), escola da rede estadual de ensino da Bahia, situada no município de Vitória da Conquista. A escolha da instituição citada justificou-se por

apresentar o maior número de classes da EJA no município e pela disponibilidade de um professor de História e da coordenadora de arte da instituição em participar deste estudo de forma colaborativa, através de sessões de diálogo. No processo de construção de dados, foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas com três professoras da rede estadual de ensino, com olhares distintos sobre a EJA e com duas coordenadoras desta mesma rede. Foi realizado, ainda, um levantamento bibliográfico e documental referente ao objetivo de pesquisa. No desenvolvimento de procedimentos inerentes à pesquisa colaborativa, foram realizadas quatro sessões de diálogo, entre 21 de outubro e 18 de novembro de 2019, com um professor e uma professora atuantes na área das Ciências Humanas.

De natureza histórica e crítica, o presente estudo encontra-se referendado, especialmente, no pensamento de Paulo Freire e em categorias como contradição, historicidade, processualidade e totalidade, dialeticamente pensadas e compreendidas ao longo do texto.

Organização da dissertação

A pesquisa estruturou-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Avaliando a aprendizagem: um mar revolto ou águas calmas?”, propõe uma reflexão com relação à base sobre a qual se configura a educação no Brasil. Pretende discutir a EJA inserida em uma escola contraditória, capaz de não garantir o que corresponde à sua essência: a construção de educandos pensantes e autônomos na construção do conhecimento. Apresenta, ainda, a importância da inserção das classes populares na escola, destacando a importância de a escola saber lidar com esses sujeitos a partir do respeito ao referencial de cada um numa perspectiva de compreender as diferenças (também explicitadas nos percursos de avaliação da aprendizagem), sem, contudo, transformar diferenças em desigualdade. Para tanto, os percursos de avaliação da aprendizagem são tomados como parceiros a partir do emprego dos conceitos dos teóricos com os quais se dialoga neste estudo, entendendo as particularidades da avaliação da aprendizagem nas classes da EJA.

O segundo capítulo tem por título: “Navegando na pesquisa qualitativa sob uma abordagem colaborativa”. O propósito deste capítulo é demonstrar, metodologicamente, o estudo de natureza qualitativa, apresentando os elementos descritivos, exploratórios e de natureza colaborativa direcionadores deste estudo. São apresentados os procedimentos de aproximação com o contexto e com os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de entrevistas e

das sessões colaborativas de diálogo, bem como os conceitos que fundamentaram a pesquisa extraídos do levantamento bibliográfico. Também são expostos os documentos analisados e análise dos dados construídos.

O terceiro capítulo sob a denominação: “Desbravando as águas da EJA na rede estadual de ensino da Bahia: análise de iniciativas governamentais” apresenta a análise do documento que fundamenta a EJA no Estado da Bahia intitulado: “Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida”. Para a melhor compreensão desse, fez-se também necessária a análise dos desdobramentos do documento descritos como o “Diário do Percurso Formativo” e o “Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem”. Também consta, neste capítulo, como auxílio à compreensão do primeiro documento apresentado acima, a análise do “Relatório do Encontro da Região Nordeste Preparatório a VI Confinteia” e dos Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia.

O quarto capítulo, nomeado “Desafios político-pedagógico das práticas docentes na educação de jovens e adultos: perspectivas dos partícipes”, apresenta a análise das reflexões críticas construídas a partir das Sessões Colaborativas de Diálogos (SCD), ocorridas entre 21 de outubro e 18 de novembro de 2019, momento no qual pesquisa e formação se materializaram. O capítulo analisa os dados construídos a partir do diálogo intencional entre os partícipes, ao problematizar relatos de experiência e conhecimentos sobre a concepção de educação, demandas da avaliação da aprendizagem na EJA nas Ciências Humanas e a política de EJA do Estado da Bahia.

Penso que as possibilidades de contribuição deste estudo vão além das já asseguradas à minha formação enquanto educadora e pesquisadora em que, por certo, os conhecimentos desvelados já repercutem em meu entendimento, sensibilidade e responsabilidade com a EJA. Entendo que este estudo também possa contribuir, a partir do seu referencial, não apenas com os partícipes do processo colaborativo, mas também apresenta potencial em auxiliar a formação de outros educadores da EJA (ou até mesmo educadores de outras etapas e modalidades da educação básica). Isso desde que desejam (res)significar suas práticas de forma individualizada ou socializada no espaço escolar, podendo, ainda, suscitar novas possibilidades de estudo. Acredito que as abordagens desta pesquisa, ao propor analisar a Política da EJA no Estado da Bahia, também sejam de relevância para órgãos institucionais, como a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Núcleos Territoriais de Educação e escolas. Isso porque apresentam olhares que podem sinalizar possibilidades de intervenção

capazes de fortalecer a EJA e repercutir, positivamente, no lugar da sua razão de ser, ou seja, os seus sujeitos.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um “mar revolto” ou “águas calmas”?

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 2009, p.114).

Este capítulo analisa aspectos relacionados à educação escolar na sociedade brasileira a partir da reflexão a respeito da estrutura autoritária de sua construção no transcorrer da História do Brasil. Tal fato é tido como reflexo das bases da sociedade capitalista em que se insere. Analisa as possibilidades da edificação de uma escola na qual os educandos de forma geral, e da EJA em específico, tornem-se agentes na construção dos seus saberes e em que os processos de avaliação da aprendizagem passem a ser aliados na efetivação dessa abordagem. Para tanto, dialoga-se com autores que discutem as bases da formação da sociedade brasileira, a educação no Brasil, a educação na EJA e a avaliação da aprendizagem.

1.1 A imersão da EJA no percurso de uma escola contraditória: como avaliar?

Os pressupostos da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, explicitam: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). A escola das camadas populares, conforme análise desenvolvida no transcorrer deste capítulo, tem tido dificuldade de conseguir efetivar as determinações legais de preparo para a cidadania e de formação para o trabalho. Contata-se ainda que o ideal freiriano da educação libertadora não tem conseguido se efetivar.

Diante da realidade do trabalho com os educandos da EJA, que não foram alfabetizados ou que não concluíram a Educação Básica, o conceito de alfabetização não pode se restringir meramente ao ensino da leitura e da escrita de uma forma mecânica e voltado para o atendimento ao mercado de trabalho. A escola pode se constituir na perspectiva de valorizar a ação desses indivíduos, que retornam ao ambiente escolar após alguns anos de tê-lo abandonado (não necessariamente porque assim desejaram, mas por processos de exclusão social), ou que a ele chegam pela primeira vez. Isso porque, principalmente, o fato de estarem

no ambiente escolar já demonstra, por parte desses educandos, a percepção de que, de alguma forma, a escola é importante para esses sujeitos.

Os educandos de modo geral e, em específico os da EJA, apresentam-se como terreno fértil e ávido, pela própria condição de seres humanos, da capacidade de pensar e, portanto, de se posicionarem frente à realidade em que vivem. Para Gadotti (2014, p.18), “Antes de conhecer, o sujeito se ‘interessa por’, ‘é curioso de’. Isso o leva a apropriar-se do que a humanidade já produziu historicamente. Mas isso tem que fazer sentido para ele”. Segundo Paro (2011), garantir a construção de um estudante pensante tem se constituído em um desafio para a escola.

A escola, a princípio, é espaço de liberdade do pensamento. Convive com as práticas do cotidiano dos educandos, sobretudo os da EJA, que cuidam de suas vidas, tomando decisões a todo momento, gerindo famílias e recursos financeiros, atuando no mundo do trabalho, sobrevivendo, como podem, diante dos problemas sociais. A escola tem a seu favor esse referencial que a vida já construiu nesses sujeitos. A ela cabe cuidar de garantir a oferta do suporte necessário a cada educando para a sistematização dos referenciais que já possuem, relacionando-os com os conhecimentos científicos com os quais a escola trabalha. Assim, a escola não perde o que lhe é próprio (cuidar do saber estruturado) e não anula o que há de positivo e é inerente aos sujeitos da EJA (conhecimento de mundo). Pelo contrário, se serve desse referencial para ampliar possibilidades de inserção social desses educandos.

Parece elementar a ideia de que a escola é lugar da construção de sujeitos pensantes, no entanto, essa reflexão primordial pode se perder no cotidiano da escola quando sufocada em proposições de tarefas realizadas de forma automática. Tais atividades conduzem ao risco de não acrescentarem nada de positivo aos seus sujeitos e, ainda, podar o pensamento livre e crítico.

Nesse contexto, portanto, cabe o desenvolvimento do conceito de alfabetização no sentido proposto por Freire (2009), para quem a alfabetização é bem mais abrangente do que o domínio de um código escrito. Ela pode funcionar como instrumento de uma leitura da realidade, constituindo-se como proposição da afirmação da cidadania, indo até a atuação do indivíduo na busca pela transformação social.

A escola, inserida no modelo de sociedade capitalista, encontra-se, porém, vulnerável à conjuntura econômica do capitalismo global e às políticas de governo. Portanto, entender a sociedade em seus respectivos tempos históricos ajuda a compreender a escola como parte dessa sociedade. O atual momento histórico do Brasil tem ampliado e promovido o retorno de

discursos conservadores, tecnicista e meritocráticos próprios, inclusive, da construção histórica que não se faz linear, mas de forma dialética. Para a dialética, o conhecimento é totalizante: qualquer objeto que um homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Segundo Konder (2006, p.36), “[...] para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro”.

Analisa-se a escola e, em específico, os percursos de avaliação da aprendizagem, neste estudo, sob uma perspectiva totalizante. As particularidades ocorridas no interior da escola dizem, mas não dizem tudo sobre a escola; prescindem de um olhar sobre a sociedade na qual a escola se estabelece. Assim, embora seja possível identificar ao longo deste estudo aspectos de continuidade nas práticas escolares no curso da História, há que se perceber, ainda que seja em poucas mudanças, práticas específicas que são do contexto contemporâneo.

É possível perceber, no espaço da escola, a mesma estrutura de séculos passados com cadeiras enfileiradas; os mesmos formatos de fiscalização nos exames e hierarquização do conhecimento. Até porque as bases da sociedade capitalista em que se insere permanece a mesma. Ainda assim, existem acontecimentos diferentes e positivos trazidos com as últimas décadas. Um deles é a presença das camadas populares no interior da escola. Se levarmos em conta a nossa história, é fato que os mais pobres se encontram há pouquíssimo tempo no espaço escolar. Essas novas conquistas criam novas possibilidades, porém, permeadas por contradições reveladas ou silenciadas a cada momento e com percepções diferentes entre os sujeitos componentes desse espaço. Professores, diretores e coordenadores pedagógicos não pensam a escola e, sobretudo, as transformações as quais ela tem vivenciado com a chegada das camadas populares ao seu interior, com o mesmo olhar. Até mesmo práticas consideradas democráticas podem esconder aspectos que intensificam as desigualdades. Um exemplo disso está quando se desconsidera o saber popular no interior da escola.

Valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar “escolarizar” o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente. Não era isso que queria Paulo Freire. O que ele queria era estabelecer pontos entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural (GADOTTI, 2014, p.18).

O presente momento, de muitas dificuldades, pode ser também o da afirmação da escola como lugar de debate em torno da transformação social. Abrir mão dessa perspectiva

coloca em risco significativas conquistas dos últimos tempos, tais como o aumento do acesso das camadas populares à escola, sendo que os educandos da EJA se encontram nesse contexto. Também estão colocadas discussões sobre gênero, raça e desigualdade social. Questões que há algumas décadas encontravam-se distantes de serem abordadas no interior da escola e com as quais a ela ainda está aprendendo a conviver e trabalhar.

A possibilidade de novos diálogos com a Pedagogia e também com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Biologia, convergem na possibilidade do respeito ao referencial de vida de educandos como os sujeitos da EJA. Tal fato pode ser ressaltado como conquistas em curso em algumas escolas, construindo caminhos para a ampliação desse horizonte. As conquistas são muito importantes e há muito mais a ser vencido, mas, há também a necessidade de garantia do que já se obteve, demandando tempo de reflexão sobre a escola.

É possível perceber como o curso da história é complexo quando se trata de conquistas para as camadas populares (incluindo nesse contexto o acesso à escola). A cada conquista, novas possibilidades se abrem, inclusive na perspectiva da necessidade de defesa dessas vitórias.

A História do Brasil, em sua formação, construiu-se deixando parte da sociedade excluída em seus processos econômicos, políticos e sociais. Essa desigualdade perdura até os dias atuais evidenciada nas comunidades indígenas, quilombolas, camponesas e nos bairros periféricos das nossas cidades. Nelas se observa a permanência das mazelas de uma sociedade pautada sobre os pilares da desigualdade.

De acordo com Canário (2006), após a ampliação consistente do acesso à escola, vivenciados nos últimos anos, possibilitando o acesso em massa das camadas populares a esse espaço, a busca dos teóricos e dos profissionais estudiosos e críticos do processo escolar conduz-se na perspectiva de garantir qualidade e adequação da escola. Sobretudo à escola das camadas populares que têm, nesse espaço, por vezes, a única oportunidade de acesso à cultura construída pela humanidade. Além da possibilidade de transformação de suas vidas numa perspectiva de ampliação da autonomia.

As adversidades, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que constroem o risco de retrocessos e estagnação, constituem-se, também, como campo fértil de transformação. Desse modo, o espaço escolar não se faz homogêneo. Ele também é campo de tensão e, ao mesmo tempo em que é impactado pelas tensões sociais, também sofre os impactos das suas próprias tensões de forma dialética.

A luta pela libertação dos sujeitos numa perspectiva emancipadora e humanizante, como afirma Freire (1987), nunca foi fácil. As dificuldades sempre estiveram presentes. Afinal, o processo de humanização provém de conquistas e da busca pela liberdade proporcionadora de autonomia aos seres humanos. Essa busca não se inicia em nosso tempo, tão pouco irá findar-se com ele. A liberdade é um bem que se conquista e que necessita de vigilância e de defesa constante. Seria pretencioso imaginar que os tempos atuais trariam todas as respostas necessárias para a edificação de uma escola harmônica para todos e em todos os seus aspectos, estando ela, a escola, inserida em sociedade cujo pilar é a desigualdade.

É possível construir práticas escolares (inclusive de avaliação da aprendizagem) voltadas para a perspectiva da transformação da escola em um espaço democrático e, por consequência, ampliar essas práticas para a sociedade. Sem essa crença, corre-se o risco da submissão ao discurso do determinismo histórico, acreditando que não é possível modificar o que se herdou da nossa condição de povo latino americano. Isso, pois o processo de colonização baseou-se na dominação, exploração, exclusão, eliminação e da consequente reprodução desses elementos na escola. Trabalhar na escola numa perspectiva de superação dessa condição descrita de sociedade é acreditar, como propõe Saviani (2008), que, da mesma forma que a escola como parte da sociedade é por ela influenciada, também a escola pode influenciar a sociedade.

A transição de fases da História do Brasil, como da Colônia para o Império e do Império para a República, configura importantes momentos de rupturas políticas do país. No entanto, salvaguardadas as proposições para o enquadramento do Brasil nas demandas do capitalismo internacional, quase nada acontece de significativo quanto à construção de uma sociedade pautada na justiça social. Ao contrário, o que se percebe é a permanência de grupos sociais excluídos dos benefícios do desenvolvimento econômico e das transformações sociais, tendo os sistemas educacionais vigentes contribuído com essa prerrogativa.

Ao analisar, através de uma retrospectiva histórica, as origens da estrutura escolar no Brasil, Freitag (1977, p. 41) considera que, da Colônia até 1930, a Igreja Católica desempenhava o papel de condução da escola no país e, assim, "[...] auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da Coroa portuguesa) da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas".

Carvalho (1987), na obra “Os Bestializados”, analisa o quadro de instauração da República no Brasil. Ele deixa claro o descaso atribuído ao povo, que deveria ser um ativo

partícipe do movimento de construção da República brasileira, mas que, na verdade, irá assistir a esse processo à margem de sua edificação. Evidentemente, a República construída no Brasil a partir de 1889, ao contrário de sua definição conceitual, não se caracterizou como “coisa pública” e os problemas sociais, inclusive os relacionados à educação, mantiveram-se.

Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de Educação, e não há países que tenham encontrado soluções para seus problemas educacionais sem equacionar, devida e simultaneamente, a educação de adultos e a alfabetização (GADOTTI, 2014, p.16).

As imposições do capitalismo internacional promoveram no Brasil momentos de conflitos entre as próprias classes dominantes. Tal fato ocasionou o surgimento de novas classes hegemônicas. Elas sempre cuidaram para que as mudanças de ordem política e econômica não produzissem brechas capazes de permitir às camadas populares qualquer tipo de modificação no seu perfil social, além daquela necessária ao atendimento às novas demandas do capital. Por exemplo, a de transformar o escravo em camponês e, na sequência, em operário, como aparece em Fausto (2004, p.337) ao se referir à educação brasileira pós 1930, no contexto do governo Vargas: “[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural [...]”.

Desde o final da década de 80, do século XX, com a redemocratização do país, após os longos e difíceis anos da Ditadura Civil Militar (1964/1985) que impunha a censura a todos os espaços sociais, bem como ao da escola, o termo redemocratização também é absolvido no interior da escola. De acordo com paro (2011), ele é entendido como elemento a ser aprimorado e consolidado em âmbitos, como o da direção escolar, integração da comunidade à escola e das relações entre professores, educandos e funcionários.

A suposta democracia vivenciada na escola com a inserção da gestão democrática, colegiado escolar, conselho de classe e outros se constrói em bases não democráticas, longe do foco na aprendizagem. Ela fica restrita a atividades-meio sem, contudo, atingir a atividade fim (foco na aprendizagem) e, mais que isso, ao perder o foco na aprendizagem prevalece a educação bancária. Assim, o educando permanece como depósito de conhecimentos, como afirma Freire (2007, p.59): [...] “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.”

Além do conhecimento sobre a epistemologia das respectivas áreas do saber, é importante que o educador conheça também sobre a essência de quem aprende (no caso deste

estudo, a compreensão sobre os sujeitos da EJA). Quando o educador conhece pouco sobre o educando deixa de lado contribuições da Psicologia, da Biologia, da História e outras áreas do conhecimento. Para alguns educadores, essa abordagem constitui em “perda de tempo”, mas é fácil entender que a maior “perda de tempo” acontece quando o que é trabalhado não é compreendido por todos os educandos. Para Freire (1987), mais importante do que saber como ensinar é saber como o estudante aprende.

A perspectiva é a construção da possibilidade de ter no educando a condição de autor intrínseco no papel de quem aprende. Assim, o educando não se constitui como o único a ser responsabilizado pelo não aprendizado, por vezes medido em avaliações pontuais, descontextualizadas e sem o propósito do acompanhamento do percurso da aprendizagem. Desse modo, acaba-se por empregar o prêmio e o castigo (na maioria das vezes, expressos em notas), para resultados que nem sempre correspondem à realidade. A escola, nesse contexto, é considerada competente apenas por conseguir promover a mera fiscalização de tarefas repetitivas.

A estrutura autoritária, tempos inflexíveis, desprezo à cultura popular, entre outros, encontra-se, intrinsecamente, enraizada e legitimada em quase todos os espaços escolares. Segundo Paro (2011), isso apenas pode ser superado se a escola trabalhar na perspectiva da construção do humano-histórico, ser sujeito, ético, dotado de vontade e de interesses que orientam para agir como autor de um determinado objeto. Isso, uma vez que a educação visa possibilitar a preservação do acervo cultural, bem como a apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. Para que essa finalidade da educação se concretize é essencial a preservação da dimensão política, própria da espécie humana. Sendo assim, é descabido pensar sobre a possibilidade de extinguir tal dimensão da escola, a menos que se idealize uma educação pautada na dominação, promovendo a redução do outro à condição de objeto.

Os sujeitos que compõem a escola, ao se colocarem numa condição constante de aprendizagem associada à prática de professores permeada pela formação inicial e continuada, podem contribuir para a construção de um espaço que tenha relevância para os seus sujeitos. Sabe-se que o formato de escola que sobreviveu por séculos institucionalizada como espaços e tempos distintos de aprendizagem, fechada à realidade social, atendeu apenas aos interesses do capital. A forma escolar, muitas vezes, tende a menosprezar a experiência não escolar dos educandos. Essa conduta, aplicada aos sujeitos da EJA e respaldada nos aspectos da avaliação da aprendizagem, foco desse estudo, é extremamente danosa. Isso porque causa a dificuldade dos educandos de atribuir sentido às tarefas propostas pela escola, de respostas prontas. O que

subestima a capacidade dos educandos, não compreendendo que a maioria dos problemas apresentam pluralidades de soluções possíveis.

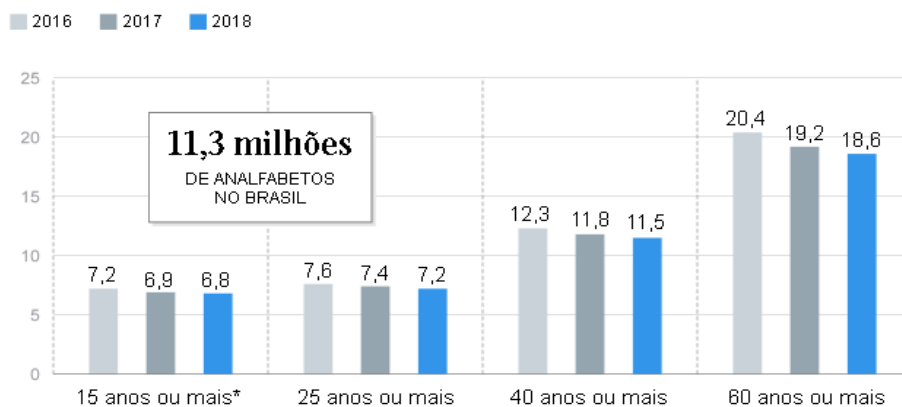
Há muito por se fazer diante dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2019), ao apontar que 11,3 milhões de pessoas não dominam a leitura e a escrita. Jardimino e Araújo (2014, p. 165), referindo-se ao analfabetismo no Brasil, afirmam:

Cabe chamar atenção para o fato de que esses percentuais representam sujeitos com diferentes trajetórias, que trazem em sua biografia a história daqueles e daquelas que não corresponderam às expectativas da sociedade no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita e ao bom desempenho escolar. Marcados pela desigualdade, esses números apontam a existência de homens e mulheres que carregam um estigma e são discriminados em diferentes espaços sociais circunstanciais.

Com relação aos dados de analfabetismo na Bahia, o IBGE (BRASIL, 2019) apresenta o número assustador de 1.538.293 milhão de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever. Esse quadro revela o nível de exclusão desses sujeitos que vivem em uma sociedade da comunicação e da informação à margem dos seus processos. O analfabetismo impacta de forma negativa a vida desses indivíduos e, também, a vida daqueles que convivem com eles. De forma mais expressiva, esse número de pessoas que não sabem ler e escrever no Estado da Bahia corresponde ao equivalente a quatro vezes o número de habitantes da cidade de Vitória da Conquista (338.885 habitantes), terceira maior cidade do Estado. Conforme explicitado no gráfico a seguir, os dados de analfabetismo no Brasil também são alarmantes:

DADOS DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Números em %



*Considerada a faixa etária para referência de analfabetismo no país

Fonte: IBGE, 2019.

Há muito trabalho sendo demandado na perspectiva da redução e universalização da alfabetização e da educação básica no Brasil e na Bahia. Existem várias frentes a serem trabalhadas diante da dureza dos números apresentados. Primeiro é preciso chegar até essas pessoas, para tanto, poder se servir do mapeamento já realizado pelo IBGE, proporcionando a possibilidade de acesso, de permanência e de aprendizagem desses sujeitos na escola. Segundo, é necessário adequar a escola a esses indivíduos, para que possam não apenas permanecer no espaço escolar, mas enxergar nele um lugar de possibilidades para melhorar suas vidas, da forma como desejarem e, por consequência, a vida das pessoas com as quais convivem.

Esses sujeitos (jovens, adultos e idosos) numa condição de não alfabetizados, vivendo na sociedade capitalista contemporânea, tendem a se tornar invisíveis nesse meio, tornando-se, inclusive, desnecessários a essa fase do capital, até mesmo na condição de trabalhadores. Se a economia capitalista atual não precisa desses sujeitos, porque eles estão distantes demais da inserção na sociedade da comunicação e da informação, e desnecessários às relações produtivas, também não irá projetar qualquer ação, além da demanda necessária ao mercado, que os conduza à escola, ainda que seja para a formação técnica que o mercado sempre objetivou para as camadas populares. Nesse contexto, pode-se chegar a uma condição em que pouco importa ao mercado neoliberal a existência de indivíduos que estão fora da escola, se não há a perspectiva desses sujeitos atenderem à sua demanda.

Há uma contradição formalizada entre os dados de analfabetismo na Bahia, explicitados anteriormente, e a quantidade de 34.921 alunos reprovados e 14.967 estudantes que abandonaram a escola do total de 114.247 alunos matriculados na EJA no ano de 2018, no Estado da Bahia (SGE/Portal, BAHIA, 2019). É como se esses sujeitos estivessem sendo “deixados” no curso da História e a escola sendo pouco eficiente em conquistá-los e mantê-los nesse espaço.

Sabe-se da importância dos movimentos sociais para o fortalecimento da EJA em sua trajetória histórica, pois a EJA é um campo de embate, é um campo político forte, é uma escola que precisa de um outro olhar para seus sujeitos. Assim, sendo, entende-se a importância do momento para o fortalecimento da resistência, inclusive para manutenção do que já se conquistou e o que já se conquistou é muito importante. Por exemplo, a fundamentação legal para a EJA.

Percebe-se, assim, que o número de pessoas que não sabem ler e escrever não condiz com a quantidade de escolas que têm sido fechadas no contexto da rede estadual de ensino da Bahia. Há muito por se fazer.

1.2 A avaliação da aprendizagem no contexto das práticas pedagógicas cotidianas.

No que concerne aos conceitos fundamentais no campo da avaliação da aprendizagem, a serem considerados na pesquisa, busca-se dialogar com distintos autores da área da avaliação, tais como Esteban (2000; 2003), Hoffman (2011), Vasconcelos (1994), dentre outros. Em especial, Barcelos (2015) e Luckesi (2002; 2018), numa perspectiva de aproximação dos fundamentos freirianos aos conceitos trabalhados neste estudo.

O ato de avaliar faz parte da concepção humana. Segundo Luckesi (2018), atribuir a tudo uma qualidade positiva ou negativa é uma forma de conhecer a realidade, logo está presente no cotidiano dos seres humanos. Luckesi afirma (2018, p.32): “Avaliar é um modo de atribuir qualidade à realidade através de uma metodologia investigativa”. Abordagens sobre a avaliação na perspectiva de atribuir valores a algo no contexto da vida humana faz parte da história do pensamento ocidental:

Desde a antiguidade Grega até nossos dias, essa temática tem estado presente nas abordagens filosóficas das práticas humanas, através de duas compreensões históricas fundamentais: uma delas, visão antiga e medieval concebendo o valor (qualidade) como constitutiva da realidade e, a outra, moderna e contemporânea, compreendendo o valor (qualidade) como uma atribuição feita à realidade pelo ser humano (LUCKESI, 2018, p. 33).

Promover avaliação é, portanto, algo inerente à condição humana. Porém, na contemporaneidade, ao se construir a separação entre “ser” e “valor”, constrói-se também o entendimento de que a avaliação se encontra atrelada à situação geográfica e cultural dos povos. Assim, Luckesi (2018, p. 45) propõe: “O valor é escolhido historicamente, ao invés de ser dado metafisicamente”.

Os valores, definidos como positivos ou negativos, permeiam as relações sociais estabelecidas, as experiências dos sujeitos em cada tempo histórico e, portanto, não são rígidos e, sim, passíveis de variações. Isso ocorre tanto nas avaliações de senso comum, presentes no cotidiano de todo ser humano, como nas avaliações estabelecidas metodologicamente.

Luckesi (2018, p. 27) refaz o próprio conceito sobre avaliação construído ao longo dos seus estudos sobre a temática, em que, anteriormente, o autor a definia como: “Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Segundo o autor, a avaliação permanece conceituada como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, porém, o processo avaliativo encerra-se nesse ponto. A tomada de decisão sobre o que fazer após o estabelecimento de um juízo de valor sobre algo não pertence ao ato avaliativo. Ela pode acontecer, ou não, em função da decisão do gestor da ação (que, não necessariamente, é o próprio agente do ato avaliativo).

Partindo do pressuposto anterior, a avaliação sozinha não muda uma realidade considerada insatisfatória a partir de um referencial estabelecido. O que promove a mudança é o que se faz após a conclusão do ato avaliativo. As considerações anteriores são importantes nesse contexto porque darão fundamentação a este estudo no trato sobre avaliação da aprendizagem em classes da EJA.

Quanto à avaliação da aprendizagem escolar, segundo Luckesi (2018), essa, pauta-se no olhar sobre o desempenho individual do educando e prescinde de cuidados metodológicos que possam revelar a qualidade da aprendizagem, tais como: a delimitação do que vai ser investigado, a definição dos recursos para a seleção de dados⁸. Esses servirão de base para a atribuição da qualidade a qual deve estar relacionada a um padrão tido como satisfatório. No caso do ensino-aprendizagem na atividade escolar, o padrão de qualidade está definido pelo que se deseja alcançar com relação aos conteúdos curriculares, traduzidos em plano de ensino e plano de aula.

A decisão quanto à forma de uso dos resultados da investigação avaliativa cabe ao gestor da ação. Como gestor da ação entende-se o indivíduo ou uma determinada instituição. No caso do espaço da sala de aula essa tarefa cabe ao educador. Embora podendo ser exercido pela mesma pessoa, os papéis de avaliador e de gestor são distintos. Ainda de acordo com Luckesi (2018), o gestor da ação, a partir da posse dos resultados sobre a qualidade da realidade investigada, conduzirá sua ação a partir de elementos probatórios, no sentido seletivo ou diagnóstico.

O uso diagnóstico da avaliação da aprendizagem acontece quando os resultados da investigação avaliativa de uma determinada ação são utilizados a serviço da tomada de decisão. Acontece na busca de resultados com a qualidade desejada para subsidiar decisões

⁸ Para Luckesi (2018), os instrumentos de seleção de dados correspondem a algo concreto que permita aos educandos externar sobre o que aprenderam, podendo acontecer através da oralidade, da escrita ou de outros recursos, uma vez que não é possível saber sobre o que o outro conhece sem que seja externalizado.

que envolvem todos os educandos, acolhendo-os e auxiliando na transformação do que é negativo em positivo. Também é proposta a busca de alternativas para se chegar à aprendizagem ao invés de repetir práticas mal sucedidas, construindo sempre novas possibilidades de intervenção na realidade.

Já o uso seletivo da avaliação da aprendizagem acontece quando os resultados da investigação avaliativa de uma determinada ação são usados, exigindo que o educando revele seu conhecimento de modo pontual. Ele classifica os educandos, costumeiramente, por notas, com caráter definitivo e contribui para excluir ao definir os que podem e os que não podem avançar.

O uso da avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem acontecido, quase que exclusivamente, de modo seletivo para aprovar e reprovar a partir de um ponto de corte. Para Luckesi (2018, p. 78), “Reprovação, nesse contexto, significa a frustração do ato pedagógico, desde que esse é o recurso ativo pelo qual o professor investe no sucesso de sua ação, isto é, na aprendizagem satisfatória dos estudantes que ensina”.

O uso seletivo da avaliação da aprendizagem distancia-se da proposta dialógica de Freire (2009, p.81) para quem “O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado.”

Entende-se, portanto, a importância do uso diagnóstico da avaliação da aprendizagem, em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como no ensino superior. Ele pode gerar uma ação futura quando o gestor do ato avaliativo (nesse caso o educador) julgar os resultados dessa ação avaliativa como positiva ou negativa, conduzindo ao futuro. Isso porque, ao se fazer uso da avaliação com caráter diagnóstica, avalia-se para manter um resultado positivo e construir novos conhecimentos a partir desses ou melhorar a qualidade considerada ruim. Portanto, nessa perspectiva, o uso dos resultados da avaliação não começa ou termina com a atribuição de uma nota ou um conceito, está para além, uma vez que detectar somente a qualidade sem a intervenção não muda a realidade.

A avaliação da aprendizagem aparece como parte do ensinar e aprender. Assim, ao invés de produto, torna-se o caminho através de uma vertente de pensar com o outro, ouvir o outro para a construção de alternativas peculiares a cada situação. Nelas, as próprias práticas de uso da avaliação da aprendizagem pelos educadores tornam-se elementos de reflexão. Isso se dá por meio do diálogo com os educandos e não do silenciamento desses, pautado no

fundamento freiriano da amorosidade, que professa a crença no ser humano ao comprometer-se com o outro numa perspectiva ética.

São necessários cuidados ao atribuir tipificações para a avaliação ao ser empregado, por exemplo, adjetivos, comuns de serem ouvidos nas escolas, como avaliação “processual” e “contínuo”. Percebe-se que, segundo a análise de Luckesi (2018), embora o movimento da realidade seja processual e contínuo, o conhecimento da realidade acontece de forma descontínua e sucessiva, porque este recai sobre segmentos temporais da ação. Conhecemos a realidade em partes separadas de tempo e não em seu processo. Como avaliamos parte da realidade que continua a se desenvolver, temos dados de um fragmento de tempo, aquele em que selecionamos o dado, e não de sua continuidade. Podemos perceber o que está em movimento, porém não podemos conceituá-lo. Os conceitos são sempre de fragmento de tempo no qual a ação continua e, portanto, desconfigura o conceito a cada momento seguinte. Assim, falar de avaliação da aprendizagem “processual” e “contínuo” apenas pode ser entendida de forma genérica, dado o caráter dialético da aprendizagem.

Os percursos avaliativos da aprendizagem dos educandos apresentam-se como aspectos complexos do ensino-aprendizagem e como um dos elementos que se destaca na causa da exclusão escolar, aqui tratada não apenas como exclusão física, mas também como exclusão cultural. É interessante pensar na possibilidade de se trabalhar na perspectiva de utilização da avaliação da aprendizagem como aliada na edificação de uma educação problematizadora. Como propõe Freire (1987), correspondente a uma educação que atenda às necessidades de seus sujeitos com os sujeitos, a partir de sua realidade e não mais como um elemento de exclusão.

Ainda que se tenha projetos emancipatórios de educação e, por consequência, de sociedade, crendo na humanização dos educandos e educadores, é possível que as práticas cotidianas se desconectem dessa perspectiva. Da mesma forma, podem estar desconectadas das práticas avaliativas e da condição epistemológica de subsidiar decisões para garantir a aprendizagem satisfatória para os educandos. Portanto, neste estudo, pretende-se compreender a avaliação da aprendizagem como parte de todo o percurso escolar, ao mesmo tempo em que entende a escola como parte de uma sociedade desigual.

Foi a própria sociedade burguesa que inventou a escola formal no início da modernidade (séculos XVI e XVII); contudo, a inventou exclusivamente para atender às suas necessidades, no limite daquilo que necessitava para ‘fazer a máquina social funcionar sob sua ótica’, isto é, uma sociedade composta pelos segmentos dominante e dominado, colocando o último

segmento a serviço do primeiro; modelo social onde a perspectiva de democratização social era, e continua sendo, nula. Fato que implicava, e implica ainda, exclusão social (HOFFMAN, 2011, p. 126).

O educador representa na sala de aula o sistema social no seu modelo presente, ainda que de modo inconsciente, podendo reproduzi-lo também em seus percursos. No entanto, o potencial transformador da escola necessita da descolonização dos saberes, uma vez que não se pode correr o risco da mera reprodução de saberes. Isso apenas confirma as concepções dominantes que, no caso da sociedade brasileira, vem de um etnocentrismo⁹ cultural, herança do processo colonial. Sem essas reflexões, tira-se da escola seu potencial transformador e a ela atua de forma a favorecer os interesses de uma elite econômica não apenas nacional, mas, também, mundial.

Concorda-se com Luckesi (2002) ao afirmar que a avaliação da aprendizagem não se desenvolve diante de um vazio conceitual, mas, sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação. Gera-se, então, a seguinte reflexão: há a possibilidade de um modelo de avaliação da aprendizagem que não seja coercitivo dentro de uma sociedade coercitiva?

Mesmo quando se entende a necessidade de construção de uma avaliação da aprendizagem integrada a uma educação problematizadora, distante de elementos coercitivos, sendo a escola uma instituição da sociedade capitalista, inevitavelmente, aspectos dessa sociedade tendem a se fazer presentes em todas as práticas pedagógicas. Isso ocorre inclusive nos aspectos relacionados ao uso da avaliação da aprendizagem. O que sugere uma constante reflexão por parte dos educadores para que o uso da avaliação da aprendizagem não se torne seletiva, acontecendo em momentos pontuais. Isso com o fim de classificar os sujeitos sem permitir que caminhos sejam refeitos para se chegar à aprendizagem e excluindo os sujeitos da aprendizagem dos processos.

1.3 A avaliação da aprendizagem na modalidade EJA.

O formato de uso da avaliação, baseado em momentos seletivos, pontuais, classificatórios, torna-se inadequado a uma educação que se propõe problematizadora. No entanto, o trato com esse formato de uso da avaliação aparece nas escolas entrelaçado às práticas pedagógicas, às vezes, constituindo-se na própria essência da escola e do educador. É a pura reprodução de um imaginário de escola muito distante de atender as necessidades dos sujeitos da EJA, tratados em seus percursos de aprendizagem ao longo desse capítulo.

⁹ Conceito da Antropologia definido como a defesa de um grupo étnico ou cultural como centro, portanto, como mais importante do que os demais.

Se nos reportarmos a um princípio saudosista da avaliação, correremos o grave perigo de negarmos a existência de uma escola elitista, alicerce do capitalismo, e que reforça a privatização da escola para a manutenção da pirâmide escolar. Essa escola seguiu sempre parâmetros de uma classe social privilegiada, onde a concepção ideal de aluno origina-se de lares onde crianças e jovens são bem atendidos por seus pais, que tem recursos suficientes para bem se vestir, alimentar-se, ter higiene, usar uma linguagem culta, um vocabulário variado, manusear materiais gráficos, com desenvoltura (lápiz, tesoura, cola, tintas, cadernos) (HOFFMAN, 2011, p. 20).

Manter nas classes da EJA formatos de uso da avaliação da aprendizagem que encontram dificuldades de garantir a sua efetividade, mesmo quando os educandos pertencem às camadas sociais privilegiadas, para quem a escola foi pensada, acaba por confirmar processos excludentes. Isso ocorre por não levar em consideração os tempos distintos de aprendizagem dos sujeitos da EJA, os recursos disponíveis ou indisponíveis na escola e, em suas casas, bem como a forma de se relacionarem com esses mesmos recursos e com os demais aspectos do espaço escolar, muitos dos quais, estranhos a esses sujeitos.

Não percebem que estão reforçando com o caráter elitista da escola, discriminando, desde o início, os que ingressam na escola já com muitos saberes e experiências em vez de dar mais atenção, cuidar mais dos que precisam mais, oferecendo-lhes oportunidades na escola que a vida não lhes oferece (HOFFMAN, 2011, p. 97).

Acolher os educandos da EJA de forma diferenciada não significa acolhê-los de forma inferiorizada. Se o espaço da escola, local de conhecimento sistematizado, não faz parte da vida cotidiana desses sujeitos, supostamente, apenas permanecerão nesse espaço se, de alguma forma, a ele se adaptar. Acolher os educandos da EJA, no espaço escolar, demanda trabalho, gostar de seres humanos, entender suas necessidades e resistências. Viver e conviver, tanto na escola como na vida, traz sempre os limites do medo, mas, também, conduz à felicidade de atingir o que se deseja e de ter feito, de forma ética. O que é possível de fazer diante das difíceis condições que são oferecidas aos educadores que devem se responsabilizar diante de suas práticas, porém, nunca culpabilizados pelas diversas carências de ordem afetiva, social, econômica, política, presentes no cotidiano da escola e na vida dos sujeitos da EJA.

A escola, como parte de uma sociedade excludente, também a reproduz. Mas, se há um comprometimento com o fim do fracasso escolar, o uso das práticas avaliativas pode ser

cuidadosamente olhado para a condução da aprendizagem problematizadora e não meramente para a ampliação de desempenho. Tal fato repercute apenas em índices para avaliações de larga escala¹⁰, uma vez que índices de aprovação podem ser elevados sem que haja, de fato, aprendizagem. Basta que se treine os educandos para dar respostas prontas.

A perspectiva solidária e cooperativa de Barcelos (2016), ao tratar de avaliação nas classes da EJA, apresenta a escola como espaço de vivência e convivência historicamente situada. Nessa perspectiva, ressalta-se o que tem sido apresentado ao longo deste capítulo, ou seja, a importância de repensar o uso das práticas avaliativas que reproduzem o modelo coercitivo da sociedade. Isso torna necessária a intervenção de cada um para que se realize uma avaliação solidária, capaz de construir a humanização pela aceitação e solidariedade opondo-se à indiferença e, cooperativa, como base para superação da competição. Assim, há a aceitação do outro e ajuda mútua, coexistindo para a construção da aprendizagem. Para tanto, é importante levar em consideração as individualidades e contextos socioculturais dos educandos, apresentadas em situações como as descritas a seguir:

Para o aluno trabalhador, a decisão de retornar aos estudos, ou de iniciá-los, exige um planejamento de sua vida, de seus horários. Trata-se de uma decisão que produz muitas mudanças no cotidiano: na rotina de trabalho, nos horários de deslocamento, nas relações familiares (GADOTTI, 2014, p. 24).

Essa é uma condição real do dia-a-dia dos educandos da EJA, com a qual a escola está acostumada a lidar. Contudo, a dificuldade encontra-se na percepção de que a lógica da escola é pautada em uma construção histórica, realizada para atender a vários e contraditórios interesses. Porém, em sua condição de construção histórica, é possível mudar a escola para se adequar a seus sujeitos. No entanto, não é tarefa fácil, demanda esforço coletivo e individual, estudos, tempo disponível para se pensar as práticas.

A abordagem apresentada por Vasconcellos (2000) de partir da prática, refletir sobre a prática, transformar a prática em uma perspectiva dialético-libertadora poderá evitar que a avaliação da aprendizagem assuma um caráter autoritário. Isso serve para a construção de uma nova mentalidade entre educadores, educandos e toda a comunidade escolar, além de permitir que se altere a atitude do educador diante de resultados que não sejam satisfatórios. Assim sendo, entende-se que não é possível discutir avaliação da aprendizagem dissociada da metodologia de trabalho, do currículo e de outros aspectos inerentes ao trabalho docente.

¹⁰ Não serão detalhadas neste estudo as avaliações externas ao espaço escolar, responsáveis por avaliar a aprendizagem do educando, das instituições e do sistema de ensino, essa última, verifica o desempenho das escolas no país, estados e municípios.

