

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

**VANESSA VERÍSSIMO SILVEIRA**

**MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DA EJA SOBRE AVALIAÇÃO:  
TRAMAS DE OUTRORA E DE AGORA**

Porto Alegre  
2. Semestre  
2015

**VANESSA VERÍSSIMO SILVEIRA**

**MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DA EJA SOBRE AVALIAÇÃO:  
TRAMAS DE OUTRORA E DE AGORA**

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

**Orientador: Prof. Dr. Evandro Alves**

Porto Alegre  
2. Semestre  
2015

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Jesus pela coragem, força, fé e saúde para seguir em frente, rumo ao meu sonho, enfrentando os desafios que surgiam ao longo dessa caminhada.

À minha família, meu bem mais precioso: aos irmãos Alex, César, Fábio, Roger e Ricardo; ao tio Chico e Mara; ao Pai Valdir e, em especial, minha mãe Marília, pois sem ela não chegaria até aqui. Muito obrigada pelo amor, apoio, incentivo, compreensão e por acreditarem em mim. Pai e Mãe, obrigada por insistirem, priorizarem e valorizarem nossa educação, minha e de meus irmãos, apesar das dificuldades da vida. Tenho orgulho de ser filha de vocês! Mãe, agradeço por servir de inspiração em minha trajetória de vida, além de mãe, mulher e amiga, também, como docente exemplar.

Ao meu querido orientador Evandro Alves por sua dedicação, incentivo, paciência, acolhimento, parceria, sensibilidade e humanidade durante a elaboração deste TCC. Não visualizo pessoa mais indicada para essa orientação, muito obrigada!

Às amigas e colegas de graduação que juntas compartilhamos angústias, medos, dúvidas, alegrias e aprendizagens: Ana Márcia, Júlia, Graciela, Sara, Lissane e Carol. Vocês foram essenciais e especiais nessa caminhada. Gratidão!

Aos professores e professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que fizeram parte da minha formação docente.

Ao CMET Paulo Freire por me receber durante as práticas e, o estágio obrigatório curricular. Em especial, agradeço a professora Rosa e aos alunos da turma T2 pelo acolhimento, pelas ricas aprendizagens, trocas e relações de amizade que surgiram. Comunidade essa, que me motivou na produção deste trabalho.

Às minhas queridas amigas, Andréia e Amanda, que, além de acreditarem em mim, tiveram paciência e compreensão quando muitas vezes não pude me fazer presente, em razão das demandas da vida acadêmica.

Ao querido Adriano pelo apoio, amor, compreensão, companheirismo, muito auxílio e, principalmente, por acreditar em mim.

“Eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que eu me considero um educador: acima de tudo porque eu sinto amor.”

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema central a “Avaliação na Educação de Jovens e Adultos”. Este, surgiu e desenvolveu-se ao longo do estágio obrigatório, realizado no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, numa turma de Totalidade 2, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante as práticas pedagógicas, percebia nas falas de alguns estudantes que a avaliação estava, implícita ou explicitamente, atrelada a curta passagem desses pela escola no dito “tempo certo”. A partir disto, este estudo busca delinear e identificar que memórias estudantes da EJA trazem sobre processos avaliativos em suas experiências escolares, as de outrora e as de agora. O que elas nos dizem? Os referenciais teóricos que subsidiaram esta pesquisa foram: Jussara Hoffmann (2009; 2013), que aborda a questão da avaliação e Maria Helena Souza Patto (1993), que traz discussões referentes ao fracasso escolar. Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como modalidade um estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram: diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Dessas, são participantes quatro mulheres, com idade superior aos cinquenta anos, todas da Totalidade 2, do mesmo grupo do estágio. Após a investigação e análise de dados, é possível afirmar, neste contexto, que as experiências anteriores ao CMET Paulo Freire caracterizam uma avaliação mais “tradicional”, que classifica, puni e exclui, na qual os sujeitos envolvidos foram fadados ao fracasso escolar. Fatores como: dificuldade de acesso; falta de escolas e professores; a crença do discurso que “empregado não precisa estudar”; necessidade de trabalhar precocemente para ajudar no sustento da família e relações de gênero, também, são apontados como facilitadores para a exclusão, das entrevistadas, da/na escola. No que se refere às experiências atuais no CMET Paulo Freire, verifica-se que o processo avaliativo é configurado a partir de uma perspectiva mediadora e emancipatória, na qual considera a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico voltado para o desenvolvimento como um todo dos estudantes da EJA visando sua transformação para o mundo.

Palavras-chave: **Educação de Jovens e Adultos. Avaliação. Memórias.**

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	APORTES TEÓRICOS.....	9
2.1	Histórico da EJA e referenciais legais.....	9
2.2	Avaliação: concepções, limites e desafios.....	12
2.2.1	Outros fatores que contribuem para o fracasso escolar.....	16
2.3	Avaliação na EJA.....	17
3	METODOLOGIA.....	21
3.1	Conhecendo o espaço.....	22
3.2	Os sujeitos envolvidos.....	23
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	27
4.1	Experiências anteriores ao CMET Paulo Freire.....	27
4.1.1	Sobre a Escola.....	27
4.1.2	O papel da Família e do trabalho no processo de escolarização.....	29
4.1.3	Castigos morais e físicos.....	30
4.2	A experiência atual no CMET Paulo Freire.....	34
4.2.1	Experiência com Avaliação no CMET.....	34
4.2.2	Participação no processo avaliativo.....	35
4.2.3	CrITÉrios de Avaliação e Avanço/Permanência.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	41
	APÊNDICES.....	44
	ANEXOS.....	47

# 1 INTRODUÇÃO

Historicamente a avaliação é questionada e discutida através das políticas públicas educacionais, principalmente quando se refere ao “rendimento escolar”. Pesquisas realizadas na área educacional apontam, como necessidade da escola, para a modificação do sistema de avaliação da aprendizagem. Mostram, também, que professores “querem melhorar o processo de avaliação e, mais ainda, consideram que mudando a avaliação melhora-se a qualidade de ensino” (SAUL, 2015, p.63). Apesar de existir essa vontade de mudança, não a percebemos. Diante do exposto, como é tratada a avaliação na EJA? Sabendo que se trata de uma modalidade de ensino específica e, que apresenta uma nova concepção de avaliação.

Assim, esta pesquisa apresenta como tema central a Avaliação de Jovens e Adultos. O interesse por essa questão surgiu a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Tal prática foi realizada no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, numa turma de Totalidade<sup>1</sup> 2, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Momento este, que possibilitou um contato direto com a comunidade escolar.

Foi percebida, ao longo do semestre de estágio, durante as atividades propostas, a questão da avaliação, para alguns estudantes, como fator determinante e/ou agravante na permanência, ou não, desses sujeitos na escola, no dito “tempo certo”. Esta compreensão se deu a partir dos relatos das histórias de vida dos alunos, bem como em momentos que avaliavam o processo de suas aprendizagens.

Diante do exposto, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: “Que memórias estudantes da EJA trazem sobre processos avaliativos em suas experiências escolares, as de outrora e as de agora? O que elas nos dizem?”.

Compreende-se memória<sup>2</sup> como a ação de buscar/trazer lembranças, (re)lembrar, conscientemente, episódios passados. Considerando, também, que vem à tona com essas memórias diversos sentimentos e, quando o locutor narra suas

---

<sup>1</sup> A organização por Totalidades do Conhecimento funciona da seguinte maneira: T1, T2 e T3 (inicias) correspondem à turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, T4, T5 e T6 (finais) equivalem à turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (PORTO ALEGRE, 1997, p.31).

<sup>2</sup> Conforme Dicionário Houaiss (2015), uma das acepções da palavra memória é “função geral que consiste em reviver ou restabelecer experiências passadas com maior ou menor consciência de que a experiência do momento presente é um ato de revivescimento”.

lembranças, quem escuta, de certa forma passa a fazer parte delas. Segundo Bosi (1994),

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p.47).

Este trabalho trata de uma investigação qualitativa, de modalidade estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram: diário de campo<sup>3</sup> e entrevistas semiestruturadas.

Assim, a fim de contribuir para área de estudo sobre avaliação na EJA, este trabalho busca, como objetivo geral, delinear as compreensões dos estudantes da EJA, participantes deste estudo, sobre os processos avaliativos que tenham tomado durante as suas experiências de escolarização. Para tal compreensão, os objetivos específicos são:

- Realizar entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA (Turma T2);
- Retomar/lembrar a atividade ("*Por que estou na EJA*") que desencadeou este estudo, realizado no semestre anterior (estágio obrigatório);
- Identificar como se deu a relação dos entrevistados com a escolarização na infância e, como se dá nos dias de hoje;
- Descobrir o que os sujeitos compreendem sobre avaliação;
- Saber como era a avaliação na infância e, como é na experiência atual;
- Compreender se o afastamento da escola no dito "tempo certo" está relacionado com os processos avaliativos experienciados;
- Analisar e discutir, apoiada aos referenciais teóricos, os dados obtidos nas entrevistas.

Para tanto, o estudo foi norteado pelos temas/conceitos: EJA, avaliação (Jussara Hoffmann), fracasso escolar (Maria Helena Souza Patto), entre outros.

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro trata da introdução. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que orientou o

---

<sup>3</sup> Trabalho solicitado pela disciplina EDU 03079 – Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos, organizado e elaborado ao longo do semestre (2015/1), no qual eram registrados os planejamentos e reflexões acerca da prática pedagógica do estágio obrigatório.

trabalho. No terceiro, aborda as perguntas norteadoras, os objetivos, bem como a metodologia do estudo. O quarto capítulo refere-se à apresentação e discussão dos dados e, no quinto, são apresentadas as considerações finais.

## 2 APORTES TEÓRICOS

### 2.1 Histórico da EJA e referenciais legais

A EJA se trata de uma modalidade de ensino que se consolida lentamente na história da Educação no Brasil, caracterizada pela fragmentação e descontinuidade das políticas de governo, e que se consolida como tal em função da luta e conquista política.

Masagão, Di Pierro e Joia (2001) apontam que efetivamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas políticas públicas podem ser historicizadas a partir da década de 1940, momento em que surgem iniciativas consistentes com relação à importância da oferta da EJA à população excluída da escola. Criou-se, então, entre os anos 40 e 50, algumas ações e programas nacionais, tais como: Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Dentre esses, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, apontava que a EJA, além de combater o analfabetismo, traria um impacto social positivo que resultaria na elevação cultural da sociedade. Porém, a Campanha acabou por extinguir-se devido à falta de proposta metodológica/pedagógica específica para tal modalidade.

Nos anos 60 programas de educação e cultura popular foram inspirados no pensamento e trabalho de Paulo Freire que propunha uma educação crítica, ou seja,

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

Mas, em 1964 os programas e propostas de Paulo Freire desapareceram devido ao Golpe Militar, além da repressão sofrida.

Em 1967 é organizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pelo governo federal e trazia a educação como uma preparação para o mercado de trabalho em virtude do desenvolvimento econômico. O programa mais importante foi o referente à condensação do antigo curso primário. Em razão do grande investimento, durante 15 anos, e o baixo índice na redução do número de

analfabetos, o MOBREAL foi extinto em 1985. Assim, foi criada a Fundação Educar, que assumiu a estrutura anterior apoiando as iniciativas governamentais, porém, sem o mesmo controle político pedagógico do MOBREAL, trazendo a ideia da educação popular. Foi extinta em 1990 devido à omissão do Governo Federal na qual não viam a necessidade de adultos se alfabetizarem, pois, os mesmos já estavam adaptados a tais condições.

Em 1971, entra o Ensino Supletivo que, de acordo com a Lei Federal 5692/71, estende a educação básica obrigatória de 4 para 8 anos (primeiro grau), ao mesmo tempo em que aponta que a educação supletiva é equivalente a esse grau de ensino para os jovens e adultos, informando, também suas funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. No entanto, esta lei acabou por restringir a obrigatoriedade da oferta pública às crianças e adolescentes (7 a 14 anos), representando, novamente, um desafio para a educação de jovens e adultos.

Mas, foi na Constituição Federal de 1988 que se consagrou o direito da educação de jovens e adultos à educação básica (gratuita), tendo em vista as responsabilidades do Estado e ampliação dos direitos sociais quanto às necessidades do público em questão (grupos menos favorecidos). Porém, evidenciando o caráter de fragmentação e descontinuidade da EJA, uma emenda na Constituição, em 1996, retira a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, considerando apenas sua gratuidade.

Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de jovens e adultos e, [...] também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.67).

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, foi realizada uma Conferência Mundial que reuniu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial a fim de discutir sobre o futuro da educação de jovens e adultos, no sentido de erradicar o analfabetismo no Brasil. Assim, fundou-se a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). Então, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que dava enfoque à educação de jovens e

adultos e suas reais necessidades. Porém, a CNAIA foi “desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR” (FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 399).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), nos artigos 2, 4 e 37, vem para (re)afirmar a obrigatoriedade de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, bem como a gratuidade do ensino público.

