



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE -
CETENS

ROSAMARIA MASCARENHAS GUIMARÃES

PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM ESCOLAS DO CAMPO: CENÁRIOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

FEIRA DE SANTANA- BAHIA
2023

Rosamaria Mascarenhas Guimarães

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM ESCOLAS DO CAMPO: CENÁRIOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade

Linha de Pesquisa 1: Educação Científica e Práticas Educativas
Orientadora: Idalina Souza Mascarenhas Borghi

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE - PPGECD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECD**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM ESCOLAS DO CAMPO: CENÁRIOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

**Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Rosamaria Mascarenhas Guimarães**

Aprovada em: 01 de dezembro de 2023



**Prof. Dr. Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador**



**Prof. Dr. Nanci Rodrigues Orrico Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia Examinador
Interno**



**Prof. Dr. Aldinete Silvino de Lima
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador Externo**



**Prof. Dr. Vanusa Mascarenhas Santos
Universidade Estadual da Bahia
Examinador Externo**

G963p Guimarães, Rosamaria Mascarenhas

Práticas avaliativas de professoras da educação de jovens e adultos em escolas do campo: cenários e diálogos possíveis. / Rosamaria Mascarenhas Guimarães. -- Feira de Santana, 2023.

140 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do campo. 3. Aprendizagem - Avaliação. 4. Práticas pedagógicas. 5. Direito à educação. I. Borghi, Idalina Souza Mascarenhas. II. Título.

CDD - 374

RESUMO

Refletir sobre práticas avaliativas tem se constituído um grande desafio para os educadores, fator que é ainda mais agravado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) campo ofertada nos territórios camponeses. Isso porque, embora a avaliação da aprendizagem já seja alvo de muitos estudos, é possível observar os desafios que os professores enfrentam para organizar um trabalho pedagógico que reconheça esses estudantes como sujeitos de direitos e possibilidades, dentro da diversidade que os constituem. Ademais, esse ainda é um espaço que demanda de produções teóricas que possam subsidiar reflexões e propor encaminhamentos que dialoguem com a realidade e com as condições de aprender apresentadas por esses estudantes, fator apontado pela revisão de literatura desenvolvida. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender práticas avaliativas de professores da EJA de escolas do campo, dialogando sobre concepções e implicações dos percursos histórico-formativos docentes nos processos avaliativos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa(auto)biográfica e, no que se refere aos instrumentos, foram utilizados questionário, entrevistas narrativas e diário de campo. O trabalho foi realizado em uma escola do município de Ipirá/BA, localizada no campo, que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a participação de 3 professores e 3 estudantes. Nas falas das docentes, foi possível observar a lembrança de práticas avaliativas baseadas em um ensino diretivo, no qual o autoritarismo, a culpa e o castigo eram frequentes, além de experiências que reforçam a ausência de outros instrumentos avaliativos, e de marcas negativas relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem. Em contrapartida, nasceram reflexões que suscitam a necessidade e urgência da construção de práticas pedagógicas que colaborem para momentos avaliativos mais dialógicos. A fala das estudantes ganha importância pelo fato de apresentar o quanto é preciso ainda investir na realidade para promover momentos escolares e avaliativos que levem em consideração o dia a dia dentro da comunidade e os saberes dos que ali residem e trabalham. Com esse estudo, ficou evidenciada a necessidade de que o professor assuma uma *práxis* atuante e contínua na busca por alternativas para as práticas pedagógicas e avaliativas destinadas aos estudantes da EJA Campo. A questão do planejamento, construído sem os sujeitos da EJA, sem a realidade concreta dos estudantes trabalhadores, e a falta de formação específica de professores para a realidade da EJA campo são pontos que reafirmam a necessidade de olhar com mais cuidado para os sujeitos camponeses, produzindo, a partir do diálogo e do reconhecimento das limitações e potencialidades, novos caminhos para uma avaliação mais formativa e dialógica que auxiliem na **mudança de postura do professor** e na **emancipação dos estudantes**. Outras reflexões e possibilidades se estabeleceram, tendo em vista que o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos Campo não se esgota, ao tempo em que é de suma importância na subversão às imposições das estruturas políticas, sociais e econômicas e na construção da emancipação de jovens e adultos, vítimas das avassaladoras injustiças sociais.

Palavras-chave: práticas avaliativas; educação de jovens e adultos/campo; escola do campo.

ABSTRACT

Reflecting on assessment practices has been a major challenge for educators, a factor that is even more aggravated in Youth and Adult Education (EJA), a field offered in rural territories. This is because, although learning assessment is already the subject of many studies, it is possible to observe the challenges that teachers face in organizing pedagogical work that recognizes these students as subjects of rights and possibilities, within the diversity that constitutes them. Furthermore, this is still a space that demands theoretical productions that can support reflections and propose directions that dialogue with reality and the learning conditions presented by these students, a factor highlighted by the literature review developed. Therefore, the objective of this research is to understand the evaluation practices of EJA teachers from rural schools, discussing concepts and implications of the historical-training paths of teachers in the evaluation processes. The research has a qualitative approach, anchored in the principles of (auto)biographical research and, with regard to instruments, a questionnaire, narrative interviews and field diary were used. The work was carried out in a school in the city of Ipirá/BA, located in the countryside, which serves the Initial Years of Elementary School, with the participation of 3 teachers and 3 students. In the teachers' speeches, it was possible to observe the memory of evaluation practices based on directive teaching, in which authoritarianism, guilt and punishment were frequent, in addition to experiences that reinforce the absence of other evaluation instruments, and negative marks related to the learning assessment process. On the other hand, reflections were born that raise the need and urgency of building pedagogical practices that contribute to more dialogical evaluative moments. The students' speech gains importance due to the fact that it shows how much it is still necessary to invest in reality to promote school and evaluation moments that take into account the daily life within the community and the knowledge of those who live and work there. With this study, the need for teachers to assume an active and continuous praxis in the search for alternatives for pedagogical and evaluation practices aimed at EJA Campo students became evident. The issue of planning, constructed without the subjects of EJA, without the concrete reality of working students, and the lack of specific teacher training for the reality of EJA field are points that reaffirm the need to look more carefully at the peasant subjects, producing, based on dialogue and recognition of limitations and potential, new paths for a more formative and dialogical assessment that help to change the teacher's attitude and emancipate students. Other reflections and possibilities were established, considering that the debate on Rural Youth and Adult Education is not exhausted, at the same time as it is of paramount importance in subverting the impositions of political, social and economic structures and in the construction of the emancipation of young people and adults, victims of overwhelming social injustice.

Keywords: evaluation practices; youth and adult education/field; country school.

AGRADECIMENTOS

Na caminhada de construção dessa pesquisa, muitas pessoas foram essenciais e importantes em maior ou menor medida. Começo agradecendo ao Divino, pelo zelo e calma que me transmitiu em momentos nos quais desanimei e me senti incapaz.

Aos meus pais, motivo maior da minha continuidade nos estudos. Mesmo de longe, todo o meu esforço é destinado a vocês e a dias melhores para nós.

Aos meus familiares, pela torcida e apoio em mais um momento da minha caminhada acadêmica.

À professora Idalina, minha querida orientadora, paciente, doce, humana e sensível. Agradeço pela paciência, pelo cuidado e compreensão em todo esse percurso.

À professora Aldinete Silvino e ao professor José Jackson por todas as contribuições desde a qualificação. Em especial, agradeço também a querida Nanci Orrico, por todo o incentivo e apoio desde a seleção até a chegada nessa etapa final.

Fica também o agradecimento à professora Vanusa Mascarenhas, a qual se dispôs a colaborar e participar da análise dessa pesquisa.

Agradeço imensamente à escola escolhida para a investigação na pessoa da gestora, professora Edna, e das professoras e estudantes que participaram com belíssimas reflexões sobre as práticas avaliativas.

Agradeço a gestão do CETEP Bacia do Jacuípe pela compreensão de minhas ausências, diante da necessidade de realização da investigação de campo, e pelo incentivo para a continuidade na caminhada.

Fica minha gratidão aos amigos que, de perto ou longe, me incentivaram, ouviram e apoiaram mais um sonho. Meu agradecimento também aos colegas de turma por todos os momentos partilhados e por todas as aprendizagens construídas.

A Michell, sempre presente, pelo amparo e cuidado e por todas as ricas discussões sobre a avaliação da aprendizagem. Que sigamos com o sonho de uma escola mais humana e justa.

Por fim, agradeço à espiritualidade por me dar a força necessária para a conclusão dessa etapa acadêmica. A Santa Bárbara, por clarear meu caminho. Meu coração é só gratidão!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 CENÁRIOS DAS PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA CAMPO	24
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CAMPO: ENTRE ATRAVESSAMENTOS E MODELOS DE CURRÍCULOS.....	30
3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	51
4 PRÁTICAS AVALIATIVAS: DIÁLOGOS IMPERTINENTES.....	58
4.1 CURRÍCULO DA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: EM QUE PONTO DIALOGAM E PRODUZEM MUDANÇAS NO ENSINO?.....	62
4.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS: REFLEXÕES PELOS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA.....	67
4.3 AVALIAÇÃO DIALÓGICA E FORMATIVA: OUTRAS ESTRADAS E ESTADAS NA EJA CAMPO.....	70
5 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS.....	78
5.1 ETAPAS DA PESQUISA.....	84
5.2 SUJEITOS, CAMPO DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	84
5.2.1 Sobre entrevistas narrativas – eixos de escuta e passos para a análise.....	87
5.3 CONTATO INICIAL COM A UNIDADE ESCOLAR – ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.....	88
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	96
5.5 O PRODUTO – UMA AÇÃO FORMATIVA CONSTRUÍDA COM PROFESSORES E ESTUDANTES.....	101
6 UM DIÁLOGO COM AS FALAS E A ESCUTA DE PROFESSORES E ESTUDANTES	103
6.1 O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DA EJA CAMPO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	104
6.4 O QUE NOS DIZEM AS ESTUDANTES DA EJA CAMPO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
APÊNDICES – Eixos e tópicos apresentados a professores e estudantes no momento das entrevistas narrativas.....	139

1 INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
e compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Barros, 1998)

Em consonância com o que apresenta Manoel de Barros no poema acima, é preciso iniciar essa escrita atentando para a incompletude que nos constitui e, ao mesmo tempo, nos lança a oportunidade de diuturnamente sermos outros. A partir desses escritos, delinearei outros, tomada pela consciência de que as experiências, trajetões e percursos formativos sempre nos elevam a condições outras de ser, estar, observar e qualificar nossa estada, e a estada de nossos pares, nos espaços educacionais.

Desse modo, e acreditando na potencialidade das experiências, escolhi e decidi misturar as minhas, com as de outros educadores nesse momento de sistematização da pesquisa. Para tanto, e a partir do respeito e do entendimento da trajetória formativa dos professores, objetiva-se compreender práticas avaliativas de professores da EJA de escolas do campo, dialogando sobre concepções e implicações dos percursos histórico-formativos docentes nos processos avaliativos.

Para tanto, é imprescindível refletir sobre as respectivas concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes, observando como elas contribuem com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e de avaliação da aprendizagem destinadas aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos Campo.

Entretanto, mesmo a pesquisa apontando para a escuta dos docentes, considerou-se que foi importante ouvir também as percepções dos estudantes sobre a maneira que são avaliados dentro das instituições escolares. Desse modo, acreditou-se ser possível traçar um diálogo sobre as perspectivas de cada grupo, identificando desdobramentos e pontos que podem ser revistos e melhorados.

A escolha, decisão e inquietação as quais me refiro coadunam com as ideias de Manoel de Barros no que diz respeito à subversão de não apenas abrir portas, ir lá fora, ver a uva. É preciso olhar para dentro, estar além das portas que se abrem (ou que abrimos), e renovar, mutuamente, a nós e ao contexto em um movimento de auto-observação, autoanálise e autocrítica.

Esse movimento de autopercepção me coloca diante da necessidade de me inserir no processo de reflexão como estudante e como professora, a partir do olhar para as lembranças, rememorando os tantos momentos em que as práticas avaliativas configuraram-se como um incômodo, gerando medo, insegurança enquanto cumpria o papel de manter a ordem e a disciplina nos espaços escolares pelos quais passei.

Nos caminhos e vivências, e em todo o processo de construção da nossa identidade, experiências e marcas se tornam essenciais em nossas escolhas. E, embora, eu não tivesse consciência do meu encontro com a docência no futuro, lá no passado eu já a experimentava diariamente. Manhãs e tardes a fio, o pedido insistente na barra da saia da minha mãe era o de ir para a casa da minha tia, local onde minhas duas primas davam banca.

Nesse espaço, em alguma medida, transitava uma experiência de partilha de saberes e inspiração para a docência. Foi na banca que aprendi as primeiras letras e palavras, mesmo antes de ir para a escola. Amava os gibis da turma da Mônica, dos quais ouvia atentamente as histórias, lidas com animação por uma das minhas primas. De formação apenas no magistério, ela era uma professora amada por todas as crianças que passaram por ali. Lembro com frequência das farras com frutas tiradas do pé no quintal, da goiabeira com um balanço e das mangueiras frondosas que garantiam a sombra para aquela ninhada de crianças ao final das atividades.

O reforço escolar funcionava na garagem da casa. Uma mesa de madeira grande com dois bancos, um de cada lado, era o cenário que compunha aquele espaço. Uma estante velha, sustentada por um pedaço de papelão em um dos lados, amontoava livros didáticos, enciclopédias, livros de histórias, gibis e revistas.

No quatinho ao fundo, ficavam as caixas de livros. Alguns já sem capa, o que não impedia de serem folheados infinitas vezes por mim. Ao lado direito, um guarda-roupa de madeira, pedaços cortados de giz colorido e recortes de espuma. Nesse guarda-roupa, estava aberta a porta para a minha escrita. Aprendi as vogais, as cores e em um dia qualquer escrevi: “titiu”. “Titiu” era titio. Pai das professoras. Eu repetia o nome pelo guarda-roupa. Apagava e fazia de novo. Tudo para dizer que tinha aprendido.

Após um período, foi chegada a hora de ir para a escola. Era um espaço que eu amava. Fazia todas as atividades com afinco e alegria. Era o orgulho da mãe costureira, resabiada com os elogios que recebia da professora. Mas a alegria maior era a oportunidade de ver a filha estudar, pois, por morar na zona rural, ela só pôde concluir a antiga 4ª série. Além das dificuldades financeiras, conta que meu avô não permitia a ida das filhas mulheres à escola. Depois de um período, foi estudante do MOBREAL, e relembra que roçava o caminho que dava passagem à escola até chegar lá, usando saias de prega e blusa branca com gravata azul, modelo de fardamento exigido na época. Das lembranças escolares, conta da rigidez da professora, do ensino do hino nacional e do rigor para o cumprimento das regras.

Em uma família com mais nove irmãos, todos trabalhavam com a terra diariamente. Plantavam feijão e milho, criavam galinhas, porcos e algumas poucas cabeças de gado. Aos homens, o trabalho mais pesado, às sete mulheres, os trabalhos domésticos e as aulas de corte/costura e bordados. Foi a costura, por sua vez, que levou minha mãe, já na idade adulta, a se mudar para a cidade e viver dos bicos de consertos e confecção de peças aos vizinhos e conhecidos.

Nessa conjuntura, para a minha mãe, o fato de eu conseguir estudar tinha um significado maior, visto que ela não teve a oportunidade quando jovem. Incorporei essa importância do estudo por ver nele uma chance de reescrever a história. Fui matriculada em uma escola da rede privada e meu avô paterno era responsável pelos pagamentos da mensalidade, dada a condição humilde da família, com mãe costureira e pai vendedor.

Lembro que vivíamos com muito pouco. Meu pai comercializava produtos derivados do leite: queijo, requeijão, manteiga, além de rapadura e mel. Levava semanalmente para a capital, onde repassava com um lucro muito pequeno. Pelo fato de moramos em uma região com poucas chuvas, nos meses de seca, a produção e vendas caíam muito. Eram dias difíceis e desanimadores.

Meu pai tinha um pouco mais de estudo. Por ser o filho caçula, se mudou para a cidade na década de 70 (do século passado) e teve apoio dos irmãos mais velhos para conseguir ir à escola, mas não pôde ir adiante. Optou pela vida de autônomo, levando as mercadorias semanalmente para Salvador, profissão que desempenhou até alcançar a condição de beneficiário do INSS. Para ele, o meu estudo também assumia um papel importante, o divisor de águas para o alcance de um futuro diferente do que ele e minha mãe tiveram.

Ao sair da primeira escola, fui estudar em uma mais distante chamada de Arte Infantil. Três irmãs, Siene, Dadá e Guia, assumiam aquele espaço impelindo enorme esforço em alfabetizar as crianças, garantindo que todas estivessem lendo até o final do ano letivo. O modelo de ensino, na década de 1990, ainda era organizado com base em cartilhas e atividades mimeografadas para que, basicamente, se decorasse a ordem das sílabas até a leitura de palavras e textos. A disciplina, filas, organização das letras no caderno, escrita da agenda precisavam ser impecáveis.

Nesse momento, quando estudante do antigo primário, é fácil lembrar das salas enfileiradas, do silêncio exigido, da mudança no semblante do professor em dias de prova, das trocas de colegas de lugares, da negação para tirar dúvidas, das provas enormes, nas quais bastava decorar tudo o que dizia o livro para conseguir uma boa nota. Não é difícil recordar também das sabatinas da tabuada e leitura, das provas orais e surpresa, da divulgação das notas pelo nome. Da ordem para entrega: da maior até a menor.

A avaliação seguia, dentro da escola, cumprindo o papel de dizer quem eram os “melhores” e os “piores”, como se conseguisse determinar isso pela não existência da média esperada em um momento ou outro. As somas se intensificavam no final do ano porque era preciso saber se “já estava passado” ou se iria fazer recuperação.

Nas brincadeiras com os vizinhos, eu repetia os gestos dessas professoras ao montar uma sala de aula na frente de casa. Tinha chamada, aulas e provas, além da exigência do silêncio para total atenção a mestre, no caso eu. A escola e a docência se colocavam para mim em diversos momentos enquanto criança, seja na banca das minhas primas ou nessas brincadeiras de final de tarde. Nesse vai e vem de sermos tantos para sermos outros, também estava, inconscientemente, sempre próxima da escola e da docência desenhando a escolha de um curso de Licenciatura lá na frente.

Por falta de recursos financeiros, quando chegou o período de cursar a antiga 5ª série, minha mãe me matriculou em uma escola pública estadual. A essa época, meu avô paterno já havia falecido e não seria possível custear mensalidades tão caras com as costuras que fazia.

Nesse momento, recordo que os modelos de ensinar pouco mudaram. Mais professores, mais exigências e menos escuta. De modo geral, as provas eram o principal instrumento avaliativo, organizadas após a leitura de capítulos e mais capítulos dos livros. As aulas eram momentos onde pouco se falava, pouco se criava e pouco se

questionava. As metodologias eram, em sua maioria, aulas expositivas, com muita cópia de apontamentos registrados em quadros de giz.

Além disso, a falta de professores era muito comum. Por conta disso, era corriqueiro terminar até duas unidades letivas sem cursar uma ou outra disciplina, fora os problemas de estrutura precária, falta de merenda e de materiais didáticos. Em contrapartida, também tenho lembranças de bons professores, os quais tornavam as aulas e avaliações momentos de grande aprendizado, pois me faziam enxergar o conhecimento com olhos curiosos, desejosos de saber mais e ir além.

Um desses professores se chamava André. Dava aulas de história com vídeos, filmes, debates, mostrando consequências e relações do ontem com o hoje. Era uma das aulas mais esperadas da semana. Além de dinâmico, era seguro e divertido com todos. Foi esse professor que fez uma seleção, a pedido da diretora de uma escola privada na época, e encaminhou dois estudantes da 8ª série para serem bolsistas nessa instituição. Fui uma das selecionadas e, no ano seguinte, comecei o Ensino Médio.