Também para Barcelos (2015), a avaliação da aprendizagem é analisada a partir do entrelaçamento com as concepções de conhecimento, de aprendizagem, de currículo, de composição de turmas e da forma de organização de tempos e espaços escolares. Sempre visando ressignificá-los.

Cumprir lembrar, no entanto, que falar de uma educação problematizadora não lhe tira o caráter efetivo e técnico-científico. Partir do referencial do educando da EJA não significa permanecer nesse lugar. A forma de utilização dos recursos técnico-científicos também pode passar por transformações para se adequar a educação problematizadora nas classes da EJA. É possível pensar que os educadores, e até mesmo os educandos, tenham receio de que não haja efetividade na aprendizagem se não forem utilizados os mesmos formatos de sempre para mensurar a aprendizagem. Pode-se citar como exemplo a clássica realização de provas em datas e horários marcados. Contudo, é possível partir de uma outra premissa, enxergando em todo o tempo escolar, tempo de aprendizagem e de percursos que permeiam a avaliação e reavaliação da aprendizagem.

Nesse ínterim, é interessante pensar que o professor entenda os ritmos diferentes de aprendizagem, contribuindo para vencer inseguranças, timidez, com vistas à construção de uma educação libertadora. A avaliação solidária e cooperativa, proposta por Barcelos (2016), busca a construção de percursos avaliativos capazes de desfazer a representação negativa e geradora de tensão aos educandos. Muitos dos alunos da EJA já vêm de experiências negativas quanto aos formatos técnicos de avaliação (“provas”, “testes”, “trabalhos”) e a reprodução desses formatos poderá contribuir para a produção de mais exclusões no contexto escolar. No entanto, esses formatos podem ser ressignificados.

Os educandos da EJA, que tenham se afastado da escola há muitos anos, com certeza, devem ter lembranças não muito positivas da forma como o erro é tratado na escola. Ele pode expor os educandos a situações de “terror psicológico”, quando, na verdade, a reconstrução do erro pode trazer ao educador a possibilidade de refazer o caminho percorrido pelo educando. Para tanto, entende-se a construção cognitiva para se chegar à resposta considerada errada e, assim, atuar pontualmente no quesito o qual se encontra a dificuldade dos educandos.

O foco de toda a ação escolar deve ser a aprendizagem proporcionadora do conhecimento, considerando as experiências de quem aprende, pode-se construir como estratégias para privilegiar perguntas, ao invés das soluções. Para tanto, deve-se considerar a importância do erro dentro do processo de aprendizagem. A escola não é o único lugar de construção do conhecimento e a trajetória de vida dos educandos lhes proporciona saberes

adquiridos em seus espaços de convivência social. Tais saberes precisam ser considerados, valorizando a trajetória de vida desses sujeitos que retornaram ao ambiente escolar. Menosprezar a experiência não escolar dos educandos causa-lhes dificuldade de atribuir sentido às tarefas propostas pela escola, de respostas prontas. Isso seria o mesmo que subestimar a capacidade dos estudantes quando não se compreende que a maioria dos problemas apresenta possibilidades de soluções variadas.

Esteban (2000, p. 121) explicita que muitos atos reafirmam na escola “[...] a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente”. Pensar a avaliação para além das questões instrumentais, técnicas e burocráticas, focando na análise do percurso dos sujeitos, pode construir um caminho para evitar a reafirmação de processos de exclusão do educando em relação à escola. Assim, a utilização de conceitos ou notas ocorre de modo bastante similar e com riscos parecidos de não atender aos objetivos da avaliação na escola.

Quando se propõe discutir avaliação da aprendizagem nas escolas, sobretudo, para as classes da EJA, é comum que os educadores façam referência às questões técnicas sobre “modelos” de como preparar atividades de verificação da aprendizagem. Porém, é nesse lugar que se encontra o entendimento de que os percursos avaliativos, inclusive quando relacionados aos aspectos burocráticos de coleta de dados para avaliação, precisam estar vinculados à concepção de educação que se emprega e que se acredita. Se o trabalho em classe foi construído numa perspectiva de mera reprodução, memorização de conteúdos, numa concepção bancária de educação, como definida por Freire (2009), inibindo o poder de criação dos sujeitos, não é possível esperar que os educandos deem uma resposta numa abordagem problematizadora, na qual se posicionem e estabeleçam relações, como exemplificado por Luckesi (2018, p.149):

[...] podemos lembrar que os entendimentos e raciocínios são completamente diferentes, no âmbito da história, se, predominantemente, estamos operando com uma abordagem sócio-histórica ou com uma abordagem factual. Uma abordagem sócio-histórica exige análise do fenômeno em estudo sob a ótica de suas múltiplas determinações; todavia, uma abordagem factual exige somente o relato de fatos, datas e acontecimentos.

É importante lembrar que o educando responde com base no seu referencial de vida associado ao que foi compreendido durante os percursos construídos na escola. Essa compreensão é da escola, é do educador. Não há um “modelo” para se seguir, até porque trata-se de uma diversidade de relações. O que se pode fazer é ter a clareza da concepção de

educação que se defende. A partir de então, construir práticas, incluindo os processos avaliativos a essa concepção, revisitando-a constantemente, porque a realidade é inconclusa, incompleta e imperfeita.

Luckesi (2018) apresenta aspectos relevantes que podem contribuir na coleta de dados para avaliação da aprendizagem. Além disso, podem também auxiliar o professor nessa tarefa nas classes da EJA, como: sistematicidade do conteúdo abordado, linguagem compreensível, compatibilidade entre o ensinado e o aprendido, clareza ao elaborar a pergunta para que não haja margem de dúvida nem para quem perguntou, nem para quem respondeu sobre a essência da pergunta.

Bacelos (2015) afirma que compete ao professor entender o que ele, professor, não consegue fazer para que os educandos aprendam, Assim, a partir daí, perceber o que foi entendido pelo aluno para refazer o percurso do entendimento e dedicar-se a reconstruir o que não foi entendido, de modo a superar o senso comum a partir deste próprio.

Refletir sobre o dia-a-dia da sala de aula, como as aulas transcorrem, a seleção de conteúdo e como esse conteúdo é trabalhado, a partir da percepção das dificuldades apresentadas pelas turmas da EJA, é fundamental na avaliação da aprendizagem. Nessa direção, a concepção de Luckesi (2002) é bastante pertinente: a disposição para se aceitar uma classe da forma como se encontra e não como se deseja pode ser o ponto de partida para diminuir as angústias do trabalho do professor. Desse modo, por um lado, o planejamento consegue ser satisfatório, no que se relaciona aos aspectos científicos e, por outro, o educador consegue cumprir seu papel político-pedagógico, entendido como propõe Freire (1987). Para ele, o educador, de fato comprometido com a libertação, não pode se restringir a uma compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos.

Usar a avaliação da aprendizagem nas classes da EJA com característica seletiva, para Luckesi (2018, p. 71), “[...]implica no estabelecimento de uma meta de qualidade [...], acima da qual todos serão aprovados e, pois, selecionados positivamente e, abaixo da qual, serão reprovados e excluídos”.

Convém repensar práticas de avaliação da aprendizagem a partir de um padrão de conhecimentos que vão sendo hierarquizados. Elas promovem a exclusão dos seus sujeitos no espaço escolar, e essa exclusão não é necessariamente física. Mas a do direito à escola como espaço onde os sujeitos da EJA possam ampliar seus conhecimentos, adquirir novos e ainda construir afirmação social. Hierarquizar conhecimentos é uma forma de promover a desigualdade e a exclusão ainda que os sujeitos permaneçam na escola. Isso caracteriza uma

contradição com relação à essência do que se espera da escola das classes populares ao caracterizar as culturas diferentes da cultura das classes dominantes como inferiores.

Assim, entende-se que o uso diagnóstico da avaliação, como propõe Luckesi (2018), seja adequado para os educadores da EJA em contraposição ao caráter seletivo. O uso seletivo dos resultados da avaliação recairá sobre produtos admitidos como prontos, servindo exclusivamente para aprovar ou reprovar. Isso chama a atenção para o fato de que a avaliação precisa subsidiar ações que possibilitem a aprendizagem satisfatória. Assim, haverá o desenvolvimento de conhecimentos capazes de assegurar uma atuação consciente do sujeito na sociedade.

A edificação da escola, na perspectiva de atendimento às camadas populares, perpassa pelas necessidades dos sujeitos envolvidos. Assim como apresenta Arroyo (2005, p. 30):

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

O olhar sobre a trajetória de vida dos educandos pode ser compreendido para a tomada de posicionamentos em todas as ações pedagógicas. No caso específico deste estudo, o olhar sobre a avaliação da aprendizagem pode estar ligado também à perspectiva de análise e compreensão da sociedade na qual estão inseridos os seus sujeitos, os educandos da EJA, ao mesmo tempo em que o contexto social dos mesmos é trazido e compreendido pela escola.

1.4 Avaliação da aprendizagem: da explicitação das diferenças à manutenção das desigualdades e exclusão das camadas populares.

Os saberes populares construídos pela experiência existencial dos sujeitos não deveriam estar, pontualmente, na escola; esses necessitariam ser parte integrante do espaço escolar, distanciando-se de um referencial folclorizado. Sabe-se que há uma linha tênue nessa relação, na qual os processos da avaliação da aprendizagem também estão inseridos. Para Freire (2009, p. 31), cabe

[...] ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver

em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

A desigualdade expressa nas relações com o saber reproduz a mesma desigualdade explicitada na distribuição dos recursos materiais da sociedade que impedem a democratização social. As diferenças estão presentes na escola, sobretudo na escola das classes populares. A avaliação da aprendizagem é um elemento que explicita a diferença, porém, padronizam-se respostas, negam-se as diferenças e os diversos processos de construção do conhecimento.

Democratização social significa que todos os cidadãos podem participar, em situação de igualdade, da vida individual e coletiva. Para que isso ocorra importa recursos. O ideal seria que os recursos econômicos, junto com todos os outros benefícios sociais, fossem efetivamente distribuídos para o bem estar de todos. Contudo, sabemos que, no contexto e no momento histórico presente, vivemos numa sociedade de desiguais, modelo próprio da sociedade do capital, nascido com a modernidade, onde um segmento social dominante, restrito, detém os benefícios da vida social e um imenso segmento dominado serve aos interesses do segmento dominante e sobrevive como pode (LUCKESI, 2018, p. 120).

Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores, são capazes de identificar diferenças. Contraditoriamente, há a tendência de negar e desqualificar a diferença em consonância com a afirmação de uma ideia monocultural, promotora da dificuldade do percurso desses sujeitos dentro da escola e desqualificadora da historicidade inerente a cada sujeito. Isso faz com que uma mesma aula, um mesmo processo avaliativo, chegue a cada sujeito, promovendo respostas diversas, uma vez que as “respostas” ou não “respostas” (que também são respostas), são dadas a partir do referencial que cada sujeito possui.

Se há o reconhecimento da diversidade e o respeito a essa diversidade no espaço escolar, bem como nas práticas avaliativas, é possível estabelecer e construir práticas que não excluam as diferenças. Assim, é possível unir forças para um projeto comum na edificação do sucesso escolar explicitado em aprendizagem para os educandos. As diferenças não são novidades. A novidade aparece na forma como se lida com as diferenças que foram

amplificadas na escola a partir da presença das camadas populares em seu interior. Para este estudo cabe um olhar direcionado às diferenças presentes nas classes da EJA.

Os processos escolares de construção da aprendizagem conduzem os sujeitos ao confronto com algo desconhecido. Todos os seres humanos, ao serem confrontados com o desconhecido, deparam-se com algo difícil. Porém, as dificuldades não são necessariamente iguais, ou ainda, o que é difícil para uns não é necessariamente difícil para outros.

Não há como compreender o porquê das respostas ou até mesmo das não respostas dos educandos, distanciando-se dos fundamentos da dialogicidade para que se compreenda e se evite rotular as diferenças como algo fora do considerado “normal”. Muitas vezes, os percursos de avaliação da aprendizagem são definidos por conceituar a aprendizagem como sendo a resposta que se espera no momento em que se espera, desconsiderando o tempo de aprendizagem de cada sujeito (FREIRE, 2009).

Discutir os processos de avaliação da aprendizagem na escola, à luz dos fundamentos da dialogicidade presentes em Freire (2009), expressa aspectos complexos. Isso porque a dialogicidade também é espaço de confronto, na medida em que ouvir o outro não é, necessariamente, escutar o que se espera, nas relações presentes na escola. Pode-se escutar, o que é difícil de compreender e de suportar, porém o olhar do outro evidencia limites, contradição, mas também evidencia potencialidades. Também pelo princípio da dialogicidade pode-se externar o que, muitas vezes, parece óbvio, mas, para o outro, não é. E, assim, é possível olhar a escola e a nossa existência em sociedade com o olhar do inacabado do que está em constante transformação.

A dialogicidade é, ainda, um elemento essencial para que não se individualize o insucesso escolar ao desconsiderar as diferenças, transformando-as em desigualdades. Menosprezar o insucesso de um projeto de escola que acaba por transformar a diferença em desigualdade, configura-se pelo apego ao que está prescrito. Assim, afirma Freire (2009), ao estabelecer a prescrição como um dos elementos básicos da mediação entre opressores e oprimidos. Sendo toda prescrição a imposição da opção de uma consciência a outra, por isso, o sentido alienador das prescrições.

Muito do que se faz em avaliação fundamenta-se na prescrição usada para justificar os formatos de avaliações classificatórias, desconectadas com a perspectiva de uso diagnóstico da avaliação, como propõe Luckesi (2018). Entende-se que não é tarefa fácil fugir à rotina, acreditar em uma outra concepção e (re)inventá-la constantemente. É preciso levar em consideração também os tempos dos educadores, suas duras jornadas de trabalho,

remunerações insuficientes, gerência da família e tantas outras atribuições que recaem sobre os educadores, mas a eles é dada a importante tarefa de ressignificar a educação das camadas populares.

Há uma aproximação nas definições de Freire (2009) e Luckesi (2018) em relação às prescrições, que impedem a liberdade de se construir alternativas diante do que não é libertador. No caso das práticas avaliativas, muitas vezes, há a insistência na utilização de determinados rituais, como provas, testes, que precisam ser realizadas em datas absolutamente rígidas. Por vezes, já se sabe que o resultado será negativo pelas dificuldades expressas pelos educandos durante os processos em sala de aula. As prescrições também estão presentes na atribuição de conceitos ou notas que não podem ser mudados ainda que os educandos demonstrem ter aprendido, posteriormente, aquilo que em um dado momento ele ainda não havia aprendido.

As prescrições encontram-se presentes, também, nos tempos rígidos de aulas que ao toque de um sinal precisam ser interrompidas, ainda que isso quebre o raciocínio de educandos e educadores. Essas estão presentes em metodologias de aulas aplicadas da mesma forma em classes diversas e em conteúdos trabalhados numa perspectiva sequencial rígida. Isso porque ou é a sequência do material didático ou porque tem que obedecer a mesma sequência trabalhada em outras classes.

Nesse contexto, é importante orientar as práticas numa perspectiva de não padronização dos tempos e espaços de aprendizagem para aqueles que, conforme Arroyo (2017, s.p.), já tiveram seus tempos demasiadamente desconsiderados.

Quando crianças têm de sobreviver como jovens e quando jovens tem de assumir responsabilidades de adultos, nas trajetórias temporais de milhares de educandos(as) é difícil demarcar em que tempo da vida estão. Não lhes é dado desfrutar cada tempo com seu encanto e suas surpresas.

Não conseguir resolver o problema da reprovação e/ou da não aprendizagem na escola coloca em questionamento todo o potencial e objetivo da instituição escolar. Essa, por sua vez, tem, na razão de sua existência, o fundamento de garantir aos educandos o direito básico à educação.

A utilização de conceitos ou notas ocorre de modo bastante similar e com riscos parecidos de não atender aos objetivos da avaliação na escola. Luckesi (2002) enfatiza a necessidade de dar caráter de uso diagnóstico à avaliação em contraposição ao caráter classificatório. Ele chama a atenção para o fato de que a avaliação precisa garantir

aprendizagem satisfatória para o desenvolvimento de conhecimentos capazes de assegurar uma atuação de qualidade do sujeito na sociedade.

Refletir sobre avaliação no contexto de uma sociedade capitalista requer a compreensão de que a estrutura escolar não pode ser entendida se não na perspectiva de que a escola é uma instituição dessa sociedade e impregnada dos seus valores. A avaliação da aprendizagem escolar aparece, por vezes, como elemento à parte no processo ensino-aprendizagem. Como se fosse um corpo independente, isolado de todo o processo e que pode assumir funções diferentes a depender do que o educador, a escola, a família, o Estado esperam como resultado do estudante. Seria uma ideia de que a avaliação, conforme Luckesi (2002, p.23), “[...] existe, porque existe e porque a escola prescinde da ideia do castigo, do medo e do fetiche [...]”. Assim, as práticas educativas da educação moderna tornaram-se um fetiche, algo criado pelos homens com a perspectiva de atender a uma necessidade, mas que aos poucos se desprende dos homens e o domina.

Se a avaliação da aprendizagem é pensada sob o estigma do medo, da coerção, do castigo, do fetiche, contribui para a construção de sujeitos submissos. Assim, permanecem distantes da abordagem de uma pedagogia da autonomia, bem próxima dos interesses da sociedade capitalista, na qual os indivíduos questionadores sociais são indesejáveis.

Ao se estabelecer referenciais na edificação da prática pedagógica desejada pela escola, conseqüentemente, torna-se necessário que esses referenciais de avaliação estejam vinculados ao modelo de educação adotado e harmonizados com a prática cotidiana do ambiente escolar. Recomenda-se que a avaliação esteja em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, levando em consideração todo o seu referencial político e seus significados para reorganizá-los dentro da perspectiva de educação dialógica que se deseja. O currículo não pode significar conteúdos fechados em si, e sim, uma seleção e construção de conhecimentos produzidos socialmente dentro de contextos políticos e culturais. Nessa perspectiva, todos do contexto escolar são fazedores de currículo.

Se o currículo for trabalhado no contexto da dinâmica da sociedade, respeitando o referencial do educando, a prática da avaliação se dará de forma mais consciente e efetiva. O sujeito do conhecimento atribui uma qualidade à realidade, tendo presente suas características reais. Na prática da investigação avaliativa, é preciso que haja um objeto a ser avaliado, uma descrição desse objeto e critérios de qualidade. Critérios sobre os quais a realidade será descrita e comparada.

É possível e desejável que a avaliação da aprendizagem esteja presente em todas as ações pedagógicas e não em momentos pontuais do processo educativo. Ao se investigar a qualidade da realidade, através de procedimentos metodológicos previamente estabelecidos e que recaiam individualmente sobre os educandos, adquire-se um referencial importante para a tomada de decisão. Para tanto, parte-se de aspectos nos quais as mediações serão feitas para haver a recuperação do que não ficou devidamente dentro do esperado quanto à aprendizagem. Garantida a aprendizagem, necessita-se haver continuidade do processo ensino-aprendizagem sem se perder tempo ao retornar ao que já foi garantido na aprendizagem.

Parece complexo pensar na avaliação da aprendizagem sob o olhar das múltiplas particularidades como as apresentadas ao longo deste texto. Mas, por outro lado, como propõe Luckesi (2018, p.118), “[...] investir na construção de uma sociedade democrática, tendo como um dos seus mediadores a educação escolar e, dentro dela, a avaliação a aprendizagem” é um convite a ser feito aos educadores. Ter a avaliação da aprendizagem como aliada, e não como obstáculo, constitui-se em um ganho dentro de um contexto no qual a escola vem vivenciando desafios como abandono escolar, reprovação, violência, exclusão social, desencantamento docente e discente, bem como fervorosas críticas sociais.

Após as considerações tecidas sobre a avaliação da aprendizagem em uma escola contraditória, tendo a avaliação da aprendizagem na EJA imersa nesse contexto, salvaguardados alguns poucos momentos de calma, não se enxergam águas calmas nessa rota. Contudo, as águas calmas podem esconder perigos profundos, enquanto os mares revoltos ensinam muito aos marinheiros.

Após discussões teóricas apresentadas neste capítulo, especialmente sobre a avaliação da aprendizagem, o próximo é dedicado à abordagem metodológica, ao explicitar os caminhos percorridos para construção, organização e análise dos dados recolhidos e elaborados ao longo da pesquisa.

2 NAVEGANDO NA PESQUISA QUALITATIVA SOB UMA ABORDAGEM COLABORATIVA

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido óbvio
(Caetano Veloso, 1977)¹¹

O transcorrer da pesquisa nos¹² leva a direcionamentos nem sempre imaginados. Quando nos propomos a pesquisar um tema as descobertas se dão de forma a desvelar elementos jamais pensados, no entanto eles estavam lá. Neste capítulo são apresentados os caminhos escolhidos no desenvolvimento da pesquisa, explicitando o detalhamento sobre como esses caminhos foram construídos e sistematizados. Assim, descreveremos a seguir o emprego da pesquisa de natureza qualitativa, sob uma abordagem colaborativa. Para tanto, são apresentadas as formas de aproximação com o contexto e com os sujeitos da pesquisa, o processo de seleção e organização de dados, o levantamento bibliográfico, seleção e análise de documentos, realização de entrevistas, sessões colaborativas de diálogo e, por fim, a proposta de organização e análise de dados.

2.1 Natureza e tipo de pesquisa.

O emprego da pesquisa qualitativa se deu em razão da sua adequação ao presente estudo, por preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 24), a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. O método científico investigativo da pesquisa qualitativa auxilia na compreensão do que não é possível mensurar nesta pesquisa por não haver respostas objetivas. Ao buscar compreender a avaliação da aprendizagem nas turmas da EJA na Bahia, é possível, através da pesquisa qualitativa (do latim *qualitas*, parte essencial das coisas),

¹¹Trecho da música “Um Índio” (1977), de Caetano Emanuel Viana Teles Veloso, músico, produtor, arranjador e escritor brasileiro. Com uma carreira que ultrapassa cinco décadas, Caetano construiu uma obra musical marcada pela releitura e renovação, considerada amplamente como possuidora de grande valor intelectual e poético. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caetano_Veloso. Acesso em: 10 ago. 2019.

¹² Optamos pelo emprego da terceira pessoa na escrita da abordagem metodológica da pesquisa por entendê-la como mais adequada a esse momento do texto, que envolveu distintos sujeitos no processo de construção do texto dissertativo.

buscar a essência da sua estruturação. Porém, segundo Kosik (2011), toda essência é parcial e inacabada.

A pesquisa qualitativa, ao propor trabalhar com a realidade histórica, permite que o objeto em questão seja estudado sob a compreensão do seu não esgotamento. Por ser uma construção humana, traz consigo as particularidades do indivíduo que, por sua vez, são construídas tendo por base a história coletiva dos sujeitos envolvidos. Tendo a consciência do inacabado, entendemos que apenas será possível mudar a realidade por termos a clareza de que essa foi construída humanamente. É com base nessa consciência que se torna possível projetar e construir a transformação desejada.

O emprego da pesquisa qualitativa, no entanto, não necessariamente acontece sob a prerrogativa da dicotomia qualidade/quantidade. Isso porque ainda que sob o propósito de proceder à análise dos dados coletados através do referencial da abordagem colaborativa, elementos quantitativos como, por exemplo, índices de aprovação, reprovação e abandono nas classes da EJA no Estado da Bahia, auxiliaram na construção da coleta de dados para este estudo. O que contribui para efetivação do objeto de pesquisa aqui abordado, referente à problematização da avaliação da aprendizagem em turmas da EJA na área das Ciências Humanas.

O tipo de pesquisa adotado aproximou-se, num primeiro momento, de características descritivas e exploratórias. Num segundo momento, desenvolvemos um trabalho de natureza colaborativa ao buscar concretizar a aproximação entre esta pesquisadora e educadores do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED). Isso feito numa perspectiva de ressignificação de conhecimentos, buscando concretizar uma relação próxima e implicada da pesquisadora com os demais partícipes deste estudo.

A reflexão sobre a prática docente, a experiência adquirida a partir dos longos anos dedicados à educação, os teóricos com os quais dialogamos atrelados à questão de pesquisa proposta para este estudo conduziram à aproximação com a perspectiva da pesquisa colaborativa. Isso feito na busca por retratar o objeto de pesquisa no processo de desenvolvimento da ação docente, fugindo do viés de estudos que investigam os docentes e sua formação, estabelecendo padrões e práticas de professores eficientes.

No início deste estudo pensamos que os motivos que nos levaram a estudar o tema, avaliação da aprendizagem nas classes da EJA, poderiam ser também os mesmos causadores de dificuldades a outros educadores. Assim, o estudo colaborativo desponta-se como uma real possibilidade de compartilhamento de conhecimentos, no qual os mais favorecidos com os

resultados deste estudo possam ser os sujeitos da EJA. Isso porque cremos que quanto mais os educadores (re)pensarem as suas práticas, mais efetivas elas poderão se tornar.

Conectar a socialização de experiências, pautada em aprofundamento teórico, aproxima-se do que propõe Desgagné (2007), para quem formação e pesquisa, nesse contexto colaborativo, encontram-se entrelaçadas, ou seja, os aspectos formativos e investigativos estão unidos. Assim, este formato de pesquisa muito tem a contribuir com as demandas dos educadores da EJA, podendo levar os seus reflexos para a construção de relações mais qualificadas em classe. O que favorece a aprendizagem e contribui com o trabalho do educador.

Os participantes tornaram-se colaboradores e conjuntamente com esta pesquisadora passaram a ser construtores do conhecimento. Assim, contribuíram para a construção de espaços nos quais, juntos, foi possível produzir formação e desenvolvimento profissional com educadores do IEED. Sem essa colaboração, possivelmente, esse momento de construção do conhecimento não se daria com o caráter proposto.

[...] durante muito tempo, nas pesquisas sociais e humanas, houve a predominância da concepção de que a produção de saberes dos pesquisadores e dos docentes deveriam se restringir aos contextos de suas atuações. Assim, anunciava a existência de um fosso em que, de um lado, ficava a produção dos pesquisadores oriunda do mundo acadêmico e da pesquisa científica; e, de outro lado, os saberes advindos do mundo da prática educativa, cuja produção de conhecimentos ficava restrita e limitada à explicação da prática pela própria prática. O mencionado fosso impede a comunicação entre esses mundos, entre esses agentes e suas produções, bem como a expansão dos significados e sentidos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2016, p. 17).

A pesquisa colaborativa abre o leque para tornar autores vários atores (pesquisadores, professores, coordenadores, diretores, pais e estudantes) do processo educacional, embora cada um tenha papel diferente nesse processo. Esses atores precisam estar envolvidos na problematização, organização e discussão do objeto da pesquisa. A abordagem colaborativa é interessante a partir da construção da possibilidade de repensar a função sociopolítica dos partícipes da pesquisa que são chamados a pensar e transformar a realidade. No caso deste estudo, em atendimento aos objetivos propostos, as Sessões Colaborativas de Diálogo (SCD) aconteceram entre pesquisadora e educadores.

A pesquisa colaborativa traz o potencial de análise das práticas educativas desenvolvidos pelos educadores, definindo, em comum acordo, quais procedimentos serão reelaborados nessas práticas no decorrer da pesquisa. No caso específico desta pesquisa, a

reflexão recai sobre o seu objeto: a avaliação da aprendizagem em turmas da EJA na área das Ciências Humanas. Foram problematizados os saberes dos partícipes, portanto, os resultados se deram sob a perspectiva dos conhecimentos acadêmicos e/ou de conhecimentos práticos de forma entrelaçada.

A pesquisa colaborativa traz a possibilidade de, a partir da reflexão crítica, identificar e questionar os atos educativos no propósito de reelaborá-los. Se as ações de pesquisa colaborativa não trouxerem ações formativas críticas, evidenciando as suas contradições, pode não haver desenvolvimento mútuo. É necessário evidenciar que colaboração é diferente de cooperação. Cooperar aparece na perspectiva de um ajudar o outro; colaborar, no entanto, pressupõe que os partícipes trabalhem juntos, não excluindo a possibilidade de conflitos. Assim, Ibiapina (2016, p.27) afirma que: “[...] oportunidade igual de negociação não exclui o conflito, ao contrário, criamos possibilidades de enfrentamento das divergências e gerimos coletivamente os não consensos [...]”.

Há alguns elementos importantes a serem considerados entre os partícipes da pesquisa colaborativa. A saber: as concepções não precisam ser iguais; é preciso haver clareza na definição de funções de cada um; estabelecimento da interdependência entre as funções, delimitado do início ao fim da pesquisa.

De acordo com Desgagné (2007), a pesquisa ocorrida em contextos colaborativos contribui para que os educadores possam construir novas ações ao rever suas práticas. Os educadores tornam-se coprodutores do conhecimento produzido e não meros receptores, ou simplesmente, objetos de investigação. Assim, a pesquisa colaborativa permite o desenvolvimento de processos emancipatórios. Tal fato possibilita aos educadores desenvolverem reflexões sobre suas práticas, como também participarem ativamente na construção do conhecimento científico.

Desenvolvemos a nossa pesquisa colaborativa observando as três condições que, segundo Ibiapina (2016), são fundamentais para a existência desse formato de pesquisa, sendo elas: a colaboração, os círculos reflexivos e coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e educadores.

A primeira condição, a colaboração, permeia a negociação de conflitos, troca de ideias e de experiências entre os partícipes. A segunda, os círculos reflexivos, propõe a flexibilidade para ressignificar práticas associadas à historicidade dos partícipes. É dela que vem as experiências a serem compartilhadas. A terceira, a coprodução, tem a ver com a efetiva

construção de todos os partícipes, não havendo hierarquia nesse processo entre o pesquisador e os demais partícipes (IBIAPINA, 2016).

2.2 Contexto e partícipes da pesquisa.

Ao nos aproximarmos do campo de pesquisa tivemos como propósito encontrar espaços e parceiros que compartilhassem dos nossos interesses investigativos. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa permeia a construção de negociações realizadas quando nos aproximamos dos sujeitos e do contexto da pesquisa. Assim, o objetivo a ser atingido vem de relações compartilhadas, de negociações produzidas a partir da reflexão crítica e de aceitação voluntária dos partícipes. Ao se tratar da abordagem colaborativa, o interesse dos educadores surge pela disponibilidade em conceder informações e necessidade da formação continuada. Enquanto o nosso foco de pesquisadora concentra-se na busca pela resposta à nossa questão pesquisa. É preciso, contudo, que haja a conexão entre os interesses e as necessidades dos educadores e do pesquisador para que tenham objetivos comuns, permeados pela reflexão da prática, fundamentada em princípios teóricos e com o fim na promoção de ações que possam mudar ou melhorar a prática, ou seja, transformar a realidade.

A aproximação com todos os partícipes da pesquisa e o agendamento para comparecimento ao local de pesquisa aconteceu através de contato via telefone e posterior agendamento para encontro presencial. Os encontros presenciais se deram de forma individualizada, momento no qual foram explicados os passos da pesquisa e a contribuição de cada um no processo. Ao concordarem em participar da pesquisa com suas contribuições em entrevistas (cinco educadoras), como partícipes nas SCD (dois educadores) e, na condição de diretora do lócus da pesquisa, permitindo a pesquisa nesse espaço (uma educadora), não foram formalizadas exigências quanto ao anonimato dos respectivos nomes. Tal fato foi formalizado quando todos os partícipes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, os referidos nomes constantes ao longo do texto correspondem aos partícipes reais da pesquisa.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), obtendo aprovação em 02 de agosto de 2019, conforme documento apresentado no Anexo C.

2.2.1 Contexto da pesquisa.

Quando pensamos no problema que nos levou ao objeto desta pesquisa, desejávamos que este estudo acontecesse no Colégio Rafael Spínola Neto onde atuamos. O conhecimento da comunidade escolar seria um elemento consistente para o nosso estudo e para a perspectiva de que a pesquisa trouxesse um retorno positivo para essa comunidade. No entanto, em razão de uma reestruturação da rede estadual de ensino promovida pela SEC-BA a escola deixou de ofertar a modalidade no ano de 2018, inviabilizando a utilização desse espaço como *lócus* de pesquisa.

Pensamos, posteriormente, em ter como *lócus* de pesquisa o Colégio Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, onde também atuamos. Porém, a oferta da EJA nessa instituição é bastante recente, tendo início no ano 2018, com um número restrito de turmas, o que não seria um problema. Mas a pesquisa também constrói alguns caminhos “próprios” que nos levam a outros rumos não previamente imaginados. Por exemplo, o contato com educadores do IEED, abrindo caminhos favoráveis para a escolha dessa escola como *lócus* de pesquisa, associada ao fato dessa instituição contar com o maior número de classes da EJA no município de Vitória da Conquista. Assim, o contexto colaborativo da pesquisa acabou envolvendo um professor e uma professora do IEED, escola da rede estadual de ensino da Bahia, situada na Avenida Vivaldo Mendes Ferraz, 755, bairro Recreio, em Vitória da Conquista, Bahia.

Propomos, portanto, desenvolver ações da pesquisa colaborativa com professores do IEED por concentrar o maior número de turmas da EJA entre as escolas estaduais de Vitória da Conquista na Bahia. Além disso, há também a importância histórica que essa instituição de ensino tem para o município e a disponibilidade demonstrada pela direção da escola e pelos educadores da Área de Ciências Humanas, que concordaram em ser partícipes da pesquisa.

O IEED ainda é tradicionalmente conhecido na cidade como Escola Normal, por ter sido uma tradicional escola de formação de professores no município. A escola foi inaugurada no dia 20 de março de 1952, no governo do Presidente Getúlio Vargas, sendo governador da Bahia o Dr. Régis Pacheco; esse se fez presente no ato de inauguração. O momento festivo, na antiga Rua da Moranga, também contou com a presença do prefeito da cidade de Vitória da Conquista, Gerson Sales, de intelectuais, de políticos e da comunidade local. Oito meses depois de ter sido inaugurada, mudou-se o nome de Escola Normal para Instituto de Educação Euclides Dantas, em homenagem ao importante educador do município, Euclides Dantas. A mudança de nomenclatura aconteceu por meio do decreto nº 15.194, de 20 de dezembro de

1952. Pela sua importância, a história do IEED e do município de Vitória da Conquista encontram-se entrelaçados.

A Escola Normal iniciou com o curso ginásial, mas dada a vocação da própria instituição de formar professores, foi criado o Curso Pedagógico Rural (duração do curso, dois anos). Mais tarde, foi criado o Curso Colegial-Científico e Clássico e, em 1964, foi criado o Curso Técnico de Contabilidade e, mais tarde, em 1982, implantou cursos novos, inclusive o 'Curso de Estudos Adicionais- em Pré-Escola e Educação Artística', sendo inaugurada em 14 de abril de 1982 a 'Escola de Aplicação Maria do Carmo Vieira de Melo' que atendia a crianças a partir da faixa etária de 5 anos, se constituindo em um verdadeiro laboratório para o curso de Magistério (CONQUISTA TOP, 2017, p. 37).

O IEED, atualmente, funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atende à educação básica nas etapas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. Oferece, ainda, a modalidade EJA e o Ensino Médio no turno noturno. Funciona, no diurno, em tempo integral (das 7h20min às 16h), ofertando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O turno noturno funciona das 19h às 22h, no qual é ofertado o Ensino Médio e a modalidade EJA; essa com 118 alunos no eixo V, 172 no eixo VI e 111 no eixo VII, perfazendo um total de 401 alunos matriculados na EJA.

O dia 04 de abril de 2019 teve um significado especial por corresponder ao primeiro dia de contato com o lócus para atendimento aos objetivos de pesquisa. Após contato telefônico, chegamos ao IEED por volta das 19h e 30min, buscando, na memória, as recordações que temos sobre essa escola de grande relevância para a educação de Vitória da Conquista. Lembramos que foi nessa instituição que, no começo dos anos 90, do século XX, realizamos o estágio supervisionado, atendendo ao requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em História. Momento de grande felicidade e também de expectativas, marcando a sequência da nossa vida profissional. Lembramos também do encantamento daquele tempo, diante da perspectiva de nos tornarmos professores de História. Embora, na época, já atuasse na condição de professora da quarta série, atual quinto ano do ensino fundamental. Carregávamos a crença de que o conhecimento adquirido na graduação em História teria garantido uma espécie de "superpoderes", para que a nossa atuação como professora pudesse mudar o mundo e torná-lo menos injusto.

Adentrar a Escola Normal, como é conhecido o IEED em Vitória da Conquista, causou-nos grande emoção, ansiedade e felicidade. O trajeto até a escola foi também momento de reflexão sobre toda a nossa vida acadêmica e profissional, bem como sobre a

nossa trajetória no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Uesb. A felicidade assentava-se no fato de que o problema de ordem pessoal e, também, profissional que nos levou até o PPGEn (analisar o processo de avaliação inserido na proposta da política da EJA para o Estado da Bahia) havia sido mantido como intenção de pesquisa no momento em que o professor José Jackson Reis dos Santos, com toda a sua amorosidade, aceitou nos orientar nessa tarefa.

Fui atendida pela diretora Adriana Morais Teixeira. Expliquei sobre o objeto de pesquisa e falei sobre a abordagem colaborativa. Também informei que o professor de História da Escola, Joslan Santos Sampaio, e a coordenadora de Arte e Cultura, Janicleide Moreno Gonçalves, já haviam, em contato prévio, concordado em serem partícipes da pesquisa. Mas, claro, ainda faltava o aval da diretora para que pudéssemos ocupar espaços da escola durante as sessões colaborativas de diálogo.

Após conversas informais com a diretora Adriana Morais Teixeira, solicitamos a sua assinatura no TCLE (Apêndice A) para a realização da pesquisa de caráter colaborativo no IEED, o que foi prontamente atendido. A diretora relatou algumas dificuldades do turno noturno que acabara de assumir, uma vez que, até o ano de 2018, ela respondia apenas pelo IEED com funcionamento no diurno. Agora, com a extinção do CNEB, sendo reintegrado o turno noturno ao IEED, as suas funções ampliaram. Desse modo, ficou, também, sob sua responsabilidade. Segundo a diretora, o turno noturno é bem mais complexo e com educandos mais “difíceis” do que os do turno diurno, no qual a escola trabalha com o formato de escola em tempo integral.

Após conversa com a diretora e recolhimento da sua assinatura, concordando com a realização da pesquisa no espaço da escola, fomos à sala dos professores. Lá encontramos rapidamente com o professor Joslan Santos Sampaio, que reiterou o seu desejo de participar da pesquisa. Na sequência, cumprimentamos alguns colegas, velhos conhecidos; alguns da rede particular na qual também trabalhamos, outros conhecidos da própria rede estadual de ensino. Conversamos por alguns minutos com a coordenadora de Arte e Cultura, professora Janicleide Moreno Gonçalves, que também reiterou o seu desejo de participar da pesquisa. Em nossa conversa, adentramos em alguns aspectos da pesquisa, falamos de forma resumida sobre o objeto da pesquisa, momento em que a professora demonstrou-se bastante preocupada com os rumos da EJA e com os educandos dessa modalidade.

Após negociação com os partícipes, decidimos nos encontrar em um outro local (Educandário Padre Gilberto) para a realização das sessões colaborativas de diálogo. Isso em

razão do favorecimento para a locomoção de um partícipe no horário combinado, o que não inviabilizaria as nossas referências ao IEED, por ser a instituição de atuação de Janicleide e de Joslan. Também por acreditarmos que os reflexos da abordagem colaborativa, por intermediação deles, a partir deste estudo, podem chegar à referida escola.

2.2.2 Partícipes da pesquisa.

A partir da definição do objeto, da questão de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos, surgiram as demandas por aproximação e definição dos partícipes capazes de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. Isso com a finalidade de também buscar, no outro, conhecimentos novos, outros olhares, interpretações e posicionamentos diferentes capazes de contribuir nas formulações interpretativas para este estudo.

A escolha inicial dos partícipes se deu em razão das funções distintas por eles exercidas, do conhecimento sobre o objeto em estudo, da disponibilidade em contribuir com o processo aqui descrito, buscando neles a condição de sujeito social, sujeito histórico e sujeito crítico. Apresentamos a seguir os indivíduos com os quais já dialogamos até esse momento da pesquisa.

O encontro com a coordenadora do NTE-20, com sede em Vitória da Conquista, professora Ana Marinho de Castro¹³, foi agendado por telefone e aconteceu na manhã do dia 25 de abril de 2019, na sala da coordenação no NTE-20. A proposição em realizar uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do NTE-20 aconteceu em razão da necessidade de entender o olhar sobre a EJA, através de um representante de uma instituição local de governo. Nessa entrevista, ficou explicitado que o NTE-20 não dispunha de uma coordenação específica para a EJA. Ana, entrevista, 2019, responde pelas demandas da EJA nas cidades atendidas pelo NTE-20 em razão de sua experiência que teve como professora da EJA. Isso ocorreu antes mesmo da efetivação do documento com a política de EJA para o estado da Bahia em 2009, da qual falou com muito carinho e relatou experiências bem-sucedidas. Buscamos realizar esta entrevista, também, por estar ocupando o cargo de coordenação no NTE-20 (na época DIREC-20), quando aconteceram as mobilizações para a construção do documento referente à política de EJA, em 2009.

Ana, entrevista, 2009, relata a efervescência da discussão nos momentos que antecederam a construção do documento com a política de EJA na Bahia. Ressalta ter havido

¹³ Doravante, por haver o consentimento da partícipe com o emprego do seu nome, conforme assinatura no TCLE em apêndice B, constará como Ana, entrevista, 2019. Adotamos esse procedimento para citar o nome de todos os partícipes da pesquisa, em razão de que tivemos autorização de cada um deles.

efetiva participação dos professores de Vitória da Conquista na construção de documento de 2009, tanto em encontros ocorridos em Salvador, como nos encontros realizados em Vitória da Conquista. Apresenta, em seu depoimento toda uma preocupação com a EJA, mas não evidencia existir, nesse momento, por parte do NTE, ações específicas de formação de professores ou qualquer outra ação destinada à EJA fora dos atendimentos às escolas nos momentos de Jornada Pedagógica. Lembra que um dos objetivos dos encontros, tanto de preparação do documento de 2009, quanto os de formação que ocorreram posteriormente, tinha o propósito de garantir que esses educadores continuassem trabalhando com a EJA e contribuindo com a formação em suas respectivas escolas. No entanto, afirma ter conhecimento de que não foi o que ocorreu ao longo desses dez anos.

O encontro com a professora Jaciara Marinho de Andrade¹⁴, licenciada em Letras pela Uesb, com especialização em Linguística e mestrado profissional em Letras, professora de Língua Portuguesa da rede estadual e municipal de ensino, aconteceu no colégio Rafael Spínola Neto. Escola em que a professora atua na regência de classe. A entrevista semiestruturada foi agendada por telefone e aconteceu no dia 25 de abril de 2019, na biblioteca da escola. A professora atuou em classes da EJA até o ano de 2017, quando a escola deixou de ofertar a modalidade por causa da reestruturação da rede estadual de ensino promovida pela SEC-BA. A escolha da professora se deu em decorrência da sua atuação em classes da EJA, porém, ela não teve participação direta nos momentos de elaboração do documento com a política de EJA para a Bahia.