A Declaração de Hamburgo, promovida pela UNESCO (1997), surge configurando-se como marco importante, no qual “estabeleceu a vinculação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade” (UNESCO, 1997, p.7), reforçando e fortalecendo a ideia de uma educação para todos.

O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, em realidade, bastantes grupos estão dela excluídos [...]. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas (UNESCO, 1997, p.51).

Sabendo-se que a EJA, conforme LDB 9394/96, trata-se de de uma modalidade da educação básica (ensino fundamental e médio) específica, o Parecer CNE/CEB 11/2000 aponta suas funções: *reparadora* - que além de restituir um direito negado, aponta para o direito de uma educação de qualidade, bem como o reconhecimento de igualdade entre as pessoas; *equalizadora* – trata de uma “redistribuição e alocação” dos bens sociais, a fim de garantir mais igualdade; e, *qualificadora* – sendo essa o próprio sentido da EJA, traz a ideia de uma educação permanente, de proporcionar a atualização de saberes para toda a vida.

A fim de atender as especificidades da EJA faz-se necessário que haja um currículo próprio, condizente com o público atendido, pois, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (BRASIL, 2000, p.61).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, também indica uma avaliação em processo, contínua e, que a partir dela seja possível identificar lacunas, carências, utilizar diversas formas de socialização, bem como superar problemas através de meios pedagógicos (BRASIL, 2000, p.35-36). Aponta, também, que

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. [...] Devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000, p.35).

Cabe mencionar, no âmbito dos Programas voltados à EJA que, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que trazia três vertentes de caráter social para EJA: Projeto Escola de Fábrica, PROJOVEM e PROEJA. Apesar dessas vertentes buscarem a erradicação do analfabetismo, caracterizaram-se mais por:

[...] ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial (FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 401).

## **2.2 Avaliação: concepções, limites e desafios**

A questão da avaliação sempre esteve e está presente em nossa sociedade e, não fora dela, está a escola. Pressupõe-se a avaliação como julgamento de valores de uns em detrimento de outros que, muitas vezes, não apresentam critérios claros aos principais envolvidos.

“A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p.11).

Por muito tempo na história da educação brasileira a responsabilização pelo mau desempenho escolar recaía sobre o estudante. Porém, a partir o último quarto

do século XX, outras perspectivas passam a ser elaboradas, que colocam em xeque o fracasso escolar como culpabilização individual. Autores como Patto (1993) apresentam a mudança de perspectiva do fracasso escolar como sendo do indivíduo para uma produção do próprio sistema de ensino, demarcadamente excludente, e suas decorrências para a avaliação.

Para a autora, o sistema educacional brasileiro se configura de forma hierarquizada: redes mantenedoras, direção das escolas, equipes pedagógicas, professores, alunos e, fora da escola, por instâncias superiores no qual se verifica a relação de poder existente: avaliador x avaliado. Nesta relação, no que diz respeito aos docentes, verifica-se a burocratização do trabalho pedagógico, mas, também, é possível perceber em seus discursos uma visão preconceituosa quanto à diferença cultural dos alunos e suas possibilidades para aprender, pois, muitos partem do imaginário de um aluno ideal. Assim, diante dessas questões e da existência de uma estrutura hierárquica de poder que evidencia e fortalece desigualdades, fica claro que o aluno torna-se o principal afetado/atingido pelo fracasso escolar. De acordo com Patto (1993),

Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande 'bode expiatório' do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola (PATTO, 1993, p.346).

No que tange à avaliação, esses processos de exclusão estão relacionados a perspectivas de aquisição cumulativa e individual do conhecimento, a qual a avaliação tem uma finalidade *em si mesma*, definindo, da maneira pretensamente "objetiva", o que o estudante sabe, mas, principalmente, o que ele não sabe. Esta abordagem avaliativa, segundo Hoffman (2013), centra-se em uma avaliação classificatória, também denominada de "tradicional". Caracterizam-se por provas e exames que se realizam, via de regra, ao final do período referente ao processo educativo a ser avaliado. Esta perspectiva avaliativa castiga, controla, privilegia a memorização e a concepção de que aprender é a capacidade de reprodução, por parte do aluno, do conteúdo tal e qual foi ensinado pelo professor, que é o "detentor" do saber, enquanto que o "aluno" é uma *tabula rasa* que "absorverá" o saber (aquele determinado como válido pela cultura escolar). Nesse sentido, aponta Marques (2001) que:

[...] a avaliação tinha uma caráter classificatório, no qual a base é uma concepção de tempo que contribui para o estabelecimento de critérios competitivos, em que, através dos testes e provas, é possível constatar as diferenças apresentadas pelos alunos ao final de um trajeto percorrido. Neste sentido, a aprendizagem é vista partindo de um ponto até chegar a outro, sem considerar o caminho percorrido pelo aluno nem suas experiências anteriores, com suas possibilidades e limites (MARQUES, 2001, p.53).

Nesta perspectiva, o estudante é rotulado (e sentenciado) por seu desempenho cognitivo, gerando uma separação entre “os que sabem” e os que “não sabem”. Aos que a escola elege como “os que sabem”, premia-se com a aprovação, a possibilidade de seguir os estudos, etc. Aos que não sabem, com maior ou menor sutileza, a instituição escolar vai lhes apontando a porta da saída.

De acordo com Saul (2015),

Em nome da avaliação, o aluno vai ou não vai para a Escola, faz ou não faz a lição, fala ou não fala determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra, isto porque tem a avaliação. Os pais também caminham em função de perseguir como está a avaliação do aluno na Escola, e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como sistema de controle da disciplina, das tarefas e de tudo o que acontece. [...] As falas são mescladas de colocações ameaçadoras: “Olha lá, logo vamos fazer uma prova”, “Se vocês brincarem, a prova vai ser mais difícil”, “Eu vou fazer uma prova relâmpago”, “Cuidado com a sua nota”, “Vou tirar dois pontos”. O tempo todo a avaliação domina o cenário da sala de aula (SAUL, 2015, p.64).

Nos relatos dos estudantes, a partir dos registros do estágio, muitos falaram da avaliação escolar, de outrora, negativamente. Essa questão vem ao encontro do que traz Hoffmann (2013, p.17-18), em suas pesquisas, sobre as imagens que professores trazem consigo sobre avaliação. As respostas mostram imagens de dragões, labirintos, chicote, carrascos, guilhotina, entre outras; raras representam imagens positivas sobre a avaliação. Dessa maneira, é possível dizer que “[...] os fantasmas relacionados a essa prática revelam princípios e metodologias de caráter fundamentalmente sentencioso e, portanto, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos” (HOFFMANN, 2013, p.36).

Em contraposição à avaliação classificatória, deveriam ser consideradas, as seguintes dimensões da avaliação: uma avaliação mediadora, que utiliza as atividades e instrumentos avaliativos cada vez mais como diagnósticos da construção de conhecimento e das aprendizagens dos estudantes. Esta, privilegia a ação coletiva, a cooperação entre os envolvidos na ação educativa, traz uma

concepção investigativa e reflexiva, é processual, “é provocativa, dialógica e preocupada com os resultados apresentados pelos alunos” (MARQUES, 2001, p.56).

A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. [...] Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhes sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhes oportunizamos (HOFFMANN, 2009, p.152).

E, ao mesmo tempo, uma avaliação emancipatória, na qual a intencionalidade da avaliação, bem como de todo o processo educativo, deve estar voltado ao *empoderamento* dos estudantes, no contexto da problematização de suas condições e circunstâncias de vida, pois, segundo Saul (1988),

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p.61).

Ainda se tratando desta avaliação, Marques (2001) aponta que

A avaliação emancipatória é contínua, diária, dinâmica e muitas vezes informal. Requer observação constante e reformulações sobre a compreensão dos alunos. [...] O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas gerem suas próprias alternativas de ação, portanto é investigativa e deve proporcionar autonomia ao educando para que busque o conhecimento (MARQUES, 2001, p.55).

Tais aspectos, ainda que sejam distintos, deveriam ser indissociados no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Essas duas dimensões, intrincadas num processo avaliativo mediador e emancipatório, constituiriam, ao fim e ao cabo, pressupostos que potencializariam a realização do desenvolvimento de seu potencial humano, uma das finalidades últimas da EJA, pois, conforme o parecer Jamil Cury (BRASIL, 2000),

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p.11).

Para equacionar a problemática apresentada pelas autoras, cabe a reflexão sobre como pensar a avaliação neste contexto? Como os estudantes da EJA compreendem e significam os processos avaliativos a que estiveram sujeitos? No que isso acaba constituindo elementos de sua trajetória de vida e em específico, nas suas relações com a escola? Refletir sobre estas questões é o objetivo deste trabalho.

### **2.2.1 Outros fatores que contribuem para o fracasso escolar**

Patto (1993), ao final de sua pesquisa relacionada com o fracasso escolar, faz algumas considerações: menciona que professores ensinam para um modelo de aluno ideal, no qual já há um equívoco, mas, o pior ocorre quando esses educadores supõe que alunos pobres não têm habilidades, caracterizando desvalorização social e preconceito. Um preconceito que estigmatiza o aluno e, conseqüentemente sua família. Há um discurso científico com relação ao fracasso escolar que acaba naturalizando a ideia de que famílias pobres possuem todos os defeitos morais e psíquicos, no qual educadores se apoiam a fim de justificar a ineficácia das suas práticas, a arbitrariedade e a violência contra esse público.

A autora ao longo de seu trabalho, a partir de relatos de professores, pais e alunos, demonstra que a responsabilidade sobre as dificuldades de aprendizagem recaem sempre sobre o aluno, junto com o argumento da carência cultural. Além dos professores limitarem a aprendizagem dos alunos durante suas práticas, expõe os que não vão bem, ou por ameaças ou por rótulos. São comparados com os “bons”. Eles têm medo dos professores, das provas, da reprovação, do livro do medo (ocorrências). Os professores são agressivos: gritam, batem com régua, batem na cara, colocam de castigo na parede, amarram com cordas nas cadeiras. Os docentes consideram as relações de amizade perigosas e, assim que as percebem tratam de remanejar/relocar os estudantes, desconsiderando desejos, sentimentos,

vínculo. Tal procedimento causa em muitos alunos o isolamento e, muitas vezes, a exclusão da escola.

Aponta que a convivência de manifestações de insatisfação/rebeldia frente a mecanismos de neutralização de conflitos pode fazer da escola um lugar favorável ao compromisso humano-genérico. A instituição é um lugar de contradições! Chama a atenção para profissionais que estão insatisfeitos com situações de opressão. Então, traz a possibilidade de uma socialização e transformação do pensamento entre os envolvidos através de discussões coletivas, pois, a partir do momento em que colocarem para fora tais sentimentos e discutirem, talvez, seja possível redimensionar as relações de poder existentes.

Outro ponto importante diz respeito ao sistema educacional que acaba gerando obstáculos para a concretização de seus objetivos, pois se configura de forma hierárquica, segmentada e, que burocratiza o trabalho pedagógico. Nessa concepção criam-se interesses particulares onde cada envolvido precisa “mostrar serviço”, seja por regulamentos e/ou por padrões quantitativos. A responsabilidade dos educadores é com números e não com os estudantes, ou seja, “o administrativo tem precedência sobre o pedagógico”, configurando “[...] um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso” (p.344);

### **2.3 Avaliação na EJA**

A fim de atender a EJA, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) traz como filosofia o diálogo. Dessa forma, construiu-se uma avaliação que permite reflexão entre os sujeitos envolvidos, em todo âmbito escolar; que dialoga com o que os educandos trazem (bagagens) e suas necessidades; uma avaliação que é contínua e processual.

Nesse contexto, a avaliação emancipatória no Seja fundamenta-se na história dos sujeitos que ensinam e aprendem e que aprendem ensinando. Por isso, acompanha o processo educativo que acontece nas experiências significativas dos educadores e dos educandos, em que ambos aprendem por meio da reflexão sobre o seu fazer. Ao mesmo tempo em que avançam no seu processo, educadores e educandos contribuem para o avanço do projeto político-pedagógico no qual se encontram envolvidos (VIERO; PENTEADO; GARCIA, 2005, p.214).

Uma avaliação que apresenta a perspectiva de um processo contínuo tende a favorecer professores e alunos, pois, ela ocorre em todo o período escolar e, isso possibilita a verificação de dificuldades e facilidades entre os envolvidos. “É uma avaliação que exige reflexão e interpretação dos acontecimentos e atividades realizadas na sala de aula à medida que ocorrem. Ela propicia informações que devem ser analisadas por todos os participantes” (MEC, 2006, p.17).

Pode-se dizer, então, que este tipo de avaliação exige intencionalidade, análise, ação/reflexão/ação sobre a prática, autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem e, também, e, principalmente, que esteja a favor das aprendizagens, respeitando o tempo, o ritmo e contexto sócio-histórico-cultural de cada sujeito. Pois, segundo Alvarez Mendez (2003, p.24),

“Avaliar para aprender, eis a questão. A avaliação educativa tem sentido e é plenamente justificada quando está a serviço de quem aprende e assegura sempre e em todos os casos a correta aprendizagem mediante as devidas correções e as indicações pertinentes” (ALVAREZ-MENDEZ, 2003, p.24).

