

AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BUSCANDO SENTIDOS

Claudenice Maria Vêras Nascimento - UFES

cmvnascimento@yahoo.com.br

Elizabete Bassani - UFES

betebassani@ig.com.br

Hiran Pinel - UFES

hiranpinel@ig.com.br

Resumo: A avaliação da aprendizagem se configura como um dos temas mais complexos no âmbito escolar. Na Educação de Jovens e Adultos, essa questão torna-se ainda mais complexa por se tratar de uma parcela da população excluída da escola. O trabalho aqui proposto teve como objetivo conhecer o processo de avaliação de alunos de classes de alfabetização em um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Vitória – ES. Trata-se de uma pesquisa fenomenológico-existencial, onde foram realizadas entrevistas enfocando a experiência de avaliação vivenciada por alunos e professores.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; educação de jovens e adultos; problemas de aprendizagem

APRESENTAÇÃO

O direito à educação é uma luta histórica e política da sociedade e, na atualidade, tem se intensificado, de forma articulada com a intervenção de Fóruns Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, que insistem na reparação da dívida histórica e social do direito negado às classes populares que compõem a parcela da sociedade brasileira, há muito tempo excluída dos direitos sociais.

Segundo (Patto 1996, p.55),

Numa sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor. [...] Na área educacional, o quadro era também coerente com a sociedade brasileira de então: a educação escolar era privilégio de pouquíssimos: quando da proclamação da República, menos de 3% da população freqüentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.

No contexto atual, o ingresso dessa população adulta analfabeta na escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências.

Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança, de aflição, de desvalorização pessoal e de fracasso frente aos novos desafios que se impõem.

Conhecendo esse contexto tão complexo que envolve a realidade de jovens e adultos que buscam se escolarizar em um país tão desigual, marcado por tantas injustiças e onde, de um modo geral, a educação apenas reforça essa realidade, surgiu nosso interesse em estudar as principais dificuldades de aprendizagem dessa população e como são trabalhadas as avaliações da aprendizagem nesse contexto. Buscamos assim desenvolver um estudo de caso em um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos na região da Grande Vitória – ES.

1 - INTRODUÇÃO

Acreditamos ser de fundamental importância esclarecer o que pretendemos convencionar como definição para dificuldade de aprendizagem (DA). Tem havido muita controvérsia em relação ao que, exatamente, constitui uma DA. O único consenso se refere à característica de que há uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o nível de desempenho apresentado. Os especialistas tiveram que definir critérios para identificar DA, o que gerou uma grande diversidade no diagnóstico. A divergência entre o que cada um concebe como DA pode ser percebida pela quantidade de definições encontradas na literatura.

Analisando o quadro apresentado quanto a definição de DA, acreditamos que nenhuma definição é pura, neutra, todas estão associadas a algum cunho ideológico e ao discutirmos esse tema não podemos esquecer a história da educação em nosso país e a ideologia associada a todo projeto político a ela destinado.

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia na Constituição de 1934, mas é a partir da década de 1950 que surgem iniciativas concretas, com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até

então excluídas da escola. Esse contexto educacional exige a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas devido a especificidade da população atendida, que exige uma metodologia própria de ensino. Entretanto, percebemos que a falta de um projeto político-pedagógico mais voltado para a demanda dessa população acaba agravando ainda mais alguns problemas encontrados no cotidiano escolar.

É esse contexto que despertou o interesse em pesquisar a avaliação dos problemas de aprendizagem na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Com tal propósito procuraremos conhecer a construção da avaliação da aprendizagem ao longo de sua trajetória, para a partir dela compreender a avaliação dos problemas de aprendizagem na EJA. No Brasil, a avaliação da aprendizagem obedece diferentes modos de articulação do presente, passado e futuro. Nesse processo de construção a avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação como uma prática, para se alçar ou não o saber e a ascensão social.

Conforme (Ferrero, 2007, p. 1):

A avaliação é intrínseca ao funcionamento de um sistema educativo, o qual tem a responsabilidade de garantir que seus formandos tenham os conhecimentos e as habilidades requeridas pelo programa de formação. Sempre existiram as avaliações no contexto educativo, em todos os níveis. Mas, a novidade é a internacionalização ou globalização das avaliações, bem como as agências avaliadoras.