O encontro com a professora Fabiana Vieira de Souza¹⁵, licenciada em Matemática pela Uesb e com pós-graduação em Matemática pela Faculdade Juvêncio Terra, com 29 anos de regência de classe, atualmente lotada no Colégio Estadual Rafael Spínola Neto, aconteceu no mesmo dia da entrevista com a professora Jaciara 25 de abril de 2019, na biblioteca da referida escola. O começo da entrevista se deu com a presença das duas professoras, porém, após as suas considerações, a professora Jaciara se retirou para ministrar aulas e a entrevista prosseguiu com a professora Fabiana.

A escolha da professora se deu em decorrência do fato de ter atuado nas classes da EJA antes de 2009, portanto, antes da implementação da atual política da EJA no Estado da

¹⁴ Doravante, por haver o consentimento da partícipe com o emprego do seu nome, conforme assinatura no TCLE em apêndice C, constará como Jaciara, entrevista, 2009. Adotamos este procedimento para citar o nome de todos os partícipes da pesquisa, em razão de que tivemos autorização de cada um deles.

¹⁵ Doravante, por haver o consentimento da partícipe com o emprego do seu nome, conforme assinatura no TCLE em apêndice D, constará como Fabiana, entrevista, 2009. Adotamos este procedimento para citar o nome de todos os partícipes da pesquisa, em razão de que tivemos autorização de cada um deles.

Bahia. Ela prosseguiu na condição de professora na modalidade até o ano de 2017. Outro fato apontado para essa escolha foi o de ter participado nos encontros ocorridos na cidade de Salvador para construir o documento com a Política de EJA para a Bahia. Além disso, participou de encontros de formação na cidade de Vitória da Conquista. A professora não demonstra objeção em trabalhar com a EJA, mas apresenta aspectos que dificultam o trabalho.

O encontro com Marlene Souza Silva¹⁶ aconteceu no dia 15 de maio de 2019, na cidade de Salvador. Marlene é professora da rede estadual de ensino, mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), militante política e participante do Fórum de EJA. Ela teve consistente participação na elaboração do documento com a política da EJA para o Estado da Bahia. O encontro foi agendado via telefone e a procura por Marlene aconteceu pelo referencial apresentado acima. Além disso, também houve a indicação do professor José Jackson, orientador desta pesquisa, citando-a como uma das “memórias vivas da EJA na Bahia”. O encontro foi agendado para às 14 horas no módulo da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O dia e o local da entrevista semiestruturada carrega uma simbologia por ter sido uma data de grande mobilização, envolvendo estudantes da educação básica e universitários, professores e sociedade civil, que saíram às ruas por todo o país, protestando contra o contingenciamento de verbas destinadas à educação proferido pelo MEC em maio de 2019. A professora Marlene havia saído da manifestação nas ruas de Salvador quando nos encontramos, o que deixou o momento da nossa conversa repleto de preocupações quanto ao futuro da educação no Brasil e, em específico, quanto ao futuro da EJA.

O encontro com Isadora Silva Santos Sampaio¹⁷, coordenadora da EJA na SEC-BA, aconteceu na manhã do dia 15 de maio de 2019, na cidade de Salvador, na sala da coordenadora no espaço da SEC-BA, situada no Centro Administrativo da Bahia (CAB). Local onde fui prontamente atendida para uma entrevista semiestruturada com a coordenada que se encontra há pouco mais de três anos no cargo, embora tenha, anteriormente, um tempo expressivo na função de professora da rede estadual de ensino da Bahia.

A busca pela aproximação com Isadora veio da perspectiva de entender o olhar de um representante do órgão máximo de governo na condução da EJA no Estado da Bahia (SEC-

¹⁶ Doravante, por haver o consentimento da partícipe com o emprego do seu nome, conforme assinatura no TCLE em apêndice E, constará como Marlene, entrevista, 2009. Adotamos este procedimento para citar o nome de todos os partícipes da pesquisa, em razão de que tivemos autorização de cada um deles.

¹⁷ Doravante, por haver o consentimento da partícipe com o emprego do seu nome, conforme assinatura no TCLE em apêndice F, constará como Isadora, entrevista, 2009. Adotamos este procedimento para citar o nome de todos os partícipes da pesquisa, em razão de que tivemos autorização de cada um deles.

BA) numa perspectiva histórica sobre o que já foi construído antes, durante e depois do documento de 2019, analisado em nossa pesquisa. Isadora demonstrou-se bastante envolvida com a EJA, mas relata que o pouco tempo na função a coloca em uma condição de estar se inteirando na condução de um processo complexo pela amplitude da EJA em todo o Estado da Bahia. Relata experiências bem sucedidas nas escolas da EJA pelas quais passou na condição de professora. Reconhece ter tomado conhecimento do documento com a política da EJA para o Estado há pouco tempo, ao assumir o cargo, e relata sobre a importância e consistência do documento. Isadora fala, ainda, das resistências e restrições, sobretudo financeiras, encontradas para gerir a EJA no Estado. Reconhece a dificuldade em cumprir a obrigatoriedade do Estado em ofertar formação continuada para os professores. Ressalta que muitos professores não estão preparados para trabalhar com a EJA, mas diz estar em curso a organização de algumas ações com essa finalidade.

Para além das entrevistas semiestruturadas que trouxeram contribuições consideráveis, buscamos a aproximação com aqueles que poderiam se tornar partícipes na efetivação do caráter colaborativo da pesquisa nas SCD com agendamento previsto para outubro de 2019. Nessa busca, chegamos a dois educadores da rede estadual de ensino da Bahia, ambos lotados no IEED, licenciados em História. Sendo assim, um elemento aproximador ao olhar desse estudo com foco na avaliação da aprendizagem na EJA na área das Ciências Humanas.

Conforme apresentamos anteriormente, foram entrevistados cinco partícipes, a saber: Ana Marinho, Fabiana, Jaciara, Isadora e Marlene. Ao longo da dissertação utilizaremos, para citar fragmentos de seus depoimentos, o primeiro nome de cada um deles, seguido da palavra “entrevista” e do ano. Exemplo: Ana, entrevista, 2019, conforme já explicitado.

Para o momento da realização das Sessões Coletivas de Diálogo (SDC), foram convidados dois educadores: Janicleide Moreno Gonçalves e Joslan Santos Sampaio.

Janicleide Moreno Gonçalves é licenciada em História pela Uesb, especialista em História Social: Antiga e Medieval pela mesma instituição, especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica pela PUC-Minas e professora da rede estadual de ensino da Bahia. O primeiro contato com a educadora Janicleide, coordenadora de Arte e Cultura do IEED, aconteceu em um espaço social, onde, informalmente, comuniquei sobre o meu estudo. Em seguida, conversamos formalmente no IEED, onde a professora confirmou a sua participação neste processo investigativo e demonstrou-se muito preocupada com a EJA nessa instituição. Disse querer participar da pesquisa por considerar que os educadores devem contribuir com processos de pesquisas nos quais todos possam ser favorecidos diante da perspectiva de seus

resultados. Disse, ainda, desejar ajudar, de alguma forma, com a sua experiência ao mesmo tempo em que anseia aprender mais também e construir a possibilidade de ajuda outros colegas.

Janicleide formalizou a sua participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE constante no apêndice G, também através do encaminhamento de um texto contendo algumas de suas experiências na área educacional. No apêndice I, encontra-se o texto encaminhado pela docente.

O primeiro contato com o educador Joslan Santos Sampaio aconteceu em uma escola da rede particular do município de Vitória da Conquista, onde ele trabalha. Por saber da sua atuação na EJA, no IEED, *locus* desta pesquisa, o convidei para participar do processo, o que foi prontamente aceito pelo educador. Ele afirmou estar ciente da importância do apoio de muitas pessoas e instituições para o preenchimento dos espaços vazios em uma pesquisa e, também, em razão da sua função de regente de classes da EJA no IEED desde o ano 2015. Outra razão apresentada para aceitar participar da pesquisa concentra-se no fato de ter pouco conhecimento sobre estudos críticos relativos à EJA, desejando estudar mais a temática na perspectiva de aprofundar os seus conhecimentos sobre essa modalidade.

Joslan Santos Sampaio é licenciado em História pela Uesb com mestrado e doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade. É professor de História da rede estadual de ensino da Bahia, da rede particular de ensino e de cursinhos pré-vestibulares no município de Vitória da Conquista. Formalizou a sua participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE Em Apêndice H e também através do encaminhamento de um texto contendo algumas de suas experiências na área educacional. O Apêndice J apresenta o texto, na íntegra, encaminhado pelo docente.

Para citar os nomes dos partícipes envolvidos nas SCD, no capítulo de análise, utilizamos o primeiro nome de cada um deles, seguido da sigla SCD (Sessão Colaborativa de Diálogo) e do ano de realização das sessões (2019). Exemplo: Janicleide, SCD, 2019. Quando nos referirmos às memórias escritas pelos partícipes, empregamos o primeiro nome de cada um deles seguido da sigla MPF (Memória de Pesquisa-Formação) e do ano de realização (2019). Exemplo: Joslan, MPF, 2019.

2.3 Processo de seleção e elaboração de dados.

Apresentamos, na sequência, o processo de seleção e elaboração de dados do presente estudo, destacando: o levantamento bibliográfico, os documentos selecionados, a realização de entrevistas semiestruturadas e as SCD.

2.3.1 Levantamento bibliográfico.

No que concerne aos conceitos fundamentais a serem considerados na pesquisa, buscamos dialogar com distintos autores do campo da avaliação, em especial Barcelos (2016), Luckesi (2002), Hoffman (2011) e Esteban (2000).

Na etapa de levantamento bibliográfico houve a realização do Estado do Conhecimento. As pesquisas bibliográficas, definidas como Estado do Conhecimento, permitem a sistematização e a análise do que foi produzido no campo de estudo, bem como, o mapeamento das produções científicas de um determinado tema, contribuindo para, segundo Ferreira (2002, p. 257),

[...] discutir certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A pesquisa realizada no Estado do Conhecimento teve como objetivo percorrer o estudo de artigos publicados sobre avaliação na EJA em revistas científicas (*Revista Polyphonia*, *Revista TEIAS*, *Revista Educere et Educare*). Como procedimento para a concretização do Estado do Conhecimento, foi realizado o cadastro no *site* das revistas pesquisadas, no *link* “pesquisar” e utilizado como descritores as palavras “EJA” e “EJA avaliação”, constantes no período de 2014 a 2018. Nos artigos encontrados, foram empregados como descritores, as palavras “avaliação”, “nota”, “verificação da aprendizagem”, “conceitos”, “exame”, “aprovação” e “reprovação”.

Ao ser utilizado o descritor “EJA” na *Revista Polyphonia* foram encontrados 5 artigos publicados entre os anos de 2014 a 2018. Ao ser utilizado o descritor “EJA avaliação”, não aparece nenhuma publicação para o período. Porém, o artigo “Saberes docentes na educação

de jovens e adultos em Florianópolis (SC)”, de Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior e Claricia Otto (2018), relata que as atividades desenvolvidas pelos alunos são feitas como pesquisa e que as disciplinas são tratadas de forma interdisciplinar. O que constrói um viés de possibilidade de reflexão sobre avaliação nessa perspectiva, mas não deixa claro como são realizados os procedimentos nas atividades e como acontece a interdisciplinaridade entre componentes curriculares.

Ao ser utilizado o descritor “EJA” na Revista Teias foram encontrados 21 artigos. Entre os 21 artigos publicados, destacamos três com alguma aproximação à avaliação da aprendizagem dos educandos da EJA. O primeiro foi “Propostas para ir além da persistência da burrice e outras ideias de Zumbi na EJA”, de Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior e Claricia Otto (2016). Ele faz uma reflexão sobre ideias absurdas que recaem sobre a educação de jovens, adultos e idosos, incluindo elementos sobre a impossibilidade de aprendizagem de pessoas dessa faixa etária que repercutem também no processo de avaliação. O segundo, “30 anos de EJA na UFMG – Extensão, formação e pesquisa”, de Leôncio Soares (2016), tece uma reflexão ao fato de que o público jovem e adulto, presente na escola, trouxe uma nova demanda para ser respondida por professores e coordenadores que trabalham com a EJA. Tal fato leva à necessidade, também, de propor novas formas de avaliação além da prova. O terceiro, “Os jovens do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise”, de Mírian Carvalho de Araujo e Silvia Alicia Martinez (2011), traz reflexões sobre o problema em culpabilizar o educando em relação ao fracasso escolar. O artigo ressalta que o insucesso escolar do educando das camadas populares acontece pela baixa qualidade da educação.

Ao ser utilizado o descritor “EJA” na Revista *Educere et Educare* foram encontrados 10 artigos publicados entre os anos de 2014 a 2018. Não há registro para o descritor “EJA avaliação”. Entre os 10 artigos encontrados com o emprego do descritor “EJA”, dois trazem abordagens sobre a avaliação da aprendizagem. O primeiro, “Limites e possibilidades da construção do PIBID para a formação inicial e continuada de professores da Educação de Jovens e adultos”, de Carlos Soares Barbosa (2016), ressalta que os educandos da EJA apresentam resultados inferiores. Entretanto, não faz uma análise mais aprofundada sobre a problemática e aborda o fato de que os gestores, diante da necessidade de obter bons resultados em exames institucionais, transferem para a EJA alunos de baixo rendimento de outras etapas da educação básica. O segundo, “Relatos de juventudes: etnografia e história de vida na compreensão dos territórios juvenis e modos de ser jovem e significar a escola”, de

Carla Valéria Vieira Linhares Maia e Juarez Tarcísio Dayrell (2014), apresenta os problemas envolvendo a avaliação como aspecto importante do abandono escolar.

Resultados deste levantamento bibliográfico foram apresentados, também, na Introdução desta dissertação, buscando justificar, cientificamente, a realização desta pesquisa. Certamente, esse levantamento contribuiu, inicialmente, para ratificar a relevância e importância de nosso estudo, centrando a avaliação da aprendizagem na área de Ciências Humanas, na modalidade EJA.

2.3.2 Seleção e análise de documentos.

O levantamento documental, para este texto, priorizou a seleção de documentos primários. As fontes primárias são documentos originais, contemporâneos, nos quais o pesquisador se debruça, problematizando seu objeto de pesquisa. Portanto, numa perspectiva histórica, são múltiplas as possibilidades de informações contidas em um documento.

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades presentes nos documentos analisados, selecionamos para este estudo os documentos produzidos pela SEC-BA sobre a proposta de avaliação da aprendizagem na modalidade EJA (Tempos formativos). Isso baseando-se na análise do documento intitulado *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (BAHIA, 2009) e em seus anexos; *Diário do Percurso Formativo* e *Caderno de Registro do Perco da Aprendizagem*. No transcorrer da análise do documento citado, chegamos também ao documento correspondente ao *Relatório final do Encontro da Região Nordeste Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (Confinteia). Também foram analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos colégios CIENB, CERSN e CNEB, na perspectiva de observar o cumprimento da prerrogativa da Política de EJA do Estado da Bahia, quando pressupõe o ajustamento dos respectivos Projetos Político-Pedagógicos das escolas à Política de EJA do Estado. Analisamos também a portaria n. 13.664/08, que oficializa a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino. Esta análise documental iniciou-se após termos a clareza sobre o objeto e a questão de pesquisa, transcorrendo no segundo semestre de 2018 e durante todo o primeiro semestre de 2019.

Chegamos ao documento com a política de EJA através da investigação do sítio eletrônico da SEC-BA. Por consequência, percebemos a vinculação do *Diário do Percurso Formativo* e do *Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem*, que são desdobramentos da proposta. Analisamos criticamente os documentos por compreender que tal ação complementar elementos analisados na revisão bibliográfica e nas entrevistas

semiestruturadas. Na entrevista semiestruturada com a coordenadora do NTE-20, Ana Marinho, tomamos conhecimento do documento preparatório a VI Confinteia e de sua vinculação com o documento com a política de EJA para o Estado da Bahia. Entendemos, assim, que a análise desse documento seria complementar à análise do documento anterior.

Dessa forma, na análise de todos os documentos citados, conduzimos um olhar especial ao trato sobre a avaliação da aprendizagem na EJA e, em específico, nas Ciências Humanas. Essa análise foi realizada tanto no documento que fundamenta a concepção sobre a EJA na Bahia, como nos desdobramentos configurados no Diário do Percurso Formativo e no Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem, no Relatório final do Encontro da Região Nordeste Preparatório a VI Confinteia, bem como nos PPP das referidas escolas. Nesse momento, analisamos os passos que orientam o educador no acompanhamento do percurso da aprendizagem do estudante da EJA. Nessa análise, foi importante visualizar a complementação dos aspectos que não se encontram explícitos no documento geral, para confrontá-lo com as práticas dos educadores, evidenciando possíveis contradições.

Conforme citado anteriormente, houve a necessidade de obter informações contidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de três instituições de ensino vinculadas a esse estudo: Colégio Rafael Spínola Neto, Centro integrado de Educação Navarro de Brito e Centro Noturno de Educação da Bahia (CNEB), todas escolas do município de Vitória da Conquista na Bahia. Chegamos a esses documentos indo até as respectivas instituições de ensino e consultando diretamente no contexto das escolas. A análise foi feita a fim de compreender como a EJA e, especificamente a avaliação da aprendizagem na EJA, foram abordadas nesse documento que evidenciam o “perfil” da escola ao demonstrar como ela enxerga o seu papel social e constrói a sua prática cotidiana. A análise dos PPP’s das referidas escolas aconteceu ainda, na perspectiva de perceber a aproximação ou o distanciamento quanto à política de EJA do Estado da Bahia e o que formalmente as escolas estabelecem como diretrizes para as suas práticas.

Em razão da abordagem utilizada durante a análise documental, tendo como proposição compreender e interpretar os documentos selecionados, aqui, também serve o emprego da pesquisa qualitativa. Para Minayo (2011), ela se caracteriza pela subjetividade na interpretação dos dados analisados, dialogando essa análise com os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, o qual, para Kosik (2011), busca explicitar as forças históricas e sociais que estão por trás de cada posituação.

Assim, a análise documental amplia o campo de possibilidades para interpretar a EJA e seus sujeitos no Estado da Bahia em sua historicidade. Por isso, embora a avaliação da aprendizagem na EJA em Ciências Humanas seja o nosso foco, analisá-la demandou a ampliação do nosso olhar. Passamos a verificar a existência de eventuais contradições nas políticas públicas, bem como, nas orientações normativas adotadas nessa modalidade educativa. Na sequência, apresentamos o Quadro 1 com a relação de documentos analisados.

Quadro 1 - Relação de documentos selecionados para análise.

Documento	Descrição	Instância	Ano	Codificação
Portaria n. 13.664/08	Oficializa a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino.	Estadual	2008	Por.13.664/08
Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida	Apresenta a política da EJA para toda a rede estadual de ensino da Bahia.	Estadual	2009	EJA-BA, 09.
Diário do Percurso Formativo	Documento no qual consta as etapas do processo ensino-aprendizagem.	Estadual	2009	DPF, 2009.
Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem	Documento para estruturar o trabalho pedagógico, sistematizando as aulas e registrando o percurso da aprendizagem individual dos educandos nos eixos temáticos.	Estadual	2009	CRPA, 2009.
Relatório final do Encontro da Região Nordeste Preparatório a VI Confinteia.	Documento preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos Confinteia que se realizaria em Belém, em 2009.		2008	
PPP do CIENB	Documento com a proposta educacional da escola.	Estadual	2011	PPP-CIENB
PPP do CNEB	Documento com a proposta educacional da escola.	Estadual	2018	PPP-CNEB
PPP do CREN	Documento com a proposta educacional da escola.	Estadual	2014	PPP-CREN

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019.

Em relação ao documento da Política de EJA do Estado da Bahia (*Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida*), propomos compreender e interpretar, criticamente, a partir de sua organização, qual seja: concepção, princípios teórico-metodológicos da EJA, perfil e formação do educador de EJA, estrutura curricular, desafios a serem enfrentados pela EJA e orientações para o acompanhamento da aprendizagem.

2.3.3 Realização de entrevistas semiestruturadas.

O emprego das entrevistas semiestruturadas aconteceu a partir da necessidade de informações novas ou complementares à bibliografia consultada e aos documentos analisados. Isso se deu por possibilitar a construção de informações com partícipes com vivências no contexto da pesquisa. Utilizar a entrevista semiestruturada oportunizou, em razão da sua característica, a possibilidade do diálogo com os partícipes pela flexibilidade e adaptação às demandas construídas no próprio diálogo.

Ao todo foram realizadas cinco entrevistas, gravadas em áudio, entre 25 de abril e 15 de maio de 2019, em locais e direcionamentos já apresentados ao tratarmos dos partícipes deste estudo. Assim, foram um total de mais de sete horas de gravação nas quais buscamos entender sobre a história de vida de cada um dos partícipes, a relação entre eles e a EJA, verificando suas motivações e experiências. Para isso, servimo-nos da condição da entrevista semiestruturada por não se restringir a um padrão fixo de questionamentos no qual o pesquisador detém e direciona as questões a serem tratadas.

Através da entrevista semiestruturada aparecem os fundamentos da abordagem colaborativa e dos fundamentos da dialogicidade em Freire (1987). Desenvolvemos as entrevistas também fundamentas em Brait (2005, p. 9) para quem estas se constituem em “[...] permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos [...]”. Isso se verificou quando, durante as entrevistas, os diálogos conduziram a momentos de reflexão, de comoção, de descontração e de indignação. Para Ludke e André (1986, p. 34), “[...] a entrevista permite [...] esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na observação das informações desejadas”. Dessa forma, em diálogo com os partícipes, as entrevistas ajudaram na compreensão e (re) interpretação de aspectos fundantes de nossa proposta de pesquisa.

2.3.4 Realização de Sessões Colaborativas de Diálogo (SCD).

As SCD aconteceram no momento de efetivação da pesquisa colaborativa, entre 21 de outubro e 18 de novembro de 2019, tendo o diálogo como fundamento central nos encontros realizados. Aqui houve a participação livre e autônoma de cada um dos partícipes na busca pela transformação de suas práticas, contribuindo com a transformação do outro para a produção e a coprodução de conhecimentos. Nestas sessões, negociamos com os partícipes sobre as temáticas a serem problematizadas e estudadas, destacando objetivos como: identificar e analisar a concepção de avaliação da aprendizagem proposta para a EJA em

documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia; identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de professores que atuam nas turmas da EJA na área das Ciências Humanas; propor atividades de verificação da aprendizagem em diálogos com docentes da EJA; discutir sobre os resultados das atividades de avaliação da aprendizagem propostas, colaborativamente, com docentes da EJA.

O objeto de investigação desta pesquisa partiu da pesquisadora, em que, de maneira planejada, conforme propõe Desgagné (2007), concebemos um projeto para integrar, simultaneamente, a investigação do objeto de pesquisa proposto e o desenvolvimento profissional dos demais partícipes. Para Desgagné (2007, p. 18),

De fato, colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o conjunto.

Conforme negociação, utilizamos o espaço do Educandário Padre Gilberto, situado na Praça Vitor Brito, nº 09, no município de Vitória da Conquista, como local para realização das SCD. Assim foi feito por entender que esse espaço, gentilmente cedido pela direção da escola, facilitaria o acesso de todos no horário combinado para os nossos encontros.

Cuidamos para tornar esse local agradável e apropriado aos pressupostos da pesquisa colaborativa. Desse modo, o organizamos com cadeiras dispostas em semicírculo para auxiliar na ideia da igual importância de todos nesse processo, potencializando a democratização da palavra. Utilizamos equipamentos eletrônicos, tais como data *show* e celulares. Esses últimos serviram para gravar e filmar todas as sessões, perfazendo um total de 5 (cinco) horas e 44 (quarenta e quatro) minutos gravadas e filmadas. As gravações foram transcritas, totalizando 156 páginas.

Em todos os encontros nos servimos, além de uma bibliografia básica, descrita a seguir e previamente disponibilizada aos partícipes, da projeção de *slides* com fragmentos de textos extraídos da bibliografia selecionada para cada encontro. Ao final das SCD, totalizamos 48 (quarenta e oito) *slides*. Preparamos, ainda, um lanche para todas as sessões, afetivamente pensado no sentido de cearmos juntos.

Elaboramos, como base teórica para o primeiro e para os demais encontros colaborativos, um caderno, contendo textos de autores que fundamentam esta pesquisa em sua abordagem teórico-metodológica e nos aspectos relacionados à educação e à avaliação da aprendizagem. Nesse contexto, trabalhamos com os seguintes autores: Cipriano Carlos

Luckesi (2018), Jussara Hoffmann (2011), Maria Teresa Esteban (2000), Paulo Freire (2001) e Serge Desgagné (2007). O documento contendo a política de EJA do estado da Bahia também foi anexado ao material, bem como a resenha da obra *Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa*, de Valdo Barcelos (2015), construída e publicada por esta pesquisadora na Revista Polyphonía, volume 29, jan./jun. 2018.

Com o propósito do diálogo com outras fontes, além das citadas, sugerimos aos partícipes inserir outras literaturas para análise. No entanto, como parte da literatura disponibilizada era desconhecida por um dos partícipes, optamos por nos restringir ao estudo apenas do material citado, também em decorrência do tempo negociado para as SCD, em razão do prazo para o término desta pesquisa.

No quadro a seguir, apresentamos a proposta negociada e efetivada com os partícipes para as SCD.

Quadro 2: Sessões colaborativas de diálogo (SCD).

SCD	DIA MÊS E ANO	TEMA(S)	OBJETIVOS
1ª SESSÃO	21 de Outubro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> Sentido sobre pesquisar, colaborativamente. Experiência profissional na EJA. Concepção de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a interação entre o grupo (apresentação, contato, expectativas, atribuições, princípios, cronograma). Propor e discutir, coletivamente, o objeto de pesquisa (Reflexão coletiva sobre os aspectos teóricos e metodológicos). Refletir sobre a concepção de educação dos partícipes. Discutir sobre as experiências dos partícipes no contexto da EJA.
2ª SESSÃO	04 de Novembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> Demandas dos educandos da EJA. Fundamentos freirianos. 	<p>Discutir sobre as demandas dos educandos da EJA a partir dos relatos dos partícipes.</p> <p>Discutir fundamentos do pensamento freiriano.</p> <p>Verificar a possibilidade de vivência de pressupostos freirianos, tais como dialogicidade, amorosidade, respeito aos saberes dos educandos, em sala de aula.</p>
3ª SESSÃO	11 de Novembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> Política de EJA do Estado da Bahia. Avaliação da 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a política de EJA do Estado da Bahia. Refletir, colaborativamente, sobre a(s)

		<p>aprendizagem: concepção, princípios e indicações de práticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da Aprendizagem nas classes da EJA: especificidades e propostas. 	<p>concepção(ões) de avaliação da aprendizagem presentes nos documentos oficiais do Estado da Bahia confrontando com a(s) concepção(ões) dos partícipes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir, colaborativamente, atividades de verificação da aprendizagem que estejam em consonância com as ideias propostos coletivamente.
4ª SESSÃO	18 de Novembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da aprendizagem na EJA: analisando as propostas vividas na sala de aula. 	<p>Analisar, colaborativamente, as propostas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos partícipes em sala de aula.</p>

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019.

Em 21 de outubro de 2019, aconteceu a primeira SCD como parte do desenvolvimento desta pesquisa. O momento foi marcado pela expectativa do encontro entre os partícipes. Iniciamos nos apresentando formalmente, embora já nos conhecêssemos também pelo vínculo que temos com a rede estadual de ensino da Bahia. Este encontro teve o propósito de promover a interação entre o grupo (apresentação, contato, expectativas, atribuições, princípios, cronograma). Após apresentação do objeto de pesquisa centrado na avaliação da aprendizagem na EJA com enfoque nas Ciências Humanas, refletimos coletivamente sobre os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, envolvendo as temáticas “O sentido sobre pesquisar colaborativamente” e “Experiência profissional na EJA”.

Esse momento de apresentação possibilitou entender um pouco mais sobre a trajetória da formação profissional e pessoal de cada um, para entendermos de onde estávamos falando e, assim, compreendermos as nossas implicações com a educação de forma geral e com a EJA de forma específica. O momento de apresentação foi pensado, inicialmente, a partir da montagem de um quebra-cabeça no qual, em sua composição final, formou-se a fotografia dos partícipes Janicleide e Joslan. Esse momento de montagem carregou em si muita simbologia explicitada na reação de cada um diante da revelação do recorte de um momento especial de suas vidas.

Para além das outras reflexões possíveis de serem traçadas a partir da junção das peças de um quebra-cabeças para a formação de um todo, esse momento possibilitou a Janicleide, a Joslan e a mim um olhar para nós mesmos. Isso nos fez refletir sobre como precisamos de um

encontro conosco para, a partir daí, nos relacionar com o outro na construção das nossas práticas.

Consideramos importante refletir sobre quem somos e ouvir também a perspectiva do olhar do outro sobre nós. Nesse momento de apresentação, além de falarmos de nós, também falamos sobre o que pensamos sobre as práticas que conhecemos dos demais partícipes. Foi lembrada a trajetória construída por Janicleide na educação de Vitória da Conquista, marcada por fortes posicionamentos em defesa da educação, levando-a a se engajar nos movimentos pelo não fechamento de uma escola de Vitória da Conquista. Isso ocorreu por entender a importância da referida escola para a comunidade local.

Joslan (SCD, 2019) ressaltou o fato de Janicleide se constituir como uma referência na organização de práticas pedagógicas no IEED. Sobre Joslan, foi destacada a importância dele, um jovem professor, se servir da habilidade de comunicação fácil com a juventude para se aproximar dos seus educandos e a perspectiva do desejo de formação constante. Inevitavelmente, revelamos, nesse momento, a nossa percepção sobre as relações entre todos da escola e, em especial, a relação com os educandos. Tal fato fez emergir o sentido da palavra afetividade em Freire (2009, p.138):

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A efetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar ao maior ou menor bem-querer que tenho por ele.

Nossas apresentações também foram permeadas pela emoção retratada, entre outros momentos, no choro de Janicleide quando, ao falar sobre sua trajetória na educação, enfatizou que quando se fala de educação é preciso falar com muita paixão. O mesmo ocorreu na emoção de Joslan, ao falar sobre sua foto sendo beijado pelo filho que estava sendo levado à praia pela primeira vez e a criança prescindia, naquele momento, ao mesmo tempo de cuidado e de liberdade. Joslan transpôs essa referência à educação e aos educandos, o que nos remeteu a Freire (2011, p.66): “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”

Figura I: Material organizado para a 1ª SCD



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Janicleide.

Figura II: Material organizado para a 1ª SCD



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Joslan.

Após a formalização das nossas apresentações, adentramos nos aspectos relacionados à perspectiva da pesquisa colaborativa que, evidentemente, não aconteceria sem a aceitação e envolvimento de todos nós, o que ficou demarcado naquele momento pela boa vontade e participação de todos. Como afirma Desgagné (2007, p.10), “de fato, para fins de investigação, solicitar que os docentes exponham seu ponto de vista acerca de certo aspecto de sua prática em desenvolvimento, numa proposta de investigação colaborativa, supõe o reconhecimento e interesse desses profissionais”. Entendemos que explicitar as práticas pressupõe também a possibilidade de melhor dominá-las, modificá-las e repensá-las, concretamente.

Elementos da pesquisa colaborativa foram ressaltados ao discorremos sobre nossas expectativas, atribuições, princípios e cronograma. Conversamos sobre a dupla perspectiva da abordagem colaborativa, segundo Ibiapina (2016): pesquisa e formação. No entanto, no âmbito da pesquisa, os educadores não, necessariamente, terão a atribuição de definir o quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa cabendo à pesquisadora essa tarefa. A metodologia de construção e análise de dados, de forma ética, e a produção e publicação dos resultados é, por excelência, tarefa do pesquisador.

Em 04 de novembro de 2019, reunimo-nos para a segunda SCD na qual, conjuntamente, havíamos decidido tratar das demandas dos educandos da EJA e de

fundamentos centrais da concepção freiriana de educação. Neste encontro, além da minha presença, de Janicleide e de Joslan, também estava presente, contribuindo com este momento, o orientador desta pesquisa, o Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos. Ele trouxe consigo os seus posicionamentos e experiências com a abordagem colaborativa de pesquisa e com os fundamentos freirianos, base teórica desse estudo. José Jackson (SCD, 2019) se apresentou da seguinte forma: “eu sou atuante em educação de jovens e adultos. Atualmente, o autor que eu venho mais trabalhando com a EJA e também nas dissertações é o Paulo Freire”.

Na sequência, José Jackson proferiu agradecimentos e ressaltou a importância da disponibilidade dos partícipes para que, de fato, todos pudessem contribuir para a aprendizagem do grupo.

Queria agradecer muito pela disponibilidade de vocês, porque fazer trabalho colaborativo pressupõe muito tempo, é muita disponibilidade, horários, agendas, negociações. Então, há alguns momentos muito importantes, por exemplo: a formação de vocês e a nossa; o material a ser transcrito depois, leitura de tudo o que a gente conversar aqui e avaliar também; depois devolveremos para vocês essa análise que a gente vai fazer, etc. (José Jackson, SCD, 2019).

É importante enfatizar a fala de José Jackson ao se referir a tempos, horários e negociações, porque as sessões aconteceram em um contexto de final de ano de 2019. Esse é o momento em que nós, professores, nos encontramos extremamente cansados em decorrência do trabalho de todo um ano letivo ampliado pelas demandas burocráticas que o período nos exige.

No entanto, mesmo diante da realidade descrita anteriormente, todos se dispuseram ao encontro para tratarmos da EJA em finais de tardes quentes de segundas-feiras de Outubro e Novembro de 2019. Apesar de serem educadores experientes, aceitaram estar conosco naquelas tardes, pensando, conjuntamente, nossas práticas à luz de uma fundamentação teórica. Havia ali um desejo de compartilhar e de aprender com o outro nos tornando iguais, embora com tarefas específicas e conhecimentos distintos, diante das atribuições de cada um nas SCD. Assim, estávamos conforme propõe Desgagné (2007), e como propõe Freire (2009, p.39): “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Na primeira SCD, havíamos proposto a escrita da memória do encontro anterior. Joslan (SCD, 2019) inicia a leitura da sua se referindo à memória afetiva provocada pela montagem de um quebra-cabeça contendo as próprias fotos dos partícipes, fazendo referência a como a recuperação destas memórias são estimulantes.

É como assim, se a gente está pensando na EJA, a gente traz algo importante para eles, simbólico assim [...]. Talvez o trabalho ao longo do ano possa fluir também de forma mais prazerosa, afetuosa, como ocorreu aqui no primeiro encontro, não é? (Joslan, fragmento de memória, SCD, 2019).

As relações de sala aula perpassam pela construção de relações mais afetivas. Demonstrar interesse pela realidade vivida pelo educando possibilita a construção de vínculos capazes de destruir muros e construir laços de confiança, de amizade. Quando as SCD estavam sendo pensadas, imaginamos alternativas para que pudéssemos falar das nossas práticas, inquietações e saberes de forma em que todos pudessem entender que as relações éticas estariam presentes nos nossos encontros. Isso conforme princípio da pesquisa colaborativa, fundamentada em Desgagné (2007). Os princípios éticos também devem permear as relações em classe para que a confiança se estabeleça e sirva aos pressupostos educativos.

Ao ler a sua memória, Janicleide (SCD, 2019) diz também se interessar por essa prática de construção da memória de atividades desenvolvidas, da qual se serve em sala de aula. Para isso, solicita aos educandos que realizem relatos de experiências das atividades pedagógicas e, ainda, que deixem explicitadas as emoções por eles sentidas durante a realização dessas atividades. Ela chamou à atenção para o fator emoção que tendemos a deixar de lado quando não percebemos que, apesar de haver uma formalidade inerente ao ambiente de sala de aula, esse, também, é lugar plenamente compatível com as emoções. Isso desde de que permeadas pela rigorosidade metódica da qual nos diz Freire (2009, p. 28):

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ao do conteúdo [...].

Aproximando a fala de Janicleide do que propõe Freire (2009), entendemos que aprender criticamente é possível. No entanto, requer educadores rigorosamente curiosos, uma vez que a inquietude do professor colabora com a possibilidade de mobilizar as potencialidades dos educandos na perspectiva de construir e reconstruir saberes.

Em 11 de novembro de 2019 realizamos a terceira SCD. Neste encontro, tivemos como propósito analisar a política de EJA do Estado da Bahia, refletir, colaborativamente, sobre a(s) concepção(ões) de avaliação da aprendizagem presentes nos documentos oficiais do

Estado da Bahia. Para tanto, o confrontamos com a(s) concepção(ões) dos partícipes e construímos, colaborativamente, atividades de verificação da aprendizagem em consonância com as nossas discussões.

Nesta SCD foram destacados e projetados fragmentos do documento da política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia, em diálogo com fragmentos de textos dos teóricos que a fundamentam. Em nossa análise, vislumbramos aspectos possíveis de serem aplicados no contexto da política, ressaltamos aspectos coerentes quanto à identificação dos sujeitos da EJA constantes no documento e os sujeitos que se encontram em nossas classes. Identificamos, também, incoerências e descumprimentos de aspectos apresentados na proposta e concentramos o nosso foco nos percursos de acompanhamento da aprendizagem dos sujeitos da EJA. Isso feito na perspectiva de viabilizar a construção de atividades em consonância com as proposições do “caderno de acompanhamento do percurso de aprendizagem” dos educandos da EJA.

Não houve tempo para detalhar os “múltiplos aspectos” relacionados à “aprendizagem desejada” e “saberes necessários” constantes no documento. Registramos que esses aspectos aparecem no documento como possibilidades para os professores que podem selecionar os aspectos a serem trabalhados e/ou incluir outros. Por fim, falamos da possibilidade de atividades orais e escritas que pudessem relacionar o saber sistematizado das ciências humanas aos saberes experienciais dos educandos.

Em 18 de novembro de 2019, reunimo-nos para a quarta e última SCD. Esta sessão teve início com a perspectiva de fazer uma análise a respeito do que pensamos sobre a avaliação da aprendizagem na EJA e discutir sobre o item 6 (seis) do documento da política de EJA do Estado da Bahia. Ele trata, especificamente, das orientações para o acompanhamento da aprendizagem dos educandos da EJA. Esse item sobre a avaliação da aprendizagem demandou maior tempo de reflexão, porque analisamos, também, o *Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem*, evidenciando as muitas particularidades desse documento. Para adentrar nessa perspectiva, retomamos a análise sobre os aspectos gerais da política de EJA, discutidos no encontro anterior, em que Joslan (SCD, 2019) se posiciona sobre como se surpreendeu, positivamente, com a referida política, até então desconhecida por ele.

Para Janicleide (SCD, 2019), um dos elementos relevantes da política de EJA da Bahia encontra-se na forma de mobilização de todos os segmentos envolvidos para a construção da proposta. No entanto, esclarece que essa mobilização se fez apenas nos

momentos de sua construção, pois desconhece qualquer outro momento posterior em que os professores do Estado da Bahia tenham se mobilizado juntamente com outros segmentos sociais para discutir a EJA. Também enfatiza que, mesmo tendo conhecimento e contato prévio com a política, no IEED, escola onde trabalha, pouco se recorre aos fundamentos da política como auxílio às práticas pedagógicas cotidianas nas classes da EJA. O que deixa o uso dos conceitos para o acompanhamento da aprendizagem, formalizados na política; a construir (AC), em construção (EC) e construídos (C), utilizados ao longo de cada eixo temático e, percurso construído (PC) e em processo (EP), utilizados ao final dos tempos formativos, apenas para os registros formais nos momentos de Conselho de Classe.

Após a realização das quatro SCD, entendemos que as possibilidades de construção coletiva poderiam ser ampliadas em mais SCD em decorrências da amplitude das questões tratadas. No entanto, também sabemos que dada à significância das temáticas apresentadas não seria possível nem desejável o esgotamento do que nos propusemos a discutir. Entendemos que os nossos objetivos foram alcançados também na prerrogativa de levantar reflexões críticas que extrapolaram os momentos específicos das SCD.

2.4 Processo de organização dos dados para fins de análise.

Decidimos organizar os dados construídos nas SCD em forma de temas e subtemas, a partir do que propõe Freire (1989), no qual o tema, assunto central, nasce dos contextos concretos de atuação profissional. Esses são os “lugares” repletos de sentido construídos a partir das demandas dos grupos com os quais trabalhamos. Nesse sentido, em Freire (1989) o diálogo começa na busca do conteúdo em palavras “grávidas de mundo”. Os temas foram transformados em títulos de capítulos e os subtemas constituíram os subtítulos dos capítulos.

O primeiro capítulo de análise apresenta, portanto, o tema “Desbravando as águas da educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino da Bahia: análise do documento Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. Ele aparece acompanhado de dois subtemas: a) Política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia: a luta por uma concepção na dialética entre os sujeitos?; b) Estrutura da política de EJA para a rede estadual de ensino da Bahia.

O segundo capítulo de análise foi organizado por meio do tema “Desafios das práticas docentes na educação de jovens e adultos: perspectivas dos partícipes”. Permeado por diferentes subtemas, quais sejam: a) “Reflexões sobre desafios político-pedagógicos presentes

no cotidiano da prática docente dos partícipes”; b) “Reflexões sobre os processos formativos dos partícipes”; c) “Reflexões sobre os educandos da EJA”; d) “Reflexões sobre a política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia”; e) “Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva dos partícipes”; f) “Reflexões sobre os aprendizados do processo colaborativo vivenciado”.

No processo de análise dos dados, dialogamos, também, por entender o mundo como contraditório e em uma condição de movimentação constante, com algumas categorias do Materialismo Histórico e Dialético. Como a contradição, a totalidade e a historicidade para a compreensão da articulação do problema em estudo, das interligações em torno do fenômeno e o que se encontram além das aparências.

À luz do pensamento freiriano, buscamos proceder à análise, tendo como referência a educação libertadora, pautada na dialogicidade, no viés de um projeto crítico, carregado de proposições e esperança. A análise baseada também no pensamento freiriano se fez na perspectiva de proceder à compreensão dos dados. Para tanto, atentou-se aos detalhes presentes no material produzido para fins de análise daquilo que se propõe libertador, mas se esconde em prerrogativas da educação bancária ou que, na prática docente, assuma essa condição.

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p. 59).