Durante os três anos de Ensino Médio, pude experimentar outras formas de aprender e de ter acesso ao conhecimento. Tive excelentes professores e a escola dispunha de espaço equipado com boa estrutura, além de possibilitar, dentro do currículo, experiências muito significativas: como aulas de campo, seminários, gincanas, entre outras. Mas o que mais me chamava atenção eram outras formas de avaliação usada pelos professores.

Foi nessa época que percebi uma disparidade muito grande, principalmente entre os professores de Linguagens e Humanas e os de Matemática e de Ciências da Natureza. Enquanto nas primeiras áreas, era desafiada a produzir, debater, organizar, simular, pesquisar, nas últimas o ritual era de um ensino inteiramente mecânico, com unanimidade do uso das provas e exames para avaliar. Os simulados semestrais expunham as listas nominais de notas no corredor e o constrangimento pelas notas baixas em Matemática, Química e Física era recorrente a muitos estudantes, inclusive a mim.

Ao final do ano, listas enormes para recuperação nas referidas disciplinas, sem o mínimo de perspectiva de mudança, afinal o professor era muito bom e exigente. Não havia o que ser questionado. Hoje, depois de 13 anos na educação, posso refletir o quanto práticas dessa natureza em nada colaboram para a promoção dos estudantes e o devido acesso ao conhecimento. O rito da avaliação da aprendizagem escolar ainda é severo e regado a autoritarismo, servindo, muitas vezes, apenas para classificar os

estudantes e manter a disciplina e a ordem desejada pelo professor, conforme atesta Luckesi (1998).

Para ajudar na renda de casa, comecei, desde a primeira série do ensino médio, a dar reforço escolar na área da frente de casa. Minhas primas não se sentiam seguras para acompanhar estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e encaminhavam esses alunos para mim. Pela manhã, eu me dividia entre fazer minhas atividades escolares e ajudar um grupo de 04 a 06 estudantes. No final do ano, esse número costumava aumentar devido ao período de recuperações finais. Todos esses percursos iam costurando a minha história com a docência e com a educação. Gostava muito de ensinar e de aprender com os meninos nesses momentos e com eles construí uma excelente relação de amizade que dura até hoje.

Com o término do Ensino Médio, foi chegada a hora de escolher curso e profissão. Por orientação dos professores à minha mãe, Direito seria o mais adequado, visto que sempre tive bom desempenho em história e língua portuguesa, além de gostar muito de ler e escrever textos. Ainda falavam em Engenharia ou algo voltado para a área de saúde, sugestões pouco animadoras para mim, pois não me chamavam atenção.

Lembro, entretanto, que o mais difícil no findar da etapa do ensino médio era a falta que sentiria do espaço escolar. Das vivências, das relações, da dinâmica de estudar. Escolho, portanto, o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores, em Amargosa. Saio do sertão em direção ao recôncavo com os trocados que restaram do reforço escolar, alguns sonhos e muitas incertezas.

Na universidade, práticas avaliativas autoritárias ainda se repetiam. O uso excessivo de provas para avaliar era muito comum. Mas era como se todo esse processo fosse natural, normalizado. E, por mais que isso me movesse, eu não havia me conscientizado que poderia estudar sobre a temática e me aprofundar em algo que, de fato, muito me incomodava nos espaços escolares desde a infância.

Ao final do primeiro semestre, e diante da dificuldade financeira em me manter em Amargosa, passei por um processo seletivo em uma escola privada e, após três meses de estágio, fui contratada como professora dos anos iniciais em uma turma de quarta série. Nesse momento, precisei mudar o turno do curso, passando a estudar à noite para que pudesse trabalhar pela manhã.

As experiências na escola me fizeram ter certeza de que fiz a escolha certa para chegar a uma profissão. Sentia-me muito feliz em planejar aulas, elaborar atividades e

aprender com os colegas e estudantes. Tive colegas professoras especiais nessa caminhada que me incentivaram e, também, ajudaram a formar minha identidade profissional. A escola, por sua vez, era muito conteudista, com resquícios de uma cristalização de práticas educativas não dialógicas e autoritárias. Aprendi também com isso, revisitando modelos aos quais fui submetida quando estudante e tentando adequar minha prática cotidiana.

Nesse contexto, vale destacar que foi apenas no terceiro semestre que cursei uma disciplina chamada “Avaliação da Aprendizagem”, a qual me permitiu olhar com mais criticidade para tudo que sempre foi imposto e considerado como única via para ser avaliada e, também, para avaliar.

Todos os debates e leituras me fizeram olhar para a minha prática, enquanto professora dos anos iniciais, reconsiderando o quanto era preciso assumir uma postura mais sensível, de escuta e de participação dos estudantes nos seus respectivos processos de aprendizagens. Essa paixão pelo tema me fez pesquisar sobre as concepções de avaliação de professoras no trabalho de conclusão de curso de graduação, as memórias sobre as práticas avaliativas na especialização em Educação e Interdisciplinaridade - UFRB, além de impulsionar a construção dessa pesquisa.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem encontra-se no contexto de uma proposta mais ampla de educação, de currículo e de metodologias. Muitas outras discussões poderiam ser traçadas aqui, mas abarcariam outros temas e não atenderiam aos objetivos desse trabalho no momento. No entanto, como resultados dessas pesquisas, observei, de acordo com as falas dos educadores e com as reflexões delineadas, que há ainda a predominância de modelos avaliativos sistematizados pela lógica do uso exacerbado de provas, além da comum repetição de práticas as quais essas professoras foram submetidas enquanto estudantes.

O que constatei e defendo, após pesquisa realizada na graduação, é que, diante da ampla utilização da prova como instrumento, o que se pode fazer é garantir que elas sejam elaboradas com coerência: com linguagem adequada ao público, critérios previamente definidos, bem como tendo objetivos claros. Para além das provas, outros instrumentos precisam ser incorporados à sistemática de avaliação das escolas, permitindo, também, espaço para desenvolvimento da oralidade e de outras habilidades estudantis, como as artísticas.

Desse modo, o “precisar ser outros”, tão necessário em nossos traquejos e ofícios de educadores, apareceu, mais uma vez, no momento em que comecei a atuar, no

ano de 2019, como coordenadora pedagógica de uma escola estadual que atende a Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

É importante destacar que os professores que atuam na referida modalidade são, também, professores do Ensino “Regular”¹ na mesma instituição e que, durante todo o ano de 2019, foram recorrentes os relatos sobre a dificuldade de organizar as práticas educativas e as estratégias de trabalho com a EJA, no que se refere ao planejamento das atividades e à avaliação da aprendizagem.

A essa dificuldade, os docentes associavam a falta de conhecimento/formação sobre a modalidade, a ausência de material didático que lhes oferecesse suporte para o ensino na EJA, o fato de “só estarem ali completando a carga horária”, o “não saber planejar” com base nos eixos e temas geradores – fato que os levavam a utilizar-se do planejamento que elaboravam para outras modalidades, retirando o “básico” para trabalhar com a EJA.

Além disso, relatavam o fato de repetirem os instrumentos avaliativos “transformando” a nota, em termos numéricos, em conceito - o que vai de encontro aos princípios organizacionais e pedagógicos previstos para os sujeitos da EJA no documento orientador da rede estadual de ensino da Bahia.

Outros pontos que afetam diretamente a relação do profissional que atuava na EJA na referida unidade escolar, e que parecem ser comuns nas instituições estaduais, são representados por situações circunstanciais de programação dos professores de acordo com o número de turmas formadas a cada período. Ou seja, não há uma análise de quais professores darão aulas na EJA, se dispõem de uma formação, ou se, por exemplo, se identificam com a modalidade. Nesse sentido, são as demandas oriundas da necessidade de distribuição de carga horária que dita essa organização. Assim, é comum uma grande rotatividade de profissionais que passeiam pelas classes de EJA em um determinado período, mas que, em um próximo, não estarão mais nesse lugar.

É possível observar também que, embora a rede disponha de um manual de programação com critérios, as turmas de EJA são delegadas, em sua maioria, a

¹ Tratamos o ensino como “dito regular” como forma de demarcar que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade, não é “irregular”, não está fora dos padrões legais ou pode ser vista como o inverso das outras formas de conceituar os diversos modos de organizar o ensino. No Parecer 11/2000, é destacada a especificidade própria da EJA, bem como a necessidade de tratamento equivalente à condição da modalidade. O texto indica, ainda, que é preciso uma reorganização curricular, proposta por cada estado e município, bem como destaca as funções reparadora, qualificadora e equalizadora. Além do documento, podem ser citadas a Resolução 03/2010 e o fato da EJA estar contemplada no Plano Nacional de Educação de 2011, os quais conferem reconhecimento e ampliação do devido tratamento que deve ser dado a essa modalidade.

professores de contrato temporário ou que, por algum motivo, estão excedentes, visto que os efetivos e com maior tempo de atuação têm suas preferências atendidas e, em sua maioria, não optam por ensinar na modalidade.

Outra observação importante se refere ao ideário construído sobre os sujeitos atendidos pela EJA. Era corriqueiro ouvir dos professores que a disparidade de idades nas turmas, a falta de assiduidade, a desmotivação de muitos estudantes sob alegação do cansaço decorrentes das ações laborais que desempenhavam durante o dia, bem como a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem eram fatores que tornavam o ensino muito mais complexo e exigiria dos professores um preparo que sinalizam não ter.

Enquanto coordenadora, todas essas observações puderam ficar mais evidentes, principalmente no reconhecimento da falta de formação adequada, o que me impulsionou pesquisar a respeito das lembranças sobre as práticas avaliativas. Na oportunidade, ficou explícito que, embora entendessem a necessidade fazer “diferente”, não sabiam como, desconheciam os documentos orientadores e que eram os colegas professores, que já haviam atuado na EJA, que, de maneira informal e assistemática, davam orientações e apontavam possíveis caminhos para as ações pedagógicas cotidianas.

Esses encontros também fizeram com que eu me encontrasse de outra forma com a EJA, visto que eles apontaram a necessidade de embarcar em um momento outro de investigação já vivenciado. Após a realização da pesquisa de Pós-Graduação *Latu Senso* na unidade escolar, me senti desafiada a pensar sobre questões que extrapolavam os objetivos do meu trabalho, diante das inquietantes falas dos educadores que, ao refletirem sobre suas trajetórias e práticas, apontaram lacunas em suas respectivas formações que são, ainda maiores e profundas, no que se refere ao trabalho com a EJA, tanto de modo geral quanto com relação à organização de suas práticas avaliativas.

A pesquisa a qual me refiro intitulou-se “Prosas sobre provas e trajetórias de leitura de professores de diferentes áreas” e foi apresentada, no ano de 2019, no Programa de Pós Graduação *Latu Senso* em Educação e Interdisciplinaridade, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores.

Pautada na pesquisa autobiográfica, e por meio de entrevistas narrativas, foi possível ouvir três professores sobre os eixos: memórias escolares e da docência a respeito da leitura, da prática da avaliação da aprendizagem e concepções sobre a interdisciplinaridade, registros que suscitaram o desejo de aprofundar a temática das práticas educativas, e principalmente da avaliação da aprendizagem, visto que dois dos

docentes entrevistados relataram a dificuldade de organizar o trabalho pedagógico na EJA.

Como forma de ilustrar melhor o exposto, é importante destacar que, em um dos trechos das entrevistas, uma educadora, tratou sobre a avaliação da aprendizagem, revelando a grande dificuldade encontrada para “trabalhar com a EJA”. Nas palavras da docente, esse contexto carrega uma similaridade entre as práticas avaliativas as quais os professores foram submetidos com as que ainda utilizam no cotidiano. Isso está evidenciado na narrativa dessa professora que, durante a entrevista, afirmou: “eu acho que avaliação é igual em relação ao meu tempo de um pouco diferente. Mas não mudou muito.”

Diante dos resultados apontados pela pesquisa citada, é preciso considerar que a avaliação da aprendizagem, embora já seja um campo de estudos consolidado (Luckesi, 2005; Esteban, 2012; Hoffmann, 2006), ainda é um *lócus* carregado de práticas contraditórias ou ainda repetitivas. O uso exacerbado de provas para avaliar, as ameaças dos discursos de reprovação, os “testes-surpresa”, os pontos a mais ou menos para os disciplinados ou indisciplinados direcionam as práticas escolares a se tornarem ainda mais classificatórias e excludentes.

O que pretendemos, contudo, é apresentar caminhos para uma avaliação mais formativa e emancipatória que tenha o **diálogo** como fundamento das almejadas mudanças na postura do professor e no ensino. Para tanto, autores como Vasconcellos (2008), Barcelos (2014), Freire (1989, 1996) foram essenciais.

De forma similar aos resultados observados na pesquisa de graduação, citada anteriormente, as entrevistas realizadas com os educadores na especialização, demonstraram pouca atenção da escola às práticas leitoras, falta de formação continuada aos docentes no que se refere ao trabalho com a EJA e com a interdisciplinaridade. Tais resultados, anunciaram, por sua vez, a necessidade da insistência em práticas pedagógicas que atentem para a realidade dos estudantes, bem como privilegiem o desenvolvimento de habilidades outras a serem avaliadas e observadas na formação escolar.

Nesse envolvimento dos repertórios docentes que vamos construindo, a “necessidade de ser outros” sempre desponta. E no caminhar da pesquisa, diante de leituras e investigações teóricas realizadas, eis que surge como desafio o estudo da educação de jovens e adultos do campo. Isso porque é notória a quase ausência de estudos tratando da avaliação da aprendizagem especificamente na EJA Campo, dados confirmados a

partir da revisão de literatura realizada e que está apresentada no primeiro capítulo desse trabalho.

Ademais, percebeu-se que discutir as práticas avaliativas de docentes da EJA Campo com eles, mas também ouvindo os estudantes (jovens e adultos), se configuraria como um diferencial, uma vez que temos consciência do quanto é importante uma experiência educacional que considere as especificidades dos sujeitos nos territórios camponeses. Entende-se, portanto, a demanda e urgência de pensar propostas e caminhos avaliativos *com* e *para* os sujeitos camponeses.

Somado a isso, é importante destacar que o município de Ipirá, situado a 210 km da capital Salvador, tem, de acordo com o último censo realizado pelo IBGE em 2022, 59.873 habitantes. Embora não tenham sido encontrados registros sobre a divisão dessa população nas áreas urbanas e rurais no referido censo, tomamos como base os dados de 2010, o qual aponta que a população rural era, ainda nesse ano, superior a urbana.

Diante dessa dinâmica, tornou-se relevante a proposta de investigação desenvolvida. Entende-se que, pautas pedagógicas libertadoras e emancipatórias, que abandonam postulações alienantes e colaboram para a construção de concepções de ensino que reconhecem a diversidade dos sujeitos e coletivos, podem se organizar de forma a questionar a oferta de uma educação meramente transmissora de conteúdos. Uma educação bancária, a qual desconsidera os saberes e significações que os estudantes já têm. Nesse propósito seria uma educação que encontre, também na avaliação, formas de reconhecer como promotora dos direitos fundamentais a existência humana.

Como mostra Freire (1994), a libertação dos homens, na forma autêntica, passa por um processo de humanização. Tal libertação não prevê que as pessoas se mantenham alienadas, pois provoca e exige uma ação e reflexão na busca de transformar o mundo, visto que é *práxis*, não podendo resumir-se a algo que se deposita, nem quer ser uma palavra a mais.

Partindo da iminente necessidade de refletir mais profundamente sobre as práticas educativas e a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos do Campo, e entendendo que “a alteração do fazer pedagógico depende da mudança da forma de olhar para si, para o outro e para o entorno” (Cortada, 2013, p. 31). Foi com esse desejo que me propus realizar esse trabalho, que considero de relevância social e acadêmica, e com vieses que objetivam reconhecer pedagogias e sujeitos outros a conclamarem para

a diversidade e contradições, mas principalmente para a resistência e emancipação, a partir da escuta de educadores e estudantes da EJA Campo.

Sendo assim, acredito que escutar as narrativas de educadores da EJA possibilita a proposição de ações pedagógicas mais adequadas aos sujeitos da EJA Campo. Nesse contexto, a problemática central desse estudo baseia-se na seguinte questão: *Como professores da EJA compreendem e desenvolvem práticas avaliativas em escolas do campo?*

Como objetivo geral, a proposta é a de *compreender práticas avaliativas de professores da EJA de escolas do campo, dialogando sobre concepções e implicações dos percursos histórico-formativos docentes nos processos avaliativos* e como objetivos específicos buscamos analisar como os professores da EJA Campo organizam o trabalho pedagógico no que se refere às práticas avaliativas; refletir sobre narrativas de professores e estudantes da EJA Campo, considerando suas lembranças acerca das práticas avaliativas vivenciadas; analisar se os princípios da Educação do Campo (EdoC) estão presentes nas práticas avaliativas de professores da EJA Campo do município de Ipirá-BA; construir, com os docentes da EJA Campo do município de Ipirá-BA, uma proposta de formação de professores, na perspectiva da Educação do Campo, considerando as percepções de estudantes sobre as práticas avaliativas.

O trabalho está organizado em seis capítulos, conforme descrito a seguir. Após a introdução, foi elaborada uma breve revisão de literatura, elaborada no intuito de identificar a produção de pesquisas sobre práticas avaliativas na EJA Campo, nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Catálogo de Teses e Dissertações, na Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período de 2011 a 2021, e no repositório de teses e dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), considerando a existência do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

No segundo capítulo, serão apresentadas algumas marcas históricas a respeito da Educação de Jovens e Adultos, enquanto campo de direito das pessoas Jovens e Adultas, considerando a periodização da história do nosso país desde a colonização até cenários mais atuais. Ainda no segundo capítulo, traçamos discussões a respeito dos currículos escolares enquanto espaços de disputa de autorias de conhecimento, além de apresentar reflexões sobre a formação docente. Esses pontos são extremamente

importantes para o reconhecimento da necessidade de práticas avaliativas coerentes com as demandas dos jovens camponeses, temática do capítulo subsequente desse trabalho.

Por entender a avaliação da aprendizagem como um caminho para a qualificação da prática pedagógica, o terceiro capítulo tratará dessa temática. Serão enfatizadas as ideias sobre práticas avaliativas e concepções de avaliação, currículo, bem como sobre a formação de professores no que tange a esse aspecto.

Na abordagem metodológica, capítulo cinco, destacaremos pontos relacionados aos percursos histórico-formativos dos educadores, visto que, por caracterizar-se como uma pesquisa (auto)biográfica, embora contemple outras abordagens metodológicas, esse estudo visa fomentar reflexões sobre as práticas docentes, levando em consideração as experiências formativas dos professores. Outro ponto importante será a escuta dos estudantes, de modo a estabelecer um diálogo entre docentes, discentes e suas percepções sobre as práticas avaliativas. Isso porque não seria possível pensar a formação de professores sem refletir sobre os principais sujeitos da EJA, os jovens e adultos.

O caminho metodológico segue as trilhas da pesquisa qualitativa, de natureza (auto)biográfica. Nesse sentido, conceitos como percurso formativo, *biografização*² e narrativas serão fundantes no delineamento da pesquisa. No que se refere aos instrumentos, foi necessário realizar questionário, entrevistas narrativas e registros dos dados coletados a ocorrerem a partir de 2023.

No espaço dedicado à metodologia, serão apresentadas as premissas de uma pesquisa nesse formato, apontando as potencialidades reflexivas e auto formativas da pesquisadora e participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Ipirá/BA e contou com a participação de 03 docentes, escolhidos a partir dos seguintes critérios: sexo, etnia/raça, onde residem (se residem onde trabalham ou se deslocam), estar em atuação ou já ter atuado na EJA Campo, faixa etária, tipo de vínculo empregatício (se efetivo ou contratado), tempo de atuação (maior ou menor tempo na docência), formação sobre a EJA e EJA Campo, bem como disponibilidade em participar da pesquisa. A escola

² Segundo Delory-Momberger (2008, p. 66) “[...] a biografização do sujeito não se constitui apenas como uma história de algo que já passou. Esta prática revela, sobretudo, um ser-a-vir e um ser-para. Falar do passado, acessar as memórias, impulsiona o sujeito para um querer-ser-para indefinidamente, ou pelo menos enquanto há memórias por lembrar. A “história de vida” não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização.”

atende aos eixos correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além dos docentes, também serão ouvidos 03 estudantes da EJA, que estão cursando essa modalidade de educação.