A escola de jovens e adultos precisa aperfeiçoar seu projeto pedagógico tendo em vista as diretrizes comuns que pretende imprimir efetivamente com a avaliação da aprendizagem, rompendo com a ideologia e práticas de exclusão. Entretanto, sabemos de todas as dificuldades encontradas para que efetivamente essa proposta possa ter êxito. Não podemos negar a história de exclusão escolar de grande parcela da população em nosso país. Durante cinco séculos tivemos uma escola voltada para o interesse das classes dominantes. Segundo Saviani (2007), o desenvolvimento das idéias pedagógicas conviveu, durante aproximadamente quatro séculos, com atividades educativas extremamente restritas. Foi apenas no século XX que ocorreu um salto significativo na expansão escolar, quando a matrícula geral passou de 2.238.773 alunos, em 1933, para 44.708.589 em 1998. (Brasil, 2003, p.106). Essa história deixa um rastro de exclusão da maioria da população e um saldo de adultos analfabetos ou semi-alfabetizados.

Essa realidade exige medidas que possibilitem o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para a educação de jovens e adultos. Entretanto, precisamos entender a realidade dessa população e suas demandas para que realmente as políticas adotadas não sirvam apenas para mascarar a realidade apresentada.

Políticas voltadas para a EJA exigem projetos pedagógicos que realmente entendam a população em questão. Para isso será necessário, além de inúmeras medidas, uma formação adequada dos professores e uma avaliação da aprendizagem que realmente possa permitir uma efetiva inclusão da população atendida. Precisamos ter cuidado com o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade que prevalecem hoje e não perder de vista que todo processo de aprendizagem exige trabalho paciente e demorado de apropriação de conhecimento. Assim, querer acelerar aprendizagem, recuperar o tempo perdido, e outras expressões muito freqüentes hoje, pode produzir, conforme nos aponta Saviani (2007, p. 440), o que denomina de “inclusão excludente”.

1.1 - UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Sempre que se apresenta a história, procura-se fazer um recorte a partir dos objetivos apresentados pelo pesquisador. Optamos aqui por iniciar a partir da educação dos Jesuítas. O uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos, sob a égide do medo, é uma prática que já constava na pedagogia dos séculos XVI e XVII.

A avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

Com o surgimento da burguesia, a pedagogia tradicional emergiu e no processo de avaliação da aprendizagem o professor ainda permite que os resultados das provas mensais, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento das observações diárias de caráter diagnóstico¹.

¹

Nesse espaço-tempo a avaliação da aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos ocupa um lugar preponderante no aprendizado, tendo em vista que esses alunos, em sua maioria, são trabalhadores de classes populares.

Segundo (Oliveira 2008, p. 77)

[...] A esses sujeitos, independentemente da consideração das deficiências e dificuldades de aprendizagem, por longo tempo, e ainda hoje, não obstante os avanços no campo da EJA, empiricamente, temos nos defrontado no âmbito de vários sistemas, quando não com o descaso, com uma oferta de educação que desconsidera as potencialidades dos sujeitos, fomentando uma cidadania pela metade, o fracasso e exclusão escolar. Uma educação em que, resguardadas as dimensões da afetividade e subjetividade envolvidas no processo de alfabetização, os próprios sujeitos parecem que naturalizam e se dão por satisfeitos com o aprender a escrita do seu nome e com o acesso a rudimentos da leitura e da escrita

Obviamente, para a educação como um todo e em especial a educação de jovens e adultos, os processos avaliativos, obrigatoriamente, devem ser re-significados transformando o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo dos ensinamentos de Freire (1983), Certeau (1994), Hoffmann (2000), Luckesi (1998), Oliveira (2008), Pinel (2008) e Rogers (1997), precisamos produzir conhecimentos com o objetivo de compreender a produção dos problemas de aprendizagem desenvolvidos nas classes de alfabetização de jovens e adultos (EJA) e analisar os instrumentos avaliativos considerados eficazes para o redirecionamento das práticas pedagógicas nesse contexto.