À luz da perspectiva de maior compreensão sobre a EJA, dialogamos com Arroyo¹⁸ (2007), entre outros autores, para quem a EJA não foi inventada para fugir do sistema de educação pública vigente, mas surge porque ela não cabia nesse sistema. Identifica a pluralidade da EJA e observa que “Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos” (ARROYO, 2007, p. 48).

¹⁸ Destaca-se, no contexto desse estudo, a assessoria de Miguel Arroyo na construção do Documento com a Política da EJA para o Estado da Bahia. Miguel Gonzáles Arroyo é formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1970) e doutor em Educação pela Stanford University nos Estados Unidos (1976). É professor Titular Emérito na Faculdade de Educação da UFMG. Possui Pós-Doutorado pela Universidade Complutense de Madrid (1991).

Ainda nos servimos, no processo de análise, do que propõe Arroyo (2007) ao afirmar que é importante não permitir que morra a perspectiva de uma das marcas históricas da EJA, que sempre envolveu a paixão e a indignação política. Esse chamado envolve um comprometimento dos profissionais que trabalham com os sujeitos da EJA, que ultrapassa o mero fazer da sala de aula.

Para a análise dos dados em geral, utilizamos da fundamentação teórica, anteriormente descrita, acrescida de autores do campo da avaliação da aprendizagem. Conforme se discutiu no primeiro capítulo deste trabalho.

Após navegar na perspectiva do detalhamento dos procedimentos metodológicos estruturantes para este estudo, apresentamos, no próximo capítulo, a análise do documento que trata da política de EJA do Estado da Bahia. Para tanto, tomou-se como referência a concepção, princípios teórico-metodológicos da educação na EJA, perfil e formação do educador na EJA. Foi dada ênfase, no final da análise, aos aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem.

3 DESBRAVANDO AS ÁGUAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA: análise do documento Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. (FREIRE, 2009, p.113).

Este capítulo analisa o documento que sistematiza a política de EJA para o Estado da Bahia, intitulado “*Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida*”. Foi construído no ano de 2008, com prerrogativa, através da Portaria n.13.664/08, com vigência a partir do ano de 2009. O documento foi sistematizado pela Coordenação da EJA da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), responsável por essa modalidade na rede estadual de ensino. No seu processo de construção, o documento contou, também, com a colaboração de diversos segmentos sociais, conforme apresentados no transcorrer deste capítulo. São objetivos deste capítulo também: a) apresentar e analisar os elementos constitutivos do documento, compreendendo o contexto histórico de sua elaboração; b) refletir e problematizar possíveis contradições constantes no documento, tomando como referência conceitos do campo histórico e dialético, da literatura especializada na área de EJA, bem como informações obtidas com distintos partícipes da pesquisa.

3.1 Política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia: a luta por uma concepção na dialética entre os sujeitos?

Em 2009, o Governo do Estado da Bahia oficializou um documento com direcionamentos para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede estadual de ensino. O documento, intitulado *Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida*, apresenta-se como o resultado de um trabalho participativo, realizado através da escuta dos principais sujeitos da EJA no Estado, quais sejam: educandos, educadores, gestores, coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação (Direc¹⁹) atuais

¹⁹ Segundo o Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, a Direc foi substituída pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE).

Núcleos Territoriais de Educação (NTE), representantes²⁰ da sociedade e de segmentos componentes do Fórum Estadual de Educação.

Antes da elaboração do documento de 2009, a estrutura da EJA na rede estadual apresentava-se sob a abordagem de ensino supletivo (aceleração da aprendizagem). Ele estava caracterizado historicamente pela condição de atendimento a situações emergenciais e de improviso. Emergencial, no sentido de amenizar a situação do analfabetismo e a “distorção” idade-série, algo considerado um entrave para a economia capitalista necessitada de mão-de-obra, minimamente preparada, para ocupar os postos disponíveis no mercado. O improviso marca a estrutura do ensino supletivo ao longo da história do Brasil. Posto na condição de montagem de estruturas de ensino adequadas apenas à conjuntura de governos, porém, sem diálogo com a sociedade e sem a preocupação com a construção de uma estrutura específica para o entendimento às demandas dos sujeitos da EJA.

Assim, a proposta de 2009, aqui analisada, modifica a estrutura do curso da EJA anteriormente organizada como EJA I, compondo os estágios I, II e III (1ª a 4ª série do fundamental); EJA II compondo os estágios IV e V (5ª a 8ª série do fundamental); EJA III compondo as áreas I, II e área III (equivalente ao ensino médio). Essa estrutura assemelha-se à seriada, porém de uma forma aligeirada. O documento de 2009 desconstrói a ideia de série, que vigorava até então. Sobre esse fato, Marlene, partícipe da pesquisa, faz a seguinte consideração ao justificar o fim da estrutura seriada a partir de 2009:

[...] na realidade, quando fazia relação com a série, se estudava o Ensino Médio mesmo, o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio, a realidade era isso. Então, tinha o nome de educação de jovens e adultos porque atendia a essas pessoas, mas a proposta em si, o currículo em si, era do Ensino Médio regular seriado. Por isso que eles (sujeitos da EJA) não tinham sucesso, por isso que eles abandonavam [...] (Marlene, entrevista, em 15 de maio de 2019).

Muitas das estruturas de aceleração fundamentam-se na preocupação dos organismos internacionais com relação às iniciativas educacionais. Elas se voltam para a alfabetização como forma de evitar a exclusão extrema das classes populares. O que as impossibilita, inclusive, de participar do mundo do trabalho, uma vez que a possibilidade de exclusão da

²⁰ Participam também da construção do documento segmentos sociais como a Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Movimentos Sociais, Movimento de Educação de Base; Sistema S (Sistema Social da Indústria- Sesi), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC-BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, de Salvador), Fóruns Regionais de EJA. Há, ainda, o diálogo com o Conselho Estadual de Educação (CEE), presença justificada na perspectiva de que o documento tenha consonância com as exigências legais da educação no país.

sociedade do capital torna-se demasiadamente intensa a ponto de haver, em alguns momentos da História, a necessidade de “resgate” desses sujeitos que vão sendo excluídos. Logo, processos de escolarização aligeirados fazem parte dessa abordagem. Essas iniciativas acabam sendo de uma educação criada para a classe trabalhadora e não com os trabalhadores, constituindo-se em outras formas de dominação desses sujeitos. Isso com a finalidade de atenderem às necessidades dos governos, da economia de mercado e não às suas próprias.

Segundo Arroyo (2007), como o mundo do trabalho é uma realidade para o educando da EJA, o tempo da escola, em atendimento a essa condição, precisa ser reconfigurado de acordo com essa demanda. Fugir ao tempo rígido da escola, à estrutura seriada, significa romper com valores impregnados no interior e fora da escola; é um elemento arrojado, diferencial, inovador.

Sobre a experiência com a EJA, antes do documento de 2009, no formato descrito de ensino supletivo, a professora Jaciara faz a seguinte constatação:

[...] eu trabalhava aqui na escola (Rafael Spínola) com Ensino Médio. Aí foi implantada a EJA no noturno, uma parte da escola era Ensino Médio e outra parte era EJA com fundamental. A proposta da EJA não foi trabalhada com a gente anteriormente, mas, de cara, eu já detestei. Eu não suportava trabalhar com a EJA. Não era por causa do público, era por causa da proposta que não me agradava: essa questão de o aluno fazer uma série em seis meses; depois seis meses uma outra série. O livro era ruim, o livro era muito fragmentado. Eu não suportava, eu detestava trabalhar. Com o tempo, com a experiência, já fui me adaptando mais com essa questão, mas não foi trabalhado antes, não foi planejado antes. Ninguém chegou para gente para explicar como funcionava, não houve isso. Houve, assim, algumas reuniões com a coordenadora lá da Direc que vinha, mas não era nada muito claro, muito específico em relação à EJA (Jaciara, entrevista, 2019).

O formato de ensino supletivo não condiz com as necessidades dos sujeitos da EJA. Isso conforme análises realizadas no curso deste estudo, ficando evidenciado nas dificuldades apresentadas pelos educandos e, também, nas dificuldades encontradas pelos educadores. Pois, ao levarem para as classes da EJA os mesmos formatos de aulas empregados nas etapas da educação da básica, acabam por não chegar aos resultados desejados. Isso não significa que o trabalho não foi realizado e que o educador não seja comprometido. A contradição está na inadequação dessa estrutura ao desconsiderar tempos e saberes dos educandos em nome de um aligeiramento de tempos e conteúdos formais desconectados deles.

O documento de 2009, com a nova proposta para a EJA no Estado da Bahia, traz demarcada no título a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Ele dá ênfase ao atendimento peculiar aos sujeitos da EJA, situando todo o tempo da vida humana como tempo

de aprendizagem significativa, distanciada do caráter de educação pautada na mera preparação para o mercado de trabalho.

Marlene (entrevista, 2019) relata que, quando da construção do documento, essa questão da nomenclatura foi muito discutida para fugir do conceito de educação ao longo da vida, pensada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), bem ligado à preparação para o mercado. A ideia de educação ao longo da vida está presente tanto em documentos da Unesco, como no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, aparecendo como rompimento da ideia de educação compensatória, como se fosse possível voltar ao passado e refazer percursos que, supostamente, deveriam ter sido feitos. No parecer citado afirma-se que aprender faz parte da condição do ser humano, portanto, acontece durante toda a vida. Isso ocorre estando na escola ou não. No entanto, a escola passa a ser o lugar do saber legitimado sem que se questione sobre a qual educação se trata e com qual finalidade.

Quando da criação dessa perspectiva de educação ao longo da vida por organismos internacionais, o propósito era de entender que o analfabetismo no mundo se constitui como um entrave aos avanços do capital. Isso ocorreu num momento de instauração das raízes da sociedade capitalista contemporânea, demandando um novo tipo de mão-de-obra mais “qualificada” para essa nova fase do capital. A ideia de educação ao longo da vida traz também a perspectiva de evitar processos extremos de exclusão na sociedade, capazes de colocar em risco a “paz social”. Para Ventura (2013), atribuir essa tarefa de progresso pela educação à escola e ao âmbito individualizado dos sujeitos ameniza a possibilidade de uma discussão política profunda sobre as raízes da desigualdade. Já a concepção de aprendizagem ao longo da vida aparece como uma adaptação ao momento atual do capitalismo. Sendo uma espécie de renovação de competências necessárias para a participação na sociedade da tecnologia e do conhecimento, ao desejar indivíduos que tenham a capacidade de associar o conhecimento tecnológico à eficiência na produtividade, algo que acontece, continuamente. Essa abordagem também traz consigo a ideia do apaziguamento social, mais uma vez recaindo sobre o sujeito a prerrogativa da sua formação.

Pelo que percebemos, tanto a ideia de educação ou de aprendizagem ao longo da vida asseguram a perspectiva de preparação da classe trabalhadora para a estrutura do capital. Há também o desejo de contenção de conflitos sociais, ocorrendo apenas alguns ajustes de acordo com as necessidades de cada tempo histórico. Essa abordagem, de mercado e de contenção social, já acontecia quando do emprego do termo supletivo aplicado à EJA, salvaguardadas,

como dito anteriormente, as particularidades das necessidades do capitalismo a cada tempo histórico.

Embora as análises em torno da nomenclatura “educação” ou “aprendizagem ao longo da vida” não apresentarem uma diferença substancial, ao denominar o documento de 2009, contendo a concepção sobre o ensino da EJA no Estado da Bahia de “aprendizagem ao longo vida”, ficou demarcada a preocupação com a construção de uma proposta diferenciada de modelos de educação que partam da demanda do mercado, buscando referencial nas demandas humanas. A questão é que as contradições fazem parte da estrutura da sociedade capitalista e nelas permanecem instaladas.

Os espaços de diálogo para a construção do documento aconteceram a partir de reuniões, seminários, fóruns, encontros e também a partir da realização de questionários para os educandos de diferentes escolas da capital e do interior. Os questionários tiveram por propósito caracterizar e chegar às reais demandas e expectativas dos educandos dessa modalidade. De acordo com Marlene, os questionários foram construídos e tabulados pela equipe coordenadora da construção da Política da EJA para o Estado.

Demarca-se, aqui, a importância dos sujeitos da EJA terem sido ouvidos no contexto da construção do documento. No entanto, pondera-se, nesse ponto, que muito da concepção que esses sujeitos têm de si mesmos também é fruto de uma construção social, por vezes perversa, que acaba por elaborar projeções distorcidas de inferioridade. Isso foi construído por um ideário social que acaba sendo absorvido pelos sujeitos. Para além do que se diz sobre si mesmo, há muito para se refletir, pois há a construção social preconceituosa de que os sujeitos sem domínio do código escrito são pessoas inferiores. Essa abordagem cruel repercute na imagem que os sujeitos têm si mesmos.

Ao falar sobre si, muitos dos sujeitos da EJA não identificam que tiveram direitos violados e tendem a se inferiorizar. Assim, culpabilizam-se pela exclusão social da qual são vítimas, levados pela necessidade do trabalho precoce realizado no lar e/ou na sociedade; pelas proibições, as quais, muitas, recaem com mais frequência sobre as mulheres. Proibições essas impostas, na maioria das vezes, por alguém do sexo masculino da sua convivência; pela falta de recursos financeiros; pela não adequação da escola à sua realidade e por outros tantos motivos responsáveis por excluir esses sujeitos da escola. Permeados pela sensação de não adequação social, constroem uma situação de subserviência bem útil à sociedade capitalista.

No entanto, compreende-se que, ao se promover a escuta dos sujeitos da EJA, na perspectiva da elaboração do documento, consideram-se as situações descritas anteriormente,

numa perspectiva de ressignificação, conforme assinalado por Di Pierro (2007). Presume-se a construção da escola desses sujeitos a partir da compreensão de que o problema não se enquadra na dimensão pessoal e, sim, na dimensão social advinda da desigualdade.

Marlene enfatiza que a conclusão e a formalização do documento ocorreram como consequência de um esforço coletivo. Ele vem de contribuições de um grupo de pessoas que, embora pertencentes a segmentos sociais diferentes e, portanto, numa condição de diversidade por contar com setores distintos da sociedade, unem-se na perspectiva da concretização de um objetivo comum. No exato momento da construção da Política de EJA para o Estado da Bahia, destaca-se que toda a SEC se mobiliza para que se construa também uma política para as demais etapas e modalidades da Educação Básica, ofertadas pelo Estado da Bahia, no entanto, apenas o documento contendo a Política da EJA se concretiza, formalizado através da Portaria 13.664/08 e, como explicitado anteriormente, estabelecendo a sua vigência para o ano de 2009.

Não cabe, nesse contexto, analisar a fundo as razões da não concretização das políticas para as demais etapas e modalidades da educação no Estado da Bahia no âmbito descrito. Entretanto, sobre a concretização do documento da EJA, Marlene assim se posiciona:

[...] Todo mundo do Fórum, a gente discutindo as políticas públicas nacionais do fórum, inclusive os encontros nacionais de formação, encontro nacional dos fóruns, a gente estava assim, entendendo, por isso que, de todas as políticas dentro da Secretaria de Educação, só a nossa saiu. Não saiu nenhuma outra. Indígena não conseguiu construir uma política com Arroyo (teórico que presta assessoria à Secretaria de Educação nesse contexto); a educação do campo não conseguiu; o ensino fundamental também não conseguiu. Ninguém conseguiu, só a EJA. A gente só conseguiu exatamente pelo nosso conhecimento de EJA que a gente tem com essa questão do fórum e o fato da gente já está estudando isso há muito tempo. Então, não foi por acaso, o outro pessoal não deu conta [...] (Marlene, entrevista, 2019).

É compreensível a importância que a experiência advinda da participação nos fóruns de EJA teve para o momento descrito, como citado na fala anterior. Isso uma vez que esses se constituem como um campo social de defesa da EJA, numa perspectiva libertadora e engloba diferentes movimentos organizados da sociedade civil e de governo (Movimento popular, sindicatos, universidades, governo, ONG, Sistema “S”, estudantes, professores, Ministério Público, setor privado e poder legislativo), numa perspectiva de discutir temas como educação indígena, quilombola, do campo, ambiental, nas prisões, em necessidades educativas especiais, de gênero e diversidade sexual, relações étnico-raciais, inclusão escolar, entre outros. Esse espaço constrói o diálogo entre a sociedade civil, estados e municípios.

Os fóruns de EJA surgem a partir de encontros e reuniões com pessoas de diversos segmentos sociais. Ao longo de sua história, esses grupos foram se consolidando e, seguindo esse caminho, criaram um espaço de discussão, mobilização e diálogo, reconhecidos como os Fóruns de EJA. Em 1999 ocorreu, no Rio de Janeiro, o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos (Eneja). Encontro esse de grande relevância para a consolidação dos fóruns no Brasil. Como resultado do 1º Eneja, ocorre ainda em 1999, mobilizações para a consolidação do fórum de EJA na Bahia, que passará a ter, como explicitado anteriormente por Marlene, papel de destaque na construção do documento em análise.

Os diversos fóruns de EJA existentes no Brasil, em âmbito estadual e regional, elegem representantes para o Eneja. Na atual configuração do governo federal, de não reconhecimento das organizações da sociedade civil, pressupõe-se a tentativa de minar a força das organizações sociais que, como sempre, em maior ou menor intensidade, a depender do momento histórico, sofrem tentativas de silenciamento. Nesse momento, em que os movimentos sociais encontram-se ameaçados, coube a afirmação dessa representatividade de importância ímpar para salvaguardar as conquistas ainda incipientes e em curso efetivadas para a EJA.

Esses encontros nacionais, atualmente realizados a cada dois anos, transformaram-se numa expressão nacional da EJA, contribuindo para a legitimação dos Fóruns como espaços de interlocução com os governos municipais, estaduais e federal. Em todos esses encontros, a proposição de metas reafirmou o compromisso com a educação de pessoas jovens e adultas numa perspectiva de construção de cidadanias e como direito de todos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.92).

Pelo que foi descrito anteriormente, entende-se a importância da contribuição das pessoas com a experiência da participação nos fóruns, mas há também que se considerar o fato de que o documento veio de uma construção coletiva. Portanto, cabe refletir sobre a importância da ação de todos em uma condição de diálogo.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa', na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (FREIRE, 1987, p. 165).

A construção do documento em 2008, com vigência para 2009, insere-se em um contexto histórico aproximado à afirmativa de Arroyo (2007)²¹. Isso acontece ao falar sobre a existência de uma conjuntura favorável, naquele contexto, em que se construía para a EJA um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenção pedagógica.

Além de se constituir como um campo de pesquisa e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Podemos encontrar indicadores novos de que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade).²² Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais (ARROYO, 2007, p. 20).

No entanto, nem tudo parece convergir a esse momento propício à EJA, tanto no momento da construção do documento como na atualidade (2019). O documento foi construído no âmbito de um governo que se declara popular e democrático, constituído no Estado da Bahia a partir do ano de 2007. O que pressupõe uma aproximação com as demandas sociais e, portanto, aberto às discussões sobre a EJA. Porém, tanto nas falas da professora Marlene, ao se referir ao momento da construção do documento, como nas falas da atual coordenadora da EJA na SEC, Isadora, encontram-se relatos de resistência à EJA no interior da SEC-BA. O lugar, a princípio, de qualificação, encorajamento e instrumentalização de “todas” as modalidades e etapas da educação básica. Explicita-se a contradição com relação a um governo de esquerda e o não reconhecimento da importância da EJA, por parte de alguns representantes de sua estrutura burocrática, explicitado em aspectos que vão desde a captação de recursos financeiros ao questionamento sobre a relevância da modalidade.

Se mesmo dentro de um governo de cunho popular e democrático, conforme se denomina, a EJA pode continuar sendo tratada como apêndice da educação básica e como

²¹ Destaca-se, no contexto desse estudo, a assessoria de Miguel Arroyo na construção do documento que sistematiza a Política da EJA para o Estado da Bahia. Miguel Gonzáles Arroyo é formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1970) e doutor em Educação pela Stanford University nos Estados Unidos (1976). É professor Titular Emérito na Faculdade de Educação da UFMG. Possui Pós-Doutorado pela Universidade Complutens de Madrid (1991).

²² A Secade (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) dar lugar à Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). As atribuições que competiam à Secadi constam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. No entanto, como investida neoliberal do atual governo federal, acontece a extinção da Secadi por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

“puxadinho” nas escolas, não é à toa que o atual governo federal, exercendo a plena concepção de governo de direita e, portanto, de defesa da economia neoliberal, pretenda, a todo custo, “extirpar” os fundamentos freirianos da educação brasileira (como se eles estivessem plenamente consolidados). Afinal, fundamentar a educação popular em Freire é lembrar, a todo momento, as origens, as desigualdades e, “perigosamente” projetar novas possibilidades para as camadas populares.

Antes mesmo da elaboração do documento com a Política de EJA para a Bahia, ocorreu, em abril de 2008, na cidade de Salvador, o Encontro da Região Nordeste Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia)²³, que se realizaria em Belém, em 2009. É importante demarcar a realização desse encontro da Região Nordeste em Salvador, no ano de 2008, porque suas reflexões, espírito de luta e reivindicações, foram levadas para Brasília, em maio de 2008. Nesse dia ocorreu o Encontro Nacional preparatório a VI Confinteia de 2009, apresentando contribuições para a elaboração do documento que se constitui na política da EJA para o Estado da Bahia. Segundo Marlene, o evento contou com a participação de 1500 (Mil e quinhentos) professores da capital e do interior do Estado.

Entre os propósitos do encontro de Salvador de 2008 encontra-se o de possibilitar a avaliação sobre as necessidades e fragilidades enfrentadas pela população de jovens e adultos da Região e a elaboração de proposições para o fortalecimento da EJA na Região Nordeste. Explicita-se, nesse encontro, a crueldade de mecanismos de exclusão social, construídos ao longo da História e, ao mesmo tempo, é apresentada a capacidade da construção de caminhos alternativos de sobrevivência e resistência.

São discutidas a construção de caminhos para a modificação do protagonismo negativo dos jovens ao associá-los à criminalidade para a possibilidade de utilização do protagonismo inerente à juventude numa perspectiva positiva de valorização dos seus saberes advindos do mundo do trabalho, das artes, da vida familiar, da capacidade de liderança e também a proposta de adequação da escola aos tempos dos sujeitos da EJA. Isso, propondo o rompimento com a estrutura seriada da escola e a proposição da construção de um currículo no qual as áreas do conhecimento dialoguem com os saberes dos sujeitos da EJA.

Os acontecimentos descritos correspondem evidentemente a ações de um momento, interrompido em agosto de 2016 com o golpe que retirou Dilma Rousseff da Presidência da

²³ Embora entendendo a importância das Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos), não é propósito desse estudo discorrer sobre essa temática.

República, abrindo caminhos para a extrema direita se estabelecer no governo federal. Nesse período a presença de governos de esquerda no âmbito federal e estadual e a força dos movimentos sociais pareciam coesas no entendimento de agir para a construção de uma nova perspectiva de sociedade, tendo a educação como um pilar. Isso foi expresso por Gadotti (2014, p.13): “não podemos nós, que viemos para construir o Brasil para todos e sem miséria, continuar a submeter os analfabetos à espera. Não nós, que sonhamos com justiça social! Vamos continuar impondo espera aqueles cujos direitos estão sistemática e historicamente negados?”

No entanto, a presença de governos declarados popular e democrático não, necessariamente, significa a plena abertura aos caminhos para o fortalecimento da EJA no Estado da Bahia. Nos relatos de Marlene e de Isadora constatam-se as dificuldades no trato com a EJA, já citados anteriormente. Nas falas das duas entrevistadas, reportando-se a momentos distintos de discursos no âmbito da SEC/BA, citam a defesa de investimento financeiro e humano nas demais etapas da educação básica, em detrimento da EJA. Fato que evidencia as contradições inseridas dentro de um governo no qual, a princípio, a educação popular assumiria protagonismo.

Apesar das contradições, algo inerente ao curso da História, tendo em mente o forte envolvimento social do contexto, pode-se pensar que o momento traria consigo a possibilidade de efetivação não apenas de uma política de governo, mas de uma política de Estado. Essa não corresponderia a programas transitórios, conjunturais, mas equivaleria à efetivação de um desenvolvimento educacional capaz de levar a todos consigo.

Arroyo, conferencista do Encontro da Região Nordeste em 2008, Preparatório à VI Confinteia, também conferiu assessoria à construção do documento do Estado da Bahia, efetivado em 2009. Isso explica a presença de elementos do pensamento discutido no encontro de 2008, no documento oficializado no ano seguinte pelo Estado da Bahia. Além, evidentemente, do fato de que muitos dos sujeitos envolvidos nesse encontro participariam, posteriormente, da elaboração da política de EJA do Estado da Bahia. O que confirma uma intensa discussão sobre a EJA nesse contexto.

Há a proposição de entender os setores populares com outros olhares, a intenção de uma educação própria para a EJA, vista como campo vasto de concepções novas de educação por meio da superação da lógica da educação mercantilizada. Essa, por sua vez, tem um propósito que é meramente formar mão de obra, atendendo aos interesses da sociedade do capital. Desconectada de uma educação que sirva para melhoria das condições práticas da

vida cotidiana na qual os sujeitos possam usufruir do conhecimento da forma que melhor lhe sirva, com liberdade, em uma sociedade em que a regra é aprisionar e estabelecer o que pode e que não pode. Entretanto, há a defesa da educação libertadora, como afirma Freire (1987, p. 68): “nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária [...]”.

Com esse caráter, a educação na EJA é considerada como mais radical pela sua coragem de se apresentar como educação libertadora e de conhecimento vivo, do conhecimento de si mesma, fugindo da concepção de reprodução da desigualdade social, materializada na própria escola. A educação popular pode ser rejeitada por não partir do conhecimento científico, valorizado, por encontrar-se ligada aos movimentos sociais, porque não deseja apenas a educação para a prática profissional. Muito da concepção dos educadores sobre a educação não condiz com as demandas da educação popular, optando por permanecer com as mesmas práticas ainda que os maus resultados os desafiem.

3.2 Estrutura da política de EJA para a rede estadual de ensino da Bahia.

O documento da política da EJA para o Estado da Bahia apresenta a seguinte estrutura: 1- Concepção (garantia do direito dos jovens e adultos à educação básica; os sujeitos de direitos da EJA; a abrangência da EJA e os compromissos do Estado da Bahia com a EJA); 2 - Princípios teórico-metodológicos da EJA; 3 - Perfil e formação do educador de EJA; 4 - Estrutura curricular; 5 - Desafios a serem enfrentados pela EJA (diálogos com a diversidade; garantia da continuidade dos estudos); 6 - Orientações para o acompanhamento da aprendizagem; 7 - Considerações finais. O documento traz ainda referências teóricas e apêndices.

Para este estudo, de acordo com o objetivo geral proposto, (analisar, colaborativamente, o processo da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na área das Ciências Humanas), o item 6: “Orientações para o acompanhamento da aprendizagem” é o de maior relevância e, portanto, a ele se despende atenção especial. Entende-se, no entanto, a importância da compreensão de todo o documento. Isso ao vislumbrar a avaliação da aprendizagem na EJA como parte de um todo que não se explica por si, mas inserida na concepção proposta para EJA no Estado da Bahia e nas práticas avaliativas efetivadas no cotidiano da escola.

O item 1 do Documento, relacionado à “concepção”, ao tratar da *garantia do direito dos jovens e adultos à educação básica*, define como sendo dever do Estado assegurar tal garantia. Para isso, deve levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos destinatários da EJA. É importante destacar o reconhecimento dessa modalidade atrelada à Educação Popular sob o aspecto da formação social, política e profissional.

O conceito de Educação Popular, aqui empregado, vem da concepção freiriana ao entender que a educação das camadas populares apresenta a necessidade de situar os sujeitos da aprendizagem em seu contexto histórico. Para tanto, leva-se em conta não apenas os percursos individualizados de cada um com a dureza do seu dia-a-dia. A educação popular propõe desvelar também a conectividade entre as vidas particulares e a vida em sociedade, bem como os percursos históricos responsáveis pela construção das realidades através do diálogo e do respeito à diversidade.

A garantia da educação popular é pensada para a relação com os sujeitos reais que estão presentes nas classes da EJA, trazendo consigo a realidade dos seus dias. Neles a construção e a socialização do conhecimento necessitam do diálogo entre o saber da vida de cada um e o conhecimento científico. Há, nesse contexto, uma inversão das práticas pedagógicas rotineiras de quando se trabalha, por exemplo, com crianças, sendo possível pensar que essa inversão, do ponto de partida das práticas pedagógicas (partir do saber popular), constitua-se como uma dificuldade para os educadores. Mas é possível também que recorram ao olhar sensível para a realidade de suas classes e promovam a associação dos conhecimentos específicos de sua formação, ao ponto de adequá-los às necessidades reais dos sujeitos da EJA.

Com *relação aos sujeitos de direito da EJA* configuram-se como sendo jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, da cidade e do campo. Segundo o documento, a maioria é constituída por pessoas negras, em especial, mulheres negras. Esses sujeitos são oriundos de localidades populares, lutam pela sobrevivência atuando como operários, principalmente da construção civil, condomínios, empresas de transporte e segurança. Também estão vinculados ao comércio, a trabalhos domésticos e ao mercado informal. Não há, no documento, referência àqueles que se encontram desempregados; esses, na atualidade, correspondem a 12,7 % da população brasileira, ou seja 13,4 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2019).

Na Bahia, o total de desempregados, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2019), é de 18,3 por cento da população, correspondendo a 1 milhão e 282 mil de pessoas. Os dados anteriores são muito significativos, porém, muitas vezes, acostuma-se ouvir esses índices, veiculados pelos meios de comunicação, de forma mecânica, e eles parecem gerar pouca estranheza. No entanto, quando se reflete sobre esses dados percebe-se a gravidade contida nos números. Parcela dessa população de desempregados corresponde a sujeitos da EJA; eles estão nas salas de aula, carregando as angústias que a situação de desempregado lhes impõe. Há, no documento, um detalhamento desses sujeitos da EJA e dos lugares onde eles se encontram, explicitando que, em seu conjunto, fazem parte de uma classe social definida, a dos mais pobres.

Os sujeitos da EJA são apresentados como sendo aqueles que exercem o papel de pais, mães e avós, com atuações que lhes conferem aprendizagens adquiridas na vivência em família, na igreja, em comunidades, em associações, em sindicatos, entre outros. O documento remete a sujeitos de direitos, à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A palavra “pleno” chama à atenção na redação desse tópico, em que o documento mostra-se ambicioso com relação às suas propostas de realizações. Plenitude com relação a que? A escolarização, por si, é capaz de assegurar uma condição de plenitude aos seus sujeitos? Como afirma Saviani (2008), as carências dos educandos são múltiplas e de diversas ordens, perpassando desde as carências materiais indo até as carências afetivas. Há limites no que concerne ao atendimento às carências dos educandos pela escola.

A professora Jaciara compara os sujeitos da EJA com os de outras etapas da educação básica da seguinte forma:

[...] é muito diferente. No primeiro ano (No colégio Rafael Spínola) até que a diferença não era muito acentuada, não, porque foi uma oportunidade que os meninos que estavam em defasagem da idade série de avançar na série que eles estavam e não ficarem tão pra trás em relação aos outros alunos da idade deles. Mas com o passar do tempo, eu não sei se é porque outras pessoas que passaram dez anos fora da escola viram nisso uma possibilidade de avançar na série, e aí vieram pra escola com muito tempo sem estudar e aí eu percebi que o público foi diminuindo muito, tanto a qualidade quanto a maturidade do público. E é um grupo, assim, das turmas que eu já trabalhei, que eu sou leiga pra dizer, mas que apresenta o maior número de pessoas com necessidades especiais, sabe? Dificuldades mentais de realizar operações simples. [...] (Jaciara, entrevista, 2019).

A fala da professora encontra-se inserida na falsa ideia da possibilidade de resgate de conteúdos pré-estabelecidos para a idade/série, fixados para as etapas da educação básica, que

não atende à EJA. Trabalha-se como se esse “aceleramento” fosse possível e necessário. Os sujeitos da EJA apresentam particularidades construídas também como produto de uma sociedade desigual. Existe, ainda, a desigualdade dentro da desigualdade, o que permite a aproximação com os fundamentos da amorosidade freiriana, ao conduzir ao afeto e ao compromisso com o outro e consigo mesmo numa relação de respeito e ética.

No entanto, sem se desprender da perspectiva de trabalhar com as mesmas práticas ainda que os sujeitos sejam outros, não constrói a perspectiva de mudar uma realidade descrita como inadequada. Novas práticas também significam, conseqüentemente, mudar o olhar sobre esses sujeitos para construir com eles o dia-a-dia da sala de aula a partir do que explicitarem como necessidade. Levar para a EJA a ideia de série, de tempo, de conteúdos que mesmo podendo dialogar com a realidade não se faz, não condiz com uma prática que se adeque a essa realidade. A partir disso tem-se o embate com os educandos e com as próprias práticas. Os educandos reagem como podem para sobreviver nesse contexto. Para alguns, a ideia de “avançar” vem também da perspectiva de adquirirem uma certificação, outros, simplesmente abandonam a escola.

A professora Fabiana faz a seguinte ponderação sobre os estudantes da EJA:

[...] ele vem para a escola, às vezes e, a gente fala assim: é pra passar droga. Alguns, tudo bem, mas tem uns que é pra fugir dos problemas que eles têm. Então, eles caem aonde? Na EJA. E aí, o que acontece, se o professor não está preparado? Estou batendo na mesma tecla, nós temos professores despreparados, porque a gente caiu de bandeja e não teve nada, nenhuma capacitação, tiveram as capacitações e pararam, não está tendo mais (Fabiana, entrevista, 2019).

A própria escola constrói os seus imaginários sobre os sujeitos da EJA, encaixando-os em modelos preconceituosos tal qual a sociedade os impõe. Da mesma forma que os educandos precisam se defender na sociedade, também o fazem na escola. Essa resistência muitas vezes é explicitada em atos violentos em seu interior, assustando a escola e a sociedade. No entanto, o que pouco tem visibilidade são as ações positivas já realizadas por muitas escolas e muitos educadores, como ações de acolhimento, de aconselhamento, de proteção, de alimentação e de mudança das práticas pedagógicas. Nessas, o educador se serve das suas próprias experiências e das experiências dos sujeitos para o trato com seus educandos, aproximando-se deles.

Quanto à *abrangência*, a EJA no Estado da Bahia, se destina a sujeitos a partir de 18 anos de idade. Há, no documento, a preocupação de que adolescentes de 15 a 18 anos

incompletos de idade não componham as classes da EJA. Isso se justifica pela fala de muitos educadores ao relatarem prejuízos às suas práticas quando, em classes da EJA, há a presença de adolescentes. Isso se deve ao fato de que as expectativas, saberes e ritmos desses são distintos dos jovens e adultos. Assim, percebe-se há a impossibilidade de existência de uma metodologia e de material didático para dar conta dessa diversidade do ponto de vista da temporalidade humana. Nesse caso, [...] os adolescentes (de 15 a 18 anos incompletos) devem ter a garantia do direito ao processo de formação em programas e projetos específicos à Educação Fundamental e próprios à atualização do seu percurso escolar (BAHIA, 2009, p.13).

Diante dessa realidade, em 2013, em caráter preliminar, o governo da Bahia organizou uma proposta educacional para estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, denominada “Tempo Juvenil”.

Na primeira década dos anos 2000 já foram implementados programas, como o da Aceleração da Aprendizagem e o Programa de Correção do Fluxo com o propósito de resolver a distorção idade-série no Ensino Fundamental entre alunos de 15 e 17 anos. O Parecer CNE/CEB nº 6/2010, da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 (BAHIA, 2013, p.61) garante aos estudantes adolescentes um programa específico que contemple suas necessidades. O atendimento a essa necessidade contempla o estabelecido no documento de 2009 com a política da EJA na Bahia, ao tempo em que favorece aos procedimentos didáticos dos professores que passam a ter, nas classes da EJA, apenas educandos a partir dos 18 anos.

O documento traz a perspectiva de tratar jovens e adultos no contexto do seu tempo de formação, de desenvolvimento e de aprendizagem humana. O que foge ao princípio de infantilização desses sujeitos, até mesmo porque o acervo cultural de crianças e adolescentes é diferente. Reafirma o tempo de aprendizagem de acordo com os tempos da vida e não ao tempo definido pela escola. Esses jovens e adultos também estão imbuídos na luta pela vida, nos movimentos sociais, na busca pelo trabalho, pela preservação da sua cultura vivendo as angústias, mas, também, os prazeres da vida.

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens e adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, social, cultural e política. Quando voltam à escola carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem (ARROYO, 2007, p. 25).

O *compromisso do Estado da Bahia com a EJA* situa-a no campo dos direitos coletivos e de responsabilidade pública. Estabelece que o Estado deva promover as condições não apenas de acesso, mas, também, de permanência na EJA. Após dez anos da construção do documento, ao analisar dados das escolas, sob gerência do NTE-20, contexto mais geral de nossa pesquisa, verifica-se que, no ano de 2018, foram matriculados 4.053 estudantes nas classes da EJA. Desse total, apenas 2.016 foram aprovados, perfazendo 43,22%. Esse percentual é menor do que o correspondente ao número de reprovados por nota (429), reprovados por falta (170) e abandonos (611), que, juntos, totalizam 56,78%. A análise desses dados constata a não concretização de um aspecto relevante do documento, que é o de garantir a permanência do educando na escola por intermédio da adequação da instituição a seus sujeitos.

A reprovação por “nota” aparece como uma contradição no âmbito da proposta, como será analisado posteriormente no item *orientações para o acompanhamento da aprendizagem*. Isso porque o sistema de notas foi excluído da política da EJA do Estado da Bahia, passando a empregar conceitos detalhados no item citado.

O item 2 do documento em análise, “*Princípios teórico-metodológicos*”, o fazer na EJA é apresentado a partir da valorização dos saberes construídos pelos educandos fora do espaço da escola. Pressupõe-se a realização do trabalho de forma coletiva, cujo princípio deva ser o respeito às especificidades das vidas dos destinatários da EJA.

Para a concretização dos pressupostos descritos, recomendam-se algumas ações. Sejam elas: reconhecimento dos educandos como protagonistas a partir do seu repertório de vida; processos pedagógicos de acompanhamento individualizado; construção coletiva do currículo (esse aspecto é apresentado quando da construção dos temas geradores contidos na política, construídos a partir do referencial obtido através da escuta dos educandos, também por intermédio dos questionários respondidos por eles); metodologia adequada à problematização da realidade, favorecendo ao aprender fazendo; tempos pedagógicos que favoreçam o acesso a permanência e a continuidade dos tempos de formação; material didático adequado; emprego do diálogo no acompanhamento do percurso formativo do educando; garantia da oferta da EJA também para o diurno; matrícula permanente para se adequar às formas de vida, trabalho, espaço e tempo dos sujeitos da EJA.

Ainda dentro dessa abordagem, chama a atenção à preocupação da efetiva inclusão da EJA no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, na perspectiva de garantir as suas especificidades. Ao verificar a implementação desse pressuposto, ou seja, a inclusão da EJA

no PPP de três escolas do município de Vitória da Conquista, diretamente associadas a este estudo, constata-se que, no PPP colégio Rafael Spínola, a escola que deixou de ofertar a modalidade em 2019, por conta de uma reestruturação realizada pela SEC-BA, fez referência à EJA sem abordagem às suas especificidades. A oferta da modalidade no Centro Integrado de Educação Navarro de Brito teve início apenas em 2018 e não há qualquer referência à EJA no PPP da escola. O Instituto de Educação Euclides Dantas, que de 2013 a 2018 abrigou a proposta do Centro Noturno de Educação da Bahia (CNEB²⁴), insere a EJA na proposta pedagógica do CNEB.

Quanto aos aspectos relacionados ao “*Perfil e formação do educador de educação de jovens e adultos*”, item 3 do documento, propõe-se que o corpo docente de educadores da EJA seja formado a partir de uma seleção interna, na qual o professor opta ou não por atuar na EJA. Isso ao passo que, à medida que assumam tal condição, assumirão também a condição de contribuintes para a efetivação da política da EJA, construída pelo Estado da Bahia que, por sua vez, garantirá o investimento na formação inicial e continuada desses profissionais. O cumprimento desses pressupostos, garante não apenas a entrada do professor no quadro de educadores da EJA, como também, a construção da sua carreira no magistério enquanto educadores nessa modalidade.

Problematizando o conteúdo deste item, afirma-se que, entre as entrevistadas, Fabiana e Jaciara, no Colégio Rafael Spínola, não houve a opção por essa modalidade. A professora Fabiana, que esteve em dois encontros de formação realizados em Salvador com o propósito de qualificação para o trabalho com a política da EJA para o Estado da Bahia e em encontros realizados em Vitória da Conquista, disse que, embora não tenha optado por lecionar na EJA, se sentia bem com esse trabalho.

²⁴ A concepção dos CNEB surge por meio da iniciativa da SEC-BA e da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB), na perspectiva de reverter os altos índices de abandono escolar (chamado de evasão), sinalizados, principalmente, no turno noturno nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. A proposta visava à efetivação de políticas públicas com o intuito de garantir o direito à educação dos estudantes trabalhadores. O documento organiza-se em quatro capítulos, quais sejam: Concepção dos Centros noturnos de educação da Bahia; Estrutura e organização dos centros noturnos de educação: atribuições e responsabilidades; As ofertas da educação básica; Atividades integradoras. No item *Concepção dos Centros Noturnos de Educação da Bahia*, destacou-se o fato de que, em 2008, havia uma preocupação da SEC-BA, por meio da SUDEB, com os índices de reprovação e evasão no Ensino Médio noturno e a nova proposta assumiu a concepção de reformulação do Ensino Médio no noturno, Ensino Médio com intermediação tecnológica, Educação de Jovens e Adultos/Tempos Formativos, Educação profissional integrada ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental para Jovens e Adultos. Esses quatro núcleos de articulação citados deveriam dinamizar o fazer pedagógico em um movimento interdisciplinar, estabelecendo a relação entre saberes experienciais e conhecimentos escolares, a interligação entre o mundo do trabalho, da ciência e tecnologia, arte e cultura, na perspectiva de auxiliar esses trabalhadores estudantes a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A professora Jaciara afirma que desconhece o documento que sistematiza a política da EJA para a Bahia e também os caminhos da sua construção. Segundo ela, sabe, superficialmente, da existência da possibilidade de optar em não trabalhar com a EJA. Disse, ainda, que houve poucas reuniões com as coordenadoras do NTE-20 e que as reuniões transcorriam sem deixar clara a proposta e sem explicar como se deu a sua construção. A professora Jaciara não gosta do trabalho com a modalidade, não por causa dos educandos, mas por causa da proposta não compreendida pela professora e pela ausência de estrutura para o trabalho com a modalidade. Ela acredita que deva estar concentrada em uma escola específica para que a EJA seja tratada de fato com a importância devida.