A partir das discussões previstas para as seções supracitadas, e considerando a possibilidade de que os educadores poderão olhar para si e para suas práticas numa dimensão mais formadora, busca-se apresentar o produto descrito indicado nos objetivos desse trabalho, elucidando caminhos outros para os docentes da Educação de Jovens e Adultos: **ação formativa com educadoras da EJA campo**, que leve em conta as percepções dos estudantes acerca das práticas avaliativas,

Essa proposição de ação formativa será destinada a professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos Campo, no município de Ipirá-BA. Caso seja oportuno, a ideia é a de estender as discussões delineadas no seio da unidade escolar escolhida para a pesquisa, para outras escolas do município, ampliando as possibilidades de diálogo com outros professores, os quais não participaram diretamente desse trabalho.

No sexto capítulo, são apresentadas as análises das falas das docentes e das estudantes a respeito das práticas avaliativas, momento em que apontam lembranças, mas também relatam suas experiências com a questão. Nota-se a necessidade de investir em novas formulações para a EJA Campo, em propostas mais condizentes com a realidade dos estudantes trabalhadores, em recursos que auxiliem no planejamento e na construção coletiva com os pares, a partir do diálogo e da escuta, bem como na formação de professores.

É preciso destacar que o papel da Educação de Jovens e Adultos não é o de recuperar um tempo perdido. Essa modalidade educativa deve e necessita romper com limitações impostas socialmente, de modo a promover insumos de compreensão da realidade, mas também de transformação de repertórios a todos os envolvidos. É como a metamorfose que faz a vida ir de larva à borboleta, renovação citada por Manoel de Barros.

Importante frisar que esse movimento caminha reconhecendo a necessidade de reparação de direitos negados, além de demarcar o lugar dos sujeitos da EJA Campo, como sujeitos de direitos e de possibilidades. São esses mesmos sujeitos que, ao interrogarem os currículos e pedagogias, poderão deixar de serem vistos sob a lente das carências escolares para serem vistos na pluralidade de direitos dentro dos tempos e percursos humanos que vivenciam. (Arroyo, 2017).

Dito isso, é preciso atentar para a necessidade de pedagogias e educadores que precisam “ser outros” cotidianamente, visto que reconhecem sua incompletude. Acolher as histórias que se entrecruzam, pensar sobre os trajetos e traquejos é, principalmente, repensar os repertórios de docentes e estudantes, em um movimento de emancipação que, sem dúvidas, é nosso.

É preciso novas chances, espaços e uma maior análise sobre a complexidade que envolve todo o processo avaliativo, assim como tudo aquilo que ele tem produzido sobre os estudantes e sobre a visão que se construiu da escola e das práticas educativas.

2 CENÁRIOS DAS PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA CAMPO

Conforme exposto na introdução desse trabalho, torna-se cada vez mais importante investir em pesquisas que reconheçam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Campo como sujeitos de direitos e de possibilidades. A história da EJA já nos traz indícios de que podemos aprender com ela e com seus sujeitos, subvertendo a lógica de primazia dos conhecimentos escolares em detrimento dos saberes dos indivíduos e dos grupos dos quais fazem parte.

Arroyo (2018) aponta seis importantes lições que podemos aprender com a história da EJA, demonstrando que, ao longo do tempo, também a escola precisa reconhecer esse legado para se constituir como um espaço mais democrático, acessível e que possibilite enxergar outros horizontes dentro das especificidades dessa modalidade educativa.

De acordo com Arroyo (2018), algumas lições podem servir de referência para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, a saber: 1) a necessidade de ter uma visão realista sobre todas as negações que atravessam a história dos jovens e adultos; 2) a necessidade do diálogo com os saberes populares; 3) o reconhecimento da EJA como um campo de inovação pedagógica, tendo em vista as interrogações sobre os modelos e pedagogias mais comuns nas escolas; 4) a recuperação do foco na educação, em um movimento de outras pedagogias; 5) a tensa relação entre saberes escolares e populares; 6) a necessidade de interpretar politicamente as trajetórias dos movimentos populares.

Tendo em vista os pontos apresentados pelo autor, observa-se a extrema necessidade de dialogar com os saberes dos estudantes da EJA para a construção de práticas pedagógicas e avaliativas que os considerem dentro de suas respectivas vivências e trajetórias, sejam elas escolares ou não. Partindo do pressuposto que a avaliação da aprendizagem ainda é um campo de grandes desafios para os educadores, pensar sobre as práticas avaliativas dentro da EJA Campo, a partir da escuta de professores e estudantes, torna-se o objeto principal dessa busca investigativa.

Entretanto, vale ressaltar que a chegada a esse lugar se enveredou por leituras e discussões diversas e que exigiram uma busca de trabalhos que já tratam da temática em dois momentos: Um momento inicial, com foco na formação de professores e outro, o qual vivenciamos agora, que aponta o olhar para as práticas avaliativas de forma mais intensiva e melhor definida.

Na construção inicial desse trabalho, o qual tinha uma perspectiva de análise mais voltada à avaliação e formação de professores da EJA, uma breve revisão de literatura, que pudesse mapear aspectos das produções acadêmicas em torno da temática central, foi construída, com buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram levados em consideração os descritores “Avaliação da Aprendizagem”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Formação de Professores” e “Narrativas”. Após uma criteriosa seleção, foram identificados 5 trabalhos que mais se aproximaram do desenho pretendido para essa pesquisa. Esses trabalhos estão evidenciados no quadro a seguir, indicando o banco de dados, ano, título, autor, instituição e programa, bem como a modalidade utilizada.

Quadro 1 – Trabalhos Científicos – Uma primeira revisão de literatura

BANCO DE DADOS	ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO/PROGR AMA	MODALIDADE
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	2017	Avaliação Mediadora no processo de ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos.	CLAUDIA SILVA SANTANA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	2019	Narrativas Escolares de Alunas Negras, na EJA, em Duque de Caxias – Uma Perspectiva (auto)biográfica	MARIA CLEA DINIZ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Programa: Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação.	Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	2018	Formação de professores-pesquisadores da EJA em uma escola da rede municipal de Camaçari-BA	YARA DA PAIXAO FERREIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. MPEJA	Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	2017	Avaliação do Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI Bahia	GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. MPEJA	Dissertação
Catálogo de Teses e		Enegrecer a prática pedagógica da	JONES CESAR DA PAIXAO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa: Mestrado Profissional em	Dissertação

Dissertações - CAPES		Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença-Bahia		Educação de Jovens e Adultos. MPEJA	
----------------------	--	---	--	-------------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

À medida em que esse trabalho foi se delineando, fez-se necessário realizar leituras outras, o que encaminhou a redefinição de muitos aspectos, inclusive no que diz respeito ao problema de pesquisa e aos objetivos gerais e específicos. Sendo assim, foram estabelecidos 03 descritores principais, os quais estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Trabalhos sobre Práticas Avaliativas

BANCO DE DADOS	DESCRITOR 1 PRÁTICAS AVALIATIVAS	DESCRITOR 2 PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	DESCRITOR 3 PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA CAMPO	TOTAL
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	149	2	0	151
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	0	0	0	0
Anais das Reuniões Nacionais da AnPED (2011 a 2021)	1	0	0	1
Repositório de dissertações do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira busca, a partir dos descritores escolhidos, foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Conforme exposto no quadro, foram encontrados 149 trabalhos de dissertação que discutem as práticas avaliativas na educação. Esse é um número expressivo, com trabalhos desenvolvidos principalmente pela Universidade de Brasília - UnB. De modo geral, as pesquisas versam sobre as práticas avaliativas e sua relação com as concepções e saberes docentes. Entretanto, é possível observar, também,

trabalhos que tratam da temática nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior), dentro de disciplinas específicas como Matemática e Educação Física, de práticas avaliativas em cursos EAD, das relações entre práticas avaliativas, currículo e PPP, de práticas e inclusão, de práticas e uso de instrumentos avaliativos como o portfólio, entre outros aspectos.

Cabe destacar que o segundo descritor que utilizamos sugeriu um encaminhamento importante, pois, a partir dele, só foram identificados dois trabalhos que se dedicaram às práticas avaliativas na EJA. Nesse movimento de busca, primeiro foram procuradas pesquisas usando o termo “EJA”, e um trabalho foi encontrado, e, em seguida, o termo “Educação de Jovens e Adultos”, que apontou mais um. Desde então, já se nota uma carência de pesquisas específicas sobre essa modalidade educativa, o que contribui para justificar a relevância da construção desse trabalho.

Dando continuidade às buscas, ainda na base de dados da CAPES, foi utilizado o descritor 3: “práticas avaliativas na EJA Campo”. Para esse, nenhum trabalho foi encontrado. Além da lacuna já apontada pelo descritor 2, mais uma carência se apresentou. O direcionamento dessa pesquisa, que visa escutar professores e estudantes da EJA Campo sobre as práticas avaliativas, evidencia, portanto, a urgência de proposições que atendam e se atentem às singularidades e necessidades dos jovens e adultos do campo.

Buscando ampliar as percepções sobre as produções de pesquisa a respeito das práticas avaliativas na EJA, também foram mapeadas as publicações da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, entendida como um espaço de grandes debates referentes a essa modalidade no nosso país. É importante sublinhar que a revista é um periódico produzido em rede pela UNEB, em parceria com a UFAL, UFRB, UnB e também pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Currículo e Políticas na Educação de Jovens e Adultos (CCPEJA).

O mapeamento realizado no periódico indicado buscou a produção de artigos desde o Volume 1, publicado em 2013, até o Volume 8, que data de 2020. Foram utilizados os mesmos descritores apontados no quadro acima. No entanto, não foi encontrado nenhum trabalho sobre práticas avaliativas na EJA e na EJA Campo. Dado que reitera a necessidade de um olhar direcionado à avaliação da aprendizagem a que jovens e adultos são submetidos, situando as práticas avaliativas como um mecanismo de qualificação do ensino e da aprendizagem.

É importante destacar que, embora esse não tenha sido o foco das buscas, foram encontrados alguns trabalhos na revista em análise que apontam para pesquisas (auto) biográficas na EJA. Ao todo, foram encontrados 06 trabalhos ao longo dos volumes da revista, com destaque para o Volume 5, nº 10, o qual tem sua produção voltada quase integralmente para trabalhos organizados a partir dessa metodologia.

Dando sequência às buscas, foram feitas pesquisas nos Anais das Reuniões da ANPEd nos anos de 2011 a 2021. Os resultados não foram muito diferentes, visto que, nesse período, apenas 01 trabalho se propôs a discutir as práticas avaliativas, trazendo-as como foco principal. O referido trabalho foi apresentado no ano de 2019, de autoria de Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro, e apontou para a não neutralidade dessas práticas, a formação docente, o erro como caminho para o conhecimento, a heterogeneidade e a proximidade entre os sujeitos como fator de importância para entender as potencialidades do ensino. Ainda nesse mapeamento, observou-se que a partir dos anos 2017 alguns trabalhos trataram de práticas pedagógicas, a saber: 03 em 2017, 05 em 2019 e 5 em 2021. Além desses, foram encontrados, em 2021, uma revisão de literatura sobre práticas pedagógicas transformadoras na EJA e as contribuições de revistas da América Latina e Caribe. Também foi encontrado um trabalho sobre as práticas pedagógicas na EJA no cenário pandêmico provocada pela COVID-19.

Também foram feitas buscas no Repositório de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Vale frisar a grande contribuição que esse mestrado, com enfoque específico para as questões referentes a essa modalidade educativa, traz para o debate sobre a EJA. Esse foi o critério utilizado para a opção por pesquisar nesse repositório. Entretanto, não foi encontrado nenhum trabalho sobre práticas avaliativas.

Na tentativa de identificar trabalhos que, minimamente, tratassem da avaliação da aprendizagem, foi usado o descritor “avaliação”. Sobre essa temática, foram dois os trabalhos encontrados, sendo um deles, um dos trabalhos citados no quadro 1, de autoria de Cláudia Silva Santana (2014), e o trabalho “Avaliação do Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI Bahia”.

Dito isso, é importante realinhar a necessidade de investir nessa pesquisa, pois, embora a avaliação da aprendizagem tenha um longo caminho de produções teóricas, ainda notamos um esvaziamento de olhares mais direcionados às práticas avaliativas na EJA e também na EJA Campo. Esse olhar atencioso para o processo avaliativo deve levar em consideração os processos de exclusão atravessados pelos jovens e adultos da

EJA, compreendendo que escutar os docentes e discentes possibilitará pensar em outros modos de construir práticas avaliativas com os estudantes e suas demandas sociais, políticas e culturais.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CAMPO: ENTRE ATRAVESSAMENTOS E MODELOS DE CURRÍCULOS

Enquanto expressão de uma série de desafios educativos que busca responder a resquícios e gritos das desigualdades sociais, econômicas e culturais, a Educação de Jovens e Adultos se torna peça-chave na luta pela conquista de direitos e exercício da cidadania de pessoas que, ao longo da história, foram excluídas dos processos de escolarização.

Considerar e conceber uma educação voltada para os sujeitos da EJA nas especificidades dos seus tempos formativos configura-se, nesse contexto, como uma responsabilidade pública e coletiva de consolidar um legado histórico a partir da diversidade dos muitos movimentos que buscam a democratização de um conhecimento que respeita histórias, lugares e pessoas.

Sobre esse ponto, Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001) afirmam que a Educação de Jovens e Adultos faz parte da história de toda a educação do nosso país haja vista que, no teor de sua luta e organização, empreende esforços para que o conhecimento se torne mais democratizado aos sujeitos.

No entanto, Xavier (2019) chama atenção para a pouca frequência da EJA como tema nas produções sobre a história da educação no Brasil. Somado a isso, a autora também alerta que os eventos educacionais destinados à Educação de Jovens e Adultos, ainda hoje, não trazem esse ponto como eixo temático, o que também demonstra a baixa produção acadêmica relativa a essa modalidade Educativa, embora, na última década, esse cenário tenha sutilmente se alterado. Quando se trata de EJA Campo, por exemplo, a produção acadêmica é notadamente incipiente, conforme apresentamos na revisão de literatura dessa pesquisa.

Cabe dizer que a história da EJA aponta para avanços e retrocessos ao longo de sua constituição, em um movimento que apresenta algumas marcas importantes, as quais buscaremos apresentar neste ponto do trabalho para, em seguida, avançar para considerações mais específicas a respeito da EJA Campo.

De antemão, é importante destacar o lugar ocupado pela EJA Campo, visto que os povos do campo ainda são impelidos a um ensino com práticas e currículos similares aos ofertados no meio urbano. Há pouca preocupação política com a condução do trabalho pedagógico nesse cenário, sendo importantes os movimentos sociopolíticos na

luta pela qualificação educacional e por práticas contextualizadas. (Rangel; Carmo, 2013).

A respeito da Educação do Campo, corroboramos com o expresso no fragmento a seguir:

Como conceito, a Educação do Campo é construção do percurso, auto definição construída pelos seus próprios sujeitos e expressão do movimento prático que define suas finalidades e sua dinâmica. Reflete a análise de quem participa desse movimento sobre as contradições sociais que vinculam a origem da Educação do Campo a uma história que vem de mais longe e a uma realidade que não se resolve somente no campo. (Caldart, 2021, p. 356)

De acordo com o fragmento apresentado acima, a EdoC caracteriza-se e é formada pelos sujeitos que a compõem e por todos os movimentos camponeses que se reúnem para torná-la palpável. Engloba contradições sociais e lutas que vão além da busca pelo direito à educação, refletindo a vida de quem faz o embate.

O que muito se observa, ao longo da luta pela educação de jovens e adultos, é a existência de descontinuidades frequentes nas campanhas e programas de alfabetização elaborados pelo poder público. Mudam-se interesses, perspectivas e propostas, mas cabe a EJA uma herança nada potente, de educação para compensação ou de ensino como suplência. Fica a modalidade, portanto, em um local de currículo enfraquecido e que pouco contribui para a intersecção entre os saberes dos sujeitos e os apresentados pela escola.

Nesse contexto, Fávero e Freitas (2011) abordam a história da Educação de Jovens e Adultos em seis divisões temporais, as quais chamaram de passos. A abordagem feita pelos estudiosos revela essas idas e vindas das concepções e propostas destinadas a EJA, chamando atenção do olhar para a história na compreensão do presente.

Na seção 3.1 desse capítulo, serão apresentados esses passos, de modo a descrever e historicizar os atravessamentos apontados pelos autores no intuito de esclarecer o debate aqui construído. A saber, os passos demarcam espaços temporais distribuídos pelos autores da seguinte forma:

Quadro 3 – Passos – Eixo temáticos apontados pelos autores Fávero e Freitas (2011) para a compreensão do passado e presente da Educação de Jovens e Adultos

Primeiro passo	Segundo passo	Terceiro passo	Quarto passo	Quinto passo	Sexto passo
Lemme – 1938-1940 Educação supletiva/educação de adultos	Lourenço Filho – 1945-1952 O problema da educação de jovens e adultos	Movimentos de Cultura e Educação Popular na década de 1960	Educação permanente, Educação continuada – Final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970	Constituinte de 1987-1988 – Constituição Federal de 1988 e anos de 1990	Os anos 2000 – Parecer Cury e a situação atual

Fonte: Elaborado pela autora.

Para além das discussões propostas pelos autores supracitados, outros como Haddad; Di Pierro (2000), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) foram essenciais para a compreensão da dinâmica de estruturação da educação de adultos³ em nosso país. A partir de então, será possível entender e justificar a EJA na qual acreditamos, demarcando-a enquanto campo de direitos, mas também de possibilidades para os mais diversos grupos de sujeitos, sejam eles da cidade ou do campo.

Nem compensatória, nem complementar, nem colonizadora, nem bancária, nem paliativa. Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo as conquistas que esse segmento tem gradativamente experimentado é, de forma inicial, admitir as inúmeras contradições que acompanham o universo dos sujeitos e situações de aprendizagem nelas inseridas, como nos aponta Arroyo (2011).

É necessário elucidar que a EJA deve ser entendida como um campo de direito e possibilidade, conforme posto na Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de julho de 2000. Aos estudantes, o documento prevê um ensino que garanta a equidade, a identificação e reconhecimento da alteridade de jovens e adultos, entre outros pontos extremamente importantes, como, por exemplo, a garantia de formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na EJA.

Esses sujeitos, que reatam com a educação ou que se encontram com ela apenas nesse momento de reparação de direitos, são os mesmos que, por décadas, não tiveram o direito de aprender e participar de experiências ou condições, legitimadas historicamente, como constitutivas de uma cultura letrada e de acesso a outras instâncias de caráter escolar. Desse modo, entende-se que a EJA está no campo de direito, de

³ Diversos autores sinalizam que, inicialmente, a educação era apenas para adultos. Os jovens entram em cena um pouco depois, entre 1960 e 1970, quando o 1º e 2º graus passaram a ser obrigatórios. Fávero, no primeiro passo, cita somente a educação de adultos. E trata da juvenalização apenas no quarto passo. Por isso, nesse momento, foi utilizada sem contemplar as pessoas jovens.

reparação histórica, não devendo meramente apresentar-se na condição de suplência educativa.

No que se refere a EJA Campo, o cenário se repete. Todavia, o problema parece tomar uma proporção mais preocupante, tendo em vista a pouca importância dada às escolas do campo e aos saberes dos sujeitos que, nesse espaço, constroem suas vivências diárias. É no campo que as práticas pedagógicas e avaliativas acabam por priorizar modelos urbanos com pouca atenção dada às especificidades, conhecimentos e valores do meio rural.