A avaliação da aprendizagem escolar na EJA, em geral, no contexto brasileiro, tem sido utilizada como elemento de auxílio no processo ensino aprendizagem, porém, ainda apresenta um caráter excludente na medida em que as escolas aplicam métodos tradicionais e classificatórios, o que não auxilia o avanço e o crescimento dos educandos.

Uma das propostas de Paulo Freire (1983), é a temática orientada para a diversificação e ampliação de saberes necessários à reflexão da prática educativa num nível crítico e acessível à compreensão da autonomia libertária da educação, educação esta que deve ser

fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando; enfatizando, neste sentido, que formar vai além da imposição de conhecimentos pré-concebidos; é, sobretudo uma autoconstrução onde a temática prevalece entre o “saber-fazer” e o “saber-ser-pedagógico”. O pedagogo deve cuidar de libertar o homem das alienações a que a consciência dominadora o submete. Em tal contexto percebe-se o conceito de conscientização. O primeiro passo nessa direção é a alfabetização, entendida como aproximação crítica da realidade por meio da linguagem, “ato criador capaz de gerar outros atos criadores”. Ao contrário da idéia de “educação para a domesticação” precisamos propor e construir uma educação “para a libertação”, ato de conhecimento e meio de transformação da realidade.

Torna-se relevante afirmar que – a julgar pela fala de Paulo Freire, é possível ver o quanto é importante, na alfabetização de jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza, independente de quais sejam suas dificuldades.

Na Educação de Jovens e Adultos os conhecimentos de uma pessoa, que procura a escola, são inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida, e são originados das experiências de vida dos alunos e alunas, nesse sentido podemos enfatizar: o saber sensível e o saber cotidiano. No cotidiano da sala de aula, os alunos vivenciam o saber sensível que diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro.

O conhecimento deve ajudar a compreender o mundo, e nele intervir transformando de forma revolucionária a sociedade. Dessa forma, o professor ao planejar a avaliação da aprendizagem na modalidade de jovens e adultos, deve “compreender a forma de expressão do aluno” e entender a leitura de mundo do interlocutor, pois somente a partir do saber nela contido é possível avaliar de forma inclusiva e emancipatória o processo ensino-aprendizagem, garantindo a construção do conhecimento, por parte dos educandos.

Segundo (Hoffman 2000, p. 72)

[...] a ação avaliativa deve partir do fazer do aluno, essa ação intenciona principalmente, a compreensão dos fenômenos e dos objetos. Cabe observar se o professor está atento a provocação necessária ao processo de compreender. Mais

especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo.

Esse comportamento é contrário à prática do aluno que simplesmente repete tarefas para aprender. É necessário que o aluno tenha consciência sobre a tarefa que está executando. Nesse sentido, a construção do conhecimento parte da confiança na possibilidade de construir suas próprias verdades e na valorização de seus interesses, fazendo da avaliação um elo entre educando e professor. A partir dessa compreensão, a avaliação é importante para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas.

Observando estas correntes, somos levados a pensar sobre os procedimentos avaliativos na escola. Esta evolução histórica, não constrói uma sucessão crítica, sobre a transformação de comportamento, ao contrário, constrói uma agregação de idéias anárquicas, sem qualquer suporte filosófico e científico.

Sobre o aspecto qualitativo, Luckesi (1998) considera que os professores, muito provavelmente, durante seu planejamento, desconsideram o objetivo do processo de aprendizagem. Como desconsideram esse fator, dificilmente saberão como e o quê avaliar.

Seguindo uma linha de mudança de paradigma na perspectiva de uma avaliação quantitativa para uma avaliação diagnóstica, poderíamos dizer que a avaliação teria uma função de “qualificação do educando e não a de classificação” sendo esta última um instrumento contra a democratização do ensino.

Na educação de jovens e adultos, a avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Nessa direção, o caráter diagnóstico possibilita averiguar a posição do educando face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, em certos casos, aponta a necessidade de re-significação da avaliação quando esta se confundir com procedimentos de medida, voltados à seleção e classificação dos educandos.

Jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades. Deixamos claro então que os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas e diversas, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Conforme ressalta (Pierro 2001, p. 263):

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. [...] Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil. Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Os aspectos acima abordados indicam desafios a serem enfrentados num processo de qualificação da oferta dos serviços na educação de jovens e adultos. Entretanto, a sua história demonstra em que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere à maior ou menor incorporação de medidas que visem à equidade nos projetos de desenvolvimento social. É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e da alfabetização de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

É, a partir dessas concepções, que iremos propor uma pesquisa, tendo como questão central, identificar os principais problemas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação utilizados nas classes de alfabetização de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e assim possibilitar uma análise crítica dos instrumentos avaliativos utilizados no contexto estudado. Estudos como esse poderão servir de denúncia à políticas educacionais que contribuem para manter e reforçar a desigualdade social e exclusão de grande parcela da

população brasileira do acesso a educação, apesar do discurso democrático de universalização do acesso a escola.

3 - METODOLOGIA

A escolha do modelo de pesquisa deu-se em função das características da investigação proposta. Sendo uma pesquisa no campo da educação e de cunho social, a abordagem qualitativa é a que melhor se aplica pelo fato de privilegiar análises de conceitos e opiniões e não de números.

A opção pela pesquisa fenomenológico-existencial fundamentou-se no fato de possibilitar desvelar o fenômeno, naquilo que se manifesta por si mesmo. Busca tornar visível e explícita a experiência vivida, o ser sendo.

“A Fenomenologia é um ramo da filosofia que estuda o fenômeno. Ela dirige-se para a experiência, procura ver a experiência enquanto fenômeno a partir de sua própria realidade e não a partir de conceitos. Para isso, o itinerário é ir ‘a coisa mesma’, buscando tornar visível e explícita a experiência vivida, a constituição do mundo-vida”. (Álvares, 2008, p. 29)

É, a partir dessas concepções, que apresentamos como questão central de nossa pesquisa a identificação dos principais problemas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação utilizados nas classes de jovens e adultos.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com dois alunos e dois professores que fazem parte de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), em uma instituição pública localizada na Grande Vitória – ES.

A análise dos resultados dividiu-se em alguns momentos que se inter-relacionaram, culminando na redação dos resultados: transcrição das entrevistas buscando-se apreender o sentido geral do fenômeno indagado; releitura das entrevistas para busca de significados; e síntese e integração dos significados encontrados pelos pesquisadores.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para a re-significação da concepção de problemas de aprendizagem, assim como possibilitar a discussão sobre a

avaliação dos problemas de aprendizagem na EJA, que realmente atendam a demanda da população atendida.

4. RESULTADOS OBTIDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados aqui são fruto da reunião de alguns fragmentos de entrevistas realizadas com duas alunas e duas professoras de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da cidade de Vitória – ES. A proposta original deste Núcleo, desenvolvido desde 1989, está voltada para o atendimento de demandas sociais concretas de alfabetização, à formação do educador de jovens e adultos e à avaliação do processo de acompanhamento pedagógico e seus resultados. Para descrever tal realidade começaremos com algumas falas de uma aluna entrevistada. Os nomes aqui apresentados não são reais, optou-se por escolher aqueles que mantivessem características semelhantes aos dos sujeitos pesquisados.

Josenilda, 61 anos, viúva, cinco filhos, artesã, moradora de um bairro de periferia da Grande Vitória, matriculada no primeiro segmento² do turno vespertino.

“Nós somos em 16 irmãos, meu pai é lavrador. Então ele é estudado, mas minha mãe não sabia nada, é da roça. Sabe como é, família muito grande meu pai matriculava nós, mas eu nunca passei do 2º ano. Morava um ano ou dois em um lugar e mudava. Quando matriculava na outra escola voltava para o primeiro ano de novo. Quer dizer, eu estava sempre no primeiro ano na roça. Depois de casada é que eu estudei, fiz supletivo, fiz Mobra, fiz curso de costureira e vários outros cursos, curso de pintura e entrei em uma escola de teatro, fiquei seis meses com a minha apostila estudando teatro. Eu entrei na academia de luta de Kung Fu, fui até a faixa verde, só não continuei porque quebra muita veia da perna da gente. Mas eu não desisto, para mim parece que eu tenho sangue de luta né. Eu estava até pensando em um patrocínio pra representar o Brasil lá fora, em luta de arte marcial e meu sonho é este. Estou pelejando para fazer um galpão lá em minha casa, bem alto, bem alto, para fazer teatro, mas parece que o povo não acredita em mulher, os empresários não acreditam na força da mulher. A mulher sozinha e viúva, mesmo que tenha dinheiro para pagar, eles não acreditam.”