A defesa de escolas específicas para a EJA não se constitui como um consenso entre os educadores. Como aspectos positivos aparecem a possibilidade dos docentes se dedicarem a planejamentos únicos sem se dividir entre outras etapas e modalidades; o olhar exclusivo da direção e da coordenação da escola para a EJA, que por vezes é tratada em segundo plano na escola; a viabilização de projetos e de formação e adequação da estrutura física. Porém, a existência de escolas exclusivas para a EJA evitaria a possibilidade de integração entre educandos de todas as etapas e modalidades. Também impossibilitaria o educando de escolher a escola em que ele deseja estudar em atendimento a suas demandas, como proximidade de casa, relações afetivas na escola, entre outras.

Segundo a professora Fabiana, participante de encontros de formação em Salvador, nos momentos seguintes à elaboração da Política de EJA do Estado da Bahia, houve apenas uma convocação pelo NTE-20. Essa foi feita para se discutir uma parte da proposta relacionada ao item “*Orientações para o acompanhamento da aprendizagem*” com pessoas encaminhadas pela SEC. A professora Fabiana relata que nem todos os professores da EJA de Vitória da Conquista foram ao encontro. Isso porque alguns não dispunham de horário por também trabalharem em outras redes de educação e outros por não se interessarem pelo assunto. Disse também que nem tudo é responsabilidade do Estado, uma vez que percebe que alguns professores não se interessam por buscar maiores informações. Essas podem ser obtidas por meio do acesso ao *site* da SEC; pela análise dos documentos normativos e interação com os colegas durante as Atividades Complementares (AC) imprescindíveis, segundo a professora, para que o trabalho com a EJA tenha resultados significativos.

No entanto, no que concerne aos elementos abordados anteriormente, segundo Freitas, (2011), é preciso fugir de políticas de avaliação baseadas em responsabilização unilateral, fora da realidade, nas quais nem sempre são dadas as mesmas condições a todos, educadores e

educandos. Afirma, ainda, que mesmo ocasionalmente, sendo dadas condições de igualdade inicial a todos, durante os percursos, novas condições de desigualdade surgem. Portanto, a gestão, no que concerne à formação, precisa ser compartilhada, ou seja, de responsabilidade de todos.

De acordo com Ana Marinho, coordenadora do NTE-20, houve uma preocupação em mobilizar os professores que estavam atuando na EJA, em Vitória da Conquista, no momento da construção do documento com a Política da EJA para a Bahia. Nesses encontros, houve a possibilidade de socializar experiências com professores de todo o Estado. Relata a disponibilidade e boa vontade da maioria dos professores para se deslocar para Salvador e participar, ativamente, dos encontros. Ana Marinho diz que, após a efetivação do documento, ocorreram alguns encontros em Vitória da Conquista, cujo propósito era formar os professores para que eles se tornassem multiplicadores da proposta em suas escolas.

De acordo com a coordenadora atual da SEC, Isadora, há uma dificuldade instalada na garantia do direito de escolha do professor em trabalhar ou não com a EJA. Isso está especificada na dificuldade de distribuição da carga horária do professor a cada ano letivo, de acordo com a disponibilidade de turmas nas escolas.

Vários fatores ratificam a importância da formação inicial e continuada para os professores da EJA, além, evidentemente, da necessidade do conhecimento e reflexão constante sobre a proposta apresentada pelo Estado da Bahia para essa modalidade. Ressalta-se, aqui, que toda a Política de EJA do Estado da Bahia é demarcada por ações pedagógicas que devem ser planejadas e acompanhadas coletivamente. Políticas de formação continuada também se fazem necessários em razão da rotatividade dos professores com atuação na modalidade. Algo que ocorre por diversas razões, sendo a principal a disponibilidade de turmas nas unidades escolares de classes da EJA com possibilidade de incorporar toda a carga horária do professor. Em muitas escolas são ofertadas outras etapas e modalidades, além da EJA. Tal fato promove uma alternância de professores a cada ano letivo trabalhando com essas etapas e modalidades.

Além da demanda necessária, já explicitada anteriormente, sobre a formação dos professores que se encontram há algum tempo no quadro efetivo da educação estadual da Bahia, há a entrada de funcionários recém contratados. Novos professores e novos coordenadores pedagógicos ingressaram na rede estadual de ensino, convocados em 2019, após aprovação em concurso público realizado em dezembro de 2017. Muitos desses

professores foram designados para atuar nas classes da EJA, demarcando a necessidade de prepara-los para o trabalho com esses educandos.

De acordo com Isadora:

[...] Os professores não têm formação para trabalhar na EJA, não com essa proposta consolidada na SEC-BA. Os professores não têm estímulo pra fazer diferente. Não existia coordenador pedagógico no ano passado nas escolas, sobretudo da EJA. Não tinha esse amparo dos articuladores que o CENEB tinha. O CENEB tinha o mínimo necessário pra dar certo. As escolas da EJA não têm, até hoje não têm. Então, é o que eu percebi: ou a gente apoia essas escolas, primeiro identifica onde elas estão, quais são as necessidades dela, formação é gritante. Quando eu cheguei aqui eu já achei uma proposta de formação para dois mil e quinhentos professores com recursos do MEC, só que isso já tem três anos que o MEC vai dizendo: é hoje, é amanhã, e nunca acontece. Talvez por isso esteja há três anos sem formação pra professores. Aí, nós, aqui, como eu lhe disse que eu gosto de trabalhar na escassez, aí a gente pensou assim: então, tem material? Tem. Vamos pegar esse material e fazer um curso auto formativo? De onde eu tirei isso? Dos cursos de tecnologias (ofertados pelo Estado), principalmente o último agora, que teve uma aceitação muito boa. Os dois últimos porque são tão auto instrucionais que não tem dúvida. Qual a melhor forma de atingir o meu professor de uma vez e dizer assim: olha, a jornada pedagógica foi o primeiro passo. O segundo seria esse, se o curso do MEC não sair. Vai sair esse curso feito pelo IAT²⁵, que a gente desenhou. A gente pegou todo o material, viu tudo o que tinha, pegou, aproveitou tudo que a gente achou [...]. esse aqui tá bom, vamos colocar, vamos modernizar isso aqui, vamos colocar uma coisa diferente. Então, todo professor pra trabalhar na EJA será obrigatório que passe por esse curso, mesmo que tenha feito, há não sei quantos anos atrás, porque aqui ele vai conhecer o mínimo necessário, que não é o mínimo, para mim. Se ele souber aquilo ali ele já vai “mandar super bem” (Isadora, entrevista, 2019).

A importância da formação continuada encontra-se explicitada no documento, inserida como uma atribuição da SEC-BA. Contudo, tanto a fala da coordenadora da EJA (Isadora), bem como a fala da coordenadora do NTE-20 (Ana Marinho), demonstra que não houve continuidade ao atendimento a esse pressuposto. Embora tenha havido uma continuidade do mesmo grupo político de governo no Estado da Bahia de 2009. Esse foi o ano da efetivação do documento, sinalizando que as políticas de governo conseguem se desestruturar mesmo dentro de governos de ideologia similar.

A formação do educador perpassa várias instâncias. Porém, muitas ações consistentes são realizadas empiricamente, no interior da escola, quando poderiam ser teorizadas e

²⁵ Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão em regime especial de administração direta da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com base no Regimento (Lei nº 8.970/94), tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação.

socializadas no espaço escolar. Tal fato construiria momentos de formação dentro da própria escola, servindo-se dos conhecimentos e experiências de cada um, sem destituir os demais agentes das suas responsabilidades quanto à formação do professor.

É importante, nos processos de formação, a abertura do educador para novos conhecimentos, desenvolvendo-os em suas práticas sempre que julgarem consistentes. Não é possível, nem desejável, que todos os educadores pensem da mesma forma. Entretanto, pressupõe-se que ninguém investe negativamente em suas práticas profissionais, o que abre caminho para o diálogo e abertura a novas práticas.

Quando se trata da “*Estrutura Curricular*”, item 4, o documento fala de atitudes afirmativas e olhares menos escolarizados. Isso para que não haja a comparação do currículo da EJA com supostos modelos ideias de escolarização nos quais o currículo, ainda que ultrapassado, permaneça como prescrição e o que está latente na vida do educando, nas conversas dos corredores, fique de fora nas práticas curriculares. Assim, não serve à EJA o modelo da escola chamada regular. É nesse sentido que a EJA provoca uma transformação da escola, encontrando-se, aqui, uma natureza subversiva da EJA ao provocar mudanças na instituição para atender às especificidades dos sujeitos. Isso sem desconsiderar a relevância da escola no seu papel de trabalhar o saber sistematizado, porém, conectando-os aos saberes construídos no contexto social.

A estrutura curricular do documento é fundamentada em Freire (1993), compreendendo-se currículo como política, teoria e prática do que se faz na educação numa perspectiva crítico-transformadora. Uma vez que a EJA assume característica diferenciada de educação, o currículo para a EJA, como parte desse todo, também é particularizado. Assim, prescindir que, nesse currículo, sem negar o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, estejam os aspectos culturais dos seus sujeitos.

Nesse contexto, a proposta curricular do documento fundamenta a aprendizagem por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores, como sendo organizadores das diferentes áreas do conhecimento. Essa proposta rompe com a ideia de disciplina para atuar na concepção de área do conhecimento, conforme explicita a figura 1:

Figura 3: Proposta curricular da EJA - rede estadual de ensino da Bahia

1º TEMPO: APRENDER A SER				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
I - Identidade e Cultura	1 ano	Diversidade cultural Gênero: o lugar da mulher na sociedade Identidade afro-brasileira e indígena A família e a sociedade plural: crise e sentidos	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
II - Cidadania e Trabalho	1 ano	Ações coletivas para a construção da cidadania Aldeias e quilombos: espaços de luta e resistência O cidadão como sujeito de direitos e deveres O desemprego, a fome e suas consequências	1 bimestre cada tema	
III - Saúde e Meio Ambiente	1 ano	A saúde do planeta Direito à qualidade de vida dos setores populares Segurança e defesa da vida As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	1 bimestre cada tema	
2º TEMPO: APRENDER A CONVIVER				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
IV - Trabalho e Sociedade	1 ano	Relações de poder no mundo do trabalho Experiências históricas de emancipação O movimento sindical e as relações de trabalho Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
V - Meio Ambiente e Movimentos Sociais	1 ano	Trajatória dos movimentos sociais Concepções de meio ambiente e suas implicações Movimentos em defesa do meio ambiente Atuação das lideranças populares em defesa da vida	1 bimestre cada tema	
3º TEMPO: APRENDER A FAZER				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
VI - Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	A sociedade globalizada O conhecimento como instrumento de Poder e inserção social Informação ou conhecimento? A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento	1 bimestre cada tema	Linguagens, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais
VII - Economia Solidária e Empreendedorismo	1 ano	A economia à serviço da vida O cooperativismo como prática solidária Agricultura familiar Desenvolvimento auto-sustentável e geração de renda	1 bimestre cada tema	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais

Fonte: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso: 20 mai. 2019.

Encontram-se interligados os Tempos Formativos, correspondentes ao tempo que os sujeitos da EJA utilizam para sua formação na escola, trazendo os saberes da vida; os Eixos Temáticos, constitutivos de conhecimentos originalmente advindos da prática social dos sujeitos, tornando-se o elemento condutor do processo de aprendizagem; e os Temas Geradores que são recortes dos Eixos Temáticos, sendo, portanto, uma leitura crítica e uma intervenção na realidade vivenciada.

Articulam-se aos Temas Geradores, Subtemas ou Situações Desejadas. Essas como situações que refletem a realidade mais próxima e que desvelam fatos e contradições da vivência. A Área de Conhecimento (conhecimentos históricos sistematizados e que compartilham objetos de estudo e organizados por componentes curriculares, disciplinas que compõem a grade curricular) é trazida para o diálogo com o Tempo Formativo, com os Eixos Temáticos e com os Temas Geradores.

De cada Eixo Temático surgem Temas Geradores, tidos como conhecimento elementar e podendo ser modificados pelo educador. Além disso, deve-se respeitar e implementar princípios pedagógicos inerentes à Educação Popular, como os de trabalhar coletivamente, dialogicidade e reconhecimento dos saberes dos educandos. Ao propor os eixos temáticos, pode-se pensar numa perspectiva em espiral, em que os eixos apresentados possam ser revistos e (re)problematizados a cada contexto histórico. Por exemplo, pensar hoje o eixo V *Meio Ambiente e Movimentos Sociais* traz consigo novas considerações políticas, bem distintas das considerações presentes em 2009. Isso faz ser necessária a compreensão do currículo como algo fluido, adequando-se ao tempo histórico no qual se insere.

Ainda que o currículo, no documento, seja apresentado numa perspectiva crítico-transformadora, ao utilizar os tempos formativos (Aprender a ser, Aprender a conviver e Aprender a fazer), conforme aparece na Figura 1, contraditoriamente, emprega-se a formulação internacional advinda do relatório Jacques Delors (Unesco). Ela foi construída a partir de uma Comissão²⁶ Internacional sobre Educação para o Século XXI, articulada à ideia de educação ao longo da vida, já discutida no presente estudo. Assim, traz consigo elementos para o atendimento às novas demandas da sociedade capitalista. Nesse contexto, existe a sutileza da percepção de que uma proposta de educação imbuída da ideia da fuga ao atendimento ao mercado pauta-se em uma estrutura pensada por organismos defensores da economia de mercado.

²⁶ A partir do relatório conferido à Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado de 1993 a 1996, é formulado o livro, Educação: Um Tesouro a Descobrir.

Nas últimas décadas surge no Brasil um novo paradigma para a EJA. Ele foge da educação compensatória para suprir carências do passado e de curta duração. Assim, propõe uma educação que parta das necessidades dos sujeitos no presente. No entanto, essa perspectiva de educação é também apropriada pelo capital.

Ao falar sobre os momentos de discussão para a construção do currículo que seria demarcado no documento, Marlene descreve da seguinte forma:

[...] Ah, pois é bem difícil! Elas bateram cabeça, já era o terceiro encontro com Arroyo. Arroyo não aceitava o currículo que escreviam, e dizia: “não, a concepção tá uma e o currículo tá outro, o currículo tá atrasado” e não aceitava. E aí, no que eu fui pra a coordenação, como eu já estava pensando em construir um currículo para o Vieira, que eu trabalhava no colégio Vieira à noite, e a gente já estava pensando em redimensionar e o Vieira era todo Paulo Freire, bem freiriano, então, já estava pensando em redimensionar o currículo. Eu já tinha, inclusive, um desenho que eu já tinha feito desse currículo e aí, pronto, eu já tive uma ideia. Aí quando eu vim para uma das coordenadoras da proposta, eu só li a concepção toda, redimensionei o desenho do currículo que eu havia feito, redimensionei, mostrei a ela. Ela disse “vamos ver o que que Arroyo vai achar”. E aí, quando Arroyo veio, que olhou, disse: “É esse. Que currículo é esse? Uau!”. Eixos Temáticos e Temas Geradores! (Marlene, entrevista, 2019).

Para Marlene, a inversão do lugar da Área do Conhecimento, tirando-a da condição inicial do processo ensino-aprendizagem, foi fundamental para a estruturação curricular:

[...] Pronto. E ponto de partida, porque não estavam conseguindo botar isso como ponto de partida. Botava sempre as áreas de conhecimento e ele (Arroyo), dizia: “[...] não, área de conhecimento como ponto de partida é o currículo oficial que está aí, vocês têm que fazer algo diferente”. E aí, a gente, botou. Inverteu, no que a gente inverteu, quando você coloca identidade, trabalho, cultura, diversidade [...]. É a área que vem dialogar com o Eixo Temático [...] (Marlene, entrevista, 2019).

Na perspectiva apresentada, conhecimentos que estariam “mortos” nas Áreas do Conhecimento dialogam com saberes da prática social, porque esses sujeitos têm uma prática situada na vida. Assim, o conteúdo pelo conteúdo não tem espaço nem significância, não promovendo a aprendizagem.

Há que se considerar, no entanto, que a aproximação entre as Ciências Humanas e a realidade dos alunos, os saberes da vida, nem sempre é possível, porque o conhecimento científico não existe na escola apenas para dar resposta ao imediato. Vista apenas como resposta ao imediato, as ciências, o conhecimento sistematizado, teriam sua relevância esvaziada, comprometendo a importância e a necessidade da escola.

Segundo Arroyo (2007), apesar das improvisações, houve também diálogos fecundos sobre a EJA que não podem ser perdidos e que levaram a um campo de reconstrução da teoria pedagógica. Assim, compreende-se que a forma peculiar da proposta curricular do Estado da Bahia insere-se nessa lógica de avanços no campo de proposições curriculares para a área. A trajetória dos educandos no percurso escolar não se faz linear, não se aprende no mesmo tempo, com as mesmas estratégias metodológicas. Se para as etapas da educação básica esse formato é muito pouco provável, muito menos essa ideia linear se aproxima da EJA, que, historicamente, instiga a renovação curricular, a renovação do pensar e do fazer docente.

Essa mudança consistente da estruturação curricular apenas pode ser implementada se bem compreendida e discutida não apenas pelos professores, mas por todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, destacam-se, aqui, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Os componentes curriculares das áreas da base²⁷ comum do currículo brasileiro e os conteúdos dessas disciplinas (Anexo C) continuam, como explicitado anteriormente, sendo trabalhados. Essa mudança substancial, no entanto, não desconsidera os conhecimentos históricos construídos pela humanidade, mas possibilita selecioná-los e incluir novos, oriundos da realidade sociocultural dos educandos, como abordado a seguir:

[...] eu sei, eu sei, por isso que para esses sujeitos, para ele se apropriar da ciência, você tem que considerar como primeiro plano os saberes que ele constrói na vida, porque esses é que tem o verdadeiro significado pra ele e trazer o que está lá nos livros pra dialogar [...] (Marlene, entrevista, 2019).

Os conhecimentos científicos que não podem ser negados aos estudantes são importantes por auxiliarem na resolução dos problemas do cotidiano e também para que ocupem espaços sociais na vida pública. Entretanto, é preciso relacioná-los com os saberes da vida, que não estão postos nos livros didáticos.

Quando se trata dos “*Desafios a Serem Enfrentados pela EJA*”, item 5 do documento, enfatizam-se aspectos como o diálogo com a diversidade e garantia da continuidade nos estudos. Ao tratar do diálogo com a diversidade, atribui-se à Coordenação de Jovens e Adultos (CEJA) da SEC manter o diálogo com as Coordenações da Diretoria de Inclusão e Diversidade. Isso com a finalidade de construir projetos em parceria para a EJA indígena, do

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No entanto, existem posicionamentos contrários à existência de uma base comum curricular.

campo e com necessidades educativas especiais. Devido à especificidade apresentada, a estrutura, o currículo e o funcionamento desses projetos precisam adequar-se a essa demanda específica e, portanto, serão construídas em seus coletivos. Quanto à garantia da continuidade nos estudos, propõe-se que a CEJA mantenha diálogo com a Coordenação de Programas de Alfabetização para garantir a continuidade dos estudos dos educandos da EJA. Para tanto, deve mapear a real condição de disponibilidade dos cursos da EJA nos municípios e nas escolas baianas.

Para Isadora, há outros desafios atuais a serem enfrentados:

[...] a EJA não pode ser um rótulo, a EJA não pode ser o substrato do que se deveria ser o ensino médio seriado. Então, o professor que está na EJA não pode achar que porque ele é sensível, ele pode permanecer fazendo um “bocadinho” do que faz nas outras classes, na EJA. Isso é negar essa proposta pedagógica, isso é desconhecer essa proposta pedagógica, isso é não se permitir quebrar e romper paradigmas, entendeu? Então, o desafio é imenso [...] (Isadora, entrevista, 2019).

Romper paradigmas não é tarefa fácil. Muito do “descaso” em relação à EJA vem do desconhecimento dos educadores sobre a trajetória histórica dessa modalidade. Essa, em algumas situações, se confunde com a própria trajetória dos educadores. Cabe também a quem conhece e se identifica com essa trajetória a tarefa de defendê-la, agregando mais educadores nessa construção.

[...] a gente não quer nem pagar para ter formação naquilo que a gente faz, essa é a grande verdade, que a gente ganha pouco, não é?, e a gente usa isso pra tudo como desculpa pra tudo. Então, assim, a EJA precisa de visibilidade, precisa de investimento, precisa chegar aonde nunca chegou que é no professor, no chão da sala de aula para poder chegar no aluno, para poder provocar as pessoas. Mas os diretores precisam ter noção clara de que ele tem uma modalidade específica, que tem um olhar específico sobre o sujeito, tem uma forma específica de abordar esse sujeito. Não se admite mais que não haja AC de EJA e o AC da EJA tem que ter, pelo menos, um por mês coletivo. Se eu não consigo juntar todas as áreas ali, eu vou ter pelo menos um no início de cada unidade letiva para poder discutir o que a gente vai fazer na unidade letiva e fazer esse tratamento e as pontes no meio do processo nas AC's. Então, AC é essencial porque não se trabalha interdisciplinarmente sem diálogo coletivo e se a EJA é interdisciplinar, se a EJA, se essa proposta for concebida por área do conhecimento, por que a gente tá preso aos componentes curriculares? Por que que a gente acha que só o professor de Língua Portuguesa tem que ensinar a ler e escrever? Isso é um compromisso de todos e qualquer profissional que trabalha na EJA (Isadora, entrevista, 2019).

Encontra-se, no item 6 do Documento, a proposta com as “Orientações para o acompanhamento da aprendizagem” dos sujeitos da EJA. Um aspecto assume destaque quanto a essa proposição, qual seja: “[...] levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organização de vida, trabalho e sobrevivência dos coletivos populares [...]” (BAHIA, 2009, p.19). A partir desse fundamento são elencadas as abordagens para o que aparece no documento como acompanhamento da aprendizagem.

A palavra acompanhamento da aprendizagem ganha sentido especial. De fato, segundo as orientações gerais para esse item do documento (constantes no sítio eletrônico da SEC, bem como nos desdobramentos da proposta inseridas no Caderno de Acompanhamento do Percurso do Aluno²⁸ e no Diário do Percurso Formativo²⁹), toda a proposta de avaliação da aprendizagem se faz mediante um processo contínuo de conhecimento dos sujeitos, de seus referenciais, dos saberes que trazem, de como aprendem, dos seus desejos, dos avanços adquiridos na construção do conhecimento, expectativas e necessidades quanto à aprendizagem. Com relação a esses fatores, considera-se que o professor consiga trabalhá-los sem priorizar um aspecto em detrimento do outro, por entender a importância de todos.

No percurso do desenvolvimento do educando os conteúdos serão trabalhados, levando em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos que permitem processar informações. Isso garante a capacidade de compreender, integrar e responder adequadamente aos estímulos do ambiente explicitados na oralidade, leitura, escrita, escuta e diálogo. Nesse contexto, consideram-se também os aspectos sócio-formativos, relacionados com a integração ao grupo, tais como: relacionar-se consigo e com o outro, uso do diálogo, sensibilidade para a escuta, convívio com as diferenças, uso dos conhecimentos escolares na vida cotidiana, capacidade de construir coletivamente.

Assim, segundo orientação do *Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem*, em consonância com os seus fundamentos, os conteúdos são meios para desenvolver os aspectos cognitivos e sócio-formativos. O educador acompanhará o desenvolvimento do educando ao longo das unidades letivas, procedendo ao registro das seguintes legendas: C- Aprendizagem Construída (quando o educando construiu satisfatoriamente o que foi estudado); EC- Aprendizagem em Construção (quando o educando construiu o mínimo necessário do que foi estudado); AC- Aprendizagem a Construir (quando o educando ainda não construiu o que foi estudado).

²⁸ Documento que estrutura o trabalho pedagógico, sistematizando as aulas e registrando o percurso da aprendizagem individual dos educandos nos eixos temáticos.

²⁹ Documento no qual constam as etapas do processo ensino-aprendizagem.

Para que o professor da rede estadual de ensino da Bahia possa trabalhar de forma satisfatória com o *Diário do Percurso Formativo* e com o *Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem*, considera-se a necessidade de conhecer e se comprometer com a Política de EJA do Estado da Bahia. Isso, pois esses documentos conduzem ao registro do processo de ensino e aprendizagem a serem pautados na formação, humanização e emancipação dos seus sujeitos com base em toda a concepção para a EJA no Estado da Bahia. Daí a importância da formação inicial e continuada para os educadores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares. Isso inclui desde os momentos como os da Atividade complementar (AC), que é o momento da carga horária do educador destinado ao planejamento pedagógico, perpassando pela mobilização de ações dos NTE, chegando até ações da SEC-BA.

Conforme assinalado anteriormente, a tarefa a ser desempenhada pelo educador no acompanhamento do percurso do aluno pressupõe conduzir a trajetória da aprendizagem através da fundamentação na concepção para a EJA no Estado da Bahia e nos fundamentos teórico-metodológicos de sustentação do documento. Esse, por sua vez, conduz ao emprego do diálogo na mediação das relações entre educador e educando; estímulo à autoavaliação dos educandos; tomar como instrumento de coleta de dados a produção diária dos educandos para reorganização do trabalho pedagógico; reorganizar a aprendizagem sempre que necessário, propondo novas alternativas para a aprendizagem de todos; considerar as produções dos educandos; e descrever, em registros bimestrais, as constatações sobre o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos.

Entre os aspectos sinalizados anteriormente a construção de espaços para a autoavaliação do educando chama à atenção. Isso por sinalizar que, ao se tratar de EJA, esses devem compartilhar, com os educadores, no percurso de sua formação, as responsabilidades sobre sua aprendizagem, responsabilizando-se por suas práticas e refazendo os percursos necessários. Para tanto, o educador pode construir situações de autoavaliação em todo o percurso. Porém, o documento indica que, a cada trimestre, esse momento aconteça de maneira fixa, como forma de auxiliar o educador no preenchimento dos registros obrigatórios sobre os percursos do educando, de sinalizar os caminhos para refazer percursos de aprendizagens não efetivadas e de construir com o educando a naturalidade de proferir a autoavaliação de forma crítica e ética.

Historicamente, a tarefa de avaliar foi sempre destinada ao educador como uma atribuição de hierarquia e de atribuição de uma certificação, desconsiderando que, ao trazer o educando para essa tarefa, dividem-se responsabilidades.

A avaliação na EJA também implica enfrentar o desafio e a lógica perversa da cultura hierárquica e submissa que formou o povo brasileiro. Mais do que pôr “cada um em seu lugar”, pensamento a ser abandonado, cabe agora pensar de que modo cada sujeito se apropria dos conhecimentos e os faz seus, para si, para sua comunidade, para a sociedade. Esta avaliação remete à necessidade de certificação, referendo de um sistema de conhecimento formal na sociedade. Como documento burocrático, o certificado muitas vezes tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se dê conta de estar diante de uma bela oportunidade de transformar a expectativa inicial dos sujeitos, minimizando seu valor, e maximizando o valor do conhecer e da competência de jovens e adultos pelos aprendizados realizados (Relatório final do Encontro da Região Nordeste Preparatório a VI Confinteia, , 2008, p. 33).

Dentre os itens já analisados neste estudo, a avaliação da aprendizagem apresenta-se como um dos elementos mais complexos em sua compreensão e desenvolvimento no cotidiano das salas de aula. O que se confirma nas falas a seguir:

[...] Não, não dá, não dá, sem conhecer a concepção política, você não entende os instrumentos. Era essa a discussão que a gente tinha muito com os professores. Os instrumentos refletem uma concepção de educação, eles não são feitos à deriva, aleatórios, quem fez sabe, pode colocar em sua mão e você não saber o que fazer ou como fazer e até tecer críticas, porque você não conhece a concepção que fundamenta (Marlene, entrevista, 2019).

A compreensão de toda a concepção política para a EJA na Bahia, aqui analisada, não corresponde a algo simples. É preciso entender o processo histórico de sua construção e associá-lo à base teórica que a sustenta. Compreender, também, aspectos burocráticos, fugir a concepções aceitáveis para as etapas da educação básica, que não se aplicam à EJA e abrir mão de práticas que permeiam a cultura da escola, principalmente, no que concerne aos fundamentos da avaliação da aprendizagem, analisada aqui neste item.

Enfim, mais uma contradição da proposta é explicitada no fato de que muitos educadores podem não estar se baseando na proposta, ou baseando-se parcialmente. Um desses momentos de falta de conectividade com a proposta está no acompanhamento do percurso de aprendizagem do educando. Entretanto, não há como culpabilizar o educador, pois ele é parte de um todo responsável pela EJA no Estado da Bahia. Assim sendo, este estudo aponta a necessidade de reavaliação dos percursos da EJA, perpassando pelo momento de efetivação do documento, pelas necessidades da atualidade, chegando até a projeção do futuro da EJA no Estado.

A professora Jaciara se refere à avaliação e à caderneta da EJA da seguinte forma:

[...] aquela caderneta da EJA, ela é bem específica, ela é bem detalhada, se a gente preencher ali com tempo, sentar todo mundo, preencher e de tempos em tempos a gente ter uma oportunidade de reavaliar o aluno, ela é excelente. Só que, como eu disse, a escola, ela tem várias modalidades de ensino e, se eu não tiver enganada, há uma proposta na EJA que de tempos em tempos os professores se reúnam para avaliar as turmas, só que isso não acontece, porque se me liberar pra fazer reunião com os professores da EJA, tem as turmas da outra modalidade de ensino que vão ficar sem aula, por isso que a escola não libera, por isso que a escola tem que ser pra EJA, tem que ser uma escola só pra EJA, pra funcionar de acordo com o que é programado (Jacira, entrevista, 2019).

Compreende-se as falas de Marlene e de Jacira ao colocarem a avaliação na EJA como um “nó”, muito em razão do fato de que é possível que o professor consiga “burlar” os demais aspectos da proposta, trabalhando com seus antigos referenciais. No entanto, há uma formalização no processo de acompanhamento do percurso do educando explicitada nos registros burocráticos, em conselhos de classe e na resposta ao próprio educando quanto aos seus resultados.

Segundo a professora Fabiana, depois dos encontros da cidade de Salvador, houve apenas mais uma convocação do NTE-20, em Vitória da Conquista. Dessa vez para discutir uma parte da proposta relacionada ao item “orientações para o acompanhamento da aprendizagem”, com pessoas encaminhadas pela SEC. Relata que, no encontro, o foco esteve na discussão sobre a exclusão do sistema de notas e a semana de provas, porque muitos professores não sabiam bem o que fazer e ainda estavam utilizando notas.

A professora Fabiana relata que nem todos os professores da EJA, de Vitória da Conquista, foram ao encontro mencionado anteriormente. Alguns porque não dispunham de horário por também trabalharem em outras redes de ensino, outros, segundo ela, por não se interessarem mesmo. Diz também que nem tudo é responsabilidade do Estado.

Elementos como a exclusão do sistema de notas e adoção de conceitos, a não reprovação durante os Tempos Formativos (a possibilidade de reprovação ocorre apenas na transição do primeiro para o segundo Tempo Formativo e na transição do segundo Tempo Formativo para o Terceiro Tempo formativo) são ações fundamentais, pois não trata de série. Nesse contexto, os aspectos cognitivos e sócio-formativos podem ser desenvolvidos entre um eixo temático e outro. Quanto a esse aspecto, Marlene relata que a proposta inicial não previa nenhuma reprovação, mas, no diálogo com os educadores, essa construção foi rejeitada.

Ao referir sobre a reprovação no contexto escolar, encontra-se a seguinte abordagem em Luckesi (2018, p. 78): “reprovação, nesse contexto, significa a frustração do ato

pedagógico, desde que esse é o recurso ativo pelo qual o professor investe no sucesso de sua ação, isto é, na aprendizagem satisfatória dos estudantes que ensina”.

O fim do uso de notas e o emprego de conceitos surgem como um aspecto não resolvido nas escolas. No transcorrer desta pesquisa, constata-se que, em uma das escolas da rede, o Diário do Percurso Formativo não foi utilizado em anos letivos anteriores. Além disso, entre os professores de uma mesma escola não há consenso entre o emprego dos conceitos construídos pelo documento de 2009 para o acompanhamento do percurso formativo do educando. Alguns professores usam notas e depois “convertem” em conceitos, causando uma confusão entre educadores e educandos.

Sobre o uso dos conceitos citados a professora Jaciara faz a seguinte observação:

[...] eu não dava nota pra o aluno, mas os colegas davam. Eu era “crucificada” na sala pelos alunos: “Qual é a nota?” Então, na sua cabeça, você sabe que o conceito construído, ele conseguiu todos os objetivos da aprendizagem, entendeu? Em construção, ele ainda está no processo, entendeu? A construir, é aquele que não conseguiu nada, não foi para lugar nenhum, certo? Então, se você explicar isso na sala pra o aluno que a construir ele está abaixo da média, aí ele vai saber que a média é 5, então, não precisa o professor dar nota, você já, na sua cabeça, você já trabalhou isso [...] (Jaciara, entrevista, 2019).

Entendendo os percursos avaliativos como meios e não fins em si mesmos, como propõe Luckesi (2002) ao afirmar que toda prática avaliativa se encontra pautada em uma teoria que se traduz em uma prática educativa, a concepção teórica dos educadores se traduz em todas as suas práticas pedagógicas e, evidentemente, nas práticas avaliativas. O ambiente educacional, tradicionalmente, é permeado pela noção de que o ato de avaliar está associado a classificar e estigmatizar como bons ou maus, os que podem e os que não podem avançar. Essa noção está tão intrincada no cotidiano escolar que acabamos por mantê-la, mesmo quando se propõem novos projetos e novas metodologias de trabalho, como é o caso do documento analisado.

Buscar uma outra prática é possível, mas não é simples. Isso acontece mesmo quando se está convicto de nova proposta, consciente ou inconscientemente. Sobretudo nos momentos de maior tensão, quando os resultados dos processos avaliativos dos educandos não se apresentam como o esperado ou quando as relações em classe estão tensas. Nesse contexto, velhas práticas carregadas de autoritarismo tendem a aflorar quase que naturalmente, porque acabam sendo o lugar do “porto seguro” dos educadores. Por isso, a importância do exercício constante do repensar as práticas e essa ação é coletiva, mas, também, é um exercício

individual. Ele pode assegurar a transição nas práticas do educador até a construção de um lugar de conforto pela compreensão e pela crença no que se pretende fazer. Para tanto, faz-se necessário recorrer aos saberes experienciais, à formação inicial e continuada, bem como a uma fundamentação teórico-metodológica.

Não usar “notas” não significa não avaliar. No imaginário de alguns educadores, sem a nota, os processos de aprendizagem não serão garantidos e pode construir a ideia de que os educandos não precisam se esforçar e de que terão seus percursos facilitados na escola. Porém, quando sem o uso das notas, que avaliam momentos pontuais, a responsabilidade com o fazer no cotidiano das aulas é grande tanto para os educadores, quanto para os educandos. Os primeiros porque precisam acompanhar o fazer individualizado de seus educandos e propor ações pedagógicas cotidianamente que possibilitem superar as suas dificuldades, acompanhando seus percursos. E os educandos, por sua vez, por serem chamados a interagir e a se autoavaliarem, como sujeitos do seu conhecimento.

Barcelos (2015) ressalta que a avaliação não tem fim em si mesma e, portanto, não pode justificar-se por si só. O que, segundo o autor, comumente acontece, pois, os professores da EJA, convictos da necessidade de uma avaliação que contemple as particularidades da modalidade, buscam a reestruturação da avaliação. Fazem isso pensando apenas nas questões instrumentais, técnicas e burocráticas, quando seu propósito, enfatiza Barcelos (2015), deveria ser a análise do percurso.

O fato lidar com jovens e adultos pressupõe uma prática educativa que vise à autonomia, na qual os sujeitos estejam envolvidos no percurso de forma concreta para que possam se posicionar.

[...] a gente conhece o outro pela fala, pelas posições a gente conhece, a gente não esquece mais, a gente lembra o tempo todo daquelas falas, não é? Então, assim, é importante essa aula dialogada para o professor conhecer o aluno. Aí quando eu vou discutir avaliação, eu digo para eles, eu levo uma noite conversando com eles, aí eu digo assim: se eu pedir pra vocês me avaliarem, vocês vão precisar de nota pra me avaliar? Fazer uma prova agora para me avaliar? Vocês precisam disso? Basta vocês escolherem alguns critérios e me avaliar com base nesses critérios [...] (Marlene, entrevista, 2019).

O trato com os educandos, dizendo a eles o que se espera que aprendam, exemplificando através de situações concretas do dia-a-dia, pode possibilitar a compreensão daquilo que se deseja. E mais: possibilitar o estabelecimento da confiança entre educandos e educadores, algo muito importante nas relações de sala de aula.

Há também o fato de o educando desconfiar da ausência de notas. Elas sempre estiveram impregnadas ao imaginário da escola, até mesmo no imaginário daqueles que chegam à escola pela primeira vez. Não ser avaliado por esse instrumento causa desconfiança, que pode ser reestabelecida quando o que se diz ao educando é de fato concretizado. Não adianta dizer que a avaliação do percurso acontece no percurso, que é possível de se fazer de determinada forma e não cumprir o que foi dito. Isso porque o trabalho está sendo desenvolvido com jovens e adultos capazes de compreender se o que o educador diz, de fato, é o que acontece.

Isadora assim se posiciona quanto ao processo avaliativo:

[...] a questão é: qual a intencionalidade que você tem ao avaliar aquele sujeito? Quando eu falo de avaliação nas minhas falas de EJA nas escolas, eu pergunto sempre assim: como é que você avalia o sujeito da EJA? Todo mundo tem medo de falar do que faz, porque muita gente ainda faz prova e teste e diz que avalia o sujeito da EJA fazendo prova e teste. Aí eu falo assim: sabe o que você pode tirar de um processo de avaliação da EJA? Nada. Você pode avaliar com tudo, de todas as formas que você pensar, imaginar, tudo aquilo que você aprendeu a avaliar num sujeito você pode avaliar na EJA. O grande problema da avaliação na EJA está na sua ideia de avaliação, qual a finalidade que eu tenho a usar aquele instrumento avaliativo? Então, quando eu avalio na EJA, eu não avalio para dar uma nota, para determinar que o sujeito é aquilo ali. Eu avalio para entender o quanto ele aprendeu daquilo que a gente tá construindo, que é um processo de construção ininterrupta, pra saber em que medida eu vou ampliar, reforçar essa aprendizagem, ainda nessa perspectiva, ou eu vou partir pra uma outra forma. Partindo desse olhar dessa proposta, não existe “não” para a prova, não existe “não” para teste, não existe “não” para simulados, não existe “não” para debates, não existe “não” para diálogos, existe um grande “sim” e é isso que as pessoas precisam romper. “A EJA não pode isso”, pode; “na EJA, não faz isso”, faz; faz tudo porque quem faz EJA tem que partir de uma perspectiva que é o sujeito. Se eu estou usando uma avaliação oral, eu já sei porque eu estou usando uma avaliação oral e eu já sei mais ou menos a resposta que ele precisa me dar dentro daquele escopo de avaliação que eu estou propondo. Então, se a minha avaliação oral é uma apresentação teatral, é um debate, é um júri simulado, é um simples debate, eu tenho que ver o que é que eu estou propondo. É um seminário? Como é? Que proposição é que eu estou fazendo pra esse sujeito? O que é que eu estou querendo que ele demonstre pra mim e como eu estou preparando ele para demonstrar esse conhecimento? Eu preciso ser diferente se eu quiser uma resposta diferente, preciso ser igual se eu quiser uma resposta igual, mas eu não posso, enquanto profissional da área de educação, dizer que aquele resultado que aquele aluno apresentou não era esperado [...] (Isadora, entrevista, 2019).

Segundo Barcelos (2016), os educadores, em geral, confirmam a necessidade de construir uma avaliação particularizada para as turmas da EJA. Ele ressalta que os educandos dessa modalidade vêm de experiências complexas em relação aos velhos formatos de avaliação, com os quais não tiveram resultados satisfatórios. Insistir nas mesmas práticas é um

risco perigoso em razão das demandas da atualidade em tornar a escola um lugar importante para esses sujeitos.

No item “considerações finais”, o documento é apresentado como uma síntese das orientações gerais para a EJA no Estado da Bahia, na busca pela edificação de uma educação que atenda às demandas dos seus sujeitos. Para tanto, projeta a ideia de uma constante revisita à política, construindo a possibilidade de revisões futuras capazes de promover a adequação da política de EJA, de acordo com as novas demandas surgidas historicamente.

Propõe-se como forma de manutenção do espírito de coletividade, no qual o documento foi construído, a continuidade das discussões com os segmentos sociais, tais como sociedade civil, movimentos sociais, gestão pública, educadores e educandos. Assim, idealiza-se garantir o objetivo inicial da proposta ao buscar efetivar a aprendizagem em todo o tempo a todos que assim desejarem. Isso com fins a promover o direito à Educação Básica, de acordo com as especificidades das comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, pessoas com necessidades específicas, inclusão escolar, idosos, pessoas privadas de liberdade, entre outras.

Na sequência da análise dos dados apresentamos reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia. Para tanto, tomou-se como referência os depoimentos de dois partícipes envolvidos no estudo colaborativo realizado.

4 DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DOS PARTÍCIPES

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria

fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2009, p. 132-133).

Este capítulo apresenta as interações construídas durante as SCD ocorridas no período de 21 de outubro e 18 de novembro de 2019. Elas problematizaram e refletiram sobre as demandas da avaliação da aprendizagem na EJA na Área de Ciências Humanas, a partir da compreensão das especificidades dessa modalidade numa concepção histórica e crítica. Foram fundamentadas na análise de uma bibliografia pertinente à temática e no documento da política de EJA do Estado da Bahia, bem como nos relatos de experiências dos partícipes deste estudo com a referida modalidade.

Promovemos o diálogo intencional entre os partícipes da pesquisa, problematizando as demandas cotidianas da docência na EJA. Percebemos, no desenvolver deste capítulo, a evidência das ações da abordagem colaborativa, como a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução, fundamentada em Ibiapina (2016), bem como, o desdobramento dos fundamentos da junção entre formação e pesquisa. Pressupostos que se inter cruzam na abordagem colaborativa, segundo Desgagné (2007).

4.1 Reflexões sobre desafios político-pedagógicos presentes no cotidiano da prática docente dos partícipes.

Ao buscarmos definir a concepção de educação dos partícipes desta pesquisa, adequada para o trabalho com os sujeitos da EJA, houve um consenso na nossa crença de que essa concepção de educação permeia aspectos como: identificação da realidade e necessidades dos sujeitos da EJA, reafirmada nos fundamentos da educação popular em que, para tanto, pressupõe-se, entre outros aspectos que tenhamos uma compreensão crítica sobre o que está acontecendo no meio popular. A partir dessa concepção, entendemos que existam responsabilidades específicas quanto à educação nessa modalidade que são de atribuição dos

educadores, dos educandos, dos órgãos governamentais e da sociedade. Demarcamos, aqui, essa concepção de educação, também, porque todos nós, partícipes desta pesquisa, temos a marca da educação interligada às nossas vidas transformadas pela escola.