Assim, sabemos que a Educação de Jovens e Adultos e a EJA Campo precisam ir além dessa previsão, pois os “tempos” a serem levados em consideração não necessariamente deveriam ser os tempos para acesso ou não à escola, mas sim os de uma educação que acontece durante toda a vida dos estudantes, mas principalmente de uma educação que também aprende com eles.

Nessa perspectiva, as próximas seções estão organizadas com o intuito de trazer pontos importantes da história organizativa da EJA em nosso país, a qual escancara o pouco cuidado com os povos do campo. Em seguida, o foco dado será a respeito de como os currículos, mesmo depois de muitos anos, continuam apresentando modelos de ensino tradicionais e que negam as realidades e necessidades dos sujeitos da EJA, sejam eles da cidade ou do campo.

3.1 MARCAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos se organizou a partir de algumas marcas e contradições e relaciona-se diretamente com o processo de escolarização iniciado no período colonial, após a chegada dos jesuítas. Com o objetivo de catequizar os povos originários, realizava-se uma espécie de instrumentalização da população, de modo a ensinar a leitura e a escrita. Essa catequização visava promover o acesso à doutrina católica, bem como às ordens da corte real, sendo iniciada com os colonos e indígenas e se estendendo para outros grupos de trabalhadores, conforme atestam Haddad e Di Pierro,

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109)

Nesse contexto, vale destacar a grande influência que o modelo de educação proposto pelos padres portugueses exerceu e exerce nas práticas escolares. Muitos aspectos de uma educação confessionária e conservadora reverberam nos cenários formais de educação, inclusive na EJA. Entretanto, é importante lembrar que esses fatores também são necessários para pensar sobre contradições e modos de se fazer educação concebidos e propagados ao longo do tempo.

De forma a contextualizar a história da Educação de Jovens e Adultos, é preciso refletir sobre o período subsequente à colonização do nosso país. Esse período refere-se ao império, momento em que, segundo Romão e Gadotti (2007), a educação de adultos era responsabilidade das províncias, que, por sua vez, promoviam o ensino das primeiras letras.

A Constituição de 1824, que recebeu grande influência de ideias europeias, determinava a garantia do ensino primário gratuito e obrigatório para todos. Entretanto, pouco se realizou de modo a efetivar esse direito para os adultos. Essa demanda foi agravada porque nesse período boa parte da população brasileira ainda não tinha a cidadania reconhecida, o que excluía negros e mulheres, por exemplo, do acesso à escolarização. (Romão; Gadotti, 2007).

O governo da época ofertava o ensino apenas para as elites, e as províncias pouco conseguiram garantir efetividade no ensino, não atendendo amplamente crianças e adultos. O resultado dessa organização aparece no final desse tempo histórico com dados alarmantes sobre o analfabetismo de mais de 80% da população. (Haddad; Di Pierro, 2000).

Como sabemos, subsequente ao império, o país iniciou o período republicano. Como marco legal dessa época, temos a Constituição de 1891, a qual descentralizou a responsabilidade da educação nas províncias. A educação elementar tornou-se uma responsabilidade dos estados e municípios que, mantiveram os índices de analfabetismo alcançados até então, mas não deram conta de alçar melhorias nesse sentido. Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, era um campo que ainda estava fora das agendas de políticas públicas que fossem específicas e destinadas aos jovens-adultos.

Novamente, jovens e adultos ficaram à margem do acesso à escolarização. As camadas populares continuaram vítimas do pouco investimento designado pelas províncias que, além de frágeis financeiramente, muitas vezes, eram supervisionadas politicamente pelas oligarquias locais e seus respectivos interesses. Outro ponto

relevante diz respeito à exclusão dos adultos não alfabetizados, em termos escolares e de letramento, das decisões políticas, visto que nesse período não tinham o direito ao voto.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), desde a década de 1920, muitas iniciativas de movimentos de educadores já exigiam ações governamentais que pudessem efetivar, no âmbito das políticas públicas, a responsabilidade de garantir a educação para jovens e adultos. A precarização do processo educativo reverberava-se em índices alarmantes e díspares em relações a outros países de modo geral, o que gerou recorrente preocupação do governo e da população. No entanto, é somente na década de 40, do século passado, que a EJA vai ganhando espaço no cenário da Educação. É com a criação da UNESCO, portanto, que a educação de jovens e adultos alcança legitimidade no cenário internacional e maiores empreendimentos começam a se delinear com o objetivo de oferecer educação a segmentos populares que ficaram excluídos do processo de escolarização.

Fávero e Freitas (2011) apresentam o modo como a oferta da educação de adultos se organizou no país a partir de seis passos. Cada passo corresponde a um determinado período de tempo, bem como nomeia o foco do debate a ser traçado, de modo a linearizar os acontecimentos e proposições de cada época, demonstrando conquistas, retrocessos, avanços, descontinuidades e problemáticas.

Entre 1938 e 1940, é citado o trabalho de Paschoal Lemme, o qual demarca o primeiro passo chamado de Educação Supletiva/Educação de Adultos. Nesse momento, a oferta teve base na educação já oferecida por países mais desenvolvidos, como França e Inglaterra. Houve, portanto, a implantação de redes de educação não sistemáticas, sendo a educação popular entendida como uma extensão do ensino elementar, com cursos noturnos de pouca duração e que contavam com pouco apoio financeiro. O autor não apresenta outras iniciativas anarquistas pelo país, embora cite o Liceu de Artes e Ofícios – 1856 – que ofertava cursos para operários, e os cursos por ele concebidos a partir de 1935. Ele também destaca a competência dos professores e a prioridade dada aos operários e demais pessoas das classes populares na época.

É razoável frisar que o ano de 1940 foi um período no qual o Brasil experimentava a crescente industrialização, além de uma nova configuração no campo político. Essas circunstâncias, somadas a novas ideias sobre direitos humanos, requeriam modelos educacionais outros, os quais pudessem ser cada vez mais amplos, democratizados e possíveis para a população.

Toda essa movimentação encontrou condicionantes em âmbitos internacionais, os quais sinalizavam para a luta em prol da Educação de Jovens e Adultos. A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, em 1945, é um marco no que se refere às denúncias sobre as fortes desigualdades existentes entre as nações. Tais desigualdades reacendem o debate sobre a importância da educação, inclusive dos adultos, para a construção e desenvolvimento de sociedades consideradas como “obsoletas”, em atraso. (Haddad; Di Pierro, 2000).

Cabe destacar, portanto, que é no seio da criação da UNESCO, no ano de 1949, que ocorre a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). O encontro, ocorrido na Dinamarca, buscou colaborar na busca pela consolidação da paz mundial, demarcando o início de reuniões que visavam debater a educação de adultos. Amaral e Oliveira (2021, p. 84) apontam que:

[...] a conferência marcou uma evolução do pensamento oficial e profissional sobre os objetivos e aplicação da educação de adultos a nível mundial.

A nível mundial, a I Conferência demarca o início de um ciclo de debates, ocorridos a cada década, com o propósito de discutir concepções e traçar estratégias para a educação de adultos. As CONFITEAs são encontros nos quais políticas públicas de educação sobre o aprendizado de jovens e adultos são analisadas e repensadas em uma escala de observação internacional, de acordo com Amaral e Oliveira (2021).

Considerando a importância das CONFITEAs, serão apresentados, ao longo desse capítulo, aspectos relevantes sobre cada uma delas. A partir dessa síntese, é possível perceber, de forma mais delineada, os objetivos de cada um dos encontros, bem como as concepções de EJA em voga em cada época.

No cenário brasileiro, nesse momento da história, a educação torna-se mais do que um caminho para a construção de conhecimentos individuais. Ou seja, estende-se a função do processo educativo, cabendo a ela também a responsabilidade de condicionar avanços no que tange ao progresso da nação. Alguns destaques nesse sentido estão apresentados no fragmento a seguir:

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942,

do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 59)

Sobre os destaques expostos no excerto acima, ainda de acordo com os autores citados, a Campanha de Educação de Adultos, implementada por Lourenço Filho, encerra-se em 1950 sem, contudo, alcançar experiências nas áreas rurais. Em contrapartida, essa iniciativa foi de suma importância para o surgimento de articulações no sentido de organizar a oferta dos serviços de educação primária a jovens e adultos no país. Além disso, foi a partir da referida campanha que ocorreu o desenvolvimento de reflexões pedagógicas mais sistematizadas sobre as consequências do analfabetismo para a nação.

Para Fávero e Freitas (2011), o período que denominaram de “O problema da Educação de Adultos”, entre 1945 e 1952, foi marcado por ideias de oferta com planos sistemáticos ou não, destinados a adolescentes ou adultos. De acordo com os autores, a proposta de Lourenço Filho previa a necessidade de uma pedagogia especial para esses sujeitos, que considerasse: o desuso da aprendizagem, o desenvolvimento da autoconfiança e a importância do diálogo.

[...] essa pedagogia especial implica o respeito às especificidades da modalidade, o respeito e o aproveitamento dos saberes dominados pelos jovens e adultos, e o respeito à heterogeneidade dos sujeitos que dela participam. (Fávero; Freitas, 2011, p. 3).

Além disso, era defendida a formação dos professores, bem como a importância de um método que respeitasse as especificidades, o aproveitamento dos saberes que os sujeitos já traziam e a heterogeneidade. Seria uma “pedagogia de adultos”, visto que a educação para eles deveria ter a função de: supletiva, profissional e cívico-social. O que se observa, contudo, é um alargamento da primeira função, pois o modelo ofertado passou a assumir o conceito de educação de base, organizada em classes de emergência, com aulas noturnas, professores do antigo primário ou voluntários, e larga distribuição de material, como cartilhas e manuais de aritmética. (Fávero; Freitas, 2011).

A importância da proposta de Lourenço Filho também pode ser expressa pela influência que exerceu na criação do ensino supletivo em parceria com redes estaduais de educação. Além disso, Fávero e Freitas (2011) apontam a importância da expansão

da educação primária para crianças e a demarcação da institucionalização da Educação de Adultos através do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP.

Todavia, é importante ponderar que a educação não pode ser entendida como suplência e que essa ideia não garantia uma proposta de ensino preocupada com as necessidades dos grupos, servindo, paradoxalmente, para fornecer pessoal à máquina produtiva e legitimar interesses dominantes.

De acordo com Romão e Gadotti (2007), os anos de 1946 a 1958 foram marcados por campanhas que enxergavam o analfabetismo como doença, algo a “ser curado”, fator que reforçava uma ideia assistencialista às propostas de EJA. Freire (1981, p. 13) questiona essa ideia associada ao analfabetismo como doença, apontando que:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

Freire, portanto, clama pelo olhar para a alfabetização reconhecendo as práticas cotidianas nas quais os sujeitos estavam inseridos. Em outras palavras:

Assim, somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizados, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo. (Freire, 1981, p. 19).

Cabe frisar que as campanhas citadas, no entanto, não geraram uma proposição didático-metodológica exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos. É, portanto, nos anos seguintes, especificamente entre 1958 e 1964, e a partir das discussões de Freire, que se muda a concepção sobre o analfabetismo, que “deixa de ser” uma causa para ser compreendido como uma consequência das desigualdades e mazelas sociais. (Romão; Gadotti, 2007).

Fávero e Freitas (2011) apontam que o momento vivido pelo país na década de 1960, terceiro passo, trazia para um movimento de luta pela democracia, com ampliação de experiências culturais e de debates sobre a educação. Seria, portanto, o momento de **repensar** a Educação de Adultos no Brasil. Desde a concepção defendida pelo então

presidente Juscelino Kubitschek no II Congresso de Educação de Adultos, até as ideias defendidas por Freire, nota-se uma nova concepção que entendia a miséria como um problema e urgente a necessidade de realizar o trabalho educativo com o homem e não sobre e para ele.

É importante trazer a II CONFITEA que foi realizada no ano de 1960 em Montreal. Nesse momento, a educação de adultos foi encarada por duas vias: como continuação da educação formal e como educação de base ou comunitária. Formadas as três comissões de trabalho naquele momento, a solicitação se enveredou para que a UNESCO, em parceria com outras agências, atentasse para medidas contra o analfabetismo a partir de planos sistematizados e estratégicos. Como desdobramento desse momento, observou-se uma ampliação dos serviços de educação para adultos em todo o mundo além da origem de quadro de profissionais de adultos em vários países. (Amaral; Oliveira, 2021).

É nesse período que, no Brasil, ganham força o trabalho e as ideias de Paulo Freire, o qual passou a ser reconhecido internacionalmente pela experiência com a alfabetização de adultos através dos *círculos de cultura*. Surgem, então, iniciativas diversas apoiadas por órgãos governamentais, como por exemplo os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB⁴). Tais elaborações e feitura começaram a produzir um outro paradigma para a educação nacional em linhas gerais, mas principalmente para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse paradigma, preconizado por ideias de uma educação popular humanizadora e emancipatória, colocava o diálogo como categoria indispensável e como princípio educativo. Nesse cenário, jovens e adultos passavam a angariar espaços nos quais pudessem acessar conhecimentos, visando a garantia do direito à educação em um cenário no qual tantos outros direitos já lhes haviam sido negados. Nas palavras de Saviani (2005, p. 25), a concepção pedagógica libertadora formulado por Paulo Freire em 1960:

[...] suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

⁴ O Movimento de Educação de Base (MEB) visava colaborar no enfrentamento do analfabetismo do país, no qual a educação de adultos era entendida a partir de uma visão que apresentasse as causas do problema. Foi altamente influenciado pelas ideias de Freire, no período das "reformas de base", defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart e tinha o apoio da igreja católica, sendo extinto logo depois do golpe militar de 1964 (Gadotti, 2007).

Foram os movimentos gerados pelas ideias de Freire que permitiram entender a alfabetização na perspectiva de conscientização. A educação, nesse cenário, se integra aos movimentos populares, alcançando espaços qualitativamente melhores, visto que permitia a simultânea existência do educativo e do político no momento de alfabetizar os sujeitos. Infelizmente, boa parte dessas ações não viraram política pública efetiva sendo suprimidas pelo golpe militar de 1964.

No entanto, é inegável toda a contribuição da Educação Popular, enquanto movimento que atravessava as ações educativas freireanas e que previam um projeto de sociedade libertadora, com o jeito dos povos em luta pela libertação. Para Gadotti (2007), a importância de Freire está, sem dúvidas, nas sementes que o educador deixou na luta por uma concepção de educação popular e que está disseminada, dando frutos por todo o mundo. Além disso, para Gadotti (2007, p. 24):

Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

Contrária a diversos modelos educacionais já vivenciados, a proposta defendida por Freire tem, como expressão viva, a educação de jovens e adultos. É no seio das experiências dos diferentes coletivos que os modos de fazer educação impostos são questionados e postos em xeque. Isso porque já não atendem as lutas e as necessidades de trabalhadores e trabalhadoras que buscam a escola como espaço formal de educação, e que trazem inúmeros saberes das experiências particulares em suas comunidades e em grupos dos quais fazem parte.

A educação popular, nesse sentido, firma um compromisso com a população mais pobre que, em muitos momentos, passou por diversas negações de direitos. Por se construir no âmbito das lutas, tem como farol a luta pela emancipação humana, o respeito aos tempos de aprendizagem e, portanto, aos “tempos humanos”, como nos alerta Arroyo (2011). Em consonância com essa questão, Gadotti (2007) aponta que todo o aparato de teorias e práticas envolvendo a educação popular:

São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação do colonizador. Não uma recusa oportunista ou servil, mas

uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática. (Gadotti, 2007, p. 25)

Ainda hoje a educação da população defendida por Freire encontra caminhos para se fazer. Isso demonstra que a luta precisa se manter viva entre os coletivos, visto que nem sempre foi assim. Entre os anos de 1964 e 1985, por exemplo, outros cenários se configuraram para a Educação de Jovens e Adultos. O país vivenciava uma ruptura política e histórica com os processos de democratização, passando a encarar um governo totalmente conservador, com ideais que influenciaram diretamente a educação. Passam a vigorar nas instituições escolares ações nas quais a moral e a disciplina eram fundamentais, processo que acaba por desmontar parte das conquistas de jovens e adultos no que se refere a uma educação voltada para a humanização, ética e construção da cidadania. (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse período, entre o final de 1960 e o início de 1970, Fávero e Freitas (2011), nomeiam o quarto passo de Educação Permanente/Educação Continuada. De acordo com os autores, nesse momento de diminuição dos direitos sociais, ampliam-se as discussões sobre a necessidade de uma educação ao longo da vida, tendo em vista a “incompletude do homem”.

Enquanto o Brasil vivia momentos agudos da ditadura, acontece, em 1972, a III CONFITEA, em Tóquio. O espaço de debates gerado pela conferência caminhou pela conscientização da aprendizagem ao longo da vida. No encontro, foi observado um aumento no quantitativo de pessoas participantes de programas da educação de adultos, o que clamava para uma junção de progresso social com política em defesa da alfabetização. Desse modo, para Amaral e Almeida (2021, p. 85):

[...] um dos objetivos da Educação de Adultos era realizar uma reintrodução de jovens e adultos no sistema formal de educação. Para tal, era necessário, acima de tudo, o retorno das pessoas analfabetas para a sala de aula.

É importante sinalizar que a Conferência realizada em Tóquio, de acordo com Ireland e Spezia (2014, p. 22), “[...] receberia sem dúvida um ponto altíssimo. Em troca, a seguinte Conferência, em Paris, receberia um ponto baixo”, dadas as condições favoráveis para a ampliação intelectual e estratégica que estruturam a atividade no Japão.

Voltando ao Brasil, cabe frisar que, nesse mesmo período, de extrema ditadura no território, merece destaque a Lei Federal 5962, de 1971, que determina a ampliação do ensino de 4 para 8 anos, então chamado de primeiro grau. Além dessa garantia legal, o documento expressava, pela primeira vez, a organização de uma educação supletiva para jovens e adultos nesse nível de ensino.

Essa lei permitiu a flexibilidade para alunos que não haviam completado a escolaridade, na idade definida pela legislação brasileira para a conclusão da educação básica, e o ensino poderia ser organizado desde o formato de cursos até iniciativas em educação à distância. Além disso, permaneceram testes supletivos como uma via para certificação.

A partir da Lei n. 5692/71 ficam estabelecidos o ensino de 1º e 2º graus e o Supletivo. Nesse momento, os Centros de Ensino Supletivo – CES - lançam projetos para regularização de profissionais experientes, mas não titulados e o mercado passa a exigir 8 anos de estudo, o que gerou uma grande busca pela certificação de 1º grau e, em menor escala, de 2º.

O conceito de educação de adultos assumido pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC é, em primeiro lugar, de suplência do ensino não obtido no sistema regular, e de suprimento, entendido como complementação da educação recebida nos bancos escolares, a ser obtida em outras agências de formação. Embora se justifique pela categoria de educação permanente, sua proposta é estritamente escolar, prevendo para os adultos repetidas voltas à escola – o que é uma evidente redução do conceito. (Fávero; Freitas, 2011, p. 12).

Ainda de acordo com os autores, o que se observa, porém, é a existência de uma educação de suplência e suprimento com uma mera volta à escola. Ocorre, portanto, uma juvenalização do supletivo, visto que jovens que não conseguiram estudar no tempo previsto, pela legislação brasileira, ou quem estava com distorção idade-série e queria antecipar os estudos buscaram a escola, criando outros problemas ao ensino.

A ditadura, por sua vez, lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – que tinha como objetivo acabar com o analfabetismo em dez anos. Contudo, a iniciativa não se preocupava em promover a transformação dos indivíduos tampouco com as ações docentes. Foram recrutados alfabetizadores sem maiores exigências, partindo do pressuposto que saber ler e escrever seria uma condição para ensinar as mesmas coisas. (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001). Além disso, é importante

sinalizar que o modelo de educação previsto pelo MOBRAL revela um esvaziamento da dimensão política e libertadora.