No que tange à avaliação de jovens e adultos, a Resolução CME/POA n.º 009/2009 diz:

A avaliação, na Educação de Jovens e Adultos, guarda coerência com o processo de inclusão e referencia-se na experiência de vida dos jovens e adultos ao considerá-los produtores de conhecimento e construtores de hipóteses explicativas sobre a realidade que os cerca. A avaliação na EJA caracteriza-se como emancipatória, ou seja, como “processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando sua transformação”. Desta forma, “a avaliação perde o caráter classificatório e ganha a possibilidade de perceber as dificuldades, necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento” (PORTO ALEGRE, Falando de nós..., 1998, p. 9). Por se dar ao longo do ano escolar, os alunos têm possibilidade de avançar em qualquer época do ano, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem (PORTO ALEGRE, 2009, p.9).

A fim de corroborar com este estudo, alguns trabalhos podem ser mencionados como tendo abordado as questões relativas à avaliação na EJA.

Luz (2010) aponta dados referentes à avaliação, aprendizagem e permanência de alunos da EJA capturados durante seu estágio. Através de observações e discussões com o grupo pode perceber relações de conflito na escola, entre direção, professores e alunos, com relação à falta de transparência nas decisões tomadas pela instituição. Nessas relações verificou-se uma prática desvinculada com a concepção crítica, onde os alunos não participam de tais

decisões, ou seja, não tem voz. Tais episódios caracterizam uma avaliação classificatória e excludente que reproduz práticas de opressão, nas quais são “justificadas” ou por atividades propostas ou mesmo, para manter a ordem/disciplina. Diante da questão da avaliação, os alunos apenas tomam conhecimento que foram retidos por baixo aproveitamento o que causa um sentimento de fracasso e, conseqüentemente, gera a evasão. Novamente esses alunos são excluídos da escola.

Em contrapartida, a autora relata que durante sua prática, sempre focada nos interesses e necessidade do grupo, a participação e o diálogo com/entre os estudantes representou uma aprendizagem significativa, pois, como poucas vezes, esses sujeitos tiveram voz. Demonstrando, assim, que a avaliação do processo de ensino aprendizagem exige reflexão e valorização de práticas diversificadas. Também, mostra que a permanência destes estudantes esta relacionada com as relações afetivas entre professor/aluno e em uma prática onde haja diálogo e trocas de saberes, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Assim, Sordi (1999) sugere um novo olhar para o processo avaliativo na Educação de Jovens e Adultos, no qual

Pensemos o ensino e a avaliação, de maneira prospectiva, de modo a fomentar adultos mais fascinados com a aventura do conhecimento e, que desfrutem da escola e do conhecimento nela veiculado, como algo a ser superado continuamente, alavancando a qualidade de vida social que deve ser construída na luta, por todos nós [...] (SORDI, 1999, p.9).

Ainda que não tratando, especificamente, sobre a temática da avaliação, cabe mencionar o trabalho de Gheno (2012). A autora traz em sua pesquisa, a partir de entrevistas, uma reflexão sobre os sentidos que estudantes da EJA trazem a respeito da escolarização, tanto na infância como no momento presente. Aponta fatores relacionados à exclusão da/na escola, tais como: a necessidade de trabalhar para ajudar a família (roça, cuidar dos irmãos); dificuldade financeira para permanecer na escola; a ideia de que pode não precisar estudar e, sim trabalhar; *bullying* sofrido por colega; professor conivente com abusos; castigo físico (grão de milho).

Enfatiza que o retorno à escolarização está relacionado com o tempo disponível para a dedicação aos estudos, bem como a necessidade para encarar o cotidiano. Porém, a função do trabalho ainda se apresenta como dificultador para

estar na escola. Outra questão importante que aparece na pesquisa é sobre as relações de gênero, em que uma mulher reprimida pelo marido, que não a deixava estudar, menciona um sentimento de liberdade (e necessidade) quando este vem a falecer e, então, vai em busca de seu sonho, estudar. Indica, também, que esses Jovens e Adultos retornaram aos estudos para “ser gente”, querem saber ler, escrever, fazer contas para terem a possibilidade de se localizar na cidade, ir ao mercado, ler um livro, ou seja, se socializar, ter autonomia.

Esses fatores corroboram, de certa maneira, acerca da perspectiva de que o “fracasso escolar” não é culpa do indivíduo, mas de um conjunto de circunstâncias culturais, políticas e sociais, que acabam por negar o direito à Educação que a pessoa jovem e adulta possui.

Assim, ancorada no referencial teórico exposto, este estudo pretende contribuir para a reflexão da seguinte inquietação: “Que memórias estudantes da EJA trazem sobre processos avaliativos em suas experiências escolares, as de outrora e as de agora? O que elas nos dizem?”. Neste sentido, busca delinear as percepções dos sujeitos da EJA, participantes deste estudo, sobre os processos avaliativos que tenham tomado durante as suas experiências de escolarização. Para realizar tal exercício interpretativo, são utilizados princípios orientadores e procedimentos metodológicos, descritos no próximo capítulo.

### 3 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo. Tal pesquisa se caracteriza por um campo muito subjetivo que, segundo Minayo (2011, p.21), “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Essas características pressupõe uma proximidade entre pesquisador, pesquisados e objeto da pesquisa. Além, da possibilidade de afinidade entre pesquisador e sua inquietação, pois, conforme Minayo (2011),

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados de trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação (MINAYO, 2011, p.13-14).

Essa pesquisa trata de um estudo de caso. Tal modalidade é caracterizada por tratar de questões complexas e particulares, que buscam a interpretação de um determinado contexto. De acordo com Yin (2005),

[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p.20).

Esse tipo de pesquisa “objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZZOTTI, 2006, p.135).

Os instrumentos utilizados para a realização deste estudo foram: diário de campo e entrevistas semiestruturadas. No diário de campo constam dados importantes coletados ao longo do estágio, fonte, essa, que serviu de inspiração para a construção deste trabalho. Apesar do diário de campo apresentar dados relevantes, optei, também, por realizar entrevistas semiestruturadas. Tal escolha se

deu em razão da possibilidade de aprofundar as informações que já tinha e, essa proximidade e particularidade tendem a favorecer, pois, a “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador” (MINAYO, 2011, p.64). A preferência por ser semiestruturada se deu ao fato de que essa forma de organização “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2011, p.64).

A análise e a interpretação dos dados foram organizadas de acordo com as memórias dos participantes, sob dois enfoques: em suas experiências anteriores ao CMET Paulo Freire e, as atuais, nessa instituição, ambas referentes à avaliação. A partir dessa divisão, foram subdivididas sessões conforme os elementos que surgiram.

### **3.1 Conhecendo o espaço**

O espaço que desencadeou o interesse e proporcionou esta pesquisa foi o Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), no qual realizei o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A instituição localiza-se na Rua Santa Terezinha, nº 572, bairro Santana, em Porto Alegre/RS.

O CMET Paulo Freire atende jovens a partir de 15 anos e adultos oriundos de vários bairros de Porto Alegre e Região Metropolitana e, funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite). A maioria dos estudantes pertence à classe trabalhadora, outros aposentados. Muitos sujeitos do público atendido apresentam diferentes deficiências (física, mental, cegos e surdos). É uma escola que oferece e possibilita a inclusão e a participação desses sujeitos; valoriza os saberes respeitando o ritmo de cada um. Em razão desta rica diversidade, a educação no Centro se caracteriza pelos espaços e tempos diferenciados de construção de conhecimentos, em todas suas propostas. O currículo é organizado por totalidades (iniciais e finais).

Com o intuito de garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos privados de seus direitos educativos, a Instituição traz princípios de uma escola cidadã, na qual é orientada por uma perspectiva emancipatória e sensivelmente

cultural. Sob o princípio de uma avaliação emancipatória, o Projeto Político Pedagógico da instituição aponta que

[...] avaliar é problematizar, questionar, refletir sobre a ação: avaliação é suporte para que educadores e educandos entendam as diferentes caminhadas nos diferentes momentos deste processo. A partir da avaliação, intervenções pedagógicas desafiadoras são propostas para que todos os envolvidos possam superar suas dificuldades e avançar no caminho.

A avaliação neste Centro torna possível perceber as dificuldades, necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de aprendizagem. A avaliação, inseparável do processo de ensino-aprendizagem, acompanha todos os atos contextualizados nas experiências significativas dos sujeitos envolvidos. Assim, é necessária a presença do aluno para que haja o processo de construção do conhecimento e sua coerente avaliação, que deve ser viva, dinâmica, contínua, permanente, democrática e dialógica (PORTO ALEGRE, 2013, p.28-29).

Conforme o Art. 64 do Regimento Escolar do CMET Paulo Freire, “a Avaliação Emancipatória tem como parâmetro o próprio processo de construção de conhecimento de cada aluno; por isso, o Avanço de uma Totalidade à outra pode acontecer a qualquer momento do ano letivo” (PORTO ALEGRE, 2015, p.34).

### **3.2 Os sujeitos envolvidos**

O estágio obrigatório foi realizado, em docência compartilhada, em uma turma de T2, no turno da manhã, na qual é ministrada por uma professora titular. A turma era composta por treze alunos matriculados, mas, em média, estavam presentes onze alunos. Esses estudantes moram na região metropolitana e município. Todos se deslocam até a instituição de ônibus, com exceção de uma que utiliza o transporte escolar particular, essa, possui deficiência intelectual e física; há, também, outros alunos especiais na turma, porém, sem diagnóstico preciso. Com relação à profissão de cada um, a turma é mista: uns trabalham após a aula, outros apenas no final de semana e os demais (aposentados e deficientes) não trabalham. São todos adultos, dois na faixa dos 25 anos e os demais acima de 50 anos.

Durante o estágio, por acreditarmos que as interações favorecem as aprendizagens, nossa prática pedagógica foi guiada pelo tema “Interações e Aprendizagens”. E, a partir das observações<sup>4</sup>, percebemos que vinha ao encontro da prática da professora titular da turma, pois, a mesma trazia elementos de vivências e

---

<sup>4</sup> O estágio obrigatório é realizado em quinze semanas, sendo, duas de observações e treze de prática.

interações entre os sujeitos e, de como tais aspectos abordados davam-se na vida de cada um, o que possibilitava trocas e reflexões. De acordo com Sarmiento (2008) quando aponta que

É a atividade humana que viabiliza esse papel transformador, de si mesmo e do entorno físico e social. Desse modo, entendemos que o processo de interação, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos” (SARMENTO, 2008, p. 35).

No decorrer desta proposta pedagógica, houve momentos de avaliação e autoavaliação com a turma, o que possibilitou uma constante avaliação-reflexão-ação sobre nossa prática e, conseqüentemente, aprendizados, pois, de acordo com Freire (2005, p.79),

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2005, p.79).

Percebeu-se que tanto nos momentos específicos de avaliação e autoavaliação, como em outros momentos relacionados às atividades propostas, muitos estudantes, em suas falas, expressavam sentimentos de pesar, tristeza, medo, insegurança, vergonha, mas, também, alegria, satisfação e realização de sonhos. Mas, foi na proposta da atividade intitulada “*Por que estou na EJA?*”, configurada no formato de roda de conversa, que emergiram de fato tais sentimentos, pois, vieram à tona as histórias de vidas dos sujeitos envolvidos. Foi um momento regado a grandes emoções, choros, sorrisos, olhares. O que me tocou muito! A partir dos relatos do grupo foi possível perceber que por inúmeras razões esses jovens e adultos não tiveram a possibilidade/opportunidade de se escolarizar na dita “idade certa” e, conseqüentemente, acabaram (e acabam) sendo discriminados e, muitas vezes, excluídos da sociedade em que vivem. Tal fato caracteriza uma ideia preconceituosa, pois, estes sujeitos, jovens e adultos trazem consigo saberes, experiências, cultura e, inclusive, participam de práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000:

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou 'vacionado' apenas para tarefas e funções 'desqualificadas' nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, [...] (BRASIL, 2000, p.5).

Nas falas de alguns estudantes foi possível visualizar, também, a questão da avaliação como um dos agravantes para a exclusão de alguns desses sujeitos, se não o principal motivo, do ensino regular. E, foi essa questão que instigou-me a realizar esta pesquisa sobre *avaliação*. Os sujeitos expuseram diferentes e marcantes histórias que, por si só, justificam o motivo da escolarização ter ficado em segundo ou terceiro plano. Trago alguns exemplos relatados pelo grupo: necessidade e obrigação de trabalhar para ajudar a família; preconceito com relação ao sujeito com necessidade especial; traumas decorrentes de professores e pais que batiam e/ou castigavam; alunos que “não conseguiam acompanhar”; vergonha por estarem “grandes” numa turma com apenas alunos “pequenos”; repetir inúmeras vezes a mesma série; casamento; falta de escola; entre outros.