A educação que acreditamos é configurada pela identificação da realidade e necessidade dos sujeitos com os quais trabalhamos. Isso por entendermos a importância da escola enquanto *lócus* de aprendizagem sistematizada do conhecimento, reconhecendo e valorizando os saberes dos educandos para ultrapassar o senso comum a partir dele. Assim, evitar que nosso trabalho sirva meramente para adaptar pessoas às injustiças. Sabemos que a educação escolar perpassa por um conjunto de responsabilidades que não são apenas do educador, mas de todos da escola, bem como pela responsabilidade dos demais setores ligados à educação e a segmentos sociais.

Durante as SCD discutimos sobre os problemas com os quais a escola convive. Constatamos que, interligadas às questões de ordem social, econômica e política, encontram-se as dificuldades relacionadas às questões de estrutura física, falta de material didático e adequação desse material às práticas pedagógicas, questões salariais, jornadas de trabalho desumanas, dificuldades na concretização e manutenção de práticas de formação dos educadores e várias outras demandas com as quais convivemos em nossas escolas. Elas são lembradas por Freire (2001, p. 47): “Não há na prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais”.

Assim, entendemos que existem entraves nos percursos educativos que estão para além das nossas possibilidades de educadores. Desse modo, acreditamos que não podemos nem devemos conduzir sozinhos a tarefa de assegurar o direito constitucional de oferta da EJA com a qualidade devida, necessitando que cada segmento assumira suas respectivas funções.

Notamos, durante as SCD, como estamos necessitados de sermos ouvidos. Por isso, entendemos que, em alguns momentos, houve a necessidade de falar sobre aspectos que não haviam sido negociados como tema de reflexão pré-estabelecido para cada encontro e explicitado no capítulo metodológico. Assim, reflexões para além das discussões sobre a política de EJA do Estado da Bahia e avaliação da aprendizagem na Área de Ciências Humanas nessa modalidade estiveram presentes em nossas discussões e se fazem presentes neste capítulo.

Além da necessidade de que os partícipes deste estudo relatassem sobre suas práticas de forma generalizada, foram destacadas as preocupações quanto à conjuntura política de desrespeito à educação e aos educadores. Aspecto demarcado na referência de Janicleide (SCD, 2019) ao se reportar ao descaso com a EJA, citando o fechamento da Secadi, e de Joslan (SCD, 2019) ao se demonstrar preocupado quanto à militarização das escolas³⁰, as ações do denominado movimento escola “sem” partido³¹ e quanto às avaliações externas responsáveis por ranquear as escolas sem levar em consideração as suas particularidades.

Apresentamos um olhar sobre a EJA do ponto de vista legal e histórico a partir da fala de Janicleide (SCD, 2019) ao se referir às diversas nomenclaturas atribuídas a essa modalidade.

[...] a gente já passou por tantos nomes que eu nem me recordo sobre quantos nomes foram dados para essa educação de jovens e adultos. A gente até se perde neles, mas a essência não perde, que é esse contato com esses meninos trabalhadores, meninos que vêm para a escola pública de lugares periféricos e se submetem a condições até de segurança para estudar (Janicleide, SCD, 2019).

As iniciativas direcionadas à EJA caracterizam-se, historicamente no Brasil, como programas de governo. Assim, na maioria das vezes, prolongam-se apenas pelo período de duração dos mandatos eletivos, sendo também desenvolvidas por iniciativas individuais ou de grupos sociais na perspectiva de suprimir o grave problema educacional existente em nosso país.

Por interesse dos partícipes, na segunda SCD (2019), retratamos a história da EJA e o momento em que Paulo Freire se associa a ela. Em razão desse interesse, tratamos de adentrar nessa abordagem a partir do posicionamento de José Jackson³² (SCD, 2019):

A gente pode dizer, quando lembramos o momento em que Paulo Freire aparece como marca muito forte na educação de jovens e adultos, sobre a

³⁰ Movimento intensificado entre 2018 e 2019 prevê, além da presença de militares no interior da escola e na ocupação de funções, a revisão de literatura e análise documental. Estudiosos e professores, contrários à intensificação desse processo, afirmam que a militarização das escolas não é coerente com a luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade.

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

³¹ O movimento político “Escola sem Partido”, criado em 2004, se posiciona contrário ao que chamam de “doutrinação ideológica nas escolas”. O movimento é criticado por professores e outros especialistas em educação. A leitura da obra Frigotto (2017), *A língua de Eulália: novela sociolinguística* foi referência para a referida citação.

³² Nessa SCD, o orientador desta pesquisa também esteve presente. Razão pela qual apresentamos fragmentos de suas reflexões construídas naquele dia.

experiência de Angicos, em 1963, demarcando uma experiência pioneira no desenvolvimento de jovens e adultos em formato de círculo de cultura. Antes disso, a trajetória dele também ocorre em outros lugares, por exemplo, quando ele vai experienciando, tendo experiências, não só com adultos, mas envolvia, assim, cultura, extensão e outras ações.

A EJA, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96, passa a ser considerada uma modalidade educativa e integra o Capítulo II (Da Educação Básica), Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), nos art. 37 e 38 da referida lei. Isso significa que, do ponto de vista legal, a EJA adquire uma condição própria e passa a ser considerada como uma das modalidades da Educação Básica. Podemos pensar, ainda, que a EJA acontece para além da escola e que o direito a essa modalidade é resultado de uma longa trajetória histórica e política, vinda de um caminho de lutas, conquistas e exclusões.

Muitas vezes, a EJA pode estar associada à concepção de programa, de campanha, de algo que é rápido e passageiro, porém, queremos pensar a EJA como uma política de Estado. Entretanto, compreendemos que isso tem sido complexo ao longo da história brasileira em razão de vários dos retrocessos políticos. Não temos a garantia, na atual conjuntura, apesar de termos uma lei fundamentando a EJA, que ela continuará existindo no Brasil.

4.2 Reflexões sobre os processos formativos dos partícipes.

Em nossos diálogos os percursos formativos dos partícipes foram explicitados, demarcando a valorização da importância que damos à formação continuada, embora entendendo as dificuldades vivenciadas pelos professores para percorrer os caminhos da qualificação, bem como para o exercício cotidiano do seu trabalho. Foram apontadas dificuldades envolvendo tempo, recursos financeiros, incentivo em aspectos estruturais e de ordem pedagógica por parte dos órgãos competentes. Janicleide (SCD, 2019) ressalta o fato de que, em sua tarefa de coordenadora, percebe que alguns educadores parecem não estar muito dispostos a reverem suas práticas. Para Joslan (SCD, 2019): “falamos da necessidade de uma formação sim, mas eu acho que faltou uma formação maior para o professor para trabalhar com a EJA. Quase todos, eu não vou dizer todos, mas quase todos que eu tenho contato foi jogado lá, foi um acaso”.

A questão da formação profissional aparece com recorrência nas falas dos partícipes. Entendemos a gravidade da questão quando apresentamos, ainda na introdução desta dissertação, esse aspecto como um dos elementos motivadores para esse estudo. Nesse momento, podemos entender a questão da formação de professores para o trabalho na EJA

como uma demanda histórica que sempre desconsiderou a complexidade do trabalho com essa modalidade, sobretudo, a complexidade na alfabetização de adultos. Moura (2009) fala de professores quase sempre improvisados para esse trabalho.

Nos relatos de Janicleide (SCD, 2019) e de Joslan (SCD, 2019) algumas atividades das suas práticas necessitaram de reordenamento em pleno curso de desenvolvimento. Podemos entender essa demanda a partir de Moura (2009, p. 46):

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

É claro que ao tratarmos de professores sensíveis à prática pedagógica, novos reordenamentos irão acontecer para ajustar as práticas às demandas de suas classes. No entanto, há muito prejuízo em curso podendo ser evitado a partir da formação do professor.

Ao falar sobre alguns dos conflitos de sala de aula, tais como a indisciplina, temos a seguinte abordagem de Janicleide (SCD, 2019):

E a questão da disciplina, se você for pensar na disciplina, gente... A disciplina, ela também passa por outras questões, Rose. Eu fico pensando, assim: o que causa uma indisciplina na sala de aula? Eu digo que o primeiro fator que causa indisciplina na sala de aula é a falta de planejamento do professor. Vai ter aquelas brincadeiras que ninguém é engessado, mas o professor vai conseguir a atenção do aluno.

Pensando sob a ótica da formação docente, analisamos a questão descrita anteriormente a partir de outras possibilidades para os conflitos de sala de aula advindos não apenas da possibilidade de não preparação das atividades pedagógicas, mas, por exemplo, de uma preparação inadequada de práticas pedagógicas. Lembramos as lacunas, silêncios, vazios institucionais e governamentais na formação de educadores tratados por Moura (2009, p. 49):

Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação. A consequência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitiva e culturalmente produzindo, como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas [...].

No campo da formação de professores, lembramos que a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), trata, em seu artigo 62, da formação de docentes para a Educação Básica. No que trata da EJA a legislação estabelece a necessidade de uma preparação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, além de recomendar uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Lembramos, também, que o documento da política de EJA do Estado da Bahia, em seu item 3, *Perfil e formação do educador da EJA*, estabelece (BAHIA, 2009): “com base no perfil esperado é que a SEC-BA deve investir na formação em serviço dos profissionais que farão carreira no magistério enquanto educadores(as) de jovens e adultos”.

Este estudo indica um descumprimento da prerrogativa legal apresentada anteriormente, o que sinaliza a compreensão de que esse seja um dos fatores de dificuldade para as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com a EJA. Embora entendendo que a formação do professor se constrói a partir de vários caminhos inseridos em sua vivência, na formação acadêmica e de atuação profissional, o que temos visto acontecer tem relação com a proposição de Moura (2009, p. 63):

Sobra para os professores que se envolvem/comprometem com a área, a formação continuada, a exemplo do que vem acontecendo com as universidades que desenvolvem projetos na área, com algumas secretarias municipais e estaduais e com organizações não-governamentais. Essas iniciativas, entendendo as especificidades e características requeridas para a área, procuram fazer uma capacitação em serviço, porém, como aqueles que se propõe alfabetizar e escolarizar jovens e adultos não têm a formação básica, permanecem lacunas intransponíveis [...].

Este estudo colaborativo transcorreu com essa prerrogativa de aprimoramento profissional. Sabemos da importância dessa possibilidade, no entanto, entendemos as limitações de alcance de estudos como este, em que lembramos a importância da formação inicial e continuada, de responsabilidade das instituições formadoras, dos órgãos governamentais competentes. Analisamos que revisar as nossas práticas significa também buscar melhorar o nosso bem-estar, uma vez que o espaço escolar se constitui no espaço onde estamos por boa parte do nosso tempo, valendo-nos de todo conhecimento acumulado em nossas vidas, tanto os advindos da educação formal como experiencial para a nossa atuação enquanto educadores.

Assim, se agirmos eticamente na posição que assumimos enquanto educadores, essa torna-se a nossa digital em qualquer espaço em que nos encontramos, indo para além do espaço da escola, tendo impregnado em nós os fundamentos freiriano do comprometer-se e da

amorosidade. É importante ressaltar que o sentido de amorosidade, retratado por Freire (1989) e por nós, não se apresenta numa perspectiva romantizada.

Foram lembradas as dificuldades do exercício das tarefas dos educadores, com jornadas excessivas de trabalho. O que faz com que a prática se apresente numa condição mecanizada, sem tempo para ser repensada, bem como a falta de condições dignas de trabalho, impedindo sua efetividade com maior qualidade. A demanda por discutir as particularidades do trabalho na EJA esteve explicitada na fala de (Joslan SCD, 2019):

E aí, me chamou atenção, a discussão sobre expectativas, experiências, porque aí a gente já entrou em um tema mais agradável, a gente começou a relatar experiências, no caso, muitas eram inexperiências, não é? Porque este momento aqui foi a primeira vez que eu fui ter contato com várias particularidades da EJA. Até o diário da EJA eu não conhecia e nem os fundamentos da sua estruturação e nem sobre o porquê do parecer trimestral sobre os educandos feito na hora do conselho.

Demarcamos também a necessidade de que todos da escola estejam preparados para o trabalho com os educandos da EJA. Nesse aspecto, entendemos que a formação nas escolas não se restringe à formação dos professores. Todos os trabalhadores da instituição de ensino necessitam de formação. Estamos inserindo, aqui, os trabalhadores da cozinha, da portaria, da secretaria, da biblioteca, enfim, de todos os setores escolares. Isso porque, embora com funções diferentes, todos os trabalhadores da escola podem contribuir para que ela cumpra o seu papel. Além disso, demarcam a diferença entre a escola que acolhe e escola que expulsa. Essa demanda aparece no trecho descrito a seguir:

Eu já tive alunos que evadiram assim da escola porque a direção também é outro problema, Rose. Eu acho que direção de escola de Educação de Jovens e Adultos precisava (diretor, coordenador, pessoal de secretaria, pessoal de portaria) passar por um processo de aperfeiçoamento, de um entendimento do que é a EJA, de fato. São coisas mínimas. Como é que o aluno mora na Vila Elisa, chega com uma calça, Rose, essas PitBull, encolhidinha, assim, e “[...] não vai entrar. Essa calça é proibida, tem que ser calça tradicional”; “[...] não, mas é que não deu tempo, eu saí diretamente do trabalho, não deu tempo eu ir em casa pra botar uma calça”. Pelo amor de Deus, gente! O aluno já veio do bairro Vila Elisa e ele vai voltar (Janicleide, SCD, 2019).

Pensamos que a formação de todos na escola fortalece a ideia de conjunto, de unidade, entendendo e respeitando, no entanto, as tarefas específicas de cada segmento para benefício

do todo. Muito do que acontece na escola, fora da sala de aula, repercute nas relações em classe. Para Moura (2009, p. 67):

Dizemos isso porque nossa experiência acompanhando as classes tem mostrado que quando as instituições escolares oferecem as condições técnico-pedagógicas: merenda, material escolar, iluminação, condições de higiene, espaços alegres e bonitos, quando as práticas pedagógicas que são oferecidas são acolhedoras, afetuosas e de boa qualidade teórico-prática, os alunos se sentem envolvidos, engajados e implicados com o processo do ensino aprendizagem, lutando com maior força para permanecer.

Essa luta pela permanência dos educandos da EJA na escola constitui-se como uma forma de resistência a ser validada por todos que acreditam na importância da escola. Precisamos de uma escola que cumpra o seu papel e, para tanto, aspectos, às vezes tidos como irrelevantes, ganham grandes proporções negativas. Portanto, não podemos fechar os olhos para o que podemos reverter, favoravelmente, a partir de profissionais formados adequadamente.

Quando se trata da formação de educadores, oriunda de ações governamentais, cabe refletir sobre o tipo de formação que se oferta. Laffin (2012) discute a formação de educadores trabalhada a partir dos anos 90, momento de reestruturação social e econômica com interferência do Banco Mundial na estruturação da formação docente, atribuindo à escola o desenvolvimento de habilidades requeridas pela nova fase do capital. Afirma Laffin (2012, p. 213):

[...] tais ações nem sempre vêm acompanhadas de um investimento sólido nas condições de materialização do trabalho docente, ou seja, nas condições objetivas da escola e nos salários, nem na formação docente, mas da elaboração de padrões que propõem uma pretensa qualidade para a educação nacional, que possam ser “medidos” enquanto indicadores dessa qualidade.

Para a problemática delimitada por Laffin (2012), entendemos que o olhar crítico do educador é o caminho para que se compreenda o que, de fato, contribui com seu percurso e formação, assim como o que está camuflado em mera adaptação de uma educação bancária para novos tempos e novas demandas do capital.

4.3 Reflexões sobre os educandos da EJA.

Assim como ocorreu com alguns dos partícipes desta pesquisa, deparamo-nos com a possibilidade de que muitos educadores podem não conhecer a trajetória histórica da EJA e esse desconhecimento dificultar as práticas com essa modalidade. São muitas e distintas as demandas da EJA já tratadas ao longo deste texto, entretanto ficamos quase sempre na ideia de que esses sujeitos vão se adaptar à escola. O caminho poderia ser inverso: construir uma escola com características próprias dos sujeitos da EJA, a partir do entendimento de suas demandas, o que não é tarefa fácil, pois as demandas são múltiplas.

Entendemos, também, que a construção do documento da política de EJA para o Estado da Bahia teve essa preocupação. Porém, foi dificultada em elementos apresentados ao longo deste texto, entre os quais lembramos o fato da amplitude geográfica do Estado da Bahia, com diferenças regionais de ordem social e econômica. Fato esse que remete à possibilidade de demandas diferenciadas para os sujeitos da EJA no Estado da Bahia.

Ao tratar das demandas dos sujeitos da EJA, pensando durante as SCD nos indivíduos que estão em nossas classes, os educandos, desvelamos o perfil desses sujeitos e seus contextos.

Nos documentos oficiais o direito está garantido, mas muitos deles (educandos) não têm o dinheiro pra pagar o ônibus, e é uma realidade que não é de um. Eu não escuto aquilo assim de um ou outro aluno não; são de muitos e você olha pra um aluno falando pra você: “Oh, professora, eu não tenho emprego, eu estou desempregada, quem me ajuda é fulano” e vai citando os nomes de gente que dá o dinheiro pra poder estudar, porque não tem. “Eu não consigo o dinheiro pra colocar o vale transporte, então eu não posso vir”. Aí você tem vontade de pegar a carteira e falar assim: “Meu Deus! vem cá, você precisa de quanto pra assistir a aula esse mês?”. Você tem vontade de fazer isso. Você não pode fazer (Janicleide, SCD, 2019).

O depoimento anterior evidencia a complexidade e os desafios da vida dos estudantes e seus reflexos no cotidiano da escola. São realidades excludentes, perversas, presentes em nas salas de aula. Assim, mais uma vez, recorreremos a Freire (2001), para refletir sobre nossos limites. Estamos diante de uma situação que, a princípio, a educadora não poderá resolver de imediato, mas há que se refletir sobre onde está a responsabilidade política nessa questão e cobrar responsabilidades, quando a política de EJA do Estado da Bahia afirma em seu item 1.1, *Garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica*: “A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas” (BAHIA, 2009).

Muitas dessas demandas da escola da EJA implicam diretamente em reorganizar tempo da escola e reorganizar o tempo das aulas. Perpassam também pelo fundamento de que a escola precisa ser reconstruída nas singularidades dos sujeitos, ultrapassando o sentido de apenas adaptação. Aspectos distintos igualmente precisam ser observados, por exemplo, o lanche é importante, uma vez que muitos saem do trabalho para a escola, conforme relato de Janicleide (SCD, 2019):

Aí fica sem comida porque recolhe 19h20. Porque antes era assim, antes era 20h20, a gente tinha dois horários. Quando dava 20h20, parava de 20h20 até 20h40, 20h45, dava esse intervalo pra eles jantar e eu gostava mais, porque socializava, eles batiam papo com o colega, desopilavam um pouco, depois eles voltavam pra assistir os dois últimos horários. Quando mudou a direção, houve uma compreensão de que sacrificava muito as meninas da cozinha, por exemplo, as meninas tinham que sair muito tarde porque não dava tempo, depois desse horário, de fazer toda a limpeza da cozinha, de lavar os pratos, de deixar a cozinha pronta pro outro turno, e aí mudou e aí colocou de 18h30 até 19h20. Mas o aluno de 18h30 ainda está fechando a loja, ele ainda está varrendo a loja, ele ainda está ajudando a guardar as coisas, então, quando ele chegar à escola, já não tem mais merenda.

Para Arroyo (2005), esses jovens e adultos estão sempre fazendo escolhas no limite e os conflitos sociais entrelaçam-se aos conflitos escolares. Sem a adequação dos tempos da escola a seus sujeitos, a escolha se configura no limite da permanência na escola ou em seu abandono, reproduzindo outros limites em que são colocados socialmente com relação à violência, às drogas e tantos outros. O caráter pouco público das nossas escolas é lembrado por Arroyo (2005, p. 48): “um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos”.

Ao se falar dos tempos e das demandas de conhecimento dos sujeitos Joslan (SDC, 2019) se refere a um educando que o aborda para saber mais sobre o fascismo, o que, para ele (educando), naquele momento era importante. Joslan (SCD, 2019) responde da seguinte forma:

Rapaz, olha só. Posso. Agora é o seguinte: tu vai procurar minha sala depois de amanhã, quarta-feira, que eu vou falar sobre isso na outra turma, que já está avançada, na outra turma. Pode procurar! Aí ele (o aluno): “então eu vou”, Pode ir, falei. Ele falou: “Eu quero saber o que que é isso e ele foi e assistiu à aula.

Consideramos essa atitude uma condução da prática do educador na perspectiva de Arroyo (2005), quando o autor se contrapõe à existência de tempos rígidos de aprendizagem. A demanda do educando foi atendida de forma negociada entre o educador e o educando

dentro de um tempo não convencional ao da escola, em que o educando teria que esperar que esse conteúdo se tornasse pauta na sua classe. Também podemos articular ao pensamento de Freire (1989) ao falar sobre uma leitura mais ampliada de mundo quando, Joslan, ao tratar do fascismo, se serviu do saber sistematizado para elaborar conhecimento em diálogo com o educando.

Constatamos que o olhar de interesse pelo educando, o olhar individualizado, também quando se trata da frequência, ao buscar ouvir, registrar e compreender os motivos da ausência de cada educando no dia a dia, a externalização da importância que cada um desses sujeitos tem para a escola, pode auxiliar na construção de vínculos com os educandos, através da ideia de pertencimento. O abandono da escola também acontece, muitas vezes, por esse olhar em relação ao educando de se entender como mais um ou nenhum dentro do universo escolar. Para além das diversas razões internas à escola, causadoras do abandono escolar, existem inúmeras outras razões sociais que fazem parte do quadro dos nossos limites de atuação. No entanto, não podemos desconsiderar aquilo que é possível de fazer como apresentado abaixo por José Jackson (SCD, 2019):

A escola da EJA, em geral, tem que ser uma escola pelo avesso, porque a gente tem totalmente um público bem distinto, diferente. Os exemplos que vocês nos dão são os exemplos que a gente deveria ter, manter, não é? Do ponto de vista de refletir sobre a calça, em relação à aprendizagem, por exemplo. Aí teria que ter uma formação mais específica com os porteiros, com a gestão da escola, coordenação, os professores... pra todo mundo entender esse movimento cíclico, não é? Eu tenho pensado assim que a gente teria que pensar mais a infrequência não como ausência do estudante, mas como outras questões. Por exemplo: Janicleide falou anteriormente do trabalho, que não pode vir porque não tinha dinheiro. Não é uma ausência dele, é uma infrequência condicionada pelo contexto social e econômico, não é? Então, deveria registrar aquela falta, porém, colocando alguma observação sobre o motivo pelo qual o educando faltou para que isso pudesse ser estudado.

Entendemos que é importante registrar a ausência, porque a aprendizagem de um educando que frequentou 200 dias ou 150 dias é diferente da aprendizagem do estudante que frequentou bem menos. Assim, o acompanhamento dos percursos de aprendizagem dos educandos da EJA, entendendo o “em construção” ou “a construir”, que fazem parte das proposições avaliativas regulamentadas na rede estadual de ensino da Bahia, tem a ver com o tempo também que o educando acompanha o componente curricular e também fornece elementos para o educador justificar possíveis dificuldades de aprendizagem.

Quando falamos sobre a necessidade de saber quem são os nossos educandos, pensamos que essa perspectiva vai além do que costumamos fazer nas apresentações de começo de ano em que perguntamos: “quem é você?”, ou no máximo, trabalha onde? Tem filho, não tem filho? O relato a seguir apresenta outras possibilidades.

Hoje eu faço a escuta, porque o professor no conselho de classe, quando avalia o aluno não atribui nota, ele dá o conceito, aí eu chamo o aluno para passar o conceito e aí, quando você está naquele conceito, ele chega, senta na sala, e eu vou passando o conceito dizendo para ele se foi “em construção”, “a construir”, “construído”, aqueles conceitos que a gente usa na EJA, aí o aluno chega e fala assim: “Oh, professora, eu realmente faltei muito”; aí ele vai relatar, naquela etapa, o porquê. Teve uma menina, que ela me mostrou os dedos dela, ela trabalha num hotel aqui em Conquista, e ela trabalha na lavanderia. Ela me mostrou, gente, os dedos dela o tanto que estavam inchados e feridos de tanto lavar roupa. Ela falou: “Professora, eu saio de lá e ainda tenho que vir pra estudar, porque eu vou vencer, eu quero terminar”. Eu quase morro, porque eu conheço o hotel que ela trabalha e é em regime muito difícil, Rose, é terrível. E ela me mostrou as unhas furadas e umas fotos que ela tirou do trabalho nesse hotel, uma que as mãos sangravam. Sangravam, porque tem determinadas roupas que não pode colocar na máquina, tem que ser à mão (Janicleide, SCD, 2019).

Dadas às condições de precariedade material, de conflitos familiares, de violência urbana e tantas outras problemáticas, em muitos casos, a escola é o espaço mais seguro e protetivo para muitos desses sujeitos. Assim, indo além da perspectiva da certificação para melhoria nas relações de trabalho, necessitando da compreensão crítica dos educadores sobre o que está acontecendo no meio popular, conforme explicitado por Janicleide (SCD, 2019):

Eu não sei, Rose, se eu já relatei aqui pra você, eu falei assim: “Meu Deus! os meninos são tão carentes de tantas coisas!”, que eu me lembro que eu fazia uma atividade numas turmas de EJA. Logo no início do ano, eu pedi pra eles fazerem uma atividade onde eles pudessem fazer um relato pra mim do que mais marcou suas vidas positivamente e negativamente, se ele se lembrava de um fato que tenha marcado sua vida de forma bem positiva e negativa. Os relatos foram chocantes, mas teve um aluno que escreveu lá, dando um exemplo disso que me chamou bastante atenção. O aluno colocou pra mim que a coisa que mais marcou foi quando ele viu o irmão dele ser assassinado. Pronto, isso aí já foi, já te dá uma “paulada”. E uma coisa que ele colocou como positivo foi ter participado do interclasse da escola. Isso foi a coisa mais emocionante pra ele, que ele nunca tinha ido jogar numa outra quadra, que ele foi jogar num estádio, que ele foi jogar não sei aonde. Eu falei: “meu Jesus Cristo, um interclasse!?” (Janicleide, SCD, 2019).

Esse cuidado, esse olhar, essa percepção que não aparece em avaliações externas³³ quando nos ranqueiam, acontece em muitas práticas não registradas e particulares de muitos professores e de muitas escolas. Isso porque não se sabe das condições de acolhimento, de cuidados em lugares de auxílio aos educandos, aconselhando-os, ouvindo-os quanto aos problemas do dia-a-dia. Práticas que, felizmente, acontecem e nos humanizam no espaço escolar.

Discutimos que o desconhecimento dos próprios direitos cria possibilidades de submissão dos sujeitos das classes populares. O que também acontece porque as classes trabalhadoras são educadas, na maioria das vezes, para se submeter ao outro. As pessoas, por exemplo, não alfabetizadas, tendem a explicitar essa condição na sua postura física, na forma como chegam para conversar com o outro. Fazem isso, quase sempre, vendo o outro como alguém que é superior a ele e se responsabilizando por uma condição que não foi construída por ele, e, sim, gerada por uma construção histórica, de uma sociedade capitalista, cruel, que tem cada vez mais concentrado riquezas nas mãos de poucas pessoas.

Abordagens a respeito de uma educação que se adeque a seus sujeitos apareceram na referência à associação de conteúdos com o cotidiano do mundo do trabalho vivenciado pelos educandos. No relato de Janicleide (SCD, 2019) a seguir, de que um determinado aluno transpôs a aula de História sobre segurança do trabalho para a sua realidade ao solicitar equipamento de proteção ao seu patrão, o que, no entanto, resultou em sua demissão, podemos entender a dureza das relações capitalistas de produção em que, pela força do capital, existem direitos que não se convertem em direitos reais.

Oh, Rose, se a gente educasse para o mercado, para o trabalho, mas de uma forma que o aluno tivesse essa consciência dos seus direitos [...] no caso desse aluno, dos mecanismos, dos instrumentos de proteção, de tudo, eles também iriam para o espaço de trabalho reconhecendo mais os seus direitos, lutando mais. Porque eu acho que, às vezes, também, os alunos entram assim no mercado de trabalho sem essa consciência de que ele está sendo explorado e aqui se permitem muitas coisas, gente, que é triste você ver.

³³ Aqui nos referimos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como exemplo de avaliação externa, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheceroideb>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Ao tratarmos dos problemas sociais vivenciados pelas camadas populares discutimos sobre como as crianças e os jovens menores de 18 anos que se encontram em nossas escolas públicas passam por duras realidades próximas as dos educandos da EJA, pois vivenciam realidades muito parecidas. São crianças com função de adolescentes e adolescentes com função de adulto, assim como nos fala Arroyo (2017). Caso não cuidemos dessas crianças e adolescentes, muitos destes ocuparão, posteriormente, as classes da EJA.

4.4 Reflexões sobre a política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia.

Percebemos ao tratar sobre a política de EJA do Estado da Bahia que, no transcorrer desses 10 anos da sua formalização, surgiram novas exigências e potencialidades para o cotidiano escolar e para as políticas públicas, reescrevendo novos debates. Entre os partícipes, a existência da política de EJA do Estado da Bahia é de conhecimento de Janicleide, porém, desconhecida por Joslan. A experiência de Janicleide (SCD, 2019) com a EJA é anterior à oficialização da política de EJA do Estado da Bahia em análise. Ela retrata essa experiência da seguinte forma:

Sobre essa questão da história da EJA, não foi uma coisa pra gente que trabalhava com a EJA uma prioridade. Quando a gente entrou pra trabalhar com a EJA, era a prática, era assim. Não houve um preparo, era um material que chegava digitado, um caderninho que entregou pra gente falando de EJA (“ah, chegou um pra cada professor”). Mas a gente, na realidade, quem de nós, realmente, foi lá ler esse material?

Na medida em que fomos nos aprofundando nas etapas da pesquisa (entrevistas com professores, coordenadores e SCD), mais evidências do desconhecimento e/ou entendimento da política foram sendo externalizadas. Janicleide (SCD, 2019) afirma:

Às vezes, questiono o despreparo das lideranças nas escolas e falta de conhecimento sobre esta modalidade de ensino. Até as pessoas do Núcleo Territorial de Educação Regional, responsáveis pela EJA, desconhecem parcialmente ou na sua totalidade as políticas para a Educação de Jovens e Adultos do nosso Estado e também não propõem novos caminhos.

Nesse ponto sentimos a gravidade do que está explicitado a partir do sentimento de Janicleide. Vislumbramos, nessa citação, dois pontos críticos de denúncia grave da ausência daqueles que lideram os quadros públicos da educação na Bahia, porque o trabalho deve ser

constante, não podendo apenas se resguardar no fato de que existe uma política de EJA construída há 10 e deixá-la “adormecida”, ou pior, “agonizando” nas “amarras” burocráticas restritas apenas aos aspectos de registros formais da avaliação da aprendizagem. O outro ponto diz respeito à falta de proposição de algo novo, uma vez que temos, nesta dissertação, indicativos de que, nesse momento, não há, por parte da SEC-BA, do NTE-20, ou das escolas com as quais tivemos contato, uma maior preocupação em redirecionar a EJA. Nesse caso, não podemos lidar com índices de reprovação e abandono escolar sem que haja a devida responsabilização de cada segmento.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos dados da EJA da rede estadual de ensino da Bahia, referentes ao ano de 2018, evidenciando o campo complexo de desafios a serem superados no contexto da educação pública baiana.

Quadro 3: Situação de matrícula, aprovação, reprovação e abandono na EJA no Estado da Bahia no ano de 2018.

	SITUAÇÃO							
	Educação Jovens e Adultos	Aprovado	%	Reprovado	%	Abandono	%	Matrícula
Ensino Fundamental	Inicial	720	4,06	1.027	57,89	27	1,52	1.774
	Final	11.571	43,44	11.410	42,84	3.655	13,72	26.636
Ensino Médio	Médio	52.068	60,66	22.484	26,19	11.285	13,15	85.837
	Total	64.359	108,16	34.921	126,92	14.967	28,39	114.247

Fonte: SGE/Portal, BA. Acesso: 29-05-19.

Durante as SCD percebemos que, de início, as nossas práticas nas classes da EJA foram as mesmas utilizadas no ensino médio chamado regular, no qual também atuamos e de onde vem a nossa maior experiência. Porém, houve a percepção de que essas práticas não nos davam resultados significativos, passando a requerer de nós um outro olhar sobre as classes da EJA. Tal feito o que não é fácil de ser realizado, porque, apesar de recorrermos à nossa sensibilidade para o uso de aspectos como o diálogo a escuta e a ética, existem outros aspectos técnicos de preparação de aula, de material didático e de correções de atividades que demandam tempo. Não estamos falando de uma classe apenas. Nossa experiência aqui – e de tantos outros educadores – vem de uma realidade na qual muitos de nós trabalhamos com diversas classes e com etapas e modalidades da Educação Básica distintas, em realidades de

escolas onde o educador, muitas vezes, se percebe sozinho sem recursos técnicos, sem material didático e sem a contribuição de outros profissionais imprescindíveis.

Janicleide (SCD, 2019) cita que no IEED foram levantados aspectos de distanciamento e até de rejeição por parte dos professores às propostas governamentais, inserindo aí o documento da Política de EJA de 2009, sobretudo nos aspectos formais da avaliação da aprendizagem, por não se considerarem como parte dessa construção. É fácil entender o distanciamento do educador com relação a projetos pedagógicos dos quais ele (educador) não se sinta parte ou por não haver participado na sua construção, ou por desconhecimento. Na fala de Janicleide (SCD, 2019) aparece a construção, segundo ela, disseminada nas escolas através da fala dos professores de que os projetos de governo surgem com a perspectiva de aprovação automática dos educandos sem que haja aprendizagem. Uma ideia atrelada à exclusão do sistema de notas para a EJA do Estado da Bahia. Mais uma vez, percebemos a necessidade de desmistificar o conceito de que não atribuir nota significa não avaliar. Janicleide (SCD, 2019) afirma: [...] e aí, ele (professor), fala é porque fica um monte de gente lá sentado atrás de uma mesa pensando uma coisa que é só para o aluno passar, passar sem saber nada, aprovar sem saber nada [...].

Deparamo-nos, no transcorrer da pesquisa, com mais um elemento demandando reflexão sobre a política de EJA do Estado da Bahia, uma vez que este estudo explicita que os percursos de avaliação da aprendizagem não são complexos apenas pela rejeição por parte de alguns professores por não concordarem totalmente ou parcialmente com a política ou por acreditarem ser de difícil execução, ou até mesmo pela falta de formação, mas, alguns outros elementos carecem de reflexão. Um deles é o fato de que a sistematização da avaliação em formulários específicos, constantes nos apêndices deste texto, continuarem sendo preenchidos de forma desconectada dos demais aspectos da política.

No caso específico do IEED utiliza-se a caderneta convencional³⁴ no dia-a-dia da escola, recorrendo-se aos documentos específicos de registros da EJA apenas nos conselhos de classe. Tal fato dificulta a conectividade entre as práticas de sala de aula e o relatório final do educando. Levando em consideração a perspectiva do foco deste estudo na área das Ciências Humanas, entendemos que uma abordagem avaliativa factual pressupõe apenas memorizações e transcrições. Ela é bem distinta de uma perspectiva crítica que requer posicionamentos, portanto, torna-se fundamental que haja uma abordagem pedagógica

³⁴ *O diário do percurso formativo e o Caderno de registro do percurso da aprendizagem* são instrumentos didático-pedagógicos específicos para a EJA por representarem o desdobramento da política no dia-a-dia da sala de aula.

próxima entre os professores de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, como identificado por Janicleide (SCD, 2019): “isso aqui é uma proposta interdisciplinar, não tem como o professor trabalhar com essa proposta sem se encontrar com os colegas e sem planejar no coletivo. Inicialmente”.

Os problemas sociais interferindo nas questões escolares estiveram presentes por todo o tempo durante as SCD ao falarmos do direito à educação, explicitado na Constituição Federal de 1988. O depoimento de Janicleide (SCD, 2019) demonstra como esse direito encontra-se longe de ser efetivado e como há a necessidade da mobilização em torno da cobrança do que se constitui como direito. Vimos a contradição explicitada no fato de que, ao mesmo tempo em que a ausência de escolaridade promove a dificuldade no acesso a oportunidade de trabalho, o trabalho acaba por se constituir como um entrave aos estudos.

Sentimos que a proposição presente no documento da política de EJA do Estado da Bahia de utilizar os conteúdos dos componentes curriculares como meios para desenvolver os aspectos cognitivos e sócio formativos, partindo dos elementos da vida cotidiana dos educandos, encontra entraves entre os próprios educandos que desconfiam dessa abordagem, como podemos observar no relato de Jane (SCD, 2019):

Aí eu pergunto: “Mas o professor estava trabalhando o que?”. “Ah, o professor veio falar de reforma trabalhista, veio falar de reforma da previdência”. “Sim, filho, mas isso está diretamente relacionado ao conteúdo mesmo, é uma necessidade”. “Não, mas esse professor só fala de política, não vou assistir mais aula, ele não dá um conteúdo, não dá uma aula”. Então, tem isso também, gente, que o aluno, ele ainda tem enraizado nele que essa aula libertadora, que ele quer aquele conteúdo, ele quer que, é muito difícil um professor conseguir fazer com que ele entenda, quando ele dá uma aula dessa. Você está trabalhando ali fascismo, gente, pelo amor de Deus, é História pura. Não tem um conteúdo? Segunda Guerra Mundial, essas coisas tudo, tá tudo relacionado, mas você precisa dizer lá “é Segunda Guerra Mundial, ok?”.

A educação popular propõe desvelar também a conectividade entre as vidas particulares e a vida em sociedade, bem como os percursos históricos responsáveis pela construção das realidades. A prática social, que não se restringe apenas à realidade de cada educando, é muito mais ampla e pode ser trabalhada através do diálogo e do respeito à diversidade entre os próprios educandos. Isso porque, na perspectiva de uma educação freiriana, há também a identificação com o outro que vivencia a mesma condição de opressão, às vezes apenas refletidas em lugares diferentes, trazendo a consciência de que no momento

em que cada um se fortalece, fortalece também o outro por identificar-se como pertencentes aos mesmos processos de exclusão e de desigualdade social.

4.5 Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva dos partícipes.

A análise sobre o item 6 da Política de EJA do Estado da Bahia, relacionado ao acompanhamento do percurso da aprendizagem dos educandos, se deu a partir do diálogo sobre uma possível definição, entre os partícipes, de avaliação da aprendizagem. O que resultou em um momento de pausa e reflexão antes das respostas. Na verdade, pensar a prática é algo profundo, explicitar a prática é mais profundo ainda. Isso porque nos remete à exposição de ações realizadas por nós mesmos as quais, muitas vezes, contraditoriamente, não condiz com aquilo que defendemos, mas, também somos surpreendidos pela capacidade de, apesar das adversidades, construirmos práticas significativas e passíveis de serem socializadas.

Segundo Luckesi (2018), o educador trabalha na perspectiva de êxito de sua prática, mas, às vezes, somos surpreendidos por praticarmos ações com as quais não concordamos. Porém, no imediatismo, as utilizamos sem grandes reflexões para a resolução de problemas colocados, o que precisamos evitar. Refletir sobre a prática, nesse caso específico, refletir sobre as práticas de avaliação da aprendizagem na EJA, nos auxilia nesse lugar, como propõe Freire (2009, p. 40):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A resposta de Joslan (SCD, 2019) para o questionamento sobre porque avaliamos foi de início: “é só medir conhecimentos”. O confronto surge quando Janicleide (SCD, 2019) reflete sobre a complexidade do ato de avaliar da seguinte forma:

[...] como é que você fala assim, medir conhecimento se você tem uma sala de aula eclética, tão diversa, com tantas histórias, sobretudo na EJA? Como é que você mede esse conhecimento com um instrumento único? O professor não dá conta de ter uma variedade de instrumento para cada um. A avaliação deveria servir para esse aluno crescer, mas a gente, enquanto professor, também não dá conta de mensurar isso.

Analisamos e chegamos ao consenso de que a aprendizagem não se encontra associada apenas a medir conhecimento e à ideia de reprovação e aprovação, mas à reconstrução de percursos de aprendizagens e à promoção dessas. Ou seja, avaliação como movimentos de reconstrução de conhecimentos em percurso. É claro que refazer percursos demanda pensar sobre a prática, o que requer tempo.

A avaliação da aprendizagem é essencial porque permite ao educador a condição de entendimento sobre o que o educando sabe e o que ele ainda não sabe. Para Luckesi (2018), sendo o saber algo intrínseco ao ser humano, o educador precisa se servir de instrumentos de coletas de dados para compreender o que o educando já sabe ou o que ele ainda não sabe. Portanto, o professor não deve fazer suposições sobre o conhecimento do educando, mas, sim, promover uma busca sistemática, pautada nos objetivos estabelecidos e no padrão de qualidade que deseja atingir. Assim, conforme Luckesi (2018, p. 20):

De início importa que nós educadores compreendamos que o ritual da avaliação da aprendizagem do estudante tem por objetivo essencial permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação de sua aprendizagem.

A proposição anterior remete ao entendimento de que a aprendizagem não é questão simples, visto que ela envolve um alto grau de complexidade. O aluno constrói o conhecimento na interação com o mundo em que vive e, portanto, depende dessa interação para estabelecer relações mais complexas, relações abstratas. Para Luckesi (2018), a proposição anterior torna o professor um investigador crítico. Reiterada na perspectiva freiriana de que somos seres inacabados em uma realidade inacabada, portanto, passíveis de mudanças.

A condição de aprendentes, da qual nos fala Freire (2009), também nos é dada enquanto educadores, e como estamos sempre aprendendo, o educador tem a possibilidade de mudar as suas práticas. Inclusive as práticas avaliativas das quais se serve para avaliar seus educandos sempre que julgar conveniente, como nos propões Hoffmann (2011, p. 119-120):

Negando a possibilidade de errar ao professor, estaremos indo em direção contrária à visão dialética de conhecimento: aprender não é um caminho de certezas, mas de verdades provisórias e sumárias, que se dá a partir da dúvida, do questionamento, processo que acompanha a vida de qualquer sujeito aprendiz, sejam alunos ou professores.