Haddad e Di Pierro (2000) indicam que o MOBRAL foi organizado a partir de três características: a) o paralelismo com outros programas governamentais, b) a organização descentralizada nos municípios e c) o processo educativo centralizado pela Gerência Pedagógica do MOBRAL Central. Ainda de acordo com os autores:

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário; descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115).

Essas características exigiam uma organização em proporções nacionais expandindo-se para diversos locais do território. Foram montadas comissões municipais rigidamente supervisionadas pela Gerência Pedagógica do Movimento. (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001). A produção de materiais didáticos ficou sob responsabilidade de empresas privadas, tendo caráter único, o que revela uma despreocupação com as diferenças regionais tão nítidas e presentes em todo o país.

Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o Mobral, além disso, teve sua imagem “vendida” após o economista Mário Henrique Simonsen assumir a presidência do movimento. Com o apoio do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, a sociedade civil foi convencida de que a proposta “salvaria” o país do alarmante analfabetismo e arrecadou uma renda extra-orçamentária dos empresários, os quais teriam trabalhadores alfabetizados *a posteori*.

Simultaneamente às ações do Mobral, e diante das restrições das liberdades, é importante salientar que muitos grupos, inspirados pelas propostas de Freire continuaram a desenvolver momentos formativos junto às camadas populares, visando à alfabetização dos adultos. As palavras geradoras, recurso principal nesse processo, continuaram a promover mais do que a decodificação de frases e textos, assumindo um caráter político e responsável por viabilizar um novo tipo de concepção de mundo, pelo reconhecimento das agruras sociais, mas principalmente por considerar possibilidades de subverter a larga negação de direitos. (Haddad; Di Pierro, 2000)

Diante do processo de redemocratização política no país, o Mobral foi extinto em 1985 dando lugar à Fundação Educar. Restituindo a promoção da Educação de Jovens e Adultos, caberia a ela o acompanhamento e o apoio financeiro e técnico às iniciativas das instâncias estaduais e municipais. Desse modo, nota-se uma quebra do controle exercido sobre as implementações educativas relacionadas à alfabetização no país. Outras possibilidades de formação puderam ser implementadas, inclusive abarcando experiências com a educação popular e as premissas de uma educação freireana. (Haddad; Pinheiro, 2000).

Mesmo reconhecendo a importância da Lei 5962, de 1971, para a educação de pessoas que não completaram a escolarização, é apenas na Constituição Federal (CF) de 1988 que esse direito se amplia. É na Carta Magna que fica determinado ao Estado o dever de garantir o acesso de pessoas jovens e adultas à Educação Fundamental, de forma gratuita e universal, conforme expresso no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 1988)

Muitos anos transcorreram após a CF de 1988 e, em 1996, temos a Lei 9.394, de 20 de dezembro - LDB. No que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e considerando a distorção entre idade e tempos de aprendizagem que acomete muitos estudantes, é possível encontrar, no artigo 37, mais uma referência de garantias para a EJA. A partir da LDB, a EJA é reconhecida como modalidade de educação que, integrada ao sistema regular de ensino, teria sua especificidade delimitada.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (Brasil, 1996)

Diante dos atravessamentos já apresentados, para Fávero e Freitas (2011), o quinto passo apresenta a Constituinte 1987-1988 e Constituição Federal de 1988, sendo marcado pelo retorno dos governos progressistas, momento em que são criados nos municípios os departamentos responsáveis pela EJA, pela formação de professores e elaboração de propostas curriculares com base em Freire. Um exemplo disso foi o programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) realizado em São Paulo, entre 1989 e 1991.

Além disso, há registros de ações articuladas entre o governo e a sociedade civil em outras regiões do país, os quais são importantes, ainda hoje, para a garantia de construção de conhecimentos, lideranças e fortalecimento da legitimidade.

Antes, porém da CF de 1988 e da LDB de 1996, ocorria, mais especificamente em 1985, em Paris, a IV CONFITEA. Como já pontuado, o encontro não aconteceu pelas mesmas vias da realizada em Tóquio e, embora tenha contado com um número expressivo de representações e participantes, apresentou uma declaração que:

[...] reforça ainda mais a impressão de que se continuaria esperando que a educação de adultos desempenhasse um papel mais importante na vida cultural e social, enfatizando uma vez mais o que se poderia chamar de sua função benéfica e educativa. (Ireland; Spezia, 2014, p. 21)

O cenário apontou para uma preocupação mais voltada ao papel econômico e social da educação de adultos do que, como na anterior, ao cultural. Ireland e Spezia (2014) apontam “pobreza” na Conferência, sinalizando que o grande número de participantes e as falas longas, as divergências políticas, o debate sobre a reforma da UNESCO, além da tentativa de desenvolver novas regras para as conferências em nada contribuíram para avanços necessários e pautas mais sistematizadas.

Em 1997, organizou-se a V CONFITEA, em Hamburgo, com o lema “Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada”. O encontro foi um marco para a história da educação de adultos ao traçar como objetivo:

[...] compreender, refletir e promover o conceito multifacetado de educação de adultos para o qual os diferentes atores (estado, sociedade civil, setor privado e parceiros sociais) estão contribuindo, num marco articulado e negociado (Ireland; Spezia, 2014).

Voltando a divisão proposta por Fávero e Freitas (2011), no momento chamado de sexto passo, os autores trazem o Parecer Cury e a situação atual. O marco, nesse período, é o Parecer CNE/CEB 11/2000, o qual reitera que o direito à educação supera o conceito de ensino supletivo e avança nas definições das funções da modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora.

De acordo com Friedrich et al. (2010), o parecer distingue a EJA da aceleração de estudos, concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores para atuar nesse segmento educacional.

A VI CONFITEA foi realizada no Brasil, no ano de 2009, e teve como objetivo coadunar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais (Ireland; Spezia, 2014). Na ocasião, foi aprovado o Marco de Belém, importante documento para a educação de jovens e adultos.

No entanto, é importante atentar para o que diz Knoll (2007, p.24):

Não há nelas (as Conferências Internacionais), antes de tudo, a preocupação pela educação de adultos como matéria acadêmica e não se busca cobrir todo o campo da sua educação. Estão concentradas em crises que podem ser mitigadas com uma educação de adultos prática e aplicada. (p. 24).

Para o autor, há a necessidade de tornar os encontros, que ocorrem há seis décadas, momentos mais estratégicos de proposição de ações que, de fato, possam mobilizar mudanças na Educação de Jovens e Adultos. É preciso, portanto, revisar adequadamente o material produzido até então para não cair em um mero academicismo de produções de textos que, no cotidiano, não deflagram mudanças significativas.

Passando a outros marcos importantes, cabe apontar a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, e o Parecer CNB/CEB 03/2010. Entretanto, embora sejam observados alguns avanços, principalmente no período de 2003 a 2015, como o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, a construção de políticas públicas de EJA estaduais, a EJA ainda é encarada como sinônimo de ensino supletivo, um regular noturno. Muitos estudantes jovens ainda acabam sendo empurrados para essa modalidade de ensino por meio de uma lógica de universalismo e/ou em programas fragmentados.

3.2 SUJEITOS DA EJA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Essa delimitação, do ponto de vista histórico e legal, é importante para a compreensão dos avanços e conquistas desse segmento ao longo das décadas. Em contrapartida, sabe-se que essa modalidade de ensino-aprendizagem ainda está colocada e concebida como um campo que, em certa medida, é fragilizado e/ou entendido a partir de visões parciais, compensatórias, ou que em pouco colaboram para a garantia do direito à educação. Somam-se a isso práticas que recorrem a adaptações, instrumentos avaliativos inadequados, além de falta de conhecimento/formação, fatores que vão de encontro a uma proposta mais dialógica e que considera os sujeitos e suas respectivas vivências.

Desse modo, é importante e urgente que a escola e, de forma mais central, os docentes possam, também, repensar sobre suas práticas, desvencilhando-se de fazeres pedagógicos mais abstratos, que não enxergam os estudantes como partícipes ativos e, portanto, fazedores dos caminhos educativos escolares. Ademais, é iminente, também, a necessidade de reconhecer esses estudantes como sujeitos de direitos e a Educação de Jovens e Adultos como um campo de responsabilidade pública. (Arroyo, 2011).

O autor também debate o fato de que a chegada dos jovens adultos na escola demarca um momento de reflexão sobre o modo de educação ofertado, tendo em vista que esses sujeitos, camponeses, das favelas, das florestas, das águas, dos guetos, apresentam ao universo escolar os seus universos, que são outros, com outras projeções e anseios. São esses mesmos sujeitos que já tiveram diversos outros direitos negados, não podendo mais ser a educação um deles.

Os coletivos e sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos nos convidam, a partir de suas trajetórias, vivências e saberes, assim como eles, sermos outros em nossas práticas docentes. São esses sujeitos, desiguais e diversos, que apontam para a necessidade de recuperar, dentro dos espaços escolares, o foco em uma proposta de educabilidade humana. Proposta essa que se contrapõe à linearidade do fazer pedagógico, por vezes excludente, e busca outras pedagogias, que incorram no respeito aos tempos humanos dos educandos. (Arroyo, 2017)

Os sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos exigem outras pedagogias das instituições escolares (Arroyo, 2014). Isso porque as vivências e experiências das suas respectivas histórias conclamam para a necessidade de espaços

educativos que, não necessariamente se adequem a uma lógica formal de educação, mas que acolham das vozes desses sujeitos e coletivos os insumos necessários para se organizarem. Sabe-se que os sujeitos que fazem parte da EJA são aqueles que, por décadas, tiveram inúmeros direitos negados, incluindo o direito à educação.

3.2.1 Os sujeitos da educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos, como nos aponta Dayrell (2007), nomeia os sujeitos a que se destina. Partindo desse prenúncio, é de suma importância refletir sobre as especificidades desses estudantes antes de traçar reflexões outras sobre o ensino que se pretender ofertar, confrontando com os currículos já postos nas instituições escolares.

Isso porque a diversidade de trajetórias somadas às especificidades e conhecimentos construídos ao longo da vida e em espaços não formais de aprendizagens, coloca essas pessoas em outra dinâmica de relação com o espaço escolar, o que permite construir outro modo de se relacionar e significar a escola. Isto representa, portanto, outra perspectiva do por que buscaram novamente esse espaço, o que esperam e pretendem aprender, entre outras ponderações.

Nesse contexto, outro ponto importante deve ser considerado: como enxergamos jovens e adultos da EJA? Sob quais estigmas os compreendemos para pensar estratégias de ensino? É inegável, contudo, reconhecer que esses homens e mulheres, em sua maioria, pertencem às camadas sociais mais empobrecidas e carregam um histórico de negação de direitos amplo, e que agrega o não acesso à educação. Esses sujeitos são mais que meros alunos, visto que são pessoas com histórias de vida, inacabados, atores sociais, que desafiam as adversidades da vida com muita coragem e criatividade. Os mesmos que, ao chegarem na escola, tencionam o currículo proposto, subvertendo os moldes engessados da prática pedagógica costumeiramente oferecida.

A Educação de Jovens e Adultos ainda se situa em um campo de pesquisas, de políticas públicas, de processos de formação de professores e de proposições didático-metodológicas, e principalmente de avaliação da aprendizagem, em certa medida, fragilizados. As práticas curriculares estão longe de atender os desafios de aproximar os saberes construídos pelos estudantes em suas dinâmicas de produção da vida dos conteúdos socializados na escola, deixando muitas lacunas no que concerne à construção de conhecimentos conectados com as demandas da vida cotidiana e do trabalho. Esses aspectos convidam a uma reconfiguração de modo a “constituir a

educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública”. (Arroyo, 2011, p. 22)

Isso se dá tendo em vista que todos esses indivíduos, que embarcam na experiência de se tornarem partícipes de processos formais de ensino-aprendizagem, precisam ser reconhecidos como sujeitos de possibilidades e protagonistas da história que vão construindo no espaço da EJA. Não é demais lembrar que se trata de Jovens e Adultos fazedores de caminhos outros, caminhos esses que se configuram como diversos, múltiplos, caminhos nos quais os indivíduos se reconheçam porque também o constroem e, nesse processo de construção, precisam estabelecer vínculos que os permitam estabelecer relação de pertencimento com o espaço da EJA e, conseqüentemente, com os atos de currículos que vão dando materialidade às práticas da EJA.

Esse envolvimento de significados e sentidos sobre os Jovens e Adultos e suas condições nos espaços escolares deve partir da ideia de que essa instituição, e os que dela fazem parte, precisam se imbuir da responsabilidade que têm na construção das identidades e valorização das trajetórias dos docentes e, também, dos alunos, como exposto o fragmento a seguir:

O campo da EJA está se firmando de maneira muito intensa com sua especificidade, com suas dificuldades próprias e também com suas deficiências que precisam ser vencidas. Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores. (Arroyo, 2003, p.7)

Portanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é reconhecer que os estudantes dessa modalidade trazem consigo trajetórias de humanização engendradas em um tempo que não comporta mais visões truncadas ou meramente associadas a uma segunda oportunidade de escolarização (Arroyo, 2011). Em outras palavras, para que a escola desenvolva um trabalho intencional, político e emancipatório deverá, primeiramente, compreender a condição dos Jovens e Adultos que dela fazem parte, corroborando com o que diz Arroyo (2011, p. 29) quando afirma que:

[...] tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de

exclusão, de marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados.

Nessa dinâmica, os sujeitos excluídos de tantos processos e que buscam a escola mais uma vez trazem consigo inquietações, indicando a necessidade e importância da escola e do saber escutar, já apontada por Freire (1996, p.113):

[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.

Importante salientar que essa possibilidade de escuta permite que os educadores movam suas percepções sobre os estudantes da EJA. É uma escuta que pode evitar pré-julgamentos ou ainda a manutenção de uma ideia contínua de que estes são fracassados ou que não conseguem aprender.

Compreender os tempos humanos e reconhecer que os sujeitos da EJA não estão desconectados tampouco “fora do tempo” de aprender é reconhecer que eles fazem parte de grupos que lhes cabem: das florestas, periferias, do campo, entre outros. Nesses grupos, construíram histórias e modos de vida que, talvez sejam desconhecidos pela escola, mas que são imprescindíveis para que ela torne-se mais relevante para cada um deles. (Arroyo, 2011)

Essa escuta atenta e humanizada deve colaborar para o entendimento sobre quem são esses homens e mulheres, que têm histórias de trabalho, vida e luta entrelaçadas e diversas pelos mais variados contextos. Assim, atentando-se minimamente a essa condição, cabe dizer sobre a grande necessidade da escola tornar-se mais receptiva às distintas identidades adultas e juvenis que adentram o espaço da EJA, construindo formas de ensinar que levem em conta as trajetórias e repertórios formativos desses sujeitos. (Arroyo, 2011).

Dessa proposição, emerge essa escrita, tendo em vista o reconhecimento da urgência em rever currículos e práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. Somado a isso, busca-se também refletir sobre a formação de professores que atuam nesse cenário, apontando caminhos subversivos para a efetivação de mudanças no ensino e na aprendizagem dos estudantes da EJA.

Além disso, a ideia é refletir também sobre a imbricação entre currículo, formação de professores e práticas avaliativas, construindo com professores e estudantes uma ação formativa que contribua com um ensino mais igualitário aos sujeitos camponeses. Para tanto, no capítulo a seguir, trataremos das práticas avaliativas apresentando reflexões sobre o modelo classificatório e traçando caminhos para uma avaliação mais dialógica, emancipante e formativa.

Ao longo do tempo e das lutas, algumas conquistas já foram alcançadas e podem ser destacadas: a construção das Diretrizes Nacionais da EJA, as metas definidas para a EJA no Plano Nacional de Educação, a participação da EJA no FUNDEB, a Criação dos Fóruns de EJA, bem como de Políticas Públicas de EJA a nível estadual, além da existência da diretoria da EJA na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Embora tratar dessas conquistas não seja o nosso objetivo nessa investigação, é importante reconhecer que a luta desses sujeitos e dos coletivos dos quais fazem parte, amplia-se na medida em que se aproxima de reivindicações que extrapolam o estar na escola. Essa luta dos jovens e adultos sempre foi mais ampla. É uma luta que, por reconhecer a diversidade, não quer migalhas. É uma luta que conversa diretamente com a inclusão, com os direitos humanos e com a necessidade de justiça social. (Arroyo, 2014)

Desse modo, cabe destacar que a escola deve atentar-se para a recuperação das vidas roubadas desses estudantes, visto que a vivência com outros saberes pode reeducar os docentes, pela oportunidade de confrontarem concepções e assumirem posturas outras, diante dos educandos, que também são outros. Assim, não é prioridade a mera certificação dos estudantes, mas sim o direito a educação.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

Diante das marcas históricas e legais já apresentadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, essa seção tratará especificamente da EJA Campo, enquanto um espaço de conquistas, visto que consideramos os sujeitos do campo dentro das demandas que lhes são inerentes. Antes, porém, é necessário apresentar pontos relacionados à constituição e caracterização da própria Educação do Campo, refletindo sobre como foi criada e quais concepções estão entrelaçadas à sua formação.

É importante frisar que a educação do campo, em grande medida, pode ser entendida como um projeto de educação que lança luzes sobre a especificidade da EJA Campo. Os povos camponeses demandam de práticas educativas e pedagógicas que tenham como princípios uma educação com os trabalhadores e as trabalhadoras que produzem a existência no campo. Portanto, entender o modo de vida no campo é fundamental para a produção de ações pedagógicas escolares que reverberem nas ações cotidianas dos sujeitos, os saberes sobre a terra, os conhecimentos dos coletivos, bem como os propósitos políticos de ser e de ter o direito de estar no campo (Caldart, 2012).

Nesse contexto de compreensão da Educação do Campo – EdoC, é importante citar os princípios trazidos pelo Decreto nº 7.352/2010 que trata da política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. No documento, no artigo 2, estão expressos cinco princípios da Educação do Campo, os quais serão apresentados a seguir e discutidos a partir das entrevistas narrativas realizadas com os professores participantes dessa pesquisa.

Art. 2o São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010c).

Muitos são os desafios para a garantia de uma educação pensada para o povo camponês. Como expresso no artigo acima, o respeito às especificidades, a construção de projetos político-pedagógicos adequados, a formação dos professores que atuam no campo, a valorização da identidade de cada espaço, bem como a participação da

comunidade precisam estar articulados e contemplados no projeto de escola e no dia a dia dos estudantes e dos professores.

Como assinala Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual do nosso país, mas também uma categoria de análise. Desse modo, indica a produção de possibilidades educativas, talvez ainda não desenvolvidas do ponto de vista histórico, mas que remetem à questão das lutas sociais dos camponeses somadas ao embate entre proposições do campo e lógicas de produção no meio rural.

Ainda de acordo com a autora, a circunstância que produz a Educação do Campo não é recente. No entanto, foi encontrando forças nos movimentos de luta por uma educação *do* e no campo, fato não contemplado mesmo com a universalização do ensino em nosso país. Pode-se citar as I e II Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, momentos nos quais a participação dos sujeitos se ampliou, e o dever do Estado frente à questão foi pautado como essencial no reconhecimento da necessidade de construção de uma educação para os camponeses. (Caldart, 2012).

Na luta pela sua constituição, é importante salientar que a Educação do Campo se vincula com todas as contradições relacionadas à questão agrária em nosso país. E que, nesse contexto, é a figura do camponês, no seu modo de lidar com a terra, de resistir e (re) existir, perante à ordem capitalista, que aponta outros modos de produzir, de se organizar, de se relacionar socialmente e, em maior medida, de continuar pautando o direito à educação no espaço em que projeta e produz sua vida diária.