Diante do exposto surgiu a seguinte inquietação: “Que memórias estudantes da EJA trazem sobre processos avaliativos em suas experiências escolares, as de outrora e as de agora? O que elas nos dizem?”

Assim, para realização dessa pesquisa, a fim de responder tal indagação, os critérios de seleção dos sujeitos para as entrevistas foram: (1) estudantes do mesmo grupo que participou da atividade denominada “*Por que estou na EJA?*”; e (2) que trouxeram em seus relatos de histórias de vida manifestações referentes ao tema avaliação. Foram selecionados, em princípio, seis participantes (alunos), mas, por questões pessoais, dois não puderam participar. Então, participaram das entrevistas quatro mulheres, com idade acima dos cinquenta anos e, pertencentes a uma turma de Totalidade 2.

Por questões éticas, os dados de identificação dos participantes foram preservados. Todos os participantes da pesquisa, individualmente, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

As entrevistas foram realizadas de forma individual, numa sala reservada na própria instituição, com o consentimento da mesma. As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, surgiram outras

questões. A elaboração do roteiro de entrevistas (Apêndice C), bem como as entrevistas e transcrições foram realizadas pelo próprio pesquisador.

O tratamento dos dados se deu a partir de uma análise de conteúdo, realizando uma organização dos dados por temática, a partir dos apontamentos de L. BARDIN (Apud Minayo, 2011), na qual:

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (...) Consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, apud MINAYO, 2011, p.86-7).

As entrevistas foram analisadas a partir de dois focos envolvendo as experiências dos entrevistados com processos de escolarização e como eles percebiam a avaliação (totalidade das entrevistas em anexo A). Apresentam-se, no próximo capítulo, recortes dessas entrevistas, segundo dois focos principais: (1) experiências anteriores ao CMET Paulo Freire e (2) experiências no CMET Paulo Freire.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de analisar que memórias estudantes da EJA trazem sobre processos avaliativos em suas experiências escolares, as de outrora e as de agora, serão apresentadas as respostas dos mesmos a partir do roteiro de entrevistas. Lembrando que, por ser tratar de entrevista semiestruturada, em alguns momentos surgiram outras perguntas. Os nomes dos participantes da pesquisa, por questões éticas foram substituídos pelas letras A (62 anos, mulher); B (62 anos, mulher); C (63 anos, mulher) e D (51 anos, mulher). A partir das respostas, foram ressaltados para análise temas nas entrevistas, aos quais se procedeu uma primeira aproximação analítica.

### 4.1 Experiências anteriores ao CMET Paulo Freire

#### 4.1.1 Sobre a Escola

Dividem-se as declarações sobre a escola em dois segmentos: as que tiveram oportunidade de acesso à Educação anteriormente ao CMET Paulo Freire e as que não.

*“Péssima, fui até a 2ª série. Naquela época era cartilha ABC, não foi muito boa!”. (Aluna A, 62 anos)*

*“Não prestava muito atenção..guria nova, cabeça...mas aprendi bastante coisa. Fiz 1ª e 2ª série, depois parei e vim para Porto Alegre”. (Aluna B, 62 anos)*

*“Estudei quando era criança. Terminei a 1ª série e quando comecei a ler sai da escola (13 anos). Fiquei 7 anos na 1ª série”. “Era tranquilo. O meu problema eram as letras...foi tranquilo. Só que eu que tenho muita dificuldade de aprender a ler”. (Aluna D, 51 anos)*

Com referência às que tiveram oportunidade de uma experiência anterior de escolarização ao CMET Paulo Freire, podemos dizer que: a avaliação da metodologia de ensino, neste caso, a cartilha ABC, não foi muito boa (Aluna A, 62 anos). Apesar de poucos elementos para apontar exatamente o que não foi bom, pode-se pressupor, hipoteticamente, um material descontextualizado em suas propostas, no qual só existia uma resposta correta, ou seja, ou é certo ou é errado, onde o professor era orientado por um manual. Dessa maneira, “a forma de correção

pelo professor é objetiva, porque não lhe cabe interpretar se a resposta está certa ou errada, mas simplesmente procurar por resultados previamente determinados (gabaritos)” (HOFFMANN, 2009, p.52), desconsiderando qualquer resposta diferente.

Outro aspecto apresentado é a culpabilização, ou por não prestar atenção, em razão da pouca idade (Aluna B, 62 anos) ou por introjeção de uma dificuldade para aprender, conforme Aluna D (51 anos). Essa ideia de culpa pela incapacidade pessoal está arraigada nesses sujeitos, pois, “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1993, p.346) e, os alunos, últimos da estrutura hierárquica de poder da escola, creem nessa incapacidade e, conseqüentemente, sentem-se culpados por não aprender. Segundo Freire (2005),

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber [...], terminam por se convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 2005, p.56).

Além das experiências ruins com a escolarização, há também neste grupo, quem tem o CMET Paulo Freire como a primeira experiência escolar:

*“Aqui é minha 1ª experiência. Não tive oportunidade de estudar quando criança. Morava no interior do interior de MG, num lugar muito pobre, não tinha escola, não tinha professor”. (Aluna C, 63 anos)*

Este depoimento faz ressonância à importância dada no Parecer CNE/CEB 11/2000 quanto à Educação de Jovens e Adultos como a “reparação de uma dívida social” (BRASIL, p.7), uma vez que, por muito tempo na história do Brasil, não havia provimento de acesso à Educação a população brasileira que se encontrava em idade correspondente a escolarização obrigatória estipulada em Lei.

#### 4.1.2 O papel da Família e do trabalho no processo de escolarização

*“Minha mãe ficava braba porque achava que eu não queria estudar e não era...tinha que estudar e ainda cuidar dos meus dois irmãos menores. Não conseguia focar, daí chegava o fim de ano e vinha a cobrança”.* (Aluna A, 62 anos)

*“Conheci meu ex-marido e tive que escolher entre estudar ou ajudar com os filhos. Trabalhei em colégio, em mercado (serviços gerais)”* (Aluna B, 62 anos)

*“Fui trabalhar com minha mãe numa casa de família em outra cidade. Na cabeça da patroa filho de empregada não precisava estudar, só os filhos dela.” (...) “Tudo que eu queria era sair daquela vida. O marido não concordava que eu fosse estudar de noite. Sentia vergonha de falar que não sabia ler””* (Aluna C, 63 anos)

*“Legal, boa. Professora era ótima, era querida. Daí sai da escola para trabalhar... tinha que trabalhar na roça e voltei a estudar agora” (...) Meu marido era vivo e aí ele deixava eu estudar, só que quando via que eu estava indo bem ele incomodava e eu tinha que sair. Daí quando eu já estava aqui no CMET ele incomodou de novo, mas daí não quis sair. Agora não saio mais porque não tem ninguém para me atrapalhar (faleceu). Ele dizia “se não aprendeu nova, não aprende depois de velha”, mas nunca é tarde para aprender!”* (Aluna D, 51 anos).

É possível perceber que a questão da família e do trabalho exerceu um papel prioritário em relação à escolarização dessas mulheres, devida as seguintes circunstâncias:

- A necessidade de ajudar em casa, no cuidado com os irmãos, influenciou, negativamente, o desempenho da aluna durante sua escolarização, o que desencadeava uma cobrança por parte de sua mãe ao final de cada ano (Aluna A, 62 anos);
- Ter que escolher entre estudar ou ajudar a cuidar dos filhos e trabalhar (Aluna B, 62 anos);
- Trabalhar com a mãe em casa de família sem a possibilidade de estudar, pois, a patroa pensava que filho de empregada não precisava estudar (Aluna C, 63 anos);
- Necessidade de sair da escola para trabalhar na roça (Aluna D, 51 anos).

A dimensão do trabalho, na fala das entrevistadas A, B, C e D, é apontada como fator necessário para ajudar a família. Em razão disto, as Alunas (A, 62 anos; B, 62 anos e D, 51 anos) precisaram sair da escola. A Aluna C (63 anos) não chegou a frequentar a escola, porém, quando houve a possibilidade não era autorizada por sua patroa. Configura-se, neste caso, uma visão preconceituosa

quanto à classe social do sujeito, na qual “pobres” não precisam estudar, apenas trabalhar. Essa questão vem ao encontro do estudo realizado por Gheno (2012), quando traz que um dos motivos para a exclusão da escola é, justamente, a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar. A autora faz a seguinte análise em seu estudo:

Celeste abandonou a escola, pois, a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família era maior do que a necessidade de frequentar a escola. Em sua fala percebe-se a visão de escola que a mãe dela tinha: uma escola para as camadas mais abastadas da população, em que pobre não precisa estudar, e sim trabalhar (GHENO, 2012, p.19).

Outro ponto importante que chama a atenção diz respeito às relações de gênero evidenciadas nas falas das participantes. Apontam que após o casamento os maridos não concordavam que fossem estudar, mediante as seguintes justificativas: ter que cuidar dos filhos e trabalhar (Aluna B, 62 anos); por ser aula no turno da noite (Aluna C, 63 anos). Havia, também, o marido que aceitava até certo ponto, pois, quando percebia que a esposa estava se saindo bem nos estudos a incomodava para sair e, fazia questão de demonstrar seu descrédito quanto a estudar tardiamente, em razão de sua idade (Aluna D, 51 anos). Essas observações demonstram uma relação de poder exercido pelo homem sobre a mulher, na qual acreditam não serem importantes para as mulheres outras atividades que não as do lar, hierarquizando a diferença, transformando-a em desigualdade. Segundo Colling (2004),

As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a “rainha do lar” [...]. Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher, o privado e seu coração, o santuário do lar. (COLLING, 2004, p.15).

#### 4.1.3 Castigos morais e físicos

*“Querida reagir àquela situação...eu tinha vontade de estudar, mas minha mãe, coitada, era manipulada por ela e cumpria as ordens porque se ela saísse o que ela ia fazer? Era quase escravidão: trabalhávamos em troca de moradia, comida e roupas usadas. Com 16 anos fui para escola, mas fiquei pouco tempo (junto com adolescentes). Namorei, casei e vim para Porto Alegre”. (Aluna C, 63 anos)*

*“Antigamente se ensinava mais, puxava bem, o comportamento em sala vinha em primeiro lugar, tinha que respeitar os colegas e o lugar de cada um na sala de aula. Respeito em primeiro lugar. Uma vez quebrei um vaso do corredor e fiquei de castigo em cima das pedrinhas, de frente para o quadro e de costas para os colegas. Servi de exemplo para todos”. (Aluna B, 62 anos)*

O que conseguimos visualizar é uma jovem que desejava estudar, mas por questões de necessidade e, conseqüentemente, submissão de sua mãe com relação à patroa, vivia num contexto de trabalho aviltante, que a impediu de ir para a escola (Aluna C, 63 anos). Apresenta-se aí uma situação de poder X impotência.

É evidenciado, também, que o respeito vinha em primeiro lugar de tal forma que caso algum(a) aluno(a) tivesse uma atitude inadequada era submetido(a) à castigo físico e moral perante os colegas, servindo de exemplo. A entrevistada, de certa forma, pelo contexto de sua fala, talvez concorde com tal humilhação pública (Aluna B, 62 anos). Supondo que a entrevistada pactue com castigos físicos, é possível que esta concepção esteja relacionada aos discursos da própria família, pois, Patto (1993), ao anunciar “queixas de agressão física das professoras contra as crianças: há reiteradas referências a tapas, reguadas e agressões verbais” (p.285) aponta, também, que “muitos pais valorizam as professoras enérgicas que conseguem índices altos de aprovação e lhes dão força no uso de métodos disciplinares baseados no castigo físico” (p.285). Os elogios à professora que pratica tais agressões são frequentes, “quase todas as mães a descrevem como uma pessoa ‘muito severa’, ‘exigente’, ‘brava’, mas que ‘não perde tempo’ e ‘puxa a matéria’” (p.285-286). A Aluna B (62 anos) traz em suas falas ideias equivalentes: *“Antigamente se ensinava mais, puxava bem [...]. Servi de exemplo para todos”*.