Tendo como base as reflexões gerais sobre avaliação da aprendizagem apresentadas anteriormente, as reflexões seguintes buscam analisar as práticas avaliativas em classes da EJA. Detalhamos a política de EJA do Estado da Bahia, no capítulo três desta dissertação, mas lembramos três aspectos considerados cruciais da proposta relacionados ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos. Sobre esses recaem as maiores dificuldades em sua execução, segundo relato dos partícipes durante as SCD desta pesquisa, quais sejam: a exclusão do sistema de notas; o emprego dos conceitos a construir (AC), em construção (EC) e construído (C); e os relatórios de conselho de classe. Para Janicleide (MPF 2019): “a ideia da proposta para avaliação é boa, mas a construção dos relatórios causam muitas dúvidas. Pensamos que eles poderiam ser simplificados. Avaliar dentro da proposta (do Estado da Bahia) é interessante, mas difícil”.

Buscamos compreender nas SCD o porquê das dificuldades relatadas sobre avaliação da aprendizagem na EJA no âmbito da política ou fora dela (uma vez que muitos a desconhecem ou a rejeitam). Assim, chegamos às análises explicitadas no corpo deste texto que, obviamente, não darão conta de trazer as respostas para um questionamento tão denso, mas apresentam algumas direções a partir das análises seguintes. Em percursos de avaliação da aprendizagem, pautados na perspectiva da educação popular, no qual o protagonismo é dos sujeitos, em que se trabalha na perspectiva da dialogicidade, pressupõe planejamentos coletivos para que haja um fio condutor no trabalho dos educadores. Discutimos que os instrumentos de coletas de dados avaliativos não precisam ser iguais em todas as áreas do conhecimento, mas, ao se pretender uma educação para a construção e ampliação da autonomia dos educandos, é necessário seguir um direcionamento pedagógico. Nele as práticas avaliativas devem contribuir com essa finalidade.

Se a escola assume formatos de avaliação mal compreendidos pelos educadores e, por consequência, pelos educandos e com características muito distintas em cada área do conhecimento, bem como para cada componente curricular, teremos a possibilidade de que a falta de um referencial, (ou de referenciais), criem dificuldades ao processo pedagógico.

Apesar de a política de EJA do Estado da Bahia apresentar-se sob a perspectiva da interdisciplinaridade, Janicleide (SCD, 2019) relata dificuldades para sua efetivação. Isso porque os encontros coletivos de professores não acontecem a cada quinze dias nas escolas como prevê a política. O que é justificado pela questão da liberação das aulas e os educandos acabavam não indo para a escola ocupar espaços, como os da biblioteca e outros espaços escolares sugeridos para eles nesses dias em que os professores estariam reunidos.

Esses encontros, denominados no Estado da Bahia, de atividades complementares (AC), tornam-se difíceis de acontecer, segundo Janicleide (SCD, 2019), em razão de que muitos professores não têm a sua carga horária de trabalho disponibilizada apenas para as classes da EJA. A ausência de tempo para pensar a prática e o trabalho mecânico vão fazendo com que aspectos comportamentais, como postura em sala de aula; cumprimento de tarefas; ainda que não analisadas, sejam incorporados à avaliação da aprendizagem. Porém, de fato, não cumprem o propósito de atribuir qualidade a uma realidade que deve estar voltada para aprendizagem e, a partir daí, direcionar a prática do educador para agir com o intuito de melhoria do que foi considerado insatisfatório.

Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Tal reflexo tende a ficar nebuloso, falso, quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado juntos aos alunos (HOFFMANN, 2011, p.115).

Com base em Hoffmann (2011), entendemos como as práticas avaliativas inadequadas são danosas, prejudiciais à aprendizagem e podem contribuir para camuflar situações distorcendo a realidade. Tal fato demanda uma preocupação para efetivação dos momentos de planejamento das práticas docentes. O documento da política de EJA do Estado da Bahia estabelece esse tempo de preparação e é preciso que ele seja respeitado.

O trabalho com sujeitos jovens e adultos favorece a compreensão desses sobre os processos nos quais estão inseridos. A participação efetiva dos sujeitos da EJA nos percursos avaliativos é uma sugestão apresentada na própria política. Para além do que Joslan (SCD, 2019) propõe, ao sugerir que a cada início de ano letivo estabeleça-se um diálogo com os educandos sobre a forma como esses estão sendo avaliados, pensamos que esse diálogo precisa ser contínuo. Assim, poderia ser internalizado por todos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e educandos), tornando as práticas avaliativas compreensíveis e naturalizadas. O depoimento de Janicleide (SCD, 2019) apresenta reflexões sobre este processo. Vejamos:

Oh, Rose, uma outra questão também que me surpreendeu, agora, já na segunda etapa, como eu trabalho na parte de coordenação, na segunda etapa a professora falou: “Oh, Jane, se eu fosse você eu ia lá na sala esclarecer para os alunos como é que é esse negócio da avaliação”. Falei: Gente, passou uma unidade inteira, um semestre inteiro, agora, na segunda etapa, que eu fui entrar na sala pra esclarecer para o aluno o que era “a construir”, o que era estar “em construção”, o que era “aprendizagem construída”, como é que se dava [...] Porque eu acho que também faltou o professor ter o conhecimento

claro disso, que tem um documento que entrega. Tem uma parte aqui desse documento que é o que xerocaram e entregaram para professor, mas eu acho que os professores também não sentaram com as suas turmas pra esclarecer.

Discutir com os educandos sobre a concepção de avaliação da aprendizagem que se utiliza, através de um processo dialógico como o proposto, significa construir um formato de avaliação da aprendizagem em que o educador não abra mão do que lhe é pertinente como condutor do percurso. Isso possibilita que os educandos sejam ativos, críticos entendendo o porquê de percursos construídos ou não construídos, bem como a sua responsabilidade e a necessidade de refazer caminhos quando os resultados não forem satisfatórios.

Dividir responsabilidades entre educandos e educadores também se faz presente nas proposições de Barcelos (2015) e responde aos questionamentos sobre o que Janicleide (SCD, 2019) apresenta com relação às falas de colegas educadores, em momentos de coordenação pedagógica, ao se referirem à EJA como um caminho “facilitador” para os educandos.

A conotação que se pretende dar à ideia de que a EJA facilita percursos assume um teor negativo de não esforço dos educandos e, portanto, de não aprendizagem. Aqui, encontramos uma contradição expressa na ideia anterior. Refletimos, então, que a escola não deva, de fato, dificultar percursos para aqueles que, reconhecidamente, já trazem as marcas da exclusão social explicitada em suas trajetórias. Isso não significa descuidar do que é próprio da escola, a saber: o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento do saber sistematizado, visando, de forma cidadã, atuar e viver em sociedade.

Às vezes esquecemo-nos de esclarecer sobre o que esperamos que o educando aprenda e é interessante que esse aspecto seja explicitado para que haja a compreensão de que houve, de fato, a avaliação da aprendizagem e que essa acontece em todas as práticas de sala de aula. Compartilhar com os educandos sobre o que esperamos em nossas ações pedagógicas a cada aula colabora com a compreensão de que toda ação pedagógica pressupõe um alcance educativo. Assim sendo, a cada momento devemos avaliar e refazer percursos que não foram construídos de forma significativa.

Avaliamos que a disposição da carga horária diária da EJA com aulas geminadas³⁵ para todos os componentes curriculares, já estabelecida na política de EJA e efetivada nas escolas com a quais mantivemos contato, disponibilizando um tempo diário maior de aula, é um elemento que contribui para que os educadores possam promover o diálogo com os

³⁵A expressão *aula geminada* é empregada quando a hora-aula acontece em sequência ao invés de diluída na carga horária semanal, permitindo um tempo maior de permanência do educador com os educandos em um mesmo dia.

educandos. Desse mundo, é possível identificar as dificuldades no percurso educativo, inclusive o diálogo sobre os conceitos empregados à avaliação da aprendizagem desses sujeitos.

Quanto à explicação sobre os conceitos empregados para avaliar os educandos da EJA, no Estado da Bahia, Janicleide (SCD, 2019) assim se posiciona:

Você diz assim: “olha, você não construiu o mínimo necessário”. Ele não compreende. Aí a gente usou muito isso: “Oh, vamos imaginar que a média seja 5,5 é 50% do aproveitamento e que você não teve. Se você tirou menos de 5, você está ‘a construir’”, “eu perdi?”, “perdeu”. É assim. Aí vai o outro, porque ainda tem essa pergunta “E eu perdi?”, “perdeu”. Aí você vai falando, mas não significa que você vai perder o ano. Você tá aqui. A gente trabalha na EJA com a perspectiva de construção de conhecimento, de construção de aprendizagem. Então, você ainda tem aí uma outra etapa para você ir construindo; ‘em construção’ você construiu o mínimo necessário.

Joslan (SCD, 2019) pontua que os educandos reclamam quando, em um dado momento do percurso escolar (sobretudo ao final das unidades letivas), não se realizam as provas concebidas nos padrões convencionais com rígida fiscalização, sem qualquer fonte de consulta, com conteúdos pré-estabelecidos para estudo. Quanto a isso não acreditamos que a prova precisa ser extinta, mas acreditamos que a prova não deva aparecer como único instrumento de avaliação. Ela poderia, também, ser melhor utilizada inclusive na perspectiva de ser refeita como nova possibilidade de construção do(s) conhecimento(s) que ainda não tenham sido dominados. Tal fato promoveria uma consequente mudança do conceito atribuído ao educando, desde que haja a busca pela aprendizagem.

Ao dizermos para os educandos da EJA que ele não é avaliado apenas com a prova, pressupõe evidenciar quais outras práticas estão sendo utilizadas (correção de atividades escritas, práticas da oralidade ou outros instrumentos que o professor possa utilizar). Tais práticas precisam ser explicitadas para os educandos como sendo momentos de avaliação presentes em todo o tempo no espaço escolar, porque o que está claro para o educador pode não estar claro para os educandos.

Ao atribuímos conceitos aos educandos, que, por vezes, dizem muito pouco a eles, fica fácil de compreender o porquê dos conflitos e dos questionamentos, bem como do desejo de retorno às práticas avaliativas em que ele, educando, se encontra familiarizado. No entanto, evidentemente, o educador precisa ter a compreensão e a segurança quanto aos percursos avaliativos dos quais se serve. Ao longo deste estudo verificamos muitas dúvidas dos

educadores quanto ao acompanhamento da aprendizagem pautada na política de EJA do Estado da Bahia, o que aponta alguns riscos.

Como boa parte dos educandos da EJA estudam em escolas com outras etapas da Educação Básica, onde ainda realizam a clássica semana de provas, entendemos que é possível explicar aos educandos da EJA que eles não necessariamente precisam seguir as mesmas práticas avaliativas dos demais educandos. Isso não os inferioriza, ao contrário, evidencia um olhar particular sobre eles.

O sistema de notas apresenta-se como algo respaldado pela comunidade escolar e fora da escola (sociedade, governo, por exemplo), trazendo uma conotação de isentar o professor da responsabilidade da nota atribuída, recaindo sobre o aluno o “peso” do resultado. Nesse contexto, o professor é um mero carimbador desse registro, já que, quando se constroem pareceres, há a concepção de maior responsabilidade do professor sobre a avaliação feita. Nesse último caso, a nota aparece como uma confirmação daquilo que já é do aluno. Desse modo, o parecer envolve o professor em uma responsabilização maior sobre o que ele está dizendo quanto à qualidade da aprendizagem do aluno.

A partir dessas reflexões, pensamos a avaliação para as classes da EJA a partir do relato de Janicleide (SCD 2019):

Eu não sei. Oh, gente, eu não costumo reprovar aluno de EJA que não seja por infrequência, porque meu critério de reprovação só é infrequência, Rose, porque eu acho assim: esses alunos da EJA, eles têm uma história de vida já construída, eles já chegam jovens e adultos pra gente. Você não pode desconsiderar os conhecimentos prévios que, pra mim, são muito importantes. Esse aluno tem conhecimento de mundo, tem conhecimento de realidade social e a gente, como é professor de História, é muito fácil isso, é muito fácil perceber se aquele aluno consegue fazer uma conexão do que você está falando com essa realidade, nos próprios depoimentos. Então, eu valorizo muito a oralidade, mas também não posso desconsiderar a escrita, mas eu não posso reprovar, por exemplo, uma senhora de EJA de 50 anos, que ela não escreve corretamente, mas, na fala, ela expressa todo um conhecimento sobre determinada realidade, sobre o conteúdo que você tá falando. Na fala eu daria para ela 10 e daria zero na escrita. Como é que eu faço? Eu vou dar um meio termo, eu vou dar uma média, já que ela não escreve tão bem, porque ela não consegue interpretar, no papel, aquilo que eu perguntei. Eu não posso ficar fazendo também aquelas perguntas: o que é isso e o que é aquilo?

Compreendemos a intenção de Janicleide, ao entender as particularidades dos sujeitos da EJA, em identificar a importância do conhecimento de vida da sua educanda e, mais que isso, valorizá-lo. Mas entendemos que há, no caso relatado, a necessidade de tratar da

dificuldade da educanda numa outra perspectiva a partir do fundamento a seguir, abordado por Luckesi, (2018, p.55):

Em síntese, para praticar atos avaliativos, importa estarmos conscientes da epistemologia, que permite sua compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução. Sem essa compreensão e direcionamento, provavelmente a avaliação não se realizará a contento e com o rigor necessário, fator que implicará distorções para a intervenção na realidade.

A partir do que foi apresentado, entendemos que há uma dificuldade de escrita por parte da educanda identificada por Janicleide. Isso foi perceptível através dos instrumentos de coleta de dados dos quais ela se serviu para proferir tal afirmativa. No entanto, pensamos que há que se construir atividades que possibilitem o avanço da educanda em que há dificuldade, ou seja, na escrita. Segundo Luckesi (2018), a nota “10” dessa aluna em oralidade não pode lhe conferir a média “5”, porque a dificuldade na escrita permanece existente. Não se trata de reprovar a educanda, mas de construir atividades para valorizar a sua escrita. Na perspectiva do documento da política de EJA da Bahia, a dificuldade cognitiva da escrita precisa ser relatada e trabalhada por todos os professores do “eixo temático”. Persistindo a dificuldade, essa deve constar no relatório da educanda para que seja trabalhada no decorrer do “tempo formativo”. Para a questão descrita, podemos, ainda, nos servir da indicação de Hoffmann (2011, p. 104):

Considerar como “valorizar” significa observar, refletir sobre as respostas elaboradas pelos alunos num primeiro momento e planejar atividades ou situações provocativas que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber.

Tomamos o exemplo descrito anteriormente também como prática do que se propõe a abordagem colaborativa. Segundo Desgagné (2007):

[...] é preciso acrescentar que, por se tratar de um processo que naturalmente evidencia, do princípio ao fim, o ponto de vista do docente, o pesquisador deve constantemente confrontá-lo com os elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa.

Nosso propósito ao discutirmos sobre o posicionamento de Janicleide (SCD, 2019), com relação ao quadro descrito da educanda, foi proporcionar um debate à luz de um

referencial teórico que pode nos auxiliar a pensar uma problemática a partir de uma nova perspectiva de abordagem.

A palavra escrita proferida em relatórios toma um corpo de responsabilização de quem a profere. Ao avaliar alunos jovens e adultos, tomando como referência os aspectos cognitivos e sócio-formativos propostos para a EJA na Bahia, pressupõe-se um entendimento da qualidade que se deseja alcançar, bem como a compreensão do estágio de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, assumindo (a avaliação) um processo dialético e promovendo a re(avaliação) a cada instante.

No transcorrer das SCD, Joslan (SCD, 2019), buscou desenvolver uma atividade de avaliação, servindo-se dos procedimentos de registro quanto à *aprendizagem desejada e saberes necessários*, conforme sugeridos no documento da política de EJA da Bahia. A seguir, apresentamos a descrição desta atividade.

Eu passei o filme “O Menino do Pijama Listrado” para trabalhar o nazifascismo com eles, não é? Aí fui falar um pouquinho do nazifascismo, o que a gente podia identificar ali no filme, entendendo que hoje existem resquícios dessa mentalidade mais fascista. Dessa forma, o que é fascismo, esse discurso militarista que tomou conta nos dias de hoje, isso aí eu fui trazendo do filme. Mas não era muito a minha prática, isso é muito recente. O trabalho da EJA que eu adotei foi, a princípio, a mesma proposta que eu adotava com as outras classes; aí, com o tempo, eu fui observando a necessidade de uma mudança e, a partir dos nossos encontros, busquei uma abordagem que pudesse aproximar o conteúdo de História da realidade dos alunos (Joslan, SCD, 2019).

Antes de analisar o desdobramento da atividade desenvolvida por Joslan, buscamos associá-la a um princípio elementar da pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia [...] sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

A atividade desenvolvida por Joslan nos proporcionou a oportunidade de analisar as repercussões de uma mudança da prática pensada a partir de um referencial específico. Após essa atividade, Joslan (SCD, 2019) relata que houve um debate sobre o tema no qual os educandos se saíram muito bem e, em decorrência disso, o posterior registro dos conceitos

atribuídos a cada aluno foi satisfatório. No entanto, houve um educando, entre os mais dedicados, que fez questionamentos sobre quando seria a prova, pois pretendia saber se realmente aprendeu o conteúdo a partir da sua nota. Analisamos que a fala do professor e o registro do conceito parecem não ter credibilidade junto ao educando. A validação do conhecimento apreendido continua vindo da prova e da nota por diversos fatores. Entre eles, o que nos fala Esteban (2000, p.9):

Pensando bem será que todos os estudantes achariam justo que não houvesse algum tipo de reconhecimento do mérito daqueles mais inteligentes, mais esforçados, mais estudiosos? Todos ficariam satisfeitos com a ausência de hierarquia que marcasse a diferença, conferindo *status* a uns e rotulando outros de menos inteligentes, menos esforçados, menos estudiosos?

A solicitação da prova e da nota pelo educando pode ser interpretada sob muitas análises de ordem cultural ou até mesmo econômica. A questão trazida por Esteban (2000) nos remete, no entanto, à lógica de que a competitividade da sociedade capitalista também aparece na escola entre os educandos. Mais do que a aprendizagem, o próprio desenvolvimento, a nota pode explicitar superioridade em relação ao outro. Para Luckesi (2002), a nota assume, na escola, uma condição de fetiche, algo criado pelo homem e que o domina, assumindo uma condição de existência própria. Nem sempre a comparação com o outro é feita para ressaltar aspectos positivos. O relato de Janicleide (SCD, 2018) traz outras possibilidades de reflexão ao falar sobre um educando questionando um parecer tão positivo quanto o seu atribuído a um colega “faltoso”.

As práticas de avaliação da aprendizagem condicionam atitudes tanto dos educadores quanto dos educandos. Quando se reporta ao que a prática da avaliação esconde, Freitas (2005, p. 225) faz a seguinte afirmação:

Não se trata, apenas, de condenar os aspectos relativos à classificação dos alunos, mas sim, todo um conjunto de práticas que classifica, disciplina, e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é, nesse caso, apenas a ponta do *iceberg*.

Pensamos que a partir do elemento classificatório surgem rótulos, práticas são sedimentadas, nas quais, ao invés de torná-las dinâmicas, são construídas posturas que muitas vezes deslocam responsabilidades. Isso faz com que se perca o dinamismo necessário à prática pedagógica.

Nem sempre as causas de determinados resultados (positivos ou negativos) são as mesmas. Os rótulos constroem a ideia de que não interessa o que se faça de diferente, as adjetivações permanecerão sempre próximas também, porque os valores são determinados. Admitir a hierarquia dos saberes no interior da escola, negando sua concepção dialética, sem questionar alternativas para sua superação, é também uma forma de admitir a hierarquia social. Para Freitas (2005, p. 230), é igualmente uma forma de respaldar a hierarquia social.

[..] o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações.

Assim, entendemos que, por exemplo, se deixarmos de utilizar notas e passarmos a utilizar conceitos sem modificar a relação do educando com a própria aprendizagem, mantendo a esfera do medo, do castigo, além do aspecto burocrático sem cunho educativo, nenhuma mudança consistente terá sido empregada.

Houve o relato de uma atividade desenvolvida por Joslan, remetendo a abordagens sobre distintas religiões em que os educandos poderiam livremente escolher os textos que iriam ler. Uma determinada educanda faz referências pejorativas às religiões de matriz africana com a leitura já rejeitada por outros educandos.

Foi legal, viu! E aí, eles começaram a dizer assim “da macumba, não é? Não sei o que”. Aí eu falei: Pere aí, é matriz africana. Você acha que falar macumba desse jeito é correto? E comecei a dizer: ah, você é cristã, não é? Aí ela falou assim: “Ah, mas matava... tem sacrifício”. Aí eu comecei a falar de como o cristianismo católico e protestante mataram, não é? A inquisição [...] e tudo aquilo. Falei da Páscoa dos cristãos, da inquisição, dos processos de colonização de como mataram em nome do cristianismo e vimos um vídeo. O interessante, assim, da aula seguinte, quando encerramos, ela é evangélica, aí eu pedi pra eles depois relatarem sobre o que gostaram. E ela foi uma das que falou: “A importância da tolerância, do respeito”, porque o vídeo era muito bonito, assim, de cristão morrendo lá no mundo mulçumano, mulçumano morrendo não sei aonde, do candomblé... (Joslan, SCD, 2019).

Em contraposição a essa atividade considerada por nós como uma condução adequada por construir possibilidades para uma leitura de mundo da qual nos fala Freire (1989), Janicleide (SCD, 2019) nos relata uma atividade semelhante realizada por ela em que um determinado aluno se retirou da sala, rompendo qualquer possibilidade de diálogo. O que fazer? Joslan (SCD, 2019) responde da seguinte forma: “Também não é fácil, né? Você já imaginou? Você usou o filme, aí depois: “ah, fulano não aprendeu com o filme, agora eu

preciso usar um texto”, não é? Aí esse aluno não aprendeu com o texto, agora eu preciso usar o que?”.

Não temos garantias de que tudo dará certo, mas temos evidências de resultados satisfatórios, assegurando que a tarefa do educador é essencial quando trabalhada numa perspectiva humanizadora e transformadora desde que estejamos abertos às novas possibilidades que nos cercam, assim como propõe Esteban (2000, p. 26-27):

A transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais. Nesse processo é fundamental: olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas.

Acreditamos que não apenas as Ciências Humanas apresentam o potencial de uma educação problematizadora, mas todas as áreas do conhecimento são capazes de trabalhar na perspectiva de Freire (2009, p. 28):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...] o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo [...].

As práticas avaliativas consideradas satisfatórias de outros educadores também foram lembradas e se aproximam da orientação de Freire (2009), descrita acima, e de Esteban (2000) na compreensão de que o que se aprende em todo momento precisa ser valorizado. Vejamos o relato de Joslan (SCD, 2019):

Tem professor que até refaz a prova, Rose, depois com o próprio aluno. Tem uma professora de matemática que eu achei interessante ela fazendo isso. Ela pegou a prova que os meninos não se saíram bem e refez com os alunos. Ela fez junto com eles e mudou o conceito anterior, porque depois eles aprenderam.

Dois pontos importantes podem ser extraídos da fala anterior: a de que as práticas dos colegas também nos ensinam e a análise de que podemos estar agindo de forma bancária, e exercendo, de acordo Freire (1989), o domínio exclusivo sobre o tempo e o conhecimento. Agindo de forma bancária, muitas vezes, não aceitamos que o educando reveja uma dada avaliação, segundos depois da sua entrega, ainda que digam ter se lembrado de algo.

Quanto à prática da professora de matemática, descrita anteriormente, podemos interpretá-la a partir da afirmativa de Hoffmann (2011, p. 62): “considero, entretanto, a análise das posturas do professor diante dos erros observados nas tarefas, mais séria do que estudo sobre elaboração de instrumentos de avaliação”. A postura descrita sobre a prática da professora de matemática diante do erro assume o seguinte formato para Esteban (2000, p. 21):

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimento que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos [...].

Em cada ponto abordado tentamos construir elementos para dialogar com a complexidade da realidade do trabalho com sujeitos diversos. Isso feito através de práticas viáveis sem qualquer pretensão de construção de um manual de avaliação da aprendizagem para as classes da EJA. Até porque a composição de forma espiral da relação ensino-aprendizagem nos colocará sempre diante de novas realidades, demandando novos olhares. No entanto, pensamos que os direcionamentos da proposição da avaliação, na perspectiva de Hoffmann (2011, p. 72-73), apontam um caminho consistente ao propor:

Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias [...] Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadora [...]. Reavaliar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes [...]. Em vez de certo/errado e da atribuição dos pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções [...] transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento [...]. É importante sugerir ao aluno que preste atenção às próprias respostas.

Observamos que muitas das indicações de Hoffmann (2011), apresentadas anteriormente, estão próximas às contidas no item 6 (seis) da política de EJA do Estado da Bahia, tais como: “utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a) [...], refletir sobre o ato de aprender [...], estimular o educando(a) a participar das atividades [...], considerar a produção diária do educando(a), [...], considerar a reorientação da aprendizagem [...], descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando (a) [...]” (BAHIA, 2009).

Analizamos que as práticas descritas encontram um fundamento consistente para orientação dos percursos de aprendizagem e podem ser um indicativo de instrumento de construção e seleção de dados para os percursos avaliativos dos educandos. Entretanto, relembremos a quantidade de turmas e turnos de trabalho dos educadores. Proceder ao mesmo tempo com todas essas práticas pode não se adequar à realidade da qual buscamos nos aproximar, porém, registramos como possibilidades para que os professores possam utilizar sempre que tais práticas se adequem a cada realidade e a cada momento em classe.

Para além das dificuldades burocráticas pontuadas quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem na EJA, outras questões foram apresentadas por Janicleide (SCD, 2019):

Temos uma série de dificuldades em relação aos processos de avaliação da aprendizagem na EJA, como por exemplo, salas muito heterogêneas, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto de idade; baixa autoestima dos alunos; material didático que não atende a realidade dos jovens e adultos. Enfrentamos ainda, o que considero pior, políticas públicas via Núcleos Territoriais, que engessam demais as nossas ações nas escolas, a exemplo de calendários, tempo hora-aula, tempo para o planejamento do professor, avaliações externas (que nada têm a ver com a EJA) etc.

A abordagem anterior nos coloca diante das nossas fragilidades enquanto categoria. Somos capazes de identificar onde estão muitos dos nossos problemas na educação e até de enxergar as possibilidades de resolução de parte destes, mas encontramos dificuldade de mobilização para efetivar esse propósito através de ações como enfretamento no interior da escola, e fora dela, junto aos órgãos governamentais competentes. Tal ação teria como objetivo, também, exigir as condições necessárias para que as práticas pedagógicas (inserindo, aqui, as práticas de avaliação da aprendizagem) tenham as bases necessárias para sua efetivação com qualidade.

O cuidado com a escola, a nossa defesa e luta pela escola, vem em decorrência do comprometimento com as camadas populares. Isso por entender o espaço escolar como o único espaço do saber sistematizado ao qual muitos desses sujeitos têm acesso, por isso, precisamos atribuir sentido às nossas práticas.

Muitas dessas práticas foram questionadas por Janicleide (MPF, 2019): “ora, se a educação de jovens e adultos se orienta pelos ideais da educação popular de Paulo Freire, porque não estamos conseguindo que, na prática, a formação dos nossos alunos se dê por esta ótica?”.

Algumas respostas para essa indagação surgiram ao longo deste estudo. Pontuamos, identificando o desconhecimento ou rejeição total ou parcial da política de EJA do Estado da Bahia por muitos daqueles (professores, coordenadores) que, a princípio, seriam responsáveis por aplicá-la, ajustá-la ou até mesmo substituí-la por outra para todo o Estado, para cada Núcleo Territorial de Educação ou até mesmo para cada escola. Não podemos, portanto, afirmar que os princípios de Paulo Freire estão de fato sendo aplicados.

Um estudo possível, que não tivemos tempo de dar conta nesta pesquisa, poderia seguir o caminho de avaliar o desempenho de alunos de escolas onde os professores se fundamentam na política, comparando-o com o desempenho de educandos de escolas onde os professores não se baseiam na política de EJA do Estado da Bahia. Entraríamos, no entanto, noutra problemática: a de delimitar o que seria um desempenho satisfatório de educandos a partir dos fundamentos freirianos.

4.6 Reflexões sobre os aprendizados do processo colaborativo vivenciado.

Para o percurso que construímos neste estudo, trabalhamos na busca pela construção da análise crítica da realidade social apoiada em Freire (1987). Através da abordagem colaborativa, servimo-nos dos fundamentos de Ibiapina (2016), na perspectiva do desenvolvimento das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir e, em Desgagné (2007), especialmente ao tratar de processos de desenvolvimento profissional por meio da reflexividade crítica sobre as práticas.

Servimo-nos, também, do embasamento teórico construído por autores do campo da avaliação da aprendizagem. O que permitiu, nesse momento, apresentar considerações importantes extraídas das SCD, nas quais vivenciamos e aprendemos com Barcelos (2015) sobre a importância de estudos que tratam da avaliação da aprendizagem na EJA.

Percebemos alcances deste estudo a partir das análises teóricas, documentais e através dos relatos ocorridos nas SCD, bem como a partir da construção de memórias redigidas pelos partícipes ao final das SCD. Vejamos o que afirma Joslan (2019):

O contato e o debate mais sistemático sobre as políticas e questões teóricas sobre a EJA, ao longo dos encontros, tornaram-se fundamentais para a descoberta dos pressupostos teóricos por trás da EJA, especialmente a partir da proximidade com a pedagogia freiriana que possibilitou a conscientização de que, para este teórico, a referida modalidade de ensino tem como ponto de partida as experiências existenciais dos alunos.

A aproximação entre os estudos acadêmicos e os partícipes é capaz de promover a redução da lacuna entre a teoria disponibilizada e as práticas efetivas desenvolvidas nas escolas. Entendemos, portanto, que os pesquisadores precisam saber sobre os educadores e os educandos, pois esses são os reais atores dessa trajetória. Sem compreendê-los, não há como teorizar sobre eles. As considerações realizadas neste capítulo trazem consigo a análise com os sujeitos da EJA nos espaços e condições reais com os quais trabalhamos, com o “cheiro” da nossa realidade, o que permite a possibilidade de intervenção no espaço real de nossa atuação. Sobre isto afirma Joslan (MPF, 2019):

Assim, no cenário educacional de jovens e adultos populares, ter um educador com um conjunto de características que entenda e respeite as diferentes trajetórias dos educandos pode se tornar um caminho mais tênue e eficaz para os envolvidos nessa modalidade de ensino.

Sabemos, no entanto, das limitações com as quais temos que lidar, inclusive no campo da formação sobre as quais já tratamos. Entretanto, cremos e atuamos na perspectiva da reconstrução de caminhos a partir do nosso posicionamento social, o que nos impulsiona a trabalhar por uma sociedade justa, democrática. Para tanto, partimos do lugar onde nos encontramos e onde as nossas possibilidades de atuação crítica, propositiva e prática são reais, como o que foi tratado por Joslan (MPF, 2019):

Quanto às práticas avaliativas muitos aspectos da proposta da EJA foram esclarecidos. Não houve tempo para que eu pudesse desdobrar melhor os aspectos da caderneta, mas tentei proceder um acompanhamento maior com os alunos. No próximo ano, com certeza, terei um outro olhar para a EJA e para a avaliação dos alunos embora sabendo dos limites do nosso labor.

Conforme descrito no capítulo metodológico, tivemos um número de quatro SCD e, embora tenhamos delimitado um recorte de estudos temáticos, a abrangência da EJA pressupõe uma demanda de tempo bem superior ao que pudemos dispor. No entanto, percebemos, no fragmento de memória anterior, aspectos sinalizadores dos resultados das SCD, quanto ao esclarecimento sobre o nosso objeto de estudo: as práticas avaliativas na EJA com foco em nossa área de formação, as Ciências Humanas. Isso ocorreu quando os partícipes se posicionaram quanto a essas, debatendo sobre as práticas numa perspectiva de superação da ingenuidade para a construção de novas práticas advindas de um olhar repleto da criticidade, conforme aborda Freire (2009, p. 32):

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

O envolvimento dos partícipes nas SCD conduziu à perspectiva de aprendizagem e reconstrução de práticas, mesmo diante de educadores preocupados com a formação constante e com experiência consistente na educação. Isso nos faz crer que estamos sempre em condição de aprendentes, capazes de projetar ações futuras advindas da reflexão crítica e metódica. Nesse ponto, percebemos que podemos nos valer do campo teórico disponibilizado para a reconstrução das nossas práticas, como propõe Janicleide (MPF, 2019): “parte do material disponibilizado por Rosimeiry já era do meu conhecimento, no entanto, fui estimulada a fazer novas (re)leituras e fazer uso deles”.

A prática da dialogicidade esteve presente ao longo das SCD. A partir dos pressupostos de Freire (1987), buscamos tratar da proposição de uma educação com concepção humanista-libertadora, em que o diálogo verdadeiro se tornasse central e com sentido dialético-problematizador. Isso sem perder de vista que a dialética em Freire (1987) parte da realidade concreta dos seres humanos com o propósito de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador.

Além de meditarmos sobre os professores que atuam na EJA, também buscamos conhecer e refletir sobre os sujeitos de direito da Educação de Jovens e Adultos. Quem são, qual idade, onde trabalham, com o que trabalham, onde moram, dificuldades para chegar à escola e principalmente o que esperam da escola (Janicleide, MPF, 2019).

A prática da escuta permitiu que exercitássemos a empatia ao nos sensibilizar com o que ouvimos do outro, colocando-nos em seu lugar, aprendendo com as suas experiências sem julgamentos nem imposição de ideias. Vejamos o depoimento de Janicleide (MPF, 2019): “durante os encontros tive a oportunidade de relatar acontecimentos que vivenciei durante a minha trajetória na EJA, dividir meus olhares e minhas escutas, também as angústias, até rimos das nossas ‘misérias’”.

Os depoimentos dos partícipes aproximam este estudo da perspectiva da construção de novos saberes que repercutam na prática, fazendo sentido o estudo colaborativo, assim definido por Desgagné (2007, p. 18):

O que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, ficando entendido que é a compreensão destes no contexto do fenômeno explorado e (investigado), o elemento essencial do processo. Aí reside a verdadeira contribuição que se deseja dos docentes no projeto colaborativo.

Quando pensamos na abordagem colaborativa para este estudo, embora fundamentado metodicamente, não tínhamos a certeza do alcance da nossa proposição. No entanto, o relato dos partícipes nos faz crer que a perspectiva crítico-reflexiva e de desejo de transformação social que nos motivou, chegou para além do espaço das SCD, conforme reflexão de Janicleide (MPF, 2019):

Ao mesmo tempo, pude verificar junto a outros colegas, que não estavam nos encontros (SCD), que formas semelhantes de problemas aconteciam nas escolas onde atuaram e atuam e neste compartilhamento de experiências, pensamos mais detalhadamente no que seria importante e necessário para a eficácia do processo de aprendizagem desses jovens e adultos e como as práticas avaliativas podem contribuir com essa abordagem.

Além dos partícipes se identificarem dentro de seu contexto, outro aspecto evidenciado, neste estudo, associou-se ao princípio da reflexividade crítica sobre a prática, importante na pesquisa colaborativa, indo além da compreensão do fenômeno em estudo. A reflexividade crítica promove o pensar sobre o que se faz, como se faz e porque se faz, o que identificamos na reflexão de Janicleide (SCD, 2019):

Também foi importante para mim, porque percebi nestes encontros, que na minha prática cotidiana não estou distante de uma boa prática na Educação de Jovens e Adultos, o que me dá uma certa sensação de que estou cumprindo o meu papel de educadora dignamente e colaborando para que esses jovens possam sonhar e acreditar que esses sonhos possam se tornar uma realidade.

Janicleide trouxe a perspectiva da leitura de mundo para a sua prática de educadora, colocando-a como uma questão central. O desvelar, para Freire (2009), vem também dessa perspectiva, de enxergar a nossa vivência no mundo e saber que ela tem a ver com as condições que nos foram colocadas. Mas, a partir do momento em que tomamos conhecimento dessa realidade, é possível transformá-la. Assim, mesmo sem o domínio da teoria, conseguimos enxergar muito de Freire nas práticas relatadas nas SCD e compreendemos, como afirma Laffin (2012, p. 212), que “o tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades”.

Na perspectiva das opções, saberes, desejos e possibilidades de que nos fala Laffin (2012), presentes na construção do ser professor, dialogamos com Barcelos (2015, p.40):

É neste sentido que penso a Educação de Jovens e Adultos, não como um fim. Não como um ponto de chegada, mas, sim como um primeiro passo, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e de mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde, etc.

Chegamos ao final deste capítulo com muitas angústias, pois ficou claro para nós que há muito por se fazer se objetivamos trilhar caminhos de maior justiça social a que se refere Barcelos (2015) no fragmento anterior. No entanto, nos alegamos pelas construções colaborativas realizadas e por entender que muitas das respostas que buscávamos foram respondidas.

Além do alcance dos nossos objetivos de pesquisa, alcançamos um desejo pessoal de compartilhar esse estudo com colegas da rede estadual de ensino da Bahia. Sendo muito importante o retorno que tivemos dos partícipes Joslan e Janicleide em razão do envolvimento e comprometimento que tiveram com o nosso estudo durante e para além das SCD.

Além do relato de experiências, os partícipes proferiram leituras teóricas, prepararam-se para os encontros, inclusive com a escrita de memórias. Colocaram-se a disposição, ainda que de forma incipiente, em decorrência do tempo, a buscar inserir em suas práticas docentes, abordagens das nossas discussões teóricas, corroborando com o desejo de ver este estudo para além do campo acadêmico e construindo a semente para estudos e práticas vindouras. Assim, como percebemos, foram vários os aprendizados para os partícipes em relação ao processo colaborativo vivenciado.

A partir do campo teórico incorporado nesta dissertação, das entrevistas semiestruturadas, dos documentos analisados e das SCD, chegamos às considerações finais desta pesquisa. Discussão apresentada na sequência deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte da dissertação, apresentamos as conclusões a que chegamos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sistematizadas com base na análise realizada nos capítulos anteriores.

Ao buscar problematizar a avaliação da aprendizagem em turmas da EJA na área das Ciências Humanas, a partir do nosso objetivo geral de analisar, colaborativamente, o processo da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na área das Ciências Humanas em classes da rede estadual de ensino da Bahia, o fizemos a partir de um referencial teórico, da análise do documento com a política de EJA do Estado da Bahia e de sessões colaborativas de diálogo.

Lembramos que, na introdução desse texto, nos servimos da metáfora do oceano ao nos reportarmos à perspectiva de mergulharmos na historicidade, amplitude, inquietações, possibilidades, seduções, particularidades, contradições e desafios da atual conjuntura histórica do momento político do país com relação à EJA. O momento descrito acima era de dúvidas, incertezas, inseguranças, mas também de coragem.

Ao término desse estudo todos esses sentimentos permanecem, porém, acrescidos das aprendizagens, (res)significações, colaborações e das certezas de que não damos conta de tudo, mas podemos muito, embora conscientes da nossa condição de inconclusão enquanto seres humanos. Essa, ao mesmo tempo em que nos limita, também nos impulsiona, permitindo que, nesse momento, pudéssemos apresentar as considerações, análises e interpretações que se seguem, realizadas a partir dos procedimentos descritos anteriormente.

Assim, apresentamos aqui, o desenho da resposta à nossa questão de pesquisa centrada em como se configura a avaliação da aprendizagem em classes da EJA no Estado da Bahia. A resposta a essa questão, desvelada ao longo desse estudo, foi construída a partir das reflexões sobre aspectos presentes nas relações em classe, bem como a partir da análise de elementos construídos socialmente com reflexos na escola.

Não ficou evidenciado no transcorrer dessa análise que, após as discussões de 2008-2009, tenha havido alguma outra mobilização, envolvendo todas as instituições daquele momento para discutir as demandas atuais da EJA no Estado da Bahia e projetar ações futuras. Considera-se o presente momento bastante oportuno em virtude da intensificação da crise na educação brasileira, atingindo a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como o Ensino Superior.

No transcorrer da análise realizada, sobretudo no que se refere aos depoimentos colhidos durante as entrevistas semiestruturadas, ficou explicitado, nas falas das professoras e, sobretudo, das coordenadoras da SEC (Isadora), do NTE (Ana Marinho) e nos depoimentos durante as SCD com Joslan e Janicleide, que a ideia revisional da política não transcorreu de forma efetiva.

Em muitas escolas, há dificuldades de implementação da política de EJA do Estado da Bahia por razões como desconhecimento ou rejeição de toda a proposta ou de alguns de seus aspectos. Isso acontece, principalmente, no que diz respeito ao item *orientações para o acompanhamento do percurso*. Tal fato constrói possibilidades para a continuidade e abertura de novos debates sobre a temática, a fim de garantir a real transformação da EJA no Estado da Bahia e, ainda, construir a possibilidade de contribuir com a EJA para além dos limites do Estado.

Por não conhecerem ou não concordarem com o item relacionado à avaliação da aprendizagem, os educadores sinalizaram excessos burocráticos a serem formalizados no acompanhamento do percurso da aprendizagem dos educandos. O que indica que esses podem não estar acontecendo da forma mais apropriada, que seria o de servirem como orientação para os educadores na (re)condução das suas práticas.

Parte dos educadores que foram preparados para trabalhar com a política não se encontram mais trabalhando na modalidade EJA. Um exemplo, como vimos, é a professora Fabiana, no Colégio Rafael Spínola, em que não há mais turmas da EJA e, portanto, embora com uma formação inicial, ela não atua mais com essas classes. Isso sinaliza uma consequência, a ser pensada pela SEC-BA, quando da execução do chamado “reordenamento da rede”, com fechamento de algumas escolas ou remanejamento de alguma etapa ou modalidade para outras escolas.

Também, nesse estudo, sinalizamos que os educandos da EJA não entendam os conceitos a eles atribuídos no que se refere à avaliação da aprendizagem, levando-os a questionar sobre o porquê do uso dos conceitos ao invés da utilização do sistema de notas. Analisamos que o emprego dos conceitos ou qualquer outro formato avaliativo utilizado pelos educadores precisam ficar claros para os educandos, uma vez que os sujeitos da EJA são capazes de compreender a forma como são avaliados.

Analisamos que a prova ainda é o grande marco sinalizador de que a avaliação está acontecendo. Porém, mudar elementos culturais, nesse caso, mudar o que, convencionalmente, é tido como modelo adequado de avaliação da aprendizagem, pressupõe

tempo para que educadores e educandos estejam confortáveis no percurso e apreendam outros modos de sistematizar e avaliar a construção do conhecimento. Esse estudo sinaliza que alguns professores do Estado da Bahia ainda não estão confortáveis nesse lugar, tornando-se o embasamento teórico um caminho a ser percorrido.