Caldart (2012) indica características elementares para identificar a “novidade” que está embutida na expressão “Educação do Campo”. São elas: a) luta social por uma educação *dos* camponeses, não apenas *para* e *com*; b) pressão por políticas públicas abrangentes, mas que levem em consideração as realidades; c) expansão e aglutinação da luta pela educação com a luta pela terra e trabalho; d) luta pela especificidade da questão, embora não busque particularizá-la; e) reafirmação da necessidade de trabalhar com a riqueza cultural dos modos diversos de produzir; f) exigência de um caminho pautado em uma educação emancipatória, embora não tenha nascido como teoria educacional; g) tem a escola como objeto central de sua organização, visto que esse espaço media a formação dos trabalhadores; h) os educadores são os formuladores da prática pedagógica, tornando-se essenciais formação específica e valorização.

Seria, portanto a Educação do Campo, um caminho efetivo para a efetivação da educação para os trabalhadores, jovens e adultos ou não, sujeitos camponeses em suas especificidades. Nas palavras da autora:

[...] a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito a educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. (Caldart, 2012, p. 263).

Ainda de acordo com Caldart (2019), a Educação do Campo está pautada em três pontos cruciais e, ao mesmo tempo, constituintes. São eles: a luta dos sujeitos coletivos do trabalho do campo, a agricultura camponesa e o confronto que orienta o desenvolvimento dessa prática humana e uma ideia de educação que visa a emancipação dos sujeitos.

É importante destacar que o primeiro ponto se vincula diretamente à luta por escolas *do campo* e não unicamente *no campo*, estando associado também à luta pela terra. Nesse sentido, é primordial frisar que são os sujeitos, organizados em coletivos, que buscam essa reestruturação das políticas públicas educacionais, de modo a terem anseios diversos respeitados e atendidos. (Caldart, 2019)

No aspecto da luta pela terra, está inserida a luta de classes no contexto dos conflitos agrários de descentralização dos espaços. O começo da luta pela Educação do Campo, portanto, perpassou pelos movimentos que impeliram a urgência da reforma agrária e redistribuição de terras no nosso país. Ou seja, a ação começaria pela garantia de que os sujeitos pudessem estar alocados, reassentados, com meios de produção e espaços para produzir garantidos.

De acordo com a autora, a especificidade da EdoC, nesse sentido, está relacionada a essa luta pela terra. Luta essa feita pelos coletivos organizados, pelas associações e pelos trabalhadores em união. Em meio a diversas demandas de cada canto, de cada espaço e de cada grupo, a luta se unifica, ganha força e constrói a identidade da Educação do Campo. Como nos diz Caldart (2019, p. 61):

A EdoC não é, pois, uma associação de pessoas, mas de coletivos ou organizações de trabalhadores de diferentes tipos, formatos. É o povo do campo organizado e em luta que constrói a identidade principal da EdoC.

No que pese a esses coletivos e pessoas diversas, vale destacar que o conhecimento sobre cada um deles é essencial na construção de uma Educação do Campo. Ribeirinhos, agricultores, povos das águas e das florestas têm demandas diferentes que, no entanto, convergem para revelar uma problemática histórica do nosso

país: as desigualdades sociais da população que são fruto, em grande medida, da lógica de produção capitalista a que foram e são submetidos.

O segundo ponto, trazido por Caldart (2019), para compreender a história da EdoC é a agricultura camponesa. Muito relacionado ao primeiro tópico, é preciso reconhecer que os sujeitos que lutam pela Educação do Campo lutam, primeiro, pela terra, para se manterem no espaço camponês, produzindo, trabalhando e subvertendo as condições e relações de poder que os ferem.

A luta pela Educação do Campo, desse modo, se faz em um contexto de conflitos e disputa. E é nesse cenário que nascem também práticas educativas: a partir das experiências dos sujeitos do campo. De acordo com a autora, a agricultura camponesa procura se manter viva, embora coexista com o capitalismo que tenta desmontar o seu projeto para instalar o agronegócio, prática danosa às comunidades que precisam da terra e da educação do campo.

O terceiro ponto apresentado por Caldart (2019) compreende que a EdoC está ancorada em uma concepção emancipatória do processo educativo. É preciso destacar que os sujeitos que lutaram e lutam pela Educação do Campo tiveram o direito à educação negado historicamente. Portanto, buscam uma oferta intencional de formação que se contraponha a ser um mero serviço, podendo humanizar os sujeitos, confrontar os processos de exclusão, e incidir diretamente na busca pela construção de espaços criativos e críticos na sociedade.

As lutas pelo direito à terra e à educação passaram, ao longo dos anos, a permitir o desenho da Educação do Campo como um campo de construção de conhecimento e teoria. As três raízes aqui apresentadas, desse modo, convergem e se conectam para produzir todo o aparato de constituição da EdoC. Ou seja, ela nasce das práticas dos sujeitos que a exigem, sendo um produto da vida e do cotidiano desses grupos, ao tempo em que refletem, mas também garantem o que, historicamente e atualmente, se faz necessário aprender e conhecer (Caldart, 2019)

No caso da Educação de Jovens e Adultos Campo, o que podemos afirmar é que, assim como nos espaços urbanos, historicamente e ainda hoje, vem cumprindo um papel de ensino aligeirado, com constante referência aos parâmetros do “regular”, falhas adequações aos projetos e tempos indicados para a modalidade, em detrimento do cuidado com a realidade de cada coletivo.

No entanto, as construções de concepções operacionais da Educação do Campo, com princípios delineados, abrangem experiências que dão materialidade a uma

proposta para EdoC. Nesse cenário, é preciso reconhecer que passos longos precisam ser dados para que as escolas vivenciem o que estamos concebendo como Educação do Campo e o que está sendo proposto na legislação.

Para além de atentar-se aos princípios que demarcam a importância da Educação do/no campo, é fundamental refletir sobre o que se oferta para quem vive no campo. Desse modo, essa reflexão se torna fundante no processo de organização de todo esse trabalho investigativo que, a partir das narrativas de professores e estudantes, se propõe a pensar e construir com os professores práticas avaliativas outras para a EJA Campo.

Nesse cenário, o que muito se observa, além da precariedade nas estruturas escolares, é a oferta de práticas e materiais pedagógicos descontextualizados da realidade do campo, bem como pouca intencionalidade em valorizar a cultura dos sujeitos que, produtores e fazedores do seu dia a dia, se veem improdutivos no espaço escolar, visto que são submetidos a mecanismos sutis de exclusão e que podem ser claramente legitimados e propagados pela avaliação escolar.

Em contrapartida, podemos citar, de acordo com Rangel e Carmo (2011, p. 5), duas formas de se pensar e entender a educação no meio rural:

A primeira perspectiva histórica, mais facilmente identificada, e que tem se mantido ao longo do tempo, é a da implantação do ensino rural de acordo com o modelo de escola dos centros urbanos. A segunda perspectiva, de abordagem mais recente, pauta-se na adoção de práticas e propostas pedagógicas específicas do universo rural, com suas características, interesses e contribuições sociais, políticas econômicas e culturais, sem esquecer a presença, nesse universo, de grupos indígenas e de remanescentes dos quilombos.

É preciso lembrar que a educação rural foi pautada no ruralismo pedagógico, com propósito de fixar o homem no campo, sem a preocupação com o desenvolvimento do território, emancipação e construção de projeto de campo sustentável e digno. Dessa maneira, o que se observa é que a ideia de que o homem pudesse ficar no campo tinha mais a ver com manter uma mão de obra, por exemplo, do que garantir a possibilidade de reconhecimento dos desafios do passado e o alargamento sobre a compreensão dos sentidos e significados necessários à formulação de propostas mais coerentes, é possível convergir para um debate mais incisivo e determinante sobre uma *educação no campo*.

Essa forma de conceber a educação no/do campo traz à tona a necessidade de viabilizar maior atenção aos espaços e sujeitos, qualificando, inclusive, o que lhes inquieta e as dificuldades que encontram para exercer de maneira digna o direito de

estudar. É com a perspectiva de apresentar alternativas metodológicas para as práticas avaliativas de professores da EJA Campo que esse trabalho se estruturou. No capítulo a seguir, faremos uma breve reflexão sobre as práticas avaliativas escolares apontando possíveis caminhos para a construção de formatos mais humanos e igualitários aos jovens e adultos do campo.

Antes, porém, entendemos a importância de pensar sobre o currículo como grande estruturador dos modelos de ensino oferecidos, responsável pela seleção, determinação e validação dos conhecimentos a serem ensinados. Ademais, serão abordadas discussões sobre as práticas docentes e a formação de professores que atuam na EJA Campo, considerando que professores e estudantes constituíram-se os colaboradores dessa pesquisa.

4 PRÁTICAS AVALIATIVAS: DIÁLOGOS IMPERTINENTES

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos, críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos, a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (Freire, 1999, p.115).

A avaliação é um processo inerente à vida humana. Isso porque a experiência do ato avaliativo acompanha nossas ações diárias nas quais precisamos escolher, observar necessidades e a qualidade do que fazemos, vestimos, compramos e comemos, por exemplo. Isso justifica o fato de sempre estarmos elaborando juízos de valor sobre as situações que nos são apresentadas para que seja possível tomar decisões. Tal relação não é diferente no âmbito escolar no qual se processa a avaliação pedagógica.

Ao lermos a citação de Freire (1999), o que cada vez mais se torna perceptível no ambiente escolar são práticas avaliativas que muito mais silenciam e domesticam do que processos que viabilizam a equidade, a liberdade e a formação de sujeitos críticos e ativos. Essa é uma herança carregada por boa parte das instituições escolares que, ainda concentram na avaliação, o espaço para manter ou, em outras vias, para excluir quem não se encaixa nos modelos de verificação propostos por elas.

Ao longo do tempo, muitas foram as modificações de pensamento, tendências educacionais e maneiras de conceber a escola, mas ainda assim ela influencia e é influenciada pela sociedade em que está e esteve colocada. Nesse contexto, é preciso demarcar que desde sempre a avaliação representa uma ação importante, visto que é a partir do modo como se organiza e é concebida que a mensuração da capacidade dos indivíduos acontece.

Bem mais do que isso, é a partir dos mecanismos avaliativos que a escola afirma seu poderio de segregação e punição, apontando os “bons” e os “ruins”, mensurando-os, comparando-os entre si, comparando-os no sentido da massificação, da normalização de condutas, dos tempos e dos percursos de aprendizagem, e ditando, logo em seguida, se estarão aptos ou não a participarem de outros processos necessários para acessar a vida em sociedade e nos espaços distintos que ela acontece.

No Brasil, a ampliação do acesso à escola e a proposta de democratização do

ensino, iniciada a partir da segunda metade do século XX, levou para a instituição indivíduos que antes eram excluídos, também, de diversos outros segmentos sociais. Ofertada pelo Estado, a princípio, a educação continuou assumindo um caráter mais privado para só depois ser nutrida por outros valores que deram a esse espaço um formato mais condizente com aspectos públicos.

Cabia a escola, com grandes traços elitistas, atender a outras exigências, o que na verdade não aconteceu. Se antes ela recebia alunos mais preparados, sob a justificativa deles terem o chamado “capital cultural” e pouco precisava “esforçar-se” para educá-los, agora, estudantes que não tinham certas habilidades já desenvolvidas ou acesso a outros conhecimentos não se adequavam. Os currículos escolares, por sua vez, pouco se alteraram cabendo ao estudante ser inserido em processos de escolarização que em nada dialogam com suas experiências.

Toda essa discussão a respeito dos “bons” e “ruins”, dos melhores ou não e que refletem ideias sobre fracasso escolar ainda são extremamente presentes nos discursos e práticas escolares do nosso país. A democratização do ensino, em partes, não engendrou mudanças organizacionais e de recursos humanos no sentido da formação das minorias que passaram a ocupar as escolas. O estudante, sua família e o meio ao qual ele pertence continuaram sendo o alvo das problemáticas, como se fossem a causa do fracasso.

Desse modo, a escola que se inaugurava e que deveria assumir ideais democráticos contribuiu muito mais para a exclusão dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas em nosso país. O número de reprovações aumentou, pois a escola precisava manter o “nível”; afinal, eram os alunos que não estavam conseguindo “acompanhar” o ensino que lhes estava sendo ofertado (Gomes, 2004).

A democratização, em nosso país, assumia um paradoxo em sua essência formadora, pois estava determinada, mas, apesar de propiciar o acesso, alimentava a reprovação que “empurrava” esses alunos para fora da escola. A instituição seguia seletiva, classificatória e excludente e encontrava na avaliação, nos resultados dela, no erro como responsabilidade do aluno e no conseqüente fracasso de muitos argumentos para manter-se para poucos.

Ao olharmos para a Educação de Jovens e Adultos, o que chama atenção é que, mesmo que a maior parte dos sujeitos que dela fazem parte estejam afastados da escola há algum tempo, a avaliação é uma das dimensões que continua não possibilitando que a nova vivência seja mais proveitosa, democrática e adequada.

Sairão, pois, da escola os estudantes novamente e, na maioria dos casos, pelo mesmo motivo: eles foram reprovados. Como nos coloca Arroyo, 2011, p. 29):

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas.

Ao analisar as palavras de Arroyo, notamos a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA. Nesse cenário, é perceptível a urgência em se pensar sobre o papel que a avaliação tem desempenhado nos espaços escolares. Historicamente, essa prática segue legitimando ritos de exclusão dos estudantes e de suas identidades, ao utilizar-se amplamente de *exames* pontuais, de caráter classificatório e pouco qualitativo. Refletir sobre as formas de conceber e utilizar a avaliação, considerando a heterogeneidade e multiplicidade dos que nos apontam os coletivos, portanto, apresenta-se como urgência para as realidades escolares.

Essa mudança de atitude parece colocar para a escola a função de intermediar e, ao mesmo tempo, a possibilidade de organizar um projeto político que traduza sonhos de emancipação humana (Luckesi, 2011). Sendo assim, a reflexão citada acima dialoga com a percepção de Hoffmann:

Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. (Hoffmann, 1991, p. 21)

A avaliação da aprendizagem, que busca alcançar resultados satisfatórios, precisa, sem pestanejar, ter no projeto que a concebe, a força para ser realizada porque essas duas instâncias devem ter propósitos comuns de garantir aprendizagens a sujeitos-indivíduos que venham a ser autônomos, independentes e cidadãos.

Nesse contexto, é importante frisar a necessidade que, além da escola e do projeto político que a orienta, também os educadores se movam na busca por novas formas de conceber e utilizar a avaliação. Isso porque, corroborando com Paro (2001), há *determinantes psicobiográficos* que impulsionam muitos professores a desenvolverem práticas similares às de seus antigos docentes, o que demonstra o quanto a compreensão sobre os percursos formativos dos educadores pode ser imprescindível para a reflexão

sobre suas respectivas práticas. Nessa perspectiva, é importante atentar para o automatismo desse processo, conforme nos alerta Luckesi (2011, p. 222-223):

Formados, tornamo-nos professores e, então, sem nem mesmo nos perguntarmos sobre outras possibilidades de agir. Os modos dos exames vêm à nossa frente como única solução e, então, automaticamente, repetimos os mecanismos aos quais fomos submetidos. [...] Ou seja, replicamos o que aconteceu conosco. De forma automática, os recursos examinativos estão mais à mão do que as novas compreensões sobre os modos avaliativos de acompanhar os educandos em suas trajetórias de aprendizagem.

Em contrapartida, se os homens se educam mediatizados pelo mundo (Freire, 1994) e se, dialogicamente, o educador aprende e ensina, é fundamental que ele possa, também, romper com princípios de pedagogias não dialógicas, autoritárias e bancárias, e caminhe em direção a práticas educativas coletivas, ancoradas na emancipação, conhecimento sobre si e liberdade. De acordo com Freire (1994, p. 40):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Outro ponto, não menos importante, tem a ver com o princípio da dialogicidade, discutido por Freire (1994), o qual convida a um movimento de escuta dos saberes populares, dos trajetos já percorridos, do que já sabem os estudantes por outras experiências a que foram submetidos. Todas essas trajetórias têm voz, querem dizer, interrogam. Não nos cabe mais, enquanto educadores, uma mera reprodução de conteúdos, rígidos e determinados por um currículo. É preciso uma reeducação da sensibilidade pedagógica porque os estudantes muito nos ensinam. Ensinam que foram e são oprimidos e, justamente por isso, postulam a gritante necessidade de que nós sejamos outros, diversos, múltiplos, contemplativos, mas também aprendizes. (Arroyo, 2011)

Freire (1994) nos convida a organização de outros tratos para o nosso fazer, a possibilidade de também aprendermos com o outro. Falta-nos, enquanto educadores, “o direito a saber-se”, como nos indica Arroyo (2011). Colocando-nos enquanto pessoas sensíveis ao que nos dizem os estudantes, mas também ao que nossas próprias

trajetórias apontam, podemos responder a desafios escolares que perduram há décadas e que exigem uma educação mais humana porque tantos outros processos já não o foram.

Dentro desse cenário de reflexão sobre a escola, é importante pensar em como o currículo escolar, do modo como se organiza, pouco contribui para a valorização dos saberes dos sujeitos da EJA e, mais ainda, da EJA Campo. Povos do campo, das favelas, dos guetos, florestas, ribeirinhos, pescadores, em nada se veem representados seguindo ritos de exclusão que os retiram dos espaços formais de educação.

4.1 CURRÍCULO DA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: EM QUE PONTO DIALOGAM E PRODUZEM MUDANÇAS NO ENSINO?

Ao considerar a EJA um tempo de afirmação de direitos, vale salientar que os sujeitos que dela fazem parte têm, inicialmente, a cidadania e o acesso ao conhecimento negados, visto que não foram escolarizados. Ao mesmo tempo, aqueles que conseguem retornar para a escola acabam por vivenciar experiências escolares que se configuram de maneira muito elementar, mantendo uma ideia marginal de inclusão desses jovens e adultos (Arroyo, 2017).

Diante desse cenário, observa-se que outras posturas pedagógicas precisam ser assumidas pelos docentes, no intuito de possibilitarem uma transformação dos currículos e materiais didáticos destinados aos estudantes. Tal transformação precisa partir da compreensão sobre os limites e possibilidades da escola e da EJA, reconhecendo toda a segregação histórica, processos de desumanização e os saberes trazidos pelos Jovens e adultos.

Entretanto, esse não é um processo fácil e simples. Isso porque, ao observamos a construção dos currículos escolares, é fácil notar que a produção e seleção de conhecimentos a serem ensinados acabam validando saberes específicos. Tais conhecimentos curriculares são transpostos ao longo do tempo sem maiores questionamentos, posicionando-se em um lugar “sagrado”. Além disso, repetem modelos de ensino, por vezes já vivenciados pelos estudantes, os quais, em muitos momentos, o excluem mais uma vez do direito a estudar e aprender com dignidade.

Ao traçar reflexões a respeito da Educação de Jovens e Adultos Campo, dois pontos podem ser considerados primordiais. O primeiro deles refere-se à especificidade dos sujeitos da EJA que vivem no campo, em sua diversidade e saberes, e o segundo,

associado ao primeiro, à organização dos currículos oferecidos aos estudantes da EJA Campo pelas instituições escolares.

Nesse contexto, objetivamos problematizar como os professores podem, subvertendo a lógica conteudista, mobilizar experiências formativas que contribuam para a garantia do direito a uma educação fundamentada na emancipação social.

Os currículos escolares ainda seguem uma lógica de seleção e produção de conhecimentos que legitima, como critério de verdade, a superação do senso comum e o desprezo aos saberes dos coletivos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos de modo geral. Arroyo (2017) chama atenção para a necessidade de disputar autorias de conhecimentos para que seja possível alcançar um diálogo com a diversidade e as múltiplas vivências e interpretações sobre as trajetórias de vida e produção de existência dos estudantes da EJA.

Se continuarmos considerando os currículos como lugares sagrados, os sujeitos podem simplesmente passar por mais uma experiência de exclusão ao retornarem para as escolas. Isso porque os currículos são materializados por meio de práticas pedagógicas e processos avaliativos carregados de autoritarismo e pouco diálogo com as experiências que Jovens e Adultos acumularam nos grupos dos quais fazem parte e contribuíram para a construção de seus itinerários formativos.