Escola e família produzindo a exclusão no contexto de uma avaliação mediante castigos físicos:

*“Avaliavam pela leitura. Conforme sabia ler, passava. Eu estava sempre atrasada. No 1º ano rodei, tinha oito anos de idade, no 2º ano passei” (...). “Eles batiam de palmatória, colocava de castigo. Hoje em dia diz que é bulling...era uma espécie de humilhação (choro). Pegavam o livro e faziam a gente abrir e ficar na porta da rua ajoelhada, com o livro aberto para todo mundo que passasse visse, no caroco de milho ou feijão. Todo mundo passava e ria. E, ainda, quando chegava em casa apanhava da mãe”. (Aluna A, 62 anos)*

*“Foi assim até que chegou um ponto na 2ª série, quando estava terminando para passar para a 3ª série, que a professora disse que achava que não valia a pena que eu continuasse, que ela sabia que quando eu chegasse na 3ª série eu não ia alcançar os objetivos que ela queria e aí, foi quando eu disse para minha mãe que não queria mais estudar”. (Aluna A, 62 anos)*

*“Cheguei a iniciar a 3ª série (9 anos) e aí, foi quando tinha que fazer um trabalho e precisava ler na frente de todo mundo e eu não consegui. Daí quando cheguei em casa minha mãe com as páginas do livro me fez comer (choro)...me batendo e fazendo eu mastigar e engolir aquelas páginas e dizia que se eu não quisesse aprender por bem eu ia aprender por mal”. (Aluna A, 62 anos)*

*“Então, quando ela terminou eu me ajoelhei nos pés dela e implorei que pelo amor de Deus que ela não me colocasse nunca mais no colégio, que eu não queria mais estudar. Aí foi quando ela*

*mandou eu escolher a minha vida: ou ficar em casa trabalhando para meus irmãos ou trabalhar fora, em casa de família. Escolhi casa de família porque sabia que pelo menos não apanharia. Em casa apanhava dela e dos meus irmãos”.*

*“Era tudo na base do laço! Minhas orelhas viviam furadas porque as unhas da professora eram grandes...ela pegava e assim, o sangue descia, ela furava por dentro. Meus joelhos viviam em carne viva. Eu vivia de joelho no chão no caroço de milho ou de feijão. As mãos machucadas. Era assim o ensinamento na minha época, onde eu nasci e, em casa, a mãe fazia pior ainda. Acho que ninguém aprende apanhando, nem os animais!” (Aluna A, 62 anos)*

A fala acima (todas referentes à Aluna A, 62 anos), apesar de extensa, traz, pode-se pensar, um fluxo pelo qual um processo avaliativo classificatório (MARQUES, 2001) pode disparar uma série de acontecimentos com abusos morais e físicos, da parte da escola e, também, da família, gestando a auto-exclusão da instituição escolar (“... implorei que pelo amor de Deus que ela não me colocasse nunca mais no colégio, que eu não queria mais estudar...”). Fato semelhante ao que Patto (1993) registra em seu estudo: o caso de Augusto, um menino de dez anos cuja professora o agredia com tapas na “cara”, com reguadas, fazia com que ficasse virado para a parede, além de receber o apelido de “cascão” e, como se não bastasse, apanhava dos pais. A autora aponta que

“No âmbito escolar, seu desejo de um espaço onde pudesse se desenvolver certamente não foi satisfeito. A violência escolar potencializou a agressividade da mãe e ambas o empurraram para a rua, onde está à procura de possibilidades que não encontrou em casa e muito menos na escola” (PATTO, 1993, p.317).

Uma criança que culpabilizada por estar “atrasada” nos estudos sofria, constantemente, castigos físicos por parte da escola (“*Minhas orelhas viviam furadas porque as unhas da professora eram grandes...ela pegava e assim, o sangue descia, ela furava por dentro. Meus joelhos viviam em carne viva. Eu vivia de joelho no chão no caroço de milho ou de feijão. As mãos machucadas*”). Como se não bastasse, a professora desmotivava-a a desistir de estudar (“*a professora disse que achava que não valia a pena que eu continuasse, que ela sabia que quando eu chegasse na 3ª série eu não ia alcançar os objetivos que ela queria*”). Configura-se na fala dessa professora um processo de exclusão explícito, no qual aponta que essa aluna está fadada ao fracasso. Ao ser “avaliada quanto às possibilidades de aprendizagem, foi considerada não-pronta [...]” (PATTO, 1993, p.293).

E, por parte da família, quando chegava em casa era novamente agredida (“*a mãe fazia pior ainda...minha mãe com as páginas do livro me fez comer (choro)...me*

*batendo e fazendo eu mastigar e engolir aquelas páginas e dizia que se eu não quisesse aprender por bem eu ia aprender por mal”*). Segundo Saul (2015),

Os próprios pais reprimem, dão castigos físicos, quando os filhos chegam com notas baixas em casa [...]. Este é um quadro grave, decorrente desta avaliação, que possui um caráter ameaçador e que tem legitimado toda uma ideologia conservadora (SAUL, 2015, p.67).

Era uma criança cansada de apanhar, que clamava por socorro e, onde mais precisava apoio (família) era ainda mais agredida. Até o dia em que a mãe “[...] *mandou eu escolher a minha vida: ou ficar em casa trabalhando para meus irmãos ou trabalhar fora, em casa de família. Escolhi casa de família porque sabia que pelo menos não apanharia. Em casa apanhava dela e dos meus irmãos*” (Aluna A, 62 anos).

Chama, também, a atenção para a consciência dos percursos discriminatórios e punitivos pelos quais a entrevistada passou, dentro e fora da escola. Expõe suas experiências com clareza e riqueza de detalhes. (“*Hoje em dia diz que é bullying... era uma espécie de humilhação (choro)*”. “(...) *Era tudo na base do laço! (...)Acho que ninguém aprende apanhando, nem os animais!*”).

Gheno (2012) menciona, em seu estudo, alguns fatores que contribuem para a exclusão da/na escola. Entre eles estão *bullying* e castigos físicos. Destacamos aqui a fala de um dos entrevistados deste estudo, Teodoro:

O motivo de eu não querer mais ir no colégio mesmo, foi o seguinte: eu brigava na hora do recreio por causa dos apelidos e toda essa incomodação dos colegas em cima de mim. Aí eles começavam a fazer queixa pro professor, daí ele me colocava em cima dos grãos de milho, mesmo que eu falasse que eles estavam inticando comigo, ele não tava nem aí. Ele via! [...]. Bahh, aquilo me criava uma coisa...fica tudo esburacadinho os joelhos em cima...ele me largava por último [...]. Eu fiquei lá um ano e quatro meses só. Eu sai de lá com 8 anos”. (GHENO, 2012, p. 20 – depoimento de Teodoro).

Assim como Aluna A (62 anos), Teodoro é mais um exemplo de que esses fatores (*bullying*, castigos físicos) contribuem para a produção do fracasso escolar e, conseqüentemente, a exclusão desses sujeitos da/na escola. Segundo Patto (1993, p.306), quando se trata as causas do fracasso escolar, o sistema exclui dimensões políticas e sociais da reprovação escolar.

## 4.2 A experiência atual no CMET Paulo Freire

### 4.2.1 Experiência com Avaliação no CMET

*“Acho que eles vão observando o dia a dia da pessoa, o comportamento, a maneira que a pessoa fala, como trata o outro. Acho que seja por aí...comportamento dentro da sala de aula, educação, nos estudos: se alcança a meta que eles pedem ou não, os trabalhos que passam: se tu consegue fazer tudo ou não. Não tenho certeza, mas no meu ver é isso aí”. (Aluna A, 62 anos).*

*“Antigamente tinha prova. Aqui é diferente, é durante o ano. A professora já sabe como a pessoa tá para passar. Antes tinha prova todo mês para saber como ia ser no fim do ano”. (Aluna B, 62 anos).*

*“Acho boa a avaliação. Avaliam o que eu desenvolvi, o que já aprendi, que eu tô sabendo mais de quando entrei e, então, já tenho capacidade de ir adiante, de ficar mais forte (...) Aquilo que eu aprendi mais, estava capacitada para ir adiante e conviver com outros colegas...muito boa essa avaliação. Ler e escrever melhor, avalia um todo do aluno: capacidade, emoções, saúde, tempo (atraso), se faz oficinas, avalia por onde gosta mais. Não fazem provas...é uma prova diferente...a gente estuda nos trabalhos que fazemos e ali as professoras vão dando as notas...não é um dia de prova....dá um texto, dá um trabalho....daí corrige: quanto de nota, de erro. Acho muito boa a avaliação...incentivam o aluno não só para ler e escrever, mas para fazer outras atividades”. (Aluna C, 63 anos).*

*“Acho que avaliam conforme tu vai lendo, como tu vai se saindo até o final do ano. Pelo que tu faz, teu grau de leitura, as faltas, tudo vai para tua avaliação”. (Aluna D, 51 anos).*

Os discentes apontam que a avaliação é distinta da avaliação classificatória, e parecem perceber que a avaliação é um processo contínuo, como se pode observar nas seguintes falas: “eles vão observando o dia a dia da pessoa” (Aluna A, 62 anos); “Aqui é diferente, é durante o ano” (Aluna B, 62 anos). Diagnóstico: “Avaliam o que eu desenvolvi, o que já aprendi, que eu tô sabendo mais de quando entrei e, então, já tenho capacidade de ir adiante, de ficar mais forte (...) Não fazem provas...é uma prova diferente...a gente estuda nos trabalhos que fazemos e ali as professoras vão dando as notas...não é um dia de prova....dá um texto, dá um trabalho....daí corrige: quanto de nota, de erro (Aluna C, 63 anos) voltado para o desenvolvimento da pessoa jovem e adulta como um todo: “Ler e escrever melhor, avalia um todo do aluno” (Aluna C, 63 anos); “tudo vai para tua avaliação” (Aluna D, 51 anos), e não apenas as questões cognitivas: “Aquilo que eu aprendi mais, estava capacitada para ir adiante e conviver com outros colegas...muito boa essa avaliação. Ler e escrever melhor, avalia um todo do aluno: capacidade, emoções, saúde, tempo (atraso), se faz oficinas, avalia por onde gosta mais”. “(...) Acho muito boa a avaliação...incentivam o aluno não só para ler e escrever, mas para fazer outras atividades” (Aluna C, 63 anos).

Ademais, novamente, chama a atenção o nível de detalhamento das estudantes sobre o processo avaliativo. Esses apontamentos são importantes, pois, de uma perspectiva discente, reiteram-se princípios orientadores de uma avaliação que se pretende mediadora e emancipatória, conforme já mencionado neste trabalho. Também é digno de nota que tais apontamentos encontram ressonância no disposto sobre o processo avaliativo no projeto político pedagógico da escola, também, já mencionado neste trabalho (PORTO ALEGRE, 2013).

#### 4.2.2 Participação no processo avaliativo

*“Olha...Mudou bastante, não tem nem comparação. É bem diferente o ensinamento: os professores com os alunos, a atenção, o respeito. Mas não chega nem a metade da minha época de criança. Totalmente diferente. Nem tem como comparar. O jeito de ensinar sabe! Aqui é assim: as pessoas são compreensivas, amigas. Se tu tem algum problema as professoras vem e conversam contigo. Tem uma toda uma questão de aprendizagem. Se tu não está em condições de vir, tu não vem...tu não leva falta, nem vai expulsa da escola”. (Aluna A, 62 anos)*

*“Sim, sem dúvida. Qualquer aluno que tenha uma boa ideia a escola (professor e/ou direção) acata. Minha impressão é que os professores aqui tem muito amor e carinho pelo que fazem...se não, não aguentariam. Há muito amor e compreensão. São heroínas e ‘heroínos’. E os que vão se formar também (risos)”. (Aluna C, 63 anos)*

Nesse sentido, as apreciações sobre a participação no processo avaliativo fazem referência aos achados de Luz (2010, p.29), que aponta serem mecanismos que buscam estabelecer relações dialógicas com os estudantes jovens e adultos como sendo a parte mais importante da avaliação, fator este que tende a favorecer, também, a permanência desses na escola.

#### 4.2.3 Critérios de Avaliação e Avanço/Permanência

Sobre os critérios de avaliação, registram-se os seguintes depoimentos:

*“Sou bem sincera contigo: quando a professora “X” me passou para a T2 achei que não estava preparada. Poderia ficar mais tempo na T1 porque ainda tenho muita dificuldade na escrita, na formação de palavras, no ‘juntamento’ das letras, nessas coisas todas. Na minha opinião, eu ficaria mais um ano na T1 para reforçar mais, mas o que vale é a avaliação delas, o que elas acham. Ela viu que conheço todas as letras, que já estava fazendo o que os outros ainda não conseguiam. Daí me passou para T2. Também, devido ao grau de leitura da pessoa” (Aluna A, 62 anos)*

*“Avaliam o que eu desenvolvi, o que já aprendi, que eu tô sabendo mais de quando entrei e, então, já tenho capacidade de ir adiante, de ficar mais forte. Aquilo que eu aprendi mais, estava capacitada para ir adiante e conviver com outros colegas (...). Ler e escrever melhor, avalia um todo do aluno:*

capacidade, emoções, saúde, tempo (atraso), se faz oficinas, avalia por onde gosta mais. Não fazem provas...é uma prova diferente...a gente estuda nos trabalhos q fazemos e ali as professoras vão dando as notas...não é um dia de prova....dá um texto, dá um trabalho....daí corrige: quanto de nota, de erro". (Aluna C, 63 anos)

"Considero importante para avaliar/avançar elas (professoras) sentarem contigo e colocar tu para ler e ver se tu tá preparada para avançar. A gente até comentou com ela que queríamos mais leitura, mas as colegas não sabem o q querem, porque a professora começou a puxar a leitura e os colegas reclamaram. Os professores tentam fazer o melhor. Porque devagar vai entrando (individual)". (Aluna D, 51 anos)

São apontadas, pelas estudantes A (62 anos), C (63 anos) e C (51 anos) concepções de critérios de avaliação condizentes com uma avaliação mediadora (HOFFMANN, 2009) e emancipatória (SAUL, 1988; PORTO ALEGRE, 2009), conforme já mencionado neste estudo.