Ao identificarmos a EJA como modalidade diferenciada, as práticas avaliativas também precisam ser, conforme indica Barcelos (2015), entendidas como caminhos importantes para auxiliar o educador no exercício da docência. Ressaltamos que a avaliação da aprendizagem é parte de um conjunto abrangente das práticas pedagógicas, porque ela não se justifica por si mesma. A avaliação da aprendizagem pode contribuir, sem dúvida, para desvelar os resultados dos percursos ocorridos em sala de aula, tornando-se um farol indicativo das reais demandas a serem trabalhadas pelos educadores em que os tempos e ritmos de aprendizagem dos sujeitos da EJA sejam respeitados

A partir da realização do presente estudo, ressaltamos a importância do trabalho daqueles que se uniram, embora sendo de segmentos sociais diferentes, para a edificação dessa política. No entanto, com base, também, nos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar na EJA, descritos no transcorrer dessa análise, encontramos evidências de que a política necessita de reflexões para melhor se compreender em que ou em quais aspectos a concepção necessita de ajustes, aplicabilidade ou reelaboração.

Esse estudo sinaliza para o fato de que a continuidade dos altos índices de reprovação e abandono escolar nas classes da EJA no Estado da Bahia poderia ser reduzida com a adequação da política nas escolas.

Abrem-se também novas possibilidades de pesquisa, uma vez que o objeto aqui construído e discutido se concentrou nas abordagens sobre avaliação da aprendizagem e, claramente, esse estudo não esgota a temática. Abre também novas possibilidades de estudos para os demais itens da política que foram aqui brevemente apresentados.

Para que o documento seja colocado em prática, defende-se um trabalho coletivo de diálogo envolvendo os mesmos agentes que o construíram, tais como: sociedade civil, movimentos sociais, gestão pública e educadores e educandos. Acreditando, dessa forma, na possibilidade da garantia do direito à Educação Básica, de acordo com as especificidades dos sujeitos.

Desse modo, entendemos que houve avanços consideráveis apresentados pelo documento analisado. Isso porque ele é capaz de reunir segmentos distintos da sociedade, mobilizar órgãos públicos, ouvir os sujeitos, trazer os educadores para a discussão,

fundamentar a concepção teórica em Freire (2009), Arroyo (2005) e Gadotti (2014), teóricos fundamentais para sistematização da proposta. Tudo isso é de um valor substancial, no entanto, o Estado da Bahia apresenta-se imerso nas condições da sociedade do capital pautado na essência da contradição. Assim, entendemos que, ainda que se reelabore a proposta, algo possível de se realizar, novas contradições surgirão como parte de um todo que assim se configura.

Embora entendendo a relevância do documento analisado, bem como a importância do formato de sua construção e do momento histórico em que se deu, a compreensão de assumir o caráter de educação libertadora com a força e a coragem dos princípios de Freire (2009) precisaria ir bem além desse momento. Isso porque permeia todas as práticas cotidianas dos educadores, muitos dos quais não conhecem a obra freiriana a ponto de empregá-la com propriedade; outros, nesse momento de polarização política do país, “conhecendo” ou “não”, a rejeitam, questionando o legado do referido autor.

Algumas problemáticas encontram-se para além dos limites da escola como questões de infraestrutura, que são complexas, demandando ações governamentais, assim como as políticas públicas envolvendo questões sociais. No entanto, outras problemáticas são evidentes e, muitas vezes, não conseguimos enxergá-las pela simplicidade em que se apresentam, como buscar em nós mesmos respostas que precisamos para melhorar nossas práticas. Isso pode ser dado a partir, por exemplo: a) de ações eficientes que já tínhamos e que vamos deixando pelo caminho; b) socializar práticas positivas na escola; c) ter um fio condutor teórico entre as áreas do conhecimento, pensado conjuntamente no referencial da escola.

Entendemos que o diálogo na escola é imprescindível. O trabalho isolado do professor, sobretudo quando suas práticas são muito distintas das práticas dos demais educadores, confunde os educandos que deixam de se sentir como parte de um todo e de compreender os processos nos quais encontram-se inseridos.

Sentimos que todos os professores apresentam potencial para que se tornem formadores nas escolas onde atuam e também em seus Núcleos Territoriais de Educação, e, porque não dizer, em todo o Estado. O reconhecimento do saber do educador possibilita a sua valorização no interior da escola e, para além dela, contribui com a sua própria valorização. O Estado pode se servir melhor do potencial dos seus educadores, valorizando-os, inclusive financeiramente para execução da tarefa de formadores, o que evidentemente não inviabiliza outros percursos formativos. Não é apenas o educando da EJA que precisa ampliar sua

autoestima, os educadores também precisam. Cobramos muito o importante reconhecimento social, porém, nos esquecemos, muitas vezes, de valorizar as nossas próprias práticas.

A partir das SCD, construímos um campo de reflexão sobre a EJA o qual, possivelmente, não ocorreria caso esse estudo se restringisse apenas à análise documental e bibliográfica. Trazer o olhar de outros sujeitos, seus saberes e experiências, de forma compartilhada, com a perspectiva acadêmica da pesquisa realizada nesse estudo, nos fez perceber novos detalhes do pensar-fazer docente, transformando-nos, dialeticamente, ao construir uma nova realidade quanto ao nosso olhar sobre a EJA (já sinalizada em práticas pedagógicas dos partícipes desse estudo, bem como nos resultados que aqui apresentados).

Com base nas considerações aqui socializadas, reafirmamos a nossa crença em um modo de agir no qual as práticas da avaliação da aprendizagem, interligadas às demais práticas pedagógicas, possam contribuir para uma perspectiva de educação libertadora impregnada do sentido atribuído por Freire (1987), no qual buscamos nos basear em todo esse estudo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Mírian Carvalho de; MARTINEZ, Alicia Silvia. Os jovens do ensino médio regular e da Educação de Jovens e Adultos: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; Gomes, Nilma Lino(Org.). **Diálogos na educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARBOSA, Carlos Soares. Limites e possibilidades da contribuição do Pibid para a formação inicial e continuada de professores da educação de jovens e adultos. **Educere et Educare**, Cascavel-PR, v. 11, n. 22, p.1-12, jul./dez, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13779/11052>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁZ, Dolores Maria (Coord). **Equipos docentes inovadores: formar y formarse colaborativamente**. Madri: Narcea, S.A., 2018.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005. p. 87-98.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Política de EJA na rede estadual**. EJA, Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso: 05 mar. 2019.

_____. Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-17377-de-01-de-fevereiro-de-2017>. Acesso em: 10 jan. 2119.

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Legislação Republicana Brasileira, 1998**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Lei ordinária n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação Republicana Brasileira, 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de maio de 2019.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio./ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em 13 de jan. de 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 12.ed: São Paulo: Edusp, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação:** 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7. ed, Campinas, SP. Papyrus, 2005.

_____. Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 38, n. 100, 2007, p. 965-987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo, Edart, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola universidade. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Piauí: EDUFPI, 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com saber. **Educar em Revista**, número 29, 2007, p. 101-119, Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 210-228, J. a. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>. Acesso: 19 de jan. 2019.

LUCKESI, **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2002.

_____, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9.ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Relatos de juventudes: etnografia e história de vida na compreensão dos territórios juvenis e modos de ser jovem e significar a escola. **Educere et Educare**, Cascavel-PR, v. 9, n. 17, p.71-81, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa; WESCHENFELDER, Lorita Maria (Org.). **O lugar da teoria e da prática no cotidiano de educadores: relatos e reflexões de experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2017.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: Realidade, desafios, e perspectivas atuais. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n. 7, p. 45-72, jul/dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Rose%20Prado/Downloads/601-157-966-1-10-20170823.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

PARO, Vítor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PESSOA, Fernando. Mar português. In.: GALHOS, Maria Aliete (Org.). **Fernando Pessoa: obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PIERRO, Maria Clara. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

QUINTANA, Mário de Miranda. **Poesia completa**. In: Caderno H. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RODRIGUES, Rosimeiry Prado. **Avaliação na educação de jovens e adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Polyphonia, v.29, 1jan/jun, 2018. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 167p. Disponível em: file:///C:/Users/Rose%20Prado/Downloads/53667-Texto%20do%20artigo-223915-1-10-20180625%20(3).pdf . Acesso em 28 dez. de 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/index> . Acesso em: 10 dez. 2017.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 9-24, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25004>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 188 p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011. Orientadora: Prof. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro. Orientadora-associada: Profa. Dra. Manuela Esteves.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER JÚNIOR, Cláudio Roberto Antunes; OTTO, Clarícia. Saberes docentes na educação de jovens e adultos em Florianópolis (SC). **Polyphonia**, Goiás, v. 29, n. 1, p. 12-30, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/53652/25726>. PDF. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOARES, Leôncio. 30 anos de EJA na UFMG – extensão, formação e pesquisa. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, p. 43-58, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013>. Acesso em: 10 jun. 2018.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; KITKOSKI, José Jaime; (org.). **Dicionário Paulo Freire**, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, ago., 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. p. 302 Orientação: Prof^ª Dr^ª Sônia Maria Rummert.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Autorização para coleta de dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, Adriana Moraes Teixeira, ocupante do cargo de diretora do(a) Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA**, dos pesquisadores **Rosimeiry Prado Rodrigues** e **José Jackson Reis dos Santos (orientador)** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista, 09 de Abril de 2019

ASSINATURA: _____



CARIMBO:

Adriana Moraes Teixeira
Diretora - IEED
Aut. nº 25.341.2018

APÊNDICE B: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Ana Marinho de Castro, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos (orientador), do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: Um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) bem como dos vídeos (se for o caso) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

VITÓRIA DA CONQUISTA, 25 de ABRIL de 2019

Ana Marinho de Castro
Participante da pesquisa

Rosimeiry Prado Rodrigues
Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Fabiana Vieira de Souza, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos (orientador), do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: Um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) bem como dos vídeos (se for o caso) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

VITÓRIA DA CONQUISTA, 25 de ABRIL de 2019

Fabiana Vieira de Souza
Participante da pesquisa

Rosimeiry Prado Rodrigues
Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE D: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Marlene Souza Silva, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos (orientador), do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: Um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) bem como dos vídeos (se for o caso) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Salvador, 15 de maio 2019.

Marlene Souza Silva
Participante da pesquisa

Rosimeiry Prado Rodrigues
Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE E: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Frederica G. O. Campelo, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos (orientador), do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: Um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) bem como dos vídeos (se for o caso) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Salvador, 15 de maio de 2019

Frederica G. O. Campelo
Participante da pesquisa

Rosimeiry Prado Rodrigues
Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE F: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Marceteide Manoel Gonçalves, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos (orientador), do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: Um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) bem como dos vídeos (se for o caso) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

VITÓRIA DA CONQUISTA, 20 de AGOSTO de 2019

Marceteide Manoel Gonçalves
Participante da pesquisa

Rosimeiry Prado Rodrigues
Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE G: Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Joslan Santos Sampaio, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos (orientador), do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: Um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) bem como dos vídeos (se for o caso) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

VITÓRIA DA CONQUISTA, 20 de AGOSTO de 2019

Joslan Santos Sampaio
Participante da pesquisa

Rosimeiry Prado Rodrigues
Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE H: Texto de Janiclêide Moreno Gonçalves

“Meu nome é Janiclêide Moreno Gonçalves, professora de História da rede estadual de ensino da Bahia e, falar da minha profissão, é falar da minha vida na sua essência. Não que a minha vida se resuma à minha profissão, seria demais afirmar isto. Descobri nesta profissão o que realmente me faz mais feliz. Desde criança brincava de escola: eu a professora, meus irmãos e os coleguinhas da rua, os alunos. Optei mais tarde pelo magistério. Na sequência do término do “Segundo Grau”, eu fui logo convidada a trabalhar em uma cidade que ficava a 100 quilômetros de Vitória da Conquista, o município de Maetinga. Estrada de chão horrível, ônibus só uma vez por semana. Passaram-se dois anos e eu tinha uma necessidade muito grande de estudar, querer aprender mais. Em 1991, prestei vestibular para a faculdade de História e fui aprovada na Uesb. Fiz o curso à noite, pois a necessidade de trabalhar era imensa. Tinha pedido demissão do emprego para estudar. Começou, então, uma vida de satisfação, pois estava encantada com o mundo acadêmico e, ao mesmo tempo, muitas dificuldades financeiras. Eu mal tinha dinheiro para pagar o ônibus. Minha família pouco podia ajudar. Lembro-me que faltava dinheiro para um lanche simples. Mas tudo bem! Alguns meses depois, consegui arranjar um emprego em uma escolinha pequena da rede privada, ganhava meio salário mínimo. Já ajudava um pouco. Em 1994, fui convidada a substituir uma professora de História, Rosemary Prado, no Educandário Padre Gilberto, tirando uma licença maternidade. Foi ali a porta de entrada para meu crescimento profissional e maior experiência na área de educação, porque passei de uma professora substituta à Supervisora Geral da escola em um prazo muito curto dentro da Instituição. Fiz alguns inimigos, confesso, mas fiz na sua grande maioria amigos, verdadeiros. Devido a função assumida de Coordenadora Geral, via necessidade de me especializar na área de atuação. Então, fui fazer o curso de pós-graduação em Coordenação e Supervisão Pedagógica na PUC-Minas. Amava o trabalho no Educandário Padre Gilberto, mas tinha consciência da minha condição de proletariado e sabia muito bem que no sistema capitalista nada é seguro ao trabalhador. Embora de forma um pouco equivocada, pensava que um emprego público pudesse me garantir um sustento para a vida toda. Parti para a busca de concursos na área de educação. Fiz o concurso da prefeitura no ano 2000, fui aprovada e comecei a lecionar pelo município de Vitória da Conquista no ano de 2001, permanecendo até 2017, quando pedi aposentadoria (tempo de serviço, adicionada aos tempos da rede privada). Fiz o concurso para a rede estadual de ensino e sendo aprovada comecei a dar aulas no ano de 2013 onde permaneço até hoje. Fui trabalhar em Maetinga, meu primeiro emprego, aprendi mais do que ensinei. Ali comecei a ser uma profissional casa vez mais consciente de que os mais pobres precisavam de dedicação, respeito e afeto. O meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos foi ali, onde os jovens não tinham dado continuidade aos estudos porque o município só oferecia o segmento do Ensino Fundamental até a 4ª série (hoje 5º ano). Recebíamos jovens que andavam até 6 quilômetros para chegar a escola. Meninos e meninas que moravam na zona rural que queriam continuar seus estudos. Já aqui em Vitória da Conquista trabalhei no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire, conhecido popularmente de CAIC. Tínhamos uma quantidade enorme de alunos jovens e adultos dos bairros circunvizinhos. Eram trabalhadores na sua grande maioria. Muitas jovens tinham abandonado os estudos para se casarem e ter filhos e viam ali uma oportunidade de recomeçar, de retomar os sonhos deixados para trás. Uma outra experiência que marcou muito a minha história foi o trabalho no Colégio Estadual Nilton Gonçalves. Desde maio do ano 2000, o Colégio Estadual Nilton Gonçalves atuava no bairro Ibirapuera como uma instituição de ensino de suma importância para a comunidade local. De acordo com depoimentos de professores mais antigos, essa unidade de ensino enfrentou problemas com grupos rivais que

atuavam nas áreas próximas da escola devido às questões relacionadas ao tráfico de drogas, por isso havia uma sensação de medo e insegurança vivenciada por esta comunidade, mas a existência dessa escola no bairro abriu um leque de inúmeras possibilidades de “pacificação” que buscou, ao longo de quase duas décadas, promover a integração na comunidade local, trabalhando dia após dia, numa perspectiva voltada aos princípios educativos: dignidade, respeito, liberdade, ética e cidadania. É evidente que essa intervenção social só foi possível a partir do investimento que o Estado promoveu nesta comunidade específica durante esses anos. A existência de uma instituição pública de qualidade que contribuiu para uma renovação de pensamentos, ações, valores e perspectivas de futuro, posto que muitos dos estudantes terminam o Ensino Médio, e, conseqüentemente, conseguem ingressar nas universidades ou no mercado de trabalho.

Se nos primeiros anos da fundação do Colégio Estadual Nilton Gonçalves havia bairros cercados pelo medo e insegurança, que enfrentavam grandes conflitos sociais, e viviam em territórios com alta periculosidade com ações violentas de grupos rivais, após o estabelecimento dessa escola e suas ações na comunidade revelaram uma produção eficaz em favor da estabilidade social. No entanto, essa escola foi fechada no ano de 2017, pelo governo do Estado da Bahia com a justificativa que não tinha sede própria.

É importante deixar claro para todos que a escola, nesses quase 18 anos, realizou um excelente trabalho pedagógico e que muito contribuiu com a formação de muitos sonhos. Fechar uma escola só demonstra total insensibilidade por parte daqueles que friamente planejam e determinam os rumos de nossa educação, Pois fazem isso a partir de pareceres técnicos, sem conhecer a importância social e afetiva para uma população tão carente e, por inúmeras vezes, excluída. Fazem isso também sem pensar nas conseqüências sócio emocionais que atingirão muitas famílias que terão seus sonhos podados. Embora toda a comunidade tenha ido para as ruas em calorosas manifestações, a escola acabou sendo fechada.

Quanto a EJA, vejo como modalidade de ensino que oportuniza a jovens e adultos que não puderam estudar na idade certa a condição de realizar sonhos e concluir os estudos, como o caso de uma aluna da EJA que desejava ser enfermeira e disse ter parado de estudar porque o marido não deixava; aí foi ter filhos e cuidar deles. Depois dos filhos crescidos, ela foi estudar no noturno e um tempo depois a encontrei sendo auxiliar de enfermagem em hospital de Vitória da Conquista. Mas a EJA também nos faz crescer como educadores, como pessoa, porque a gente passa a vivenciar a dureza do dia-a-dia dos nossos alunos e fazem um esforço sobre-humano para estar na sala de aula.

Por isso, o profissional precisa ter a maturidade para estar nessas classes, para não ser intolerante e ter uma visão preconceituosa com relação a eles. Eu gosto de viver a realidade dos alunos porque eu me identifico com ela.

Eu quero participar da pesquisa porque eu acho que a gente tem mais é que contribuir. Se eu posso ajudar de alguma forma com a minha experiência, não vou negar. Quero aprender mais também e vai que a gente ajuda outros colegas. Eu quero aprender com os seus estudos, aliás, eu já estou usando lá na escola, falando da sua pesquisa, e dizendo que eu quero o seu orientador, Jackson, que eu nem conheço, lá na escola, para conversar com a gente.”

APÊNDICE I: Texto de Joslan Santos Sampaio.

“Meu nome é Joslan Santos Sampaio, professor de História da rede estadual de ensino da Bahia, também sou professor da rede particular de ensino e de cursinhos pré-vestibulares no município de Vitória da Conquista. Para começar, é preciso esclarecer que a construção do meu percurso acadêmico orbita três pontos importantes: a História, o Cinema e uma reflexão teórica alicerçada na sociologia. Essa polissemia de vozes teve início quando foi despertada a intenção de utilizar expressões culturais para tornar possível o desafio de revisar um debate teórico da relação entre o campo da História e o campo das Artes, tratando, sobretudo, da riqueza e importância da expansão da aproximação e relação desses dois campos comunicantes.

Os primeiros interesses em estabelecer uma conexão entre a história e o campo das artes ocorreram na graduação em História e no curso de especialização em Teoria e História Literária. Ambos foram realizados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Na Graduação, o objetivo foi compreender o processo de constituição de uma fronteira epistemológica entre a História e a Literatura. Já na especialização, a pesquisa consistiu em perceber como se deu o processo de diluição dessa fronteira entre a História e as Artes, possibilitando ao historiador se aproximar de questões até então negligenciadas pela História tradicional dos Oitocentos, a saber: do cotidiano, do ínfimo, do esquecido, do particular, do pudor, do doméstico, do perdido, do (re)canto da sala.

Certamente influenciado por essa reflexão, me lancei na possibilidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado que acabou por apresentar uma tentativa de compreender como a conjuntura do século XXI contribuiu para tornar possível a produção do filme *A verdadeira história de Lena Baker* (2008), dirigido por Ralph Wilcox. O resultado da pesquisa foi que o filme de Wilcox é a confirmação de uma noção que as coisas, os sujeitos, as identidades, as diferenças, as verdades e por consequência, as mentiras são inventadas historicamente, socialmente e culturalmente pelos homens, ou seja, são inventadas em um espaço temporal, fruto de um processo histórico que é fabricado e (re)fabricado a partir dos valores, dos conceitos, das noções, das metáforas, dos símbolos, representações e normas de um determinado tempo histórico.

Uma vez concluída a dissertação em 2014, ingressei no doutorado no ano seguinte, vinculado ao já citado Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. O fio condutor da nova pesquisa foi tentar compreender as condições que possibilitaram a produção, aceitação e a polêmica que se instaura em torno do filme *A vida é bela* (*La vita è bella*, 1997), de Roberto Benigni, desde o anúncio de seu lançamento.

Entretanto, a quase inexistente fortuna crítica sobre Benigni e o filme *A vida é bela* no Brasil, apresentou-se como um entrave para o desenvolvimento da pesquisa. Em 2017, porém, o Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade me contemplou com um estágio doutoral/doutorado-sanduíche no exterior, aprovado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Università degli Studi Roma Tre sob a supervisão da professora Dr^a. Stefania Parigi.

Ao ter acesso a um grande acervo documental – através do acervo do Centro Sperimentale di Cinematografia, do acervo da Cinecittà, da Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, da Biblioteca Panizzi, da Biblioteca da Università degli Studi Roma Tre e da Biblioteca Villino Corsini di Villa Pamphilj - tornou-se possível o preenchimento de lacunas a respeito das redes de sociabilidades estabelecidas por Benigni e os códigos culturais italianos do tempo da produção fílmica.

Portanto, ciente da importância do apoio de muitas pessoas e instituições para o preenchimento dos espaços vazios em uma pesquisa, foi que aceitei, dentre outras coisas, o convite para fazer parte da investigação da pesquisadora Rosimeiry Prado Rodrigues. Outra



razão para aceitação desta empreita reside no fato de ser professor da EJA no Instituto de Educação Euclides Dantas desde o ano 2015. Ciente da pouca fortuna crítica sobre a modalidade de ensino em tela, foi que resolvi contribuir com essa pesquisa, pois compreendo que ela pode amplificar, sob uma perspectiva ainda mais profunda do que a habitual, o pouco conhecimento que os professores têm a respeito da EJA”.

ANEXOS

ANEXO A: Diário do percurso formativo

<i>Superintendência de Políticas para a Educação Básica Diretoria de Educação e suas Modalidades Coordenação de Educação de Jovens e Adultos</i>			

UNIDADE ESCOLAR			
DIÁRIO DO PERCURSO FORMATIVO			
TEMPO FORMATIVO _____			
EIXO _____	TURMA _____	TURNO _____	ANO _____
PROFESSORES(AS): _____			

 <p>EJA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <small>APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</small></p>		 <p>Bahia GOVERNO TERRA DE TODOS NÓS</p>	
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO			

Mês de

Temas das aulas e comparecimento do Professor

Dia	Tema Gerador / Saber Necessário	Rubrica
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	
	1. 2.	

PARECER DESCRITIVO FINAL

UNIDADE ESCOLAR:	MUNICÍPIO:
ENDEREÇO:	
EDUCANDO (A):	Nº DE MATRÍCULA:
TEMPO FORMATIVO -	

O Parecer Descritivo Final deverá ser elaborado a partir da síntese dos Pareceres Descritivos Trimestrais da(s) Área(s) de Conhecimento.

De acordo com os temas/subtemas estudados e os aspectos cognitivos definidos, durante o ano letivo, o(a) educando(a).

Considerando os temas/subtemas estudados e os aspectos sócio-formativos definidos, durante o ano letivo, o(a) educando(a).

Quanto ao estudo dos temas/subtemas e áreas de conhecimento definidos, durante o ano letivo, no que se refere à aprendizagem desejada e saberes necessários, o(a) educando(a).

OBS:

PC - Percurso Construído

EP - Em Processo

De acordo com a descrição do parecer final, o(a) educando(a) _____ matriculado(a) na Educação de Jovens e Adultos, Tempo Formativo ____, Eixo ____ construiu a aprendizagem necessária para progredir ou continuar os estudos no Tempo Formativo ____, Eixo ____.

Local/Data

Assinatura

COMO ESTOU NO MEU PERCURSO FORMATIVO?

Educando(a):		
Tempo Formativo:	Eixo:	Trimestre:

Durante o ___ bimestre muitas aprendizagens foram construídas no espaço da escola ou colégio e, em especial, no espaço da sala de aula. As valiosas intervenções dos seus professores e dos seus colegas contribuíram bastante para a sua aprendizagem. Porém, você sempre será o maior responsável pelo seu próprio desenvolvimento como pessoa e como estudante.

Chegou, portanto, o momento de apreciar, de forma crítica, em que medida você contribuiu para o enriquecimento do seu processo de aprendizagem, percebendo os aspectos que já avançou e aqueles que precisam de mais estudo.

Temas estudados:

1. O que você aprendeu?

2. Qual foi a sua contribuição para esse estudo?

3. Como as áreas de conhecimento ajudaram nesse estudo?

- Tempo Formativo I e II - Linguagens, Estudo da Sociedade e da Natureza
- Tempo Formativo III - Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática

4. Dos conhecimentos estudados, quais os que você aplicou nos espaços da família, do trabalho e da comunidade?

ANEXO B: Caderno de Registro do Percurso

Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

UNIDADE ESCOLAR

CADERNO DE REGISTRO DO PERCURSO DA APRENDIZAGEM

TEMPO FORMATIVO III – EIXO VI

PROFESSORES: _____



Orientações gerais sobre o uso do caderno de registro

O Caderno de Registro é de uso exclusivo do(a) professor(a), portanto deve-se evitar perdas e rasuras, mantendo sempre os registros atualizados. Este instrumento ajudará a estruturar o trabalho pedagógico nos espaços reservados para a sistematização das aulas e para o registro do percurso da aprendizagem individual do(a) educando(a) nos Eixos Temáticos, possibilitando, assim, planejar as atividades e acompanhar diariamente o processo da aprendizagem construído durante o Tempo Formativo. Ao término de cada Eixo Temático o professor deverá entregar o Caderno de Registro na Secretaria da escola ou colégio para ser usado pelo(a) professor(a) do próximo Eixo Temático e ao final do Tempo Formativo deverá ser arquivado na Secretaria da escola ou do colégio.

Instrumentos do Caderno de Registro:

Crítérios para o Acompanhamento do Percurso - deverão funcionar como norteadores na prática do(a) professor(a) para a realização do acompanhamento e registro da aprendizagem do(a) educando(a).

Horário e o Cronograma das Aulas - tem o objetivo de organizar o trabalho do(a) professor(a), ajudando-o no planejamento dos números de aulas trimestrais e anuais, detectando as situações que ocorreram durante o percurso.

Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem – esse instrumento deve ser usado sempre que for necessário, durante as aulas, para ajudar no registro do percurso da aprendizagem do(a) educando(a), a fim de orientar os pareceres descritivos trimestrais e finais. O acompanhamento é composto pelos Aspectos Cognitivos (AC), Sócio-afetivos (SA) e pela Aprendizagem Desejada (AD) e Saberes Necessários compostos pelas Áreas de Conhecimento. Esses serão os indicadores da aprendizagem do educando que serão construídos durante os Eixos Temáticos e os Tempos Formativos.

Registro Quinzenal das Aulas - é um formulário para o(a) professor(a) registrar quinzenalmente as aulas referendado no planejamento geral do Eixo Temático construído coletivamente.

Espaço para Registros do Processo de Aprendizagem - é um espaço para o professor registrar o processo de aprendizagem do(a) educando(a) no que se refere aos conhecimentos das áreas e aos aspectos cognitivos e sócio-formativos que vão sendo (re)construídos.

CRITÉRIOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os(as) educandos(as), que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a estas questões, faz-se necessário priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. No momento, optamos por:

01. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto;
02. Utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática;
03. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo;

04. Estimular o educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, apreciando de forma crítica o seu próprio desenvolvimento, detectando os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo, colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo;
05. Considerar a produção diária do educando como instrumento de coleta de dados, para a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo;
06. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham garantir a aprendizagem de todos os educandos e educandas;
07. Recolher e corrigir durante o acompanhamento do percurso as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, evitando assim riscos e rasuras que desqualificam suas experiências, reorientando para a efetivação da aprendizagem;
08. Descrever, através de registros trimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a), traçando a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumido um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

HORÁRIO DA TURMA

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

CRONOGRAMA DAS AULAS

TRIMESTRES	AULAS PREVISTAS	AULAS DADAS	OBSERVAÇÕES
TOTAL			

REGISTRO QUINZENAL DAS AULAS

Período	Tema Gerador	Subtema
Aspecto(s) cognitivo(s) (AC)	Aspecto(s) sócio-formativo(s) (SF)	Aprendizagem desejada (AD)

SABERES NECESSÀRIOS	CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA ÁREA / DISCIPLINA	METODOLOGIA / ATIVIDADE	ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Notas:

1. Não existe uma sequência pré-definida para o estudo e acompanhamento da aprendizagem dos **Saberes Necessários**. Esses serão estudados, à medida que ajudem na compreensão dos conhecimentos presentes nos Eixos Temáticos e nos Temas Geradores, uma vez que estes últimos constituem o centro do processo de ensino-aprendizagem.
2. A dinâmica metodológica apresentada valoriza as atividades diárias realizadas pelos(as) educandos(as). Portanto, elimina o ritual de provas trimestrais predefinidas no calendário, introduzindo instrumentos e procedimentos (atividades coletivas e individuais por área de conhecimento, trabalhos em grupo e individual, caderno de atividades, projetos de aprendizagem etc.) que contribuem para a definição dos resultados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, durante todo o trimestre.
3. O Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem é uma ação formadora tanto para o(a) educador(a) como para o(a) educando(a). Portanto, orienta-se socializar os resultados, trimestralmente, na sala de aula, para juntos reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao final do acompanhamento trimestral do percurso da aprendizagem do educando será importante considerar os conhecimentos construídos, destacando os aspectos cognitivos (AC) e os aspectos sócio-formativo (SF), mediados pelo estudo das áreas de conhecimento presentes na aprendizagem desejada (AP), assim:

Aspectos cognitivos	Aspectos sócio-formativos
AC1 – apresenta um discurso bem articulação	SF1 – tem abertura para a construção coletiva
AC2 – utiliza a linguagem formal/sinalizada/artística	SF2 – é sensível para escutar o outro
AC3 – ler e escreve bem	SF3 – convive com base no respeito às diferenças
AC4 – apresenta bom nível de reflexão e sistematização dos conhecimentos construídos	SF4 – tem desenvolvido a autonomia intelectual
AC5 – apresenta postura crítica frente a realidade (social, política, econômica, cultural e religiosa)	SF5 – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem
AC6 – apresenta visão de mundo própria	SF6 – apresenta disposição para liderança
AC7 – aplica conhecimentos escolares na vida prática	

Aprendizagem desejada: Área de Conhecimento – LINGUAGENS, CIÊNCIAS HUMANAS, ARTES E ATIVIDADES LABORAIS

ADL1 - Compreender e usar a língua portuguesa, como língua materna e como instrumento de poder que interfere na vida em sociedade.

ADL2 - Garantir o respeito à diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração, etc.) E uma maior participação e intervenção na realidade, compreendendo e usando criticamente os sistemas simbólicos das diferentes linguagens. **ADL3** - Reconhecer argumentos, posições ideológicas e possíveis conteúdos discriminatórios, analisando, interpretando e aplicando os recursos expressivos da linguagem verbal em diferentes épocas e contextos.

ADL4 - Respeitar as diversas formas de compreender o mundo, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

ADL5 - Compreender a importância da construção da identidade pessoal e coletiva. Respeitando e preservando as diferentes manifestações da linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais.

ADL6 - Posicionar-se como protagonista no processo de produção/recepção, utilizando as linguagens como meio de expressão, informação e comunicação.

ADL7 - Ampliar a comunicação com outros grupos sociais, e ter acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade, conhecendo e usando língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento político.

ADL8 - Construir práticas sociais mais humanas e democráticas, entendendo os princípios das tecnologias da comunicação e da informação.

ADL9 - Reconhecer a importância do acesso aos bens culturais, estabelecendo relações entre a expressão artística e a expressão corporal.

ADL10 - Apreciar e criar produções artísticas individuais ou coletivas, utilizando as linguagens artísticas e corporais. **ADL11** - Desenvolver formas de interagir com o meio em que vive, expressando, sensibilidade, ludicidade e criatividade através do corpo e da arte.

ADL12 - Respeitar, valorizar e vivenciar a cultura popular, como expressão da cultura e da identidade de um grupo social.

ADL13 - Reconhecer o ambiente escolar como espaço de manifestação da identidade artístico-cultural da comunidade. **ADL14** - Utilizar-se do talento artístico/corporal, participando de eventos e atividades culturais locais, nacionais e internacionais.

ADL15 - Articular as diferentes manifestações da cultura artística e corporal às áreas de conhecimento.

ADL16 - Reconhecer as contribuições das ciências humanas na formação da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos.

ADL17 - Compreender a sociedade como produto da ação individual e coletiva de homens e mulheres.

ADL18 - Reconhecer-se como agente social historicamente situado no tempo e no espaço.

ADL19 - Compreender criticamente a estrutura e funcionamento da sociedade, posicionando-se como sujeito de direitos. **ADL20** - Compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das relações dos sujeitos com os espaços físicos e com a paisagem, percebendo seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.

<ul style="list-style-type: none"> • analisa e seleciona argumentos para a corroboração da tese em textos opinativos e narrativos; 									
<ul style="list-style-type: none"> • estabelece relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido; 									
<ul style="list-style-type: none"> • relaciona o narrador ao foco narrativo (ponto de vista); 									
<ul style="list-style-type: none"> • relaciona a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens; 									
<ul style="list-style-type: none"> • distingue texto literário de texto não literário, identificando a finalidade e convencionalidade; 									
<ul style="list-style-type: none"> • compara mais de um texto literário, percebendo semelhanças ou diferenças de acordo com o tempo e o contexto histórico; 									
<ul style="list-style-type: none"> • reconhece a adequação ou inadequação de registros em diferentes situações de uso da língua (oral, escrita, níveis de registros, dialetos); 									
<ul style="list-style-type: none"> • observa a variação linguística, compreendendo os valores sociais implicados (o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos); 									
<ul style="list-style-type: none"> • percebe as variações linguísticas a partir das diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos; 									
<ul style="list-style-type: none"> • compara textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados; 									

<ul style="list-style-type: none"> • estabelece relações entre partes de um texto a partir de repetição e substituição de um termo 									
<ul style="list-style-type: none"> • analisa as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação/relação casual, conclusão, comparação contraposição, etc.); 									
<ul style="list-style-type: none"> • emprega os mecanismos de coesão referencial (pronominal, repetição, substituição lexical, elipse) e de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação) de acordo as possibilidades de cada modalidade textual; 									
<ul style="list-style-type: none"> • utiliza recursos oferecidos pelo sistema verbal na produção textual (tempos e modos verbais, formas pessoais, impessoais, condicionais); 									
<ul style="list-style-type: none"> • percebe a importância da utilização de recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação, sintagmática e expressiva) 									
<ul style="list-style-type: none"> • faz uso das convenções para citação do discurso direto e indireto (dois-pontos, travessão, aspas, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrase, contexto narrativo); 									
<ul style="list-style-type: none"> • emprega as regras de concordância verbal e nominal na construção textual, considerando os chamados casos especiais; 									
<ul style="list-style-type: none"> • relaciona a estratégia argumentativa de um texto aos recursos coesivos e os operadores argumentativos; 									

<ul style="list-style-type: none"> • compreende a formação territorial brasileira a partir do processo geo-histórico da mundialização da sociedade africana, européia e latino-americana; 									
<ul style="list-style-type: none"> • relaciona a formação territorial brasileira à economia, considerando os períodos colonial-escravista e urbano-industrial; 									
<ul style="list-style-type: none"> • reconhece a urbanização como fenômeno do mundo atual, considerando o impacto da estruturação industrial; 									
<ul style="list-style-type: none"> • identifica as grandes mudanças sócio-econômicas culturais na organização das cidades, percebendo a intervenção dos distintos grupos sociais em diferentes territórios urbanos; 									
<ul style="list-style-type: none"> • discute a tendência homogeneizadora do espaço urbano, disseminando os problemas urbanos (violência, poluição, desigualdades sociais); 									
<ul style="list-style-type: none"> • conhece iniciativas de resistências das cidades às imposições de ordem global, criando formas alternativas de territórios, através da cooperação e solidariedade vinculadas aos movimentos reivindicatórios; 									
<ul style="list-style-type: none"> • percebe as profundas mudanças nos espaços agrários, reconhecendo a agricultura moderna como uma atividade cada vez mais tecnologicada e globalizada; 									
<ul style="list-style-type: none"> • reconhece a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência a globalização, refletida na luta pelo saber e experiência de vida dos grupos sociais rurais; 									
<ul style="list-style-type: none"> • percebe que a movimentação atual da população mundial é motivada pela busca do direito a vida e ao trabalho; 									

<ul style="list-style-type: none"> • reconhece as identidades e o pertencimento territorial, considerando a diversidade e o interculturalismo; 									
<ul style="list-style-type: none"> • percebe o papel do Estado na criação de oportunidades ou de cerceamento de iniciativas das populações nas formas de organização nos vários lugares do mundo; 									
<ul style="list-style-type: none"> • compreende o meio geográfico como uma construção social, entendendo os espaços como produto da ação humana em suas diferentes formas de organização e relações com a sociedade e a natureza; 									
<ul style="list-style-type: none"> • perceber o impacto do processo de globalização no lugar/espaço, considerando a identidade de pertencimento dos sujeitos como autores de suas vidas e da produção do espaço; 									
<ul style="list-style-type: none"> • considera o trabalho como elemento fundamental na vida das pessoas, reconhecendo nas atuais relações de trabalho e nas formas de apropriação das riquezas o surgimento de novas formas de territorialidades; 									

<ul style="list-style-type: none"> • compara as várias formas de conceber o trabalho em diferentes tempos e realidades sociais (sociedade indígena, sociedade medieval, sociedades industriais e tecnológicas), questionando a realidade social em que está inserido(a); 									
<ul style="list-style-type: none"> • analisa o processo de continuidade/ruptura na construção e desenvolvimento dos meios de transporte, (caravelas, trens, aviões, automóveis) reconhecendo suas interferências nas guerras, nos negócios internacionais e na expansão do consumo, das indústrias e da ideologia; 									
<ul style="list-style-type: none"> • reconhece o poder da comunicação através da palavra (a escrita na antiguidade, a evolução da imprensa, a carta, o telégrafo, o rádio, o telefone) e da imagem (fotografia, cinema, televisão, computador, internet, etc.), percebendo as diferentes práticas comunicativas utilizadas intencionalmente pelos grupos sociais; 									
<ul style="list-style-type: none"> • constrói o conceito de Estado a partir das transformações históricas (Monarquias absolutistas, Revolução Francesa, Revolução Americana), estabelecendo relações de ruptura/permanência nas sociedades através de princípios, doutrinas e ideologias; 									
<ul style="list-style-type: none"> • compreende a Formação do Estado Brasileiro dentro da estrutura capitalista mundial e no contexto da Formação dos Estados Nacionais Europeus (Estado Português e Alemão), tendo os conteúdos simbólicos (heróis, hino e bandeira nacional) e os discursos nacionalistas (socialismo, nazismo, sionismo) como suporte ideológicos; 									
<ul style="list-style-type: none"> • analisa os conflitos existentes na construção dos Estados Nacionais (Israel e Palestina) e nas disputas étnicas nos estados africanos, posicionando-se a favor da vida e da democracia; 									
<ul style="list-style-type: none"> • analisa a Independência do Brasil a partir da conjuntura política e econômica da Europa Ocidental, interferindo nas decisões do Estado Brasileiro; 									

Legenda: AC - A Construir

EC - Em Construção

C - Construído

ESPAÇO PARA REGISTROS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

EDUCANDO(A):		
1º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)
2º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)
3º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)

Nesse espaço o(a) professor(a) registrará o processo de aprendizagem do(a) educando(a) de acordo com os aspectos cognitivos, sócio-formativos e aprendizagem desejada que foram focos de estudos nos respectivos trimestres.

Nº de Atividades	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Coletiva			
Individual			
Total de Presenças			

ANEXO C: Matriz curricular



SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

Matriz Curricular – Tempo Formativo III

Número de semanas - 40		Número de dias letivos - 200				
Dias por semana - 05		Carga horária semanal - 20				
		Carga horária por aula - 40min				
Currículo composto do Tempo Formativo III correspondente ao Ensino Médio e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contemplando uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.						
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TEMPO FORMATIVO III				CH
		EIXO VI		EIXO VII		
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	
BASE NACIONAL COMUM						
I - Línguas, Língua e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160	--	--	160
	Língua Estrangeira	2	80	--	--	80
II - Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	4	160	--	--	160
	História	4	160	--	--	160
	Sociologia	2	80	--	--	80
	Filosofia	2	80	--	--	80
III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	--	--	4	160	160
	Física	--	--	4	160	160
	Química	--	--	4	160	160
	Biologia	--	--	4	160	160
PARTE DIVERSIFICADA						
Artes e Atividades Laborais		2	80	4	160	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	1.600
Observações:						
1. A Matriz Curricular encontra-se em vigor desde o ano letivo de 2009.						
2. Estrutura do curso: Anual						
3. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.						
4. Horário das aulas: 19h às 20h 20min / 20h 20min às 20h 35min – intervalo 20h 40min às 22h						

ANEXO D Comitê de ética Uesb

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA

Pesquisador: ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12358419.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.483.328

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que apresenta especificidades tanto no aspecto estrutural das políticas educacionais (quer em âmbito macro, quer no universo micro das escolas) quanto no aspecto didático-pedagógico da práxis docente". Pesquisa com apenas 2 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, colaborativamente, o processo da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na área das Ciências Humanas.

Objetivo Secundário:

1. Identificar e analisar, colaborativamente, a concepção de avaliação da aprendizagem proposta para a EJA em documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia.
2. Identificar, a partir de sessões colaborativas, as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam nas turmas da EJA em uma escola pública da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista.
3. Propor, colaborativamente, atividades de verificação da aprendizagem em diálogos com docentes da EJA.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-6727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.483.329

4. Discutir, colaborativamente, sobre os resultados das atividades de avaliação da aprendizagem com docentes da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios foram apresentados e estão de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com relevância para a área das ciências humanas. O projeto está bem desenhado para alcançar seus objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de forma satisfatória.

Recomendações:

Recomenda-se ajuste no Cronograma da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 02.08.2019, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1332796.pdf	22/04/2019 13:37:36		Aceito
Declaração de Pesquisadores	CÓMPROMISSO.pdf	22/04/2019 13:36:23	ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	10/04/2019 18:04:30	ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_IMAGEM.pdf	10/04/2019 17:21:50	ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/04/2019 17:15:50	ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/04/2019 17:03:56	ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3526-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.je@gmail.com