Esse movimento subversivo, e que atravessa a formação de professores, exigiria, principalmente, um olhar para os currículos engessados, nos quais se reproduz a supremacia de alguns segmentos em detrimento dos saberes dos jovens-adultos e idosos.

Como nos aponta Arroyo (2017), espaços de reflexão nos quais seja possível trazer as lutas dos movimentos, superar o desprezo pelo trabalho e vida cotidiana dos jovens-adultos, estudar e entender a vida dentro e fora da escola e sistematizar nos currículos conhecimentos que ajudem a entender as determinações políticas, sociais e culturais podem ser caminhos para que educando/as e educadores/as se reconheçam como construtores de aprendizagens que façam sentido para as vidas dos sujeitos da EJA.

Os novos dilemas para velhas questões atravessam a vida e a história dessas pessoas, sendo a diversidade fundamental na interrogação do que preconizam os currículos e os educadores pontos focais na luta pelo direito à educação. É nesse movimento que a Educação de Jovens e Adultos se reinventa e produz a si e aos seus,

ultrapassando o itinerário das negações para caminhar em direção a uma experiência educacional emancipatória e com mais justiça social.

Sobre o currículo, é necessário compreender também que, embora muitas sejam as teorias para explicá-lo, cada uma delas se insere na tentativa de reconfigurar uma explicação anterior. Ampliam-se os debates, no entanto, o que se observa é que ele:

[...] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Como nos apresenta a citação, o currículo tende a se tornar uma representação de poder dentro do cenário escolar, o que se configura como fator determinante na elaboração dos conhecimentos a serem abordados. No caso dos estudantes da EJA, portanto, é primordial a subversão aos modelos imputados, na provocação de um diálogo entre os saberes que os estudantes já trazem consigo.

Nesse contexto, Arroyo (2017) chama a atenção para a necessidade de disputar autorias de conhecimento para que seja possível alcançar um diálogo com a diversidade e as múltiplas vivências e interpretações. Para o autor, é indispensável que o estudante saiba como o saber que acessa é produzido, tendo em vista que este não é neutro nem abstrato, pois passa por um processo de seleção e validação.

Na EJA, em especial, disputar essas autorias de produção-seleção de conhecimentos se fortalece na medida em que os Jovens e Adultos que chegam às escolas trazem interrogações sobre o “sobreviver”, ao tempo que produzem reexistências, formas de vidas outras, inclusive dentro da escola. Se continuarmos considerando os currículos como lugares sagrados, os estudantes podem simplesmente passar por mais uma experiência de exclusão ao retornarem para a escola. Isso porque encontram nas práticas pedagógicas e processos avaliativos os mesmos modelos, carregados de autoritarismo e pouco diálogo com as experiências que acumularam nos grupos dos quais fazem parte. Nesse sentido, torna-se importante:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por

parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais. (Gatti, 2017, p. 734)

Como nos aponta a citação, a reflexão sobre a formação de professores demanda a produção de novos espaços escolares, os quais possibilitem mudanças que se fazem necessárias e urgentes para esses espaços, para os profissionais e, também, para a construção de uma sociedade menos excludente e mais digna.

Sabe-se, porém, que há muitas amarras e vícios, inclusive em nossas formações enquanto educadores, que não nos possibilitam ou que, em certa medida, nos atrapalham no processo de produção de mudanças efetivas nos espaços escolares. Paradoxalmente, é nos pares, nos grupos escolares, nos coletivos docentes e nas escolas que podemos encontrar os indicadores necessários às mudanças. Em outras palavras, é na revisitação e reflexão da prática, no contexto escolar e profissional que poderemos nos aproximar das mudanças necessárias para ressignificar nossas atuações.

Nesse sentido, é preciso atentar para a contribuição de Tardif (2002), acerca da atividade docente, quando afirma que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. [...] Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (Tardif, 2002, p.49)

No caso da formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, surgem outras problemáticas. Isso porque muitos profissionais estão nessa modalidade de ensino apenas para completar a carga horária, desconhecendo necessidades e especificidades, seja por falta de formação ou por outros fatores. No entanto, é importante ressaltar que:

[...] a formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos. (Dantas, 2012, p. 151)

Diante do exposto, é importante ressaltar que a percepção de que o currículo não é neutro nem absoluto é essencial para efetivar mudanças mais consistentes nos espaços de aprendizagem destinados aos jovens e adultos de modo geral. Provocar o diálogo entre as diferentes formas de aprender e compreender o mundo é garantir uma disputa de autorias sobre o que se ensina, visto que também se pode aprender com os Jovens-Adultos e suas respectivas trajetórias.

Olhar a história da EJA, portanto, foi de suma importância para a compreensão dos modelos escolares que sobrevivem ainda hoje na maioria das escolas. Os jovens e adultos do campo ainda encontram-se submetidos a práticas esvaziadas de suas realidades, embora a luta pela superação da educação rural em nome da educação do campo reafirme a potência e o potencial dos coletivos camponeses e também urbanos no movimento de aquisição de direitos: à terra, à educação, à cultura, à vida.

Nesse contexto, é possível elencar quatro pontos com breves apontamentos sobre os resultados das leituras que contribuíram para algumas análises já apresentadas. O primeiro deles diz respeito à necessidade da formação continuada dos professores, de tal modo que seja possível subverter a lógica conteudista e hierárquica dos saberes dentro das escolas. O reconhecimento do trabalho e da vida cotidiana desses Jovens e Adultos é o segundo ponto. Só com a superação do desprezo das vivências desses indivíduos é possível torná-los protagonistas da aprendizagem.

Como terceiro ponto, é importante salientar o estudo, que associado à formação docente, possibilite um melhor e maior entendimento sobre os tempos humanos e, conseqüentemente, sobre a vida dentro e fora da escola. O quarto ponto seria uma sistematização mais ampla sobre os determinantes políticos, sociais e culturais que envolvem a constituição dos indivíduos da EJA. Em um movimento inverso, entender como os fatores determinantes poderiam ser encaminhados para uma melhor compreensão das possibilidades.

Nesse cenário, é preciso situar a diversidade como fundamental na interrogação do que preconizam os currículos e os educadores como pontos focais na luta pelo direito à educação. O que se pretende, em suma, é um movimento em que Jovens e Adultos se reinventem e produzam a si e aos seus, ultrapassando o itinerário das negações, para caminhar em direção a uma experiência educacional emancipatória e com mais justiça social.

4.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS: REFLEXÕES PELOS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Como já pontuado, o objeto principal desse trabalho são as práticas avaliativas de professores da EJA Campo. Inicialmente, é importante ressaltar o que já foi apontado pela revisão de literatura, que denota a extrema lacuna de pesquisas específicas sobre essas práticas principalmente no contexto da educação que acontece no campo. Muitos são os trabalhos sobre avaliação da aprendizagem, concepções, saberes, mas o mesmo não se observa para o que fazem os professores dentro da organização dos processos avaliativos.

A chegada a esse objeto foi uma construção que perpassou por diversos caminhos: desde a história da EJA, as concepções sobre Educação do Campo, a escola, o currículo e a formação de professores. Todas essas passagens, aprendizagens e leituras foram essenciais, dada a complexidade do processo avaliativo e todo o envolvimento sobre as práticas avaliativas. Assim, nesse momento da escrita, a proposta é elucidar outros possíveis caminhos para repensar as práticas ou, em certa medida, refazer os já percorridos.

Entretanto, é importante iniciar tratando um pouco sobre a avaliação, praticada hoje em dia nas escolas, como um recurso que ainda se põe em um espaço de meramente verificar e diagnosticar se os estudantes estão aprendendo ou não. Porém, esse diagnóstico não se desdobra em ações concretas que busquem a razão de ser da educação: *a aprendizagem dos estudantes*. Sobre o ato de verificar aponta Luckesi:

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não vê-se” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas. (2005, p. 92).

O autor esclarece ainda:

[...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (Luckesi, 2005, p. 93).

Alguns pontos precisam ser pensados nesse contexto. Um deles diz respeito às profundas raízes históricas a partir das quais as práticas avaliativas se configuraram. Desde a organização da escola, pensada em momento específico de sociedade, o ato de avaliar coadjuva para a manutenção do autoritarismo do professor sob a justificativa da disciplina como garantia de eficácia e eficiência. Erros são

ridicularizados; há, mesmo de forma sutil, o castigo e a ameaça da reprovação e as provas parecem ser o único mecanismo disponível para avaliar.

A respeito da larga utilização das provas, outros fatores se somam. É preciso pensar, por exemplo, que as provas são elaboradas a partir de uma subjetividade do professor, assim como são analisadas e corrigidas por meio dessa mesma subjetividade. O aluno, desde sempre, está “nas mãos do mestre”, depende dele para “passar”.

Há ainda outras questões que acarretam ainda mais o problema do exame ser o principal mecanismo de mensuração da capacidade dos estudantes. Podemos destacar questionários avaliativos elaborados com linguagem e vocabulário diferentes dos utilizados nas atividades e pelo professor no dia a dia, enunciados que abusam da memorização e que, portanto, entendem o aluno como uma “tabula rasa”.

Além disso, é muito comum observar perguntas sem contextualização e que dão margem à várias outras interpretações e respostas (tidas, imediatamente, como incorretas e que levam à notas abaixo da média, reprovação e, conseqüentemente, ao fracasso escolar), provas relâmpago, falta de parâmetros/critérios para correção, além da dissociação entre resultados das avaliações e a elaboração dos planejamentos subsequentes.

Vale ressaltar que muitos são os condicionantes da aprendizagem. Porém, em muitas situações escolares, ela ainda é determinada por um cálculo de médias, o qual os alunos devem se responsabilizar para alcançar, definido por cada instituição escolar, que é orientado por um currículo e por diretrizes previstas por instâncias maiores de educação. Essa supervalorização das provas, dos resultados finais e da obtenção de notas polarizou o ensino de tal modo que parece ser difícil imaginar outros meios de processar a avaliação do ensinado/aprendido.

Pais, professores e alunos preocupam-se com a geração dos resultados, com a manipulação das médias durante cada unidade muito mais do que com a efetivação da aprendizagem. As provas, de modo geral, são organizadas de modo a impor que um aluno memorize determinados conceitos e não para que ele construa uma autonomia que lhe permita fazer inferências e relações entre os conteúdos. É um reducionismo equivocado o que se pratica, ao passo que a mera busca de informações estagna o educando em um “saber que”. (Carvalho, 1997).

Todos esses pontos estão no complexo caminho pelo qual perpassam as práticas avaliativas dos professores e correspondem a um modelo de *avaliação classificatória*

dentro do qual a autonomia dos estudantes é negligenciada. Alunos que não alcançam as médias acabam por serem categorizados como “ruins” em um ritual de exclusão constante e desmedido.

Carvalho (1997) chama atenção para o seguinte:

Como quem nos indica sempre o êxito ou malogro do ensino é o *aluno*, por meio de sua produção, a ele atribuímos invariavelmente, e num raciocínio nomínimo falacioso, *a causa* do fracasso, já que lá reside sua manifestação concreta. É como se disséssemos que o pobre é a causa da pobreza, já que é nele que esta se manifesta concretamente (p. 22).

Há de se considerar, contudo, que o ensino e a aprendizagem, para acontecerem, englobam outros partícipes que não só o aluno. Todos eles contribuem positiva ou negativamente para a ocorrência da assimilação dos conteúdos escolares. Recursos e estratégias metodológicas, fatores temporais, sociais, psíquicos, de formação profissional entre muitos outros cingem uma teia de relações complexas que se desdobram na transposição do que se ensina e que, sem dúvidas, interferem no que se aprende.

As classes subalternas, antes representadas pelos filhos dos operários no processo de advento da indústria, e, logo em seguida, pelos que, mesmo com as mudanças em termos de mobilidade social, ocupavam a base da pirâmide, muitas vezes não encontram na escola representações de si e do mundo em que viviam e, ainda hoje, a escola é um espaço ínfimo demais quando se pretende associar as suas respectivas práticas a uma ideia de democratização e igual acesso de oportunidades.

Nesse ponto do caminho temos a EJA e a EJA Campo. Os sujeitos que buscam a modalidade, como já colocado, muitas vezes vivenciam mazelas sociais, pois, historicamente, foram excluídos de diversos acessos, inclusive a escolarização. É com o objetivo de, a partir da escuta dos docentes e discentes dessa modalidade, que essa investigação ganha ainda mais força, tendo o intuito de compreender como essas práticas avaliativas acontecem (se meramente em um contexto classificatório) e de construir coletivamente alternativas para encaminhar experiências mais exitosas e democráticas aos camponeses.

É preciso, portanto, permitir que o acesso do estudante encontre teares que o agreguem verdadeiramente nesses espaços. Pensando nisso, faz-se necessário a incorporação de práticas avaliativas democráticas, em uma concepção de *avaliação formativa, dialógica e emancipante*. Na seção a seguir, estão elencados pontos sobre

essa concepção os quais são compreendidos como indispensáveis para a assunção de novas posturas nas escolas.

4.3 AVALIAÇÃO DIALÓGICA E FORMATIVA: OUTRAS ESTRADAS E ESTADAS NA EJA CAMPO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

De acordo com Vasconcellos (2008), a avaliação deve ser uma ferramenta para a promoção da aprendizagem significativa para os estudantes. Não cabe, ainda de acordo com o autor, pensar em práticas que reduzam o ato de avaliar a mera resolução de provas, notas e classificações. Isso porque, para alcançar melhores resultados e avaliar adequadamente, é necessário considerar dimensões sociais, cognitivas e afetivas que fazem parte do universo dos estudantes.

Nesse cenário, desponta como alternativa a *avaliação formativa*, a qual deve ser contínua, participativa e voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. É, nesse sentido, um rompimento com práticas de avaliação mais tradicionais para que seja possível chegar a um outro lugar no caminho com uma avaliação centrada no estudante e no quanto ele pode aprender e avançar.

Parece plausível, nesse sentido, que a escola busque fazer a avaliação caminhar nesse rumo. Mas, embora pareça consenso que há uma dificuldade para se fazer avaliação nos espaços escolares, a pergunta que surge é: Mas como mudar? Vasconcellos (2008) coloca o problema em avaliar associado a uma totalidade que pode ser explicada pelo sistema de ensino que atende a uma lógica determinada pelo sistema social. Para o autor, analisar o problema como um todo compreende três pontos:

- a) **A percepção inicial do professor** – docente percebe apenas o mínimo, pois a avaliação está inserida em um complexo contexto de estruturas dominantes.
- b) **O resgate histórico** – o autor chama atenção para o mito da ascensão social que faz da escola um espaço que, ao longo do tempo, seleciona, reprova e exclui.
- c) **O papel político da avaliação** – papel que se traduz na possibilidade de reprovação, pois é um instrumento de dominação e controle social.

A discussão feita pelo autor corrobora com o que já apresentamos na seção

anterior a respeito dos modelos de avaliação altamente classificatórios desenvolvidos e, de maneira preocupante, naturalizados nos espaços escolares.

A prática avaliativa como recurso de seleção e classificação torna-se uma problemática ainda mais danosa quando tratamos de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, pois é como se o ciclo jamais pudesse se alterar e a reprovação e exclusão dos ambientes escolares fossem um fado para esses coletivos de pessoas.

Pensando nisso, na seção a seguir, discutiremos mais amplamente quais conceitos compreendem uma prática avaliativa mais dialógica e que respeite os percursos, escolhas, vivências e experiências dos estudantes.

4.3.1 O caminho se faz caminhando – o revisitar das práticas

A avaliação tem a ver, e muito, com os objetivos que traçamos para a educação, bem como com o lugar onde queremos chegar com os (as) educandos (as) (Barcelos, 2014, p. 24).

E por falar em caminho, onde nós educadores pretendemos chegar? A escrita desse trabalho se inicia com um chamamento para a necessidade de “ser outro” e vai se desenhando reafirmando essa questão. É inegável, nesse contexto, a latente necessidade de revisitar práticas cotidianas dentro dos espaços escolares. Ao longo de anos de exclusão, seleção e categorização, o que se pode, incansavelmente, é buscar o outro: os pares, os caminhos, as conversas, o diferente, o diverso, os novos objetivos.

Esse compilado está na EJA Campo em toda a sua particularidade e especificidade. Porém, requer novos traçados, novas rotas e isso demanda diálogo, coragem e intencionalidade pedagógica para mudar os cenários possíveis alcançando outros, talvez mais possíveis ainda. Nesse contexto, a citação que inicia essa seção nos chama para um ponto extremamente importante: o de se saber onde queremos chegar com os nossos estudantes.

Se queremos nos desvincular de um modelo avaliativo que compreende a mera aplicação de provas, soma de notas e preenchimento de diários de classe, o ponto de partida parece ser a busca por uma cultura escolar que tenha como foco a aprendizagem e não a reprovação. Para Luckesi (2018, p. 78):

Reprovação, nesse contexto, significa a frustração do ato pedagógico, desde que esse é o recurso ativo pelo qual o professor investe no sucesso de sua ação, isto é, na aprendizagem satisfatória dos

estudantes que ensina.

Pensando no ato avaliativo que tem como fim a aprendizagem, em uma proposta formativa e dialógica, é importante compreender que:

O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos. (Vasconcellos, 2008, p. 57).

Voltamos, nesse momento, à questão da EJA. Não é redundante pontuar que os estudantes que retornam à escola já trazem consigo marcas de outros processos excludentes, sejam elas na luta pela terra, saúde, saneamento básico, ou até mesmo pela educação. Retiram desses sujeitos, nos traçados que compõem seus caminhos, diversos direitos. Não deve a escola, mais uma vez, cumprir esse papel.

É nessa perspectiva que conceber a otimização de uma avaliação dialógica é urgente. Nesse contexto, diante de toda a seleção de conhecimentos alçada pelos currículos escolares (ponto que já discutimos nesse trabalho), o que se observa para os estudantes da EJA Campo é uma separação entre os saberes que eles têm e os debatidos no cotidiano escolar.

A escola fracassa diante desses sujeitos, pois põe a prova a capacidade que lhe é dada de, enquanto instituição social, permitir que aprendam, avancem e vivam dignamente em sociedade. Ademais, esses sujeitos trazem também muitos saberes construídos nos seus percursos de vida, o que não deveria ser desconsiderado pela escola. Como coloca Barcelos(2014, p.1 7):

Na educação de jovens e adultos, o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles (as) que aprendem e aqueles (as) que não aprendem, que sabem e que não sabem.

Para mudar os caminhos, também é extremamente importante possibilitar que o estudante possa entender que é um ator social, que produz no seu cotidiano, no seu

trabalho, na comunidade, na igreja, nos grupos dos quais faz parte. As experiências individuais e coletivas, se utilizadas para além da rotulação e categorização, podem ser fundantes para que os jovens e adultos estabeleçam um novo momento e uma nova relação com a escola.

Muito do que pode ser feito está pelo caminho, foi começado, mas não terminado, foi deixado para trás ou talvez nunca conhecido. É desse modo que as paradas para tomar fôlego exigem revisitar práticas, olhar a EJA como ponto de inovação pedagógica, como nos diz Arroyo (2011), cabendo aos educadores “desassossegar” e construir coletivamente novos parâmetros e passagens para avaliar os estudantes.

Essa análise da prática é fundamental para alterar as ações cotidianas, aquelas que sempre fazemos, do jeito que fazemos, para que possamos nos perguntar, mais uma vez, o que queremos. Para Freire (1989, p. 47), não há possibilidade de praticar sem olhar para a prática, comparando resultados e finalidades em um movimento que revela acertos e imprecisões e, por isso, melhora a prática e amplia as possibilidades de aprender.

Oportunizar as educadoras escolhidas para a pesquisa a olharem para suas práticas justifica, desse modo, o objetivo central desse trabalho, que é o de compreender como, também, as suas lembranças e trajetórias formativas influenciam ou influenciaram para que a prática seja deste ou daquele jeito.

Além disso, a oportunidade de tornar as lembranças e ações presentes interligadas e debatidas permite a apreensão de sentidos e significados que, às vezes, não aparecem nitidamente para o educador em outros momentos. É somente quando ele se oportuniza a olhar para sua prática que nota aspectos que podem ajudar no dia a dia.