E, sobre avanço e permanência de uma totalidade a outra na instituição, apresentam-se as seguintes falas das estudantes:

"Estava na T1 e fui para T2. Acho que quando os professores veem que o aluno já está mais adiantado que os outros e já está atrapalhando os outros colegas. O aluno que não tem mais paciência de esperar os outros colegas terminarem o trabalho. Tu termina e quer passar adiante, daí os professores percebem que não é pra ti ficar mais ali". "Então acho que seja assim...os professores percebem que não tem mais condições de estar segurando aquela pessoa e que ela pode ir para uma turma mais avançada". (Aluna A, 62 anos)

"Nem esperava ter passado, achei que não ia passar. Chorei tanto quando sai da sala da professora 'X'. Não queria sair por causa das professoras maravilhosas. Elas sentavam e ficavam junto até tu aprender". "Isso que eu ia perguntar agora, nem tudo eu sei. Na leitura, como o aluno tá se saindo no ler e escrever, na matemática, não faltar...não brigar com colega, respeito, sempre sorrindo. Passei para T2 e enfraqueci, mas professora viu que eu estava em condição de passar". (Aluna B, 62 anos)

"Já avancei da T1 para a T2 no ano passado. No ano passado fizemos festinha porque eu tinha passado...eu chorei tanto, mas não de alegria porque tinha passado, mas porque não queria sair daquele grupo. Acho engraçado porque ao invés de ficar feliz por passar fiquei triste por sair daquela turma. Emoção porque ia deixar todo mundo". (Aluna C, 63 anos)

"Eu estava na T1 e avancei para T2. Achei que não estava preparada para ir, mas a professora disse que eu estava. Achei que não estava por causa da minha leitura...não entra no meu cérebro. O resto vou bem. Quando tu começa a ler melhor, daí eles já conversam na reunião deles, na sexta e avançam o aluno para outra série, sala, outro professor. Os trabalhos são como provas em sala de aula". (D, 51 anos)

O processo de avaliação formativa no CMET é percebido pelas estudantes, porém, apresentam certa ambiguidade quanto: a questão do vínculo com o grupo, a avaliação e a autoavaliação.

O vínculo é fortemente expressado nos depoimentos das Alunas B (62 anos) e C (63 anos). Relatam certo sofrimento em ter que sair "daquele" determinado

grupo (colegas e professoras), ou seja, avançar. Tal questão vem ao encontro ao estudo de Luz (2010), quando expõe que as relações afetivas entre os envolvidos (professores/alunos) estão fortemente relacionadas com a permanência desses na escola.

No que diz respeito à avaliação dos professores, mais especificamente sobre o avançar, as estudantes parecem não ter clareza de tal processo, pois, ao mesmo tempo, autoavaliam-se, identificando suas dificuldades e, se delas dependesse, permaneceriam na mesma totalidade (Alunas A, 62 anos; B, 62 anos e D, 51 anos). Percebe-se, nessas falas, que há presença de uma avaliação não somente do professor, mas também das estudantes. E estas perspectivas nem sempre são convergentes (*“Sou bem sincera contigo: quando a professora “X” me passou para a T2 achei que não estava preparada” – Aluna A, 62 anos; “Nem esperava ter passado, achei que não ia passar” – Aluna B, 62 anos; “Eu estava na T1 e avancei para T2. Achei que não estava preparada para ir, mas a professora disse que eu estava. Achei que não estava por causa da minha leitura” – Aluna D, 51 anos*). Essa diferença de perspectiva talvez se configure como um “efeito colateral” de uma avaliação que se pretenda mediadora e emancipatória, em vista a uma avaliação classificatória, em que há um dia de prova e, via de regra, o estudante não é ouvido. Numa avaliação que, afirmada pelas estudantes, é pautada pelo diálogo, participação e uma escuta compreensiva, acabam sendo mais tênues os limites e critérios de avanço e/ou permanência de totalidade, e isso também aparece nos depoimentos. Conforme Marques (2001), essa avaliação

Não rotula nem elimina aqueles que “não aprendem”, os alunos se auto-avaliam e os professores avaliam seus alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. O aluno é visto em seu desenvolvimento global, levando em consideração sua vida pregressa e sua vida presente (MARQUES, 2001, p.54).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou delinear as percepções dos sujeitos da EJA, participantes deste estudo, sobre os processos avaliativos que vivenciaram durante suas experiências de escolarização, a partir da seguinte inquietação: “Que memórias estudantes da EJA trazem sobre processos avaliativos em suas experiências escolares, as de outrora e as de agora? O que elas nos dizem?”. Assim, para tal entendimento fez-se necessário: realizar entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA (Turma T2); retomar/lembrar a atividade (“*Por que estou na EJA*”) que desencadeou este estudo, realizado no semestre anterior (estágio obrigatório); identificar como se deu a relação dos entrevistados com a escolarização na infância e, como se dá nos dias de hoje (CMET Paulo Freire); descobrir o que os sujeitos compreendem sobre avaliação; saber como era a avaliação na infância e, como é na experiência atual (CMET Paulo Freire); compreender se o afastamento da escola no dito “tempo certo” está relacionado com os processos avaliativos experienciados; analisar e discutir os dados obtidos nas entrevistas.

As análises referentes às experiências anteriores ao CMET Paulo Freire caracterizam uma avaliação classificatória e punitiva, que exclui, na qual os sujeitos foram fadados ao fracasso escolar. Demonstram uma visão negativa quanto à metodologia de ensino, a introjeção de dificuldades como “incapacidade”, a aplicação de castigos morais e físicos, que no caso de uma das entrevistas gerou a auto-exclusão, pois, os abusos vinham da escola e da família. Outros fatores, também, estão relacionados com a exclusão desses sujeitos da/na escola: dificuldade de acesso, falta de escolas e professores; visão preconceituosa quanto à classe social; necessidade de trabalhar precocemente para ajudar no sustento da família; relações de gênero.

Quanto às experiências atuais no CMET Paulo Freire, o processo avaliativo configura-se a partir de uma perspectiva mediadora e emancipatória, na qual considera a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico voltado para o desenvolvimento como um todo dos estudantes da EJA visando sua transformação para o mundo. É apontado, também, através das relações dialógicas, a importância da participação dos estudantes nesse processo avaliativo. Os estudantes tem voz nesse espaço! No que diz respeito ao avanço e permanência, alguns elementos são

apresentados: a questão do vínculo, que a partir das relações afetivas com colegas e professores, os estudantes sofrem quando avançam de totalidade; a avaliação dos professores X autoavaliação, nas quais os sujeitos parecem não ter clareza sobre a avaliação dos professores e, automaticamente, identificam suas dificuldades. Esta “não clareza”, talvez ocorra, justamente, pela natureza dessa avaliação que se pretende mediadora e emancipatória e, conseqüentemente, é pautada pelo diálogo, participação e uma escuta compreensiva. Assim, acabam sendo mais tênues os limites e critérios de avanço e/ou permanência de totalidade.

Uma das considerações possíveis de ser realizadas, pelo menos no que tange a esta investigação, é que uma discussão sobre avaliação *por si só*, isolada de outros fatores, ou discutir somente considerando fatores *internos* à escola, consiste em uma perspectiva reducionista da questão. Assim sendo, discutir avaliação seria, além de discutir princípios, metodologias, instrumentos, também, dimensionar fatores que atravessam esse processo. Fatores que são tanto internos quanto externos à escola e, que, de certa maneira, marcam as histórias de vida e de escolaridade dos sujeitos da educação de adultos entrevistados.

Por outro lado, as mesmas pessoas que têm histórias sofridas com relação à avaliação em experiências anteriores de escolaridade têm capacidade de discernir a existência de outras possibilidades de processos avaliativos, com expressivo nível de detalhamento, presentes na atual experiência de escolaridade na EJA, realizada no CMET Paulo Freire, mais alinhadas com as perspectivas de uma avaliação mediadora e voltada à emancipação. Tal achado é importante, pois respostas que evidenciam este tipo de discernimento não obrigatoriamente ocorrem. Por exemplo, as pessoas entrevistadas poderiam não discernir tais outras possibilidades avaliativas, mesmo cursando a Educação de Jovens e Adultos, permanecendo com as memórias voltadas a uma avaliação classificatória e punitiva. Neste sentido, cabe considerar, ao problematizar esta ampliação das memórias avaliativas por parte dos estudantes entrevistados, a importância da instituição escolar em estudo, o CMET Paulo Freire, sua concepção da educação de jovens e adultos, de avaliação, de sujeitos aprendentes neste contexto e de seus efeitos sobre a suas subjetividades. Talvez, em outra instituição, outras respostas surgiriam. Claro, essa afirmação necessitaria de outros estudos, estando aí possibilidades de futuras investigações. Estudos sobre como as práticas institucionais influenciam a formação das

subjetividades, das quais as memórias dos processos avaliativos fazem parte e ocupam lugar privilegiado, se fazem necessários para aprofundamento da temática.

Consideram-se limitações do estudo o número reduzido de estudantes entrevistados, bem como a já mencionada impossibilidade de realização de entrevistas com sujeitos previamente selecionados. Talvez os resultados encontrados fossem diferentes com maior número de entrevistas, com maior abrangência de faixa etária, de gênero e de diferentes níveis de escolaridade. Em que pesem tais limitações, espera-se, com estes apontamentos, contribuir para a reflexão sobre os processos avaliativos e sua relevância para a constituição de memórias de formação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Para finalizar, ainda que dentro dos objetivos de um Trabalho de Conclusão de Curso e tratar-se de uma primeira aproximação analítica, o registro das vozes das discentes a respeito de suas memórias dos processos avaliativos, os que outrora viveram e os que agora vivem no CMET Paulo Freire, é um componente eminentemente político. Tanto no que tange às denúncias de práticas punitivas a que estas estudantes foram submetidas nas suas experiências escolares anteriores ao CMET Paulo Freire, quanto na riqueza e complexidade do processo avaliativo que ora vivem nesta instituição.

\*\*\*\*\*

**PS:** Como forma de agradecimento às participantes da pesquisa, registram-se algumas de suas falas. Não se trata de realizar novas análises, mas apreciar a polifônica arte cotidiana das estudantes entrevistadas de manifestar suas motivações para estar no CMET Paulo Freire. São vozes em cor, pois coloridas são as memórias. Essas falas estão a ecoar na instituição e também estiveram presentes durante todo o período de realização deste trabalho.

*“Vontade de aprender a ler para poder viajar sozinha (choro), sem depender de ninguém. Poder pegar um livro de história e ler, saber ler um livro de receita...“Eu adoro aqui! É o meu chão. Gosto das amizades, da gurizada, pessoas mais velhas, os professores abraçam um e outro. Levanto 3h:30min/4h para vir para o CMET...falou em ir para o colégio eu tô pronta (risos)”...Amizades....Quando saio de casa venho contente porque vou ver colegas, professores, vou conversar, rir”. Meu objetivo é aprender a ler. Quero poder pegar um livro, sentar e ler...um jornal. Senão, só olha as figuras”. “Tudo me motiva! É um sentido na minha vida, que me dá força. Da vontade de viver! Poxa, tô viva...tô indo para o colégio. Ver professores e colegas, vou ler e escrever...estudar. Mesmo no inverno, tranqueira, com chuva, toda molhada...mas feliz e agradecendo a Deus porque existe o CMET”.*

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VII, nº 27, ago/out. 2003, p. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 03 nov, 2015.

BRASIL. Trabalhando com a educação de jovens e adultos – avaliação e planejamento. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno4.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf). Acesso em: 29 nov.2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLLING, Ana. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO FEMININO E DO MASCULINO. IN: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.13-38.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 29 nov.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 48ª edição, 2005.

GHENO, Bruna Fraga. **HISTÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE ADULTOS**: entrelaçando sentidos. PORTO ALEGRE: UFRGS/Faculdade de Educação, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867> . Acesso em: 29 nov.2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009, 160p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Mediação, 43.ed., 2013, 160p.

LUZ, Ivone Silva da. **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PERMANÊNCIA DE ALUNOS NA EJA**: um desafio para os educadores. PORTO ALEGRE: UFRGS/Faculdade de Educação, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso.

MARQUES, Anamaria Cantarutti. A importância de entender a avaliação. IN: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). Aprendendo com Jovens e Adultos. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Pró-Reitoria de Extensão-UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, Pró-Reitoria de Extensão, 1ª ed., 2001.

MEMÓRIA. In: HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio De Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=memória>>. Acesso em 14 set.2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993 (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6), 385p.