Uma história de sonhos e lutas. Uma história de resistência aos que insistem em não deixá-la ir em frente: “[...] eu estava sempre no primeiro ano na roça”. “[...] o povo não acredita em mulher.” Deixa claro sua frustração, impedida de estudar, luta, quer ver um Brasil vencedor, mas também é barrada. Talvez não saiba exatamente os interesses de seu país. Por isso continua:

“[...] Quando passava aqui na avenida, eu ficava pensando: “quem dera meu Deus que um dia”! “Se eu pudesse entrar aí para ver”, aí um dia eu vim, por que eu

faço artesanato de raiz de madeira né, eu pego madeira suja lá no mato, lavo com água sanitária e escova, deixo tudo limpinho e depois eu vou montando e formando bichos como: gato, pato, cachorrinho e tartaruga. Então eu faço esse tipo de arte né. Depois passo verniz. Aí em vim aqui e trouxe duas peças, aí eles gostaram e disseram que eu tinha o espaço aberto aqui para mostrar minhas obras de arte.”

Finalmente um espaço aberto, um espaço que considera toda a beleza de sua produção, tão aberto que resolve se matricular e ingressar na EJA.

Ao ser perguntada sobre se apresenta dificuldades na aprendizagem responde:

“Não. Aprendo bem, às vezes é uma pressão porque no 1º ano o professor dizia assim: vocês não escrevem, vocês não escrevem e aí eu dei de escrever no quadro. Eu chegava mais cedo e colocava lá o pensamento do dia, porque às vezes dá no rádio aí eu copio, às vezes eu escrevo o meu pensamento também, aí eu falei que tudo de mal que a gente está sentindo, que não conta pra colega, então em casa eu escrevo tudo, tudo, tudo e tiro xerox e entrego para os professores, aí eles dão um jeito.”

Em seu discurso parece muito orgulhosa de seus estudos, diante desses sentimentos, as dificuldades parecem não existir. Acredita que as avaliações realizadas pelos professores sejam necessárias: *“Avaliação? É preciso né, para selecionar as coisas boas, quer dizer separar a joio do trigo, o que eu fiz de bom e o que eu deixei de fazer, o que está me atrapalhando.”* Demonstra inclusive em sua fala que a avaliação é vista como um diagnóstico que pode ajudá-la a perceber onde não está indo bem, o que a está atrapalhando, relato que retrata a proposta do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, ao se referir à disciplina de matemática, relata ter dificuldades para aprender: *“O que a gente menos está aprendendo é a tal da matemática, porque é difícil.”* Apesar de relatar ter dificuldade, não sabe identificar as causas.

Florinda, 43 anos, viúva, três filhos, auxiliar de serviços gerais, também moradora de um bairro de periferia da Grande Vitória, matriculada no segundo segmento do turno vespertino. Percebemos muita ansiedade em sua fala, logo no início da entrevista, ao relatar sobre sua trajetória escolar fica evidente sua necessidade de apresentar suas dificuldades para a entrevistadora:

“[...] Eu tava muito insegura, eu falava assim, assim, eu não tô bem. Eles falavam assim, você tá bem sim. Porque eu tô insegura sobre assim, na escrita. Eu tô com dificuldade na escrita. Não tô acompanhando, sou bem devagar na sala de aula. Assim, porque eu sou bem perfeccionista... Se eu não tô lendo, se eu não tô escrevendo bem, eu acho que eu tô com dificuldade. Eu quero sair daqui segura do que eu tô fazendo. Eu quero ler corretamente, eu quero tá escrevendo tudo certinho, bonitinho. Eu acho que eu estou com dificuldade. [...]”