Vale ressaltar que não visamos encontrar o jeito “certo ou errado”, mas apenas pulverizar discussões que se retroalimentem do que diz a realidade, as histórias e as ações até então corriqueiras para os educadores. Nesse sentido, cabe dizer que também os estudantes terão um importante papel ao expor suas percepções sobre o modo como são realizadas as práticas avaliativas pelos professores.

Revisitar as práticas e olhar para o caminho é, em grande medida, um componente potencializador de mudanças na forma como as práticas avaliativas são conduzidas na escola. O revisitar, por sua vez, precisa pautar uma tomada de postura entre: **reproduzir** ou **transformar**. Vasconcellos (2008) alerta para o fato de que fazer pequenos ajustes não necessariamente mudam a velha estrutura. A tomada de postura deve ser, incansavelmente, política e abranger uma visão macro sobre toda a lógica que permeia o

fazer avaliativo nas unidades escolares. Nas palavras do autor:

Também por essa compreensão “macro”, o professor passa a entender melhor o que ocorre com ele e com os colegas. Tem condições de compreender os determinantes estruturais que estão a condicionar, “como forças ocultas”, o seu trabalho. Pela análise crítica, estas forças deixam de ser “ocultas”, abrindo-se espaço maior para seu enfrentamento consciente. (Vasconcellos, 2008, p. 62)

Identificadas as “forças ocultas”, professores conscientes sabem onde estão no caminho e vislumbram melhor onde pretendem chegar. É com esse pensamento que corroboramos com os pensamentos de Hoffmann (1993, p. 112) que, ao colocar a avaliação como pautada em uma perspectiva de libertação dos sujeitos, elucida que ela exige “a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações”.

Na EJA Campo, dentro de uma intencionalidade afinada com as demandas dos sujeitos, é indispensável que a avaliação deixe de ser o carimbo da exclusão, o demarcador do fracasso. Para tanto, a prática revisitada deve, inclusive, passear pelo caminho do reconhecimento da diversidade dos saberes dos educandos, talvez pouco mensurados em exames pontuais pelos professores. A limitada resolução de listas e atividades pouco atingem os estudantes cansados de um dia inteiro de trabalho, cabendo a ressignificação dos objetivos e o refazer constante dos caminhos em busca do que deve ser o foco maior da prática avaliativa escolar: a aprendizagem.

Cabe, portanto, a flexibilização dos instrumentos elaborados com vistas a por em pauta os saberes dos estudantes não contemplados pelo currículo, aqueles do cotidiano, muitas vezes fundamentais na construção da identidade daquele grupo. A retomada dos processos também é essencial, de modo que o estudante possa se sentir partícipe ativo da sua aprendizagem, sabendo onde pode melhorar, em um movimento protagonista de construção de conhecimento.

A pluralidade de conhecimentos levada pelos estudantes deve permitir ao educador crescer com o grupo, entendendo a importância das trocas e das vivências de cada momento, inclusive os avaliativos. Ao destacar as ideias de Freire sobre a temática, Moura (1999, p. 176) aponta o seguinte sobre os educadores de jovens e adultos:

[...] devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos

conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos.

Desse modo, vale destacar o importante papel dos professores da EJA na promoção de modos de atuação que permitam aos alunos estarem cada vez mais ativos e envolvidos em processos sociais e em espaços de construção, representação e representatividade diante dos contextos vividos.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado. (Freire, 2009, p.81)

É por meio da tomada de consciência, em grande escala, que as práticas avaliativas podem caminhar para estreitar os caminhos com a dialogicidade em um processo que compreende a importância da criticidade, do poder e das relações entre os homens na produção de vivências menos opressoras e mais democráticas para todos.

Vasconcellos (2015) traz a mudança de postura do professor como indispensável para a efetivação de novas práticas pedagógicas. Ainda para o autor, essa mudança precisa perpassar pela concepção e pela prática sem que, necessariamente, se espere que uma aconteça para realizar a outra. Isso porque é inerente a dialética do processo a qual leva a *práxis*. Para o autor:

Através de sua atividade em sala de aula, o professor pode estar participando de todo movimento de transformação da realidade. Todavia, para que esta possibilidade se efetive, é preciso que assuma uma postura crítica diante dos desafios que estão colocados no cotidiano (Vasconcellos, 2015, p. 76.).

Outro ponto importante, quando se trata de revisitação das práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos, é compreender as suas próprias limitações pessoais, diretamente relacionadas às práticas pedagógicas, mas também avaliativas, que se dispõem a assumir. E é na mediação, na escuta atenta e na avaliação das suas ações que o educador pode encontrar mecanismos para se aperfeiçoar. Como apresenta Vasconcellos (2015, p. 177):

[...] a mudança de postura representa um desafio: não mudará radicalmente de imediato tão somente porque assim se quer; demandará um árduo trabalho de desconstrução e construção, a que o sujeito terá que se dedicar contínua e pacientemente.

A mudança aparece mais uma vez como imprescindível, mesmo que de forma gradativa, dentro dos espaços escolares onde a EJA acontece. É o que nos apresenta também Barcelos no fragmento a seguir:

[...] ou tomamos coragem de mudar nossas práticas avaliativas, ou de nada, ou de muito pouco, valerão as demais mudanças que, porventura, viermos a fazer no processo educativo. (Barcelos, 2014, p.138).

Cabe dizer que a intenção aqui não é a de essencialmente colocar o professor como único responsável pelas mudanças que precisam se efetivar para uma avaliação mais dialógica dentro das escolas. A pretensão em trazer a representação do educador é a de admitir o quanto uma prática mais reflexiva, com docentes conscientes e encorajados, pode emergir das reflexões individuais sobre as concepções e posturas que cada educador assume ao longo da sua experiência educativa.

Nesse fio que almeja mudanças nos caminhos, cabe dizer que a complexidade do processo avaliativo ainda é muito grande e pode trazer surpresas. Não há fórmula mágica nem gurus, apenas a alternativa possibilitada pelo **diálogo**. Para Freire (1982), é ele quem conduz a novas formas de avaliar que consideram o educando como um sujeito aprendiz.

No envolvimento dos desafios inerentes às mudanças de postura, o apontado por Barcelos é extremamente importante ao destacar a persistência, a solidariedade, a cooperação, a conquista e, de maneira muito importante, a reflexão.

É desta persistência em estar permanentemente buscando dialogar com o imaginário destes educandos que poderá resultar um processo de diálogo pedagógico solidário, cooperativo e construtor de um processo de avaliação que conquiste - ou reconquiste; que seduza ao invés de controlar ou prender; que incentive a responsabilidade e não a obrigatoriedade; que estimule a responsabilidade e não a obediência; a autoria e não a cópia; a autonomia e não a imitação; a reflexão e não a memorização. (Barcelos, 2014, p. 121).

O diálogo, nesse sentido, toma forma como aspecto presente e necessário para dar segurança aos estudantes colocando-os como fazedores do que podem aprender na escola. Desse modo, as paradas, autoavaliações, retomadas, novos diálogos e escutas assumem a área de construção do aprendizado galgando o respeito, a liberdade, o

crescimento e a emancipação.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos do Campo, é importante reafirmar que os educadores que atuam nesse contexto têm, de fato, um grande desafio, mas também uma grande possibilidade de subversão ao que está posto. É mostrando a força dos sujeitos, homens e mulheres camponeses, que a lógica de primazia de alguns conhecimentos em detrimento de outros pode ser, paulatinamente, destruída.

Isso porque a EJA, de modo geral, põe em xeque modelos vigentes e estagnados, anunciam e denunciam as fragilidades desses modelos apartadores que apenas classificam e, nesse caminhar, faz alusão à necessidade de mudanças urgentes. Tomar a educação como responsável por uma sociedade mais justa e igualitária é encarar as minorias em suas inteiras vivências, respeitando e aprendendo com os coletivos.

São esses estudantes que questionam a forma de avaliar, que permitem o revisitar das práticas, que podem ajudar na feitura de novos caminhos. Os “outros sujeitos”, como nos diz Arroyo (2011), que precisam de “outras pedagogias”, as quais incorrem em novas ações e posturas, informam que não há espaço de acomodação diante dos modelos vivenciados.

Diante de toda essa reflexão, é que pretendemos apresentar, no capítulo que trata da análise dos resultados da pesquisa, como essas vozes, de estudantes e professores da EJA Campo, podem, de forma colaborativa, dizer sobre suas vivências escolares e sobre suas experiências avaliativas. Nesse ponto do caminho, o encontro previsto pretende mostrar outros, coletivos que não titubeiam em ensinar.

Nessa perspectiva, busca-se, a partir desse estudo, uma reconstrução do olhar dos docentes, reconhecendo práticas que esses já realizam, identificando as limitações cotidianas, mas, principalmente, de mudanças no trato com o ensino e com as práticas avaliativas, para que possam assumir uma perspectiva mais crítica e libertadora, como nos exigem os sujeitos, que, acima de tudo, são humanos, fazedores de história e de direitos.

5 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

Na elaboração de um trabalho científico, é a metodologia que aponta as vias para atender aos objetivos a que a pesquisa se propõe. Desse modo, entende-se que é necessário definir os caminhos metodológicos, de modo a caracterizar o tipo de pesquisa desenvolvida, que, nesse caso, é considerada qualitativa. Minayo (2001) aponta que esse tipo de pesquisa lida com um universo de questões mais profundas entre as relações, processos e fenômenos sociais que vão além de operacionalização de meras variáveis.

Não se pode definir precisamente práticas e recursos metodológicos na pesquisa sem antes aproximá-los dos sujeitos, do contexto e das justificativas que movem a produção de um trabalho de caráter científico. Trabalho esse, que segue a determinados parâmetros para se afirmar como uma abordagem quantitativa ou qualitativa e que, dentro de cada uma dessas duas modalidades, se orienta com base em um método e em técnicas de pesquisa específicas.

Dessa maneira, será preciso situar, além dos condicionantes, que configuram a produção como sendo desse ou daquele modo, o próprio sentido dela. Isso porque a ciência se organizou, ao longo dos anos, de maneira diferente com relação ao campo epistemológico que propõe analisar e investigar e em decorrência da diversidade de possibilidades e enfoques que podem ser admitidos.

Inicialmente, é importante estabelecer uma diferenciação entre as duas abordagens supracitadas. A primeira delas, a quantitativa, aproxima-se de um ideário que trata:

o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Essa visão é chamada de *Positivismo*. De acordo com os positivistas, essas forças ou fatores podem ser estudados não somente pelo método experimental, mas também por levantamentos amostrais. (Oliveira, 2008, p. 2).

De acordo com essa visão, os pesquisadores que se utilizam dela, tendem a trabalhar com situações de análise de elementos amostrais a partir de variáveis. Ocorre uma operacionalização dos dados e os resultados são obtidos numa relação direta de causa e efeito como em uma função matemática, por exemplo.

A abordagem qualitativa, que optamos nesse estudo, expressa uma relação com o campo epistemológico voltada para a análise de aspectos e fenômenos que são observados em contextos específicos, na busca por encontrar sentidos e significados que os expliquem ou os tornem mais cognoscíveis. Chizzott (2003, p. 2) aponta o seguinte:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Conforme dito anteriormente, cada uma das abordagens requer técnicas específicas que comunguem com as pretensões de cada uma delas, auxiliando na determinação das informações e no olhar cuidadoso sobre o que elas podem vir a expressar.

As pesquisas em Ciências Humanas também foram, por muito tempo, influenciadas pela visão positivista. Todavia, pelo movimento histórico e pelo avanço da própria ciência, que admitiu os limites dessa visão para analisar fenômenos culturais e sociais, as pesquisas em Ciências Humanas foram incorporando um viés mais qualitativo que leva em conta contextos, sujeitos, singularidades culturais, subjetividades, contradições e o próprio movimento dialético em que eles estão inseridos. De acordo com André (1995, p. 16):

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentavam numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Atualmente, de acordo com essa incorporação, estabelece-se um paradigma múltiplo a partir do qual as análises e estudos em Ciências Humanas podem se desenvolver. Tal multiplicidade pode ser justificada porque:

[...] ao tentar compreender/explicar cientificamente o que é o homem em sua especificidade, os pesquisadores se deram conta de que há várias possibilidades de como se conceber a relação sujeito/objeto, podendo-se ter também várias formas de

compreensão/explicação do modo de ser do homem. (Severino, 2007, p. 108).

Feita essa explanação, cabe destacar que essa pesquisa se categoriza enquanto uma abordagem qualitativa por, em seu caráter, permitir que seja possível reconhecer:

[...] a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre teoria e prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais. (Chizzott, 2003, p. 9).

Assim, é relevante apresentar os sujeitos escolhidos para a pesquisa justificando tal opção, além de situar o contexto em que conduzem suas práticas, componente indispensável para a análise que se objetivou traçar a partir da elaboração desse trabalho.

O pesquisador, nessa esfera, também assume um papel importante e deve estar ciente disso. A abordagem qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o contexto para o qual dedicará sua pesquisa, de modo que ele possa conhecê-lo bem para, desse modo, interpretar os dados de forma devida.

Vale ressaltar que o trabalho, em sua totalidade, se organizou a partir de uma metodologia voltada para pesquisa qualitativa ancorada nos princípios da pesquisa autobiográfica.

Na hora de escolher os caminhos metodológicos de uma pesquisa, muitos podem ser os questionamentos considerados importantes dentro do cenário educacional. São muitas perguntas sem todas as respostas, necessitando de avanços, de estudos outros, de novas análises e da ousadia em organizar materiais pertinentes, que possam colaborar para construção de novas ideias, mas também para a produção de efetivas mudanças nas histórias de estudantes e professores.

[...] As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. (Trivinos, 1987, p. 131)

No âmbito das investigações em educação, muitos podem ser os critérios para analisar uma pesquisa e sua pertinência. André (2001) aponta pelo menos três que seriam indispensáveis para realizar considerações sobre um trabalho. São eles: relevância científica e social, objeto bem definido e análise densa, de modo a evidenciar um avanço no conhecimento que já existe sobre a temática.

Nesse sentido, esse trabalho, ao escutar professores e estudantes da EJA Campo, buscará atender a essas premissas, assumindo um caráter propositivo no sentido de promover reflexões e uma ação formativa do educador que auxiliem professores e estudantes a repensarem questões relativas à avaliação da aprendizagem.

Essas questões, embora recebendo a dedicação de muitos pesquisadores ao longo do tempo, apontam para a presença de um grande número de práticas avaliativas repetitivas e excludentes dentro das unidades escolares, o que se torna ainda mais preocupante na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Souza (2007, p. 69), a pesquisa auto biográfica produz um conhecimento sobre si, os outros e o cotidiano. Esse conhecimento se expressa por meio das subjetividades, experiências e saberes. Nesse contexto, o sujeito é colocado como centro da pesquisa, o que traz o caráter de uma abordagem que é compreensiva, a qual possibilita a afirmação do papel de ator, mas também de autor da própria história.

Para a construção das informações, as entrevistas narrativas, observação e diário de campo. As análises dos resultados serão subsidiadas pelas contribuições de Schutze (1992a; 1992b) e (Jovchelovitch e Bauer, 2000). Nessa perspectiva, considera-se que a palavra seja tomada como estatuto da singularidade e o “narrar” um momento de revisitação às lembranças para produção de outros conhecimentos. Como aponta Souza (2007, p. 63), ao lembrar das histórias, o sujeito se insere em um processo de recuperar o eu. Essa memória narrativa seria, portanto, uma virada que demarca um olhar para os diferentes períodos e espaços em um movimento de articulação das lembranças, no qual é possível narrar as experiências.

Por reconhecer a importância e a necessidade de que todo o envolvimento escolar se reconfigure na busca constante por “ser outros”, a opção metodológica escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa busca identificar, nas trajetórias formativas dos profissionais que atuam na EJA Campo, subsídios para refletir sobre suas respectivas práticas, mais especificamente, sobre o aspecto da avaliação da aprendizagem, a partir de entrevistas narrativas.

A utilização de entrevistas narrativas foi sistematizada na década de 1980 por Scthuze, o qual chama atenção para a necessidade de olhar as histórias dos participantes da pesquisa, tomando-as como foco de análise. Aqui, o narrar é entendido além do esquema pergunta-resposta, e os entrevistados podem falar de forma livre, cabendo ao pesquisador indicar algumas questões exmanentes (que emergem dos objetos de pesquisa) e só depois avançar para as imanentes, que seriam pontos que, por ventura, não tenham sido apresentados por quem fala, mas que são importantes para a compreensão do que se pretende. (Moura; Nacarato, 2017)

As entrevistas narrativas emergem da necessidade de avançar na compreensão de algumas questões consideradas complexas no âmbito educacional, as quais não poderiam ser atendidas apenas por modelos de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Nesse contexto, esse modo de pesquisar permite que a singularidade/subjetividade seja tomada como possibilidade de entrecruzar o pessoal e o social, levando em consideração a temporalidade biográfica e o processo de biografização. (Delory-Momberger, 2012)

O trabalho com a pesquisa (auto) biográfica, dentro das abordagens qualitativas, reconhece a subjetividade como instrumento de investigação, convida a pensar sobre nós mesmos e *sobre o outro*. (Passegi; Souza; Vicentini; 2011). Nesse processo, a grande potencialidade desse viés investigativo é o de possibilitar que nosso próprio itinerário nos apresente outras formas para lidar com a realidade e, conseqüentemente, intervir sobre ela.

A pesquisa assume então o sentido não só de investigação, mas também de (auto)conhecimento, contribuindo para o fortalecimento da nossa identidade docente, pois rememorar nossas caminhadas na trilha da docência, amplia nossa percepção sobre nós mesmos e sobre nossa realidade e nos coloca diante de questões imprescindíveis para seguirmos na caminhada. (Orrico, 2017, p. 66)

Trabalhar com a pesquisa (auto) biográfica permite um mergulho em um processo de escuta, mas também de compartilhamentos de conhecimento entre os envolvidos, revelando saberes que são muito particulares, são saberes da experiência e da vivência. Ademais, essa opção metodológica entrecruza o pessoal e o social, em um movimento que também produz um conhecimento sobre nós mesmos e sobre nossos percursos enquanto educadores.

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (Souza, 2007, p. 69)

É apostando na potência desse tipo de pesquisa que os objetivos desse trabalho se organizaram, na perspectiva de que os professores possam reconhecer em ações, que já são suas, possibilidades de serem outros, como aponta Manoel de Barros, de modificarem ou ainda (re) significarem suas ações pedagógicas.

Como também aponta Souza (2007), trazer a pessoa do professor para os estudos permite levar em consideração que a constituição do trabalho docente perpassa por aspectos da história dos educadores. Ao narrar suas lembranças, professores e professoras podem ter os saberes que construíram ao longo de suas trajetórias formativas reconhecidos, em um movimento diferente dos comuns em modelos de formação que não contemplavam as trajetórias formativas como um elemento de análise das práticas.

Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (Souza, 2007, p. 69)

É nesse sentido que essa pesquisa buscou organizar seus objetivos e proposições, visto que poderá permitir reflexões sobre o trabalho docente que mesclam aspectos das histórias, vivências e experiências de professores. Aposta-se, também, em um movimento ainda mais ousado no sentido de também escutar os estudantes, dialogando com os entendimentos de jovens e adultos sobre as práticas avaliativas. Nas seções a seguir, estão descritas as etapas da pesquisa, bem como os sujeitos e campo de pesquisa, além do passo a passo, desde a chegada até a gestora escolar, até a coleta das informações nas entrevistas.

5.1 ETAPAS DA PESQUISA

Para o delineamento dessa pesquisa, algumas etapas foram fundamentais. Como exposto, esse trabalho fez a escuta de professoras de uma escola municipal, situada no campo, que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Ipirá-BA e atendem estudantes oriundos da localidade. Foram ouvidas três professoras, escolhidas de acordo com os