PERRENOUD, Philippe. **AVALIAÇÃO**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 183p.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico nº 8**. Porto Alegre: SMED, 1997.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico**. 2013.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire. **Regimento Escolar**. 2015.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. **RESOLUÇÃO CME/POA n.º 009/2009**. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/res.009.2009.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/res.009.2009.pdf). Acesso em: 29 nov.2015.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky e suas Contribuições para as Práticas Educativas. IN: SARMENTO, Dirléia Fanfa;

SAUL, Ana Maria. **A Avaliação Educacional**. Documento disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p061-068\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf). Acesso em: 29 nov.2015.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez. 1988.

RAPOPORT, Andrea; FOSSATI, Paulo (Orgs.). **Psicologia e Educação**: perspectivas teóricas e implicações educacionais. Canoas: Salles, 2008.

SORDI, Maria Regina Lemes de. ENSAIANDO UM NOVO OLHAR AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Revista de Educação – PUC**. Campinas, v.3, n.6, p.7-12. Jun.1999.

VIERO, Anézia; PENTEADO, Cléa; GARCIA, Sandra Rangel. Avaliação emancipatória no SEJA: no tempo do fazer e do aprender. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.213-217.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*O projeto de pesquisa da aluna de graduação em Pedagogia Vanessa Veríssimo Silveira tem como enfoque a Avaliação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo deste estudo é investigar, a partir das falas dos estudantes, que imagens sobre a avaliação escolar, as de outrora e as de agora, são enunciadas e, o que elas nos dizem. Para realizar a coleta de dados, optei pela realização de entrevistas individuais com alguns professores e estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no Centro Municipal de Educação do Trabalhador (CMET) Paulo Freire.*

Os dados e resultados do projeto de pesquisa, especialmente, o depoimento de todos os sujeitos entrevistados, estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é estudante de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pelo Professor Evandro Alves. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento na entrevista para que seja transcrito e analisado pela pesquisa realizada pela estudante Vanessa Veríssimo Silveira do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na pesquisa. Estou disposto/a a participar da mesma, através de entrevistas. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

## APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM TRABALHO ACADÊMICO

Vimos, por meio desta, solicitar anuência da instituição para que nome desta seja mencionado nos trabalhos acadêmicos, artigos e apresentações em seminários, entre outros, de Vanessa Veríssimo Silveira, aluna regular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Professor Evandro Alves. O trabalho da aluna trata da Avaliação na Educação de Jovens e Adultos, e visa realizar entrevistas com alguns professores e estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no CMET Paulo Freire. O objetivo desta pesquisa é apresentar, a partir dos dados coletados nas entrevistas, que imagens sobre a avaliação escolar, as de outrora e as de agora, são enunciadas e, o que elas nos dizem.

A parte a anuência solicitada, informamos que os demais dados produzidos nesta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes dos participantes da pesquisa em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade da aluna a confidencialidade destes dados.

A aluna compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) (9115-5012) ou por e-mail – ([vanessaverissimo@msn.com](mailto:vanessaverissimo@msn.com))

.....

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Em nome do Centro Municipal de Educação do Trabalhador (CMET) Paulo Freire, eu, \_\_\_\_\_, inscrito sob o nº de RG \_\_\_\_\_, integrante da equipe diretiva no cargo de \_\_\_\_\_, assino o consentimento para o uso do nome da instituição neste trabalho acadêmico e nas demais produções dele decorrentes.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### Alunos (4):

\* Lembrar da atividade anterior sobre a história sobre o porquê tu estares na EJA...retomada dessa história...contar a história da relação deles com a escola e com a avaliação na escola.

1- A experiência na EJA é sua primeira experiência na escola? Foste à escola na infância?

2- Como foi a experiência?

3- Se o CMET é a segunda experiência de escolarização, como eles viam a questão da avaliação na primeira experiência?

4- E como você vê a sua experiência atual no CMET? Conte um pouco dessa história?

5- Como vê o CMET, comparado com a primeira experiência?

6- E como percebe a questão da avaliação no CMET? Como compreende a avaliação dos professores do CMET?

7- Você já avançou de totalidade no CMET? Já viu alguém ter essa experiência de avanço? Como você entende esse processo?

8- Você se considera ouvido no processo avaliativo no CMET Paulo Freire? De que maneira?

9- O que no seu entendimento, seria condição para você ou outra pessoa avançar no CMET?

10- O que te faz permanecer no CMET?

11- Sem o CMET, o que mudaria em tua vida?

## ANEXOS

### ANEXO A – ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS

#### Participante A:

Foste à escola na infância? Como foi essa experiência na escola?

*“Péssima, até a 2ª série. Naquela época era cartilha ABC, não foi muito boa!”*

Como era a avaliação na escola?

*“Avaliavam pela leitura. Conforme sabia ler, passava. Eu estava sempre atrasada. No 1º ano rodei (tinha 8 anos de idade), no 2º ano passei. Minha mãe ficava braba porque achava que eu não queria estudar e não era...tinha que estudar e ainda cuidar dos meus dois irmãos menores. A aula era perto da minha casa. Uma senhora q dava aula, acho que era o governo que pagava. Não conseguia cuidar deles e prestar atenção na aula. Não conseguia focar, daí chegava o fim de ano e vinha a cobrança”.*

Como era essa cobrança com relação aos professores?

*“Eles batiam de palmatória, colocava de castigo. Hoje em dia diz que é bullying...era uma espécie de humilhação (choro). Pegavam o livro e faziam a gente abrir e ficar na porta da rua ajoelhada, com o livro aberto para todo mundo que passasse visse, no carço de milho ou feijão. Todo mundo passava e ria. E, ainda, quando chegava em casa apanhava da mãe”.*

Como era a relação dos estudos com tua mãe?

*“Péssima, ela mesma dizia para bater. A professora fazia questão de passar na minha casa e contar para minha mãe, sempre tinha uma queixa. Daí eu apanhava mesmo...não era tapinha, era surra mesmo. Castigo de ficar o dia inteiro trancada num quarto. Foi assim até que chegou um ponto na 2ª série, quando estava terminando para passar para a 3ª série, que a professora disse que achava que não valia a pena que eu continuasse, que ela sabia que quando eu chegasse na 3ª série*

*eu não ia alcançar os objetivos que ela queria e aí, foi quando eu disse para minha mãe que não queria mais estudar. Mas mesmo assim ela me matriculou. Daí eu continuei, cheguei a iniciar a 3ª série (tinha 9 anos de idade) e aí, foi quando tinha que fazer um trabalho e precisava ler na frente de todo mundo e eu não consegui. Daí quando cheguei em casa minha mãe com as páginas do livro me fez comer (choro)...me batendo e fazendo eu mastigar e engolir aquelas páginas e dizia que se eu não quisesse aprender por bem eu ia aprender por mal. Então, quando ela terminou eu me ajoelhei nos pés dela e implorei que pelo amor de Deus que ela não me colocasse nunca mais no colégio, que eu não queria mais estudar. Aí foi quando ela mandou eu escolher a minha vida: ou ficar em casa trabalhando para meus irmãos ou trabalhar fora, em casa de família. Escolhi casa de família porque sabia que pelo menos não apanharia. Em casa apanhava dela e dos meus irmãos!”*

Como vê tua experiência agora no CMET? Comparando com tua 1ª experiência...

*“Olha...Mudou bastante, não tem nem comparação. É bem diferente o ensinamento: os professores com os alunos, a atenção, o respeito. Mas não chega nem a metade da minha época de criança. Digo para meus filhos: graças a Deus vocês não tiveram a mãe que eu tive. Porque meu filho mais velho teve as mesmas dificuldades que eu tive, mas por viver o que eu vivi não judiei do meu filho. Procurei psicólogo, educação para poder desenvolver os estudos dele...de uma forma diferente. Hoje em dia tudo é diferente do que era antigamente. Era tudo na base do laço! Minhas orelhas viviam furadas porque as unhas da professora eram grandes...ela pegava e assim, o sangue descia, ela furava por dentro. Meus joelhos viviam em carne viva. Eu vivia de joelho no chão no caroço de milho ou de feijão. As mãos machucadas. Era assim o ensinamento na minha época, onde eu nasci e, em casa, a mãe fazia pior ainda. Acho que ninguém aprende apanhando, nem os animais!”*

Então aqui no CMET tu vê diferente? Fala um pouco mais...

*“Totalmente diferente. Nem tem como comparar. O jeito de ensinar sabe! Aqui é assim: as pessoas são compreensivas, amigas. Se tu tem algum problema as professoras vem e conversam contigo. Tem uma toda uma questão de aprendizagem. Se tu não está em condições de vir, tu não vem...tu não leva falta, nem vai expulsa da escola”.*

Como tu percebes a questão da avaliação aqui no CMET? Como os professores avaliam?

*“Tenho guardadas minhas avaliações, por escrito, em casa. Meus filhos rindo, falavam: quando que pensávamos que íamos ler a avaliação da nossa mãe. Um deles disse: ‘que bom mãe que tu tá indo bem, participa de tudo e é comunicativa. Isso deixa a gente orgulhoso’ (choro). Descobriram que eu não sabia ler esses dias. Acho que eles vão observando o dia a dia da pessoa, o comportamento, a maneira que a pessoa fala, como trata o outro. Acho que seja por aí...comportamento dentro da sala de aula, educação, nos estudos: se alcança a meta que eles pedem ou não, os trabalhos que passam: se tu consegue fazer todo ou não. Não tenho certeza, mas no meu ver é isso aí”.*

Tu já avançou de Totalidade aqui no CMET? Passar de uma Totalidade para outra?

*“Estava na T1 e fui para T2. Acho que quando os professores veem que o aluno já está mais adiantado que os outros e já está atrapalhando os outros colegas. O aluno que não tem mais paciência de esperar os outros colegas terminarem o trabalho. Tu termina e quer passar adiante, daí os professores percebem que não é pra ti ficar mais ali. Era o que estava acontecendo comigo: a professora passava o trabalho, eu terminava e queria falar para os colegas (risos). Achava que eles estavam muito devagar e não entendiam. Então acho que seja assim...os professores percebem que não tem mais condições de estar segurando aquela pessoa e que ela pode ir para uma turma mais avançada”.*

O que tu considera ser necessário para o aluno avançar?

*“Sou bem sincera contigo: quando a professora ‘X’ me passou para a T2 achei que não estava preparada. Poderia ficar mais tempo na T1 porque ainda tenho muita dificuldade na escrita, na formação de palavras, no juntamento das letras, nessas coisas todas. Na minha opinião eu ficaria mais um ano na T1 para reforçar mais, mas o que vale é a avaliação delas, o que elas acham. Ela viu que conheço todas as letras, que já estava fazendo o que os outros ainda não conseguiam. Daí me passou para T2. Também, devido ao grau de leitura da pessoa”.*

O que te faz permanecer aqui no CMET?

*“Vontade de aprender a ler para poder viajar sozinha (choro), sem depender de ninguém. Poder pegar um livro de história e ler, saber ler um livro de receita...é isso que me incentiva. Hoje em dia tudo é à base dos estudos. Meu sonho é ter meu próprio negócio na área de comida (lancheria/restaurante). Meu filho mais velho está no mesmo ramo. Meu maior sonho é trabalhar e fazer comida para os outros. Isso me motiva vir até aqui!”*

Se não existisse o CMET, o que mudaria na tua vida?

*“Ia ser mais complicado! Estudar de noite é mais complicado porque é mais cansativo, mais bagunça, é frio, tem sereno e já não somos mais nenhuma criancinha. De noite tu já estás exausta porque trabalhou o dia inteiro. Se não tivesse o CMET eu já tinha determinado que ia contratar uma professora particular para dar aula em casa, ficar mais reforçada para pegar a 2ª ou 3ª série completa para não passar vergonha em sala de aula, no meio dos adolescentes. Esse era meu pensamento, mas graças a Deus tem aqui de manhã, de tarde e de noite e a gente pode realizar. Espero que outras pessoas possam ter a mesma oportunidade que eu tô tendo e coragem, porque não é fácil tu sair de casa com um caderno de baixo do braço e, às vezes, as pessoas...eu já ouvi muito minha irmã dizer: ‘o que tu quer estudando depois de velha? Tu não tem vergonha de ir para sala de aula na 1ª/2ª série?’ Então, dependendo da pessoa tu nem fala. Muita gente não sabe que eu estudo; sabe que saio de manhã para “trabalhar”...já vi gente...professores mesmo, conhecidos, que riem e dizem “ai que vergonhoso nessa idade estudar”. Daí digo que vergonhoso seria se eu ficasse em casa. Acho que nunca é tarde quando a gente quer!”*

Participante B:

Tua experiência na EJA é a primeira na escola?