Quando questionada pela pesquisadora se encontra dificuldades na aprendizagem, relata:

“Encontro dificuldades sim. Tenho certeza que estou com dificuldades. Muita pressão, não é na sala de aula, é no dia a dia, na minha casa, no serviço e muitas vezes na sala de aula os professores, eles ficam assim, você sabe, você sabe, você tem que se esforçar, você tem que se esforçar, então eu me sinto pressionada, entendeu? Acabo ficando nervosa e aí que eu não consigo mesmo, entendeu? Então eu acho que não sou eu só, outros alunos também têm dificuldades para ler.”

Em sua fala inicial parece não querer atribuir a escola a causa de suas dificuldades, mas ao final já reconhece que o problema não é só seu. Percebemos uma tentativa de entender a dificuldade que vem vivenciando:

“Eu acho que falta alguma coisa. Falta alguma coisa que a gente não tá conseguindo pegar nem entender na sala de aula. Acho que as explicações, o jeito de passar as matérias, não explica o que a gente tem que fazer. Como que vai ser aquilo ali. Eu tô me sentindo perdida na sala de aula. Eu tô me sentindo muito perdida.[...] Não sei se tô com falta de atenção na sala de aula. Não sei te explicar a respeito.”

No relato que segue abaixo, percebemos que Florinda, em meio a explicações que tendem para culpabilização do próprio aluno quanto as suas dificuldades, irrompe com um questionamento dos métodos utilizados pelos professores, o que instaura em seu discurso a possibilidade de crítica ao processo vivenciado, pelo exercício da capacidade reflexiva obtida por suas experiências de vida, o que pode permitir uma ruptura com a cegueira tão freqüentemente imposta pela ideologia e pelo autoritarismo que a escola legitima. Em sua fala procura trazer uma reflexão crítica sobre métodos utilizados pelos professores:

“Uma vez, o que eu não gostei na sala de aula foi um tipo de uma avaliação que nós fizemos. Pediram para nós fazermos um texto e depois eles pegaram e colocaram pra todos os alunos juntos ler aquele texto, para todos ler juntos na sala de aula e acha o erro, acha o erro do aluno, do outro aluno. Naquele texto estava os nossos nomes. Sabia de quem era o texto. Aí começou aquela crítica, aquela coisa sabe, que te deixa chateada. Foi daí em diante, eu tava até legal na sala de aula, a partir daquilo ali, me colocou muito pra baixo, eu me senti mal na sala de aula, eu peguei e saí da sala e falei que não ia mais participar porque eu achava que não era correto aquilo. Se tivesse coisas erradas tinha que ser individual, chamar cada aluno, o professor sentar e falar, conversar e mostrar onde estava o erro e corrigir junto, porque eu creio que se a gente está ali é para aprender, mas não para ser [silêncio]. Eu achei aquilo um tipo de humilhação de uma coisa muito chata, aí eu fiquei um pouco apreensiva com aquela situação.”

Percebemos com a descrição do episódio acima a importância da intervenção do professor no processo de aprendizagem. O papel do professor de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Uma formação que permita a esse professor

desenvolver metodologias de ensino próprias para EJA, que contribua para um conhecimento do desenvolvimento humano, são de fundamental importância. Entretanto, percebemos abaixo, nas falas das duas professoras entrevistadas que durante a formação acadêmica não houve nenhum momento voltado para a educação de jovens e adultos. Vamos então passar aos fragmentos das entrevistas das professoras.

Daremos ênfase aqui a três aspectos que mais nos chamaram atenção nos relatos das professoras durante a pesquisa: a) Formação acadêmica; b) Estratégias utilizadas para trabalhar a auto-estima dos alunos; e c) Concepções de avaliação.

Quanto a formação acadêmica para trabalhar com a educação de jovens e adultos, as professoras consideraram que durante a graduação não tiveram nada específico para EJA, precisaram procurar cursos fora, além da formação obtida no próprio Núcleo de Educação de Jovens e Adultos onde se encontram hoje como professoras.

Alice, 35 anos, graduação em Artes (Licenciatura): *“Eu tive que fazer muito, muito além da formação acadêmica para atuar com jovens e adultos. Minha formação não teve nenhum direcionamento para isso. É mais voltada para ensino fundamental, ensino médio nem tanto, é só para lidar com crianças e adolescentes.”*

Maria, 25 anos, graduou-se em Geografia (Licenciatura) há 1 ano:

“Nos cursos de licenciatura a formação é muito limitada ao ensino regular. No estágio a gente vai para o ensino médio ou para o ensino fundamental. Na minha formação de licenciatura, na minha formação de professora eu não tive nenhum contato com a EJA. Eu fui trazida para cá por uma orientadora minha num outro projeto de extensão que eu participava na universidade, projeto de políticas de jovens, então eu vim para cá, comecei a interagir com o grupo, fiquei como estagiária voluntária, foi um acaso mesmo. Mas durante o meu curso de licenciatura eu não tive nenhum contato. Os meus professores que me deram aula de didática, de estágio, das matérias de licenciatura, nenhum professor chegou a mencionar ou tratar a EJA de nenhum aspecto.”

Um outro aspecto que foi enfatizado pelas professoras refere-se a baixa auto-estima do aluno adulto, geralmente advinda de situações de fracasso escolar. Ao voltar a sala de aula o aluno mostra uma auto-imagem fragilizada, o que pode se expressar por sentimentos de insegurança, ansiedade e até de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem e principalmente frente as situações de avaliação. Essa afirmação pode ser constatada

anteriormente no episódio descrito por Florinda, assim como na fala da professora Alice que considera como maior problema para a aprendizagem a questão da auto-estima dos alunos que é baixíssima:

“Os alunos falam que não têm mais cabeça para certas coisas e que não conseguem, se acham incapaz. A gente precisa trabalhar sempre com incentivo, incentivando, incentivando, encorajando. Eles consideram que passaram da idade.” Entretanto, o que pode considerar incentivo, para os alunos pode ter o sentido de pressão, como constatamos anteriormente. Sendo cada aluno um sujeito único, precisamos escutar esse aluno, entender o significado de sua dificuldade, sem nos colocarmos em uma posição de defesa por meio da escuta prévia. No entanto, este processo não é simples e nem fácil. Muitas vezes, o professor não consegue estabelecê-lo devido ao fato de que ele necessita também ser escutado em toda a sua singularidade. Às vezes não consegue escutar a demanda apresentada por já ter categorias de respostas para o problema do aluno, o que pode gerar um agravamento do problema. O professor pode estar trazendo uma crença de que basta saber como o aluno em geral funciona para saber como ele se apresenta na prática, de forma específica. Precisamos ouvir a cada aluno e com ele construir estratégias para o seu desenvolvimento. Mas sabemos o quanto tudo isso é difícil em uma realidade onde o professor precisa trabalhar 50 horas por semana.

Questionadas sobre o processo de avaliação desenvolvido no NEJA, fica evidenciada uma formação teórica onde a avaliação é vista como um processo contínuo, tendo por objetivo um diagnóstico da aprendizagem do aluno e a partir dela são definidas estratégias de trabalho. Apesar desse discurso, percebemos certas contradições entre teoria e prática. Por exemplo, apesar de Alice relatar que durante a avaliação *“Considera todo o processo, mais o processo que o produto final. A avaliação se dá mais no processo, na observação que eu faço deles, pelo o que eles comentam enquanto estão fazendo, nesse sentido.”* Mas ao ser questionada sobre o objetivo da avaliação, traz a seguinte questão: *“Mais para cumprir o que tem que ser feito. Porque dentro dessa área de Artes, às vezes eu acho até desnecessário dar uma avaliação. [...] Para mim isso seria dispensável, mas por uma questão de ter que cumprir o que a prefeitura determina. Eu tenho que ter uma nota lá na pauta. Eu não posso simplesmente deixar em branco. Então, é mais uma questão de cumprir a parte burocrática mesmo.”* Parece haver um descompasso entre avaliação por processo e registro de nota. Como registrar burocraticamente o processo de aprendizagem do aluno?

Maria já não parece trazer conflitos entre a avaliação cotidiana e as demandas burocráticas:

“A avaliação é completamente individual, é como se a gente tivesse várias salas de aula, como se cada aluno fosse uma sala de aula, porque ele está demandando algo diferente.” [...] Quanto ao objetivo da avaliação, responde: “Dentro de cada singularidade do aluno, o que a gente percebe da sua deficiência, da sua necessidade, o que eu acho que é importante para esse aluno aprender naquele determinado momento. Diante da dificuldade que ele tem, a etapa que ele está do aprendizado, o que para ele é possível de ser aprendido.[...]”