*“Não, fui na infância para escola. Não prestava muito atenção..guria nova, cabeça...mas aprendi bastante coisa. Fiz 1ª e 2ª série, depois parei e vim para Porto Alegre. Continuei aqui começando do zero (pouco tempo). Conheci meu ex-marido e tive que escolher entre estudar ou ajudar marido com os filhos. Trabalhei em colégio, em mercado (serviços gerais). Quero estudar de dia porque de noite é*

*perigoso, tem muito tiroteio onde eu moro. Entrei adiantada, conhecendo as letras, mas se pede para escrever fico muito nervosa”.*

Na tua 1ª experiência, quando criança, como via a avaliação dos professores?

*“Antigamente se ensinava mais, puxava bem, o comportamento em sala vinha em primeiro lugar, tinha que respeitar os colegas e o lugar de cada um na sala de aula. Uma vez quebrei um vaso do corredor e fiquei de castigo em cima das pedrinhas, de frente para o quadro e de costas para os colegas. Servi de exemplo para todos. Respeito em primeiro lugar. Sinto, na sala de aula, quando alguém não gosta de mim e mato no peito (colegas e professores). Vejo diferença entre professores. Se o aluno não ia bem tinha reforço, procuravam ajudar quem estava fraco, tinham paciência. Se fosse rebelde chamavam os pais ou era suspenso. O castigo mais rigoroso era ficar em cima das pedrinhas de costas para os colegas e a professora marcava o tempo no relógio (quando agredia um colega ou quebrava algo)”.*

Como vê tua experiência agora no CMET? Comparando com a primeira...

*“Nem esperava ter passado, achei que não ia passar. Chorei tanto quando sai da sala da professora “X”. Não queria sair por causa das professoras maravilhosas. Elas sentavam e ficavam junto até tu aprender. Vejo diferença entre uma professora e outra”.*

Como entende o processo de avançar?

*“Isso que eu ia perguntar agora, nem tudo eu sei. Na leitura, como o aluno tá se saindo no ler e escrever, na matemática, não faltar. Preencheu ficha: não brigar com colega, respeito, sempre sorrindo. Passei para T2 e enfraqueci, mas professora viu que eu estava em condição de passar”.*

O que os professores avaliam na sala de aula?

*“Antigamente tinha prova. Aqui é diferente, é durante o ano. A professora já sabe como a pessoa tá para passar. Antes tinha prova todo mês para saber como ia ser no fim do ano. Levava boletim pra casa: cartão vermelho, quando tinha ‘x’ era porque estava mal”.*

Na tua opinião, o que seria necessário para o aluno avançar?

*“Professora ter mais paciência com os alunos porque não esta lidando com crianças e, sim, com pessoas de idade, com idosos...que tem mais dificuldades que os jovens”.*

O que te faz permanecer no CMET?

*“Eu adoro aqui! É o meu chão. Gosto das amizades, da gurizada, pessoas mais velhas, os professores abraçam um e outro. Levanto 3h:30min/4h para vir para o CMET...falou em ir para o colégio eu tô pronta (risos)”.*

Participante C:

A EJA é tua 1ª experiência?

*“Aqui é minha 1ª experiência. Não tive oportunidade de estudar quando criança. Morava no interior do interior de MG, num lugar muito pobre, não tinha escola, não tinha professor. Até quem tinha condição (fazendeiros) tinha que mandar os filhos estudarem em outra cidade e ficavam o ano todo fora. Era um lugar miserável, sem água e sem luz, nem carro tinha. Fui trabalhar com minha mãe numa casa de família em outra cidade. Na cabeça da patroa os filhos de empregada não precisavam estudar, só os filhos dela. Queria reagir àquela situação...eu tinha vontade de estudar, mas minha mãe, coitada, era manipulada por ela e cumpria as ordens porque se ela saísse o que ela ia fazer? Era quase escravidão: trabalhávamos em troca de moradia, comida e roupas usadas. Com 16 anos fui para escola, mas fiquei pouco tempo (junto com adolescentes). Namorei, casei e vim para Porto Alegre. Tudo que eu queria era sair daquela vida. O marido não concordava que eu fosse estudar de noite. Sentia vergonha de falar que não sabia ler porque quando namorava ele nos correspondíamos por carta, mas era uma amiga minha que as escrevia. Ele percebia minha dificuldade, mas fazia todas minhas vontades. Ele não queria que eu trabalhasse porque eu já tinha passado muito trabalho em casa de família. Tive que assumir todas responsabilidades da casa porque ele viajava...eu chorava, me dava dor de barriga quando tinha que ir no banco. Não tinha segurança para sacar dinheiro, nem sabia preencher o cheque que ele deixava assinado. Tinha que pedir ajuda, mas pegava sempre a mesma caixa. Porque outras não queriam*

*ajudar, acho que por normas do banco. Vinha uma angústia de como ia ensinar meus filhos quando estavam na escola... daí eu pagava aula particular...investi na educação deles. Fui estudar depois da minha separação quando trabalhava numa casa de família e o marido da patroa, que era professor, se comoveu com minha história e permitiu que eu trabalhasse meio turno e estudasse no outro. Descobri e comecei a estudar no CMET quando era no Mercado Público. Fiquei pouco tempo, mas sempre fiquei atrás do CMET. Fiz curso de cuidadora. Queria estudar num turno e trabalhar no outro”.*

Como tu percebes a questão da avaliação aqui no CMET? O processo de avançar...o que os professores avaliam?

*“Já avancei da T1 para a T2 no ano passado. .Acho boa a avaliação. Avaliam o que eu desenvolvi, o que já aprendi, que eu tô sabendo mais de quando entrei e, então, já tenho capacidade de ir adiante, de ficar mais forte. No ano passado fizemos festinha porque eu tinha passado...eu chorei tanto, mas não de alegria porque tinha passado, mas porque não queria sair daquele grupo. Acho engraçado porque ao invés de ficar feliz por passar fiquei triste por sair daquela turma. Emoção porque ia deixar todo mundo. Aquilo que eu aprendi mais, estava capacitada para ir adiante e conviver com outros colegas...muito boa essa avaliação. Ler e escrever melhor, avalia um todo do aluno: capacidade, emoções, saúde, tempo (atraso), se faz oficinas, avalia por onde gosta mais. Não fazem provas...é uma prova diferente...a gente estuda nos trabalhos que fazemos e ali as professoras vão dando as notas...não é um dia de prova....dá um texto, dá um trabalho....daí corrige: quanto de nota, de erro. Acho muito boa a avaliação...incentivam o aluno não só para ler e escrever, mas para fazer outras atividades”.*

Tu te consideras ouvida na avaliação ou em outras ocasiões?

*“Sim, sem dúvida. Qualquer aluno que tenha uma boa ideia a escola (professor e/ou direção) acata”.*

Na tua opinião, como deveria ser a avaliação? O que poderia ser condição para avançar?

*“Acho que esta bom como está. Esse colégio aqui é dos mais dez. Com tanta luta e garra dos professores sem ter muito apoio....meu Deus do céu, tá mais que bom, tá*

*ótimo! Tem que amar muito. Minha impressão é que os professores aqui tem muito amor e carinho pelo que fazem...se não, não aguentariam. Há muito amor e compreensão. São heroínas e heroínos. E os que vão se formar também (risos)".*

Se não existisse o CMET, o mudaria na tua vida?

*"O CMET foi toda a minha caminhada. Se não existisse, ia lutar de uma certa maneira para desenvolver mais, para ler e escrever. Não ia ficar parada! Contratar uma professora particular".*

Qual teu objetivo?

*"Quando entrei era aprender a ler e escrever direito. Desenvolver para me curar desse trauma. Um tempo atrás meu objetivo era estudar para me formar em agronomia ou nutrição. Mas, no momento, isso vai ficar guardado. Tô no caminho que eu gostaria, que é ler e escrever".*

O que te faz estar aqui no CMET?

*"Tudo me motiva! É um sentido na minha vida, que me dá força. Da vontade de viver! Poxa, tô viva...tô indo para o colégio. Ver professores e colegas, vou ler e escrever...estudar. Mesmo no inverno, tranqueira, com chuva toda molhada...mas feliz e agradecendo a Deus porque existe o CMET".*

Participante D:

A EJA é tua 1ª experiência? Ou foste para escola quando criança?

*"Não é a primeira. Estudei quando era criança. Terminei a 1ª série e quando comecei a ler sai da escola (13 anos de idade). Fiquei 7 anos na 1ª série".*

E como foi essa experiência?

*"Legal, boa. Professora era ótima, era querida. Daí sai da escola para trabalhar...tinha que trabalhar na roça e voltei a estudar agora".*

Em razão do tempo que ficou na mesma série, como era para ti e para os professores?

*“Era tranquilo. O meu problema eram as letras...foi tranquilo. Só que eu que tenho muita dificuldade de aprender a ler”.*

Como era a avaliação na primeira escola?

*“Na infância era passar de ano. Tu estava na primeira série e ia para a segunda. Fiquei 7 anos e não passei. Era por boletim. A gente fazia prova e dai era tudo colocado no boletim e os pais buscavam. Agora não é mais assim, agora é avaliação”.*

Como os professores lidavam com os alunos que não conseguiam entender as propostas, passar de ano e/ou avançar?

*“Não lembro muito porque faz muito tempo, mas a professora tentava sempre puxar a gente para ir ao quadro, para ler...sempre tentava fazer isso para gente. Com os outros alunos era tranquilo, só eu mesmo que acho que é a minha cabeça mesmo que não ajuda. Tinha vergonha de ir até o quadro. Na hora das provas me quebrava todinha, mas tinha que fazer. Era difícil porque ia fazer a prova, mas não sabia, não entendia o que eu estava fazendo...dai eu rodava. Rodei 7 anos. Eles tentavam auxiliar a gente tentando botar tu pra cima, mas era tranquilo. Era uma professora só. Meu marido era vivo e ai ele deixava eu estudar (experiência adulta em EJA), só que quando via que eu estava indo bem ele incomodava e eu tinha que sair. Dai quando eu já estava aqui no CMET ele incomodou de novo, mas dai não quis sair. Agora não saio mais porque não tem ninguém para me atrapalhar (faleceu). Ele dizia “se não aprendeu nova, não aprende depois de velha”, mas nunca é tarde para aprender! Ele também não sabia ler nem escrever e não queria que eu estudasse. Agora é diferente o falado das palavras: se coloco uma letra, quando vai ler é diferente, por exemplo: “o” as vezes é “ó” (som das letras). Começo a ler e as colegas leem com som diferente, dai não consigo colocar na minha cabeça. Mas no momento que eu conseguir juntar as letras só vai”.*

Como vê tua experiência aqui no CMET?

*“Ahh...é muito boa, é ótima! Porque aqui tu tem amizades, professores são legais. Quando saio de casa venho contente porque vou ver colegas, professores, vou conversar, rir. Faço aula de artes e educação física. Em artes estamos fazendo um*

*presépio. Fiz boneco com argila...não queria e depois gostei bastante. Nunca tinha pegado! Adoro natal”.*

Como tu percebes a avaliação aqui no CMET? Como tu acha que os professores avaliam os alunos?

*“Acho que avaliam conforme tu vai lendo, como tu vai se saindo até o final do ano. Pelo que tu faz, teu grau de leitura, as faltas, tudo vai para tua avaliação. Como agora a professora me xingou por tabela porque eu não estava vindo nas aulas de artes. Porque se tu quer avançar tu tem que vir em todas as aulas. Todas são importantes. Agora eu tô vindo. Gosto da educação física. A aula de artes estava dando muito sono porque era para recortar para fazer bandeirinhas, mas com a argila foi muito bom”.*

Em que momento acontece a avaliação? Que tu percebes...

*“Quando tu começa a ler melhor, dai eles já conversam na reunião deles, na sexta e avançam o aluno para outra série, sala, outro professor. Os trabalhos são como provas em sala de aula”.*

E tu já avançou?

*“Sim. Eu estava na T1 e avancei para T2. Achei que não estava preparada para ir, mas a professora disse que eu estava. Achei que não estava por causa da minha leitura...não entra no meu cérebro. No resto vou bem”.*

Tu te consideras ouvida pelos professores?

*“Sim, toda vez que a gente fala ela (professora) ouve”.*

Que tu consideras que seria importante os professores avaliarem? Tua opinião...

*“Considero importante para avaliar/avançar elas sentarem contigo e colocar tu para ler e ver se tu tá preparada para avançar. A gente até comentou com ela que queríamos mais leitura, mas as colegas não sabem o que querem, porque a professora começou a puxar a leitura e os colegas reclamaram. Os professores tentam fazer o melhor. Porque devagar vai entrando (individual). Já falei para*

*professora para ir para o letramento, mas não tinha vaga. Colegas foram e ajudou bastante”.*

Se não existisse o CMET, o que mudaria na tua vida?

*“Ia tentar procurar uma escola noturna. É o que tem, só que de noite é complicado andar na rua, mas ia procurar igual. Não ia ficar parada em casa sem estudar. Meu objetivo é aprender a ler. Escrever eu escrevo...o problema é só na leitura. Quero poder pegar um livro, sentar e ler...um jornal. Senão, só olha as figuras”.*