Sua fala parece coerente com o fundamento de sua prática, pautada em Paulo Freire para quem a avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Nessa direção, o caráter diagnóstico possibilita averiguar a posição do educando face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas. Entretanto apresenta uma contradição quando não parece incluir o aluno no processo, isso fica marcado quando afirma: “...o que eu acho que é importante para esse aluno aprender naquele determinado momento.”

Os fragmentos aqui apresentados reforçam a necessidade de não perder de vista a especificidade da educação de jovens e adultos. Precisamos ter políticas educacionais voltadas para essa população e principalmente incluir na formação de professores conhecimentos específicos dessa modalidade.

“Se a escola investir na construção de um corpo de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda à sua maturidade, que subsidie mais diretamente as suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção cultural e política na sociedade. Afinal, os jovens e adultos não voltam à escola para recuperar um tempo perdido e distante, voltam para satisfazer necessidades atuais de vida.” (Álvares, 2008, p. 49)

É, a partir dessas concepções, que acreditamos necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem apreender o sentido atribuído por todos os envolvidos no contexto escolar (Professores; orientadores e supervisores pedagógicos; diretor; estagiários, alunos e familiares.), que procurem desvendar o processo, a gênese, sem perder nossa base

material, sem criar explicações descoladas da realidade, sem encaixar os resultados em categorias apriorísticas.

Buscaremos apreender as determinações que constituíram tais formas de significar, quais as motivações que as constituem, para entendermos o processo de produção de sentido dos problemas de aprendizagem para os sujeitos envolvidos.

Acreditamos que o percurso aqui descrito, nos possibilitará uma explicação capaz de ultrapassar a aparência dos fatos, de ir além das significações expressas pelos sujeitos. Entretanto, não podemos deixar de registrar que, conforme nos aponta Pinel (2005): “Quanto mais eu retiro o véu que cobre/esconde um sentido que clama por aparecer, mais sentidos ficam à espreita, esperando retiradas de sentido.”(p. 273) Consideramos essencial propor práticas que levem em conta a realidade social, só assim poderemos explicar um movimento que é individual e ao mesmo tempo social/histórico.

Essas práticas interventivas além de nos levarem a conhecer essas condições poderão contribuir para que possamos propor, conforme Oliveira (2006), concepções pedagógicas que entendam os conteúdos escolares não como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória. Conteúdos voltados, portanto, para a constituição de saberes práticos inconformados com as iniquidades sociais e as opções históricas que as tornaram possíveis.

Nossa proposta, em síntese, visa tornar a escola um ambiente mais plural, mais integrado às diferentes culturas de origem dos alunos e professores, que possibilite a criação de uma interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo diferentes. Diálogo entre os diferentes. Superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente.

NOTAS

¹ A arte de conhecer as doenças pelos seus sinais e sintomas.

² No Núcleo de Educação de Jovens e Adultos pesquisado há uma divisão em dois segmentos que representam: primeiro segmento (alfabetização a 4ª série) e segundo segmento (5ª a 8ª séries).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, S. C. **Arte e Educação para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BRASIL. **Estatística do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses da dicotomia subjetividade/objetividade. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas (SP): Alínea, 2003.p.71.

FERRERO, E. **A internacionalização da avaliação do aprendizado na educação básica**. *Avance Y Perspectiva*. Tradução: Debora Donofrio. México, jan./mar. 2005. Disponível em: HTTP://revistaescola.abril.com.br/educoes/0199/aberto/emilia_ferreiro_portugues.doc. Acesso em: 21 mar. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

OLIVEIRA, C. E. **Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão**. In: XI SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008. Vitória: **Anais ...** Vitória: UFES, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PATTO, H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1996.

PIERRO, M. C.; JOIA, O. & RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. Campinas: v.21; n.55, 2001.

PINEL, H. Nascimentos! Inventando e produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (Escolares e/ou não). In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L.(orgs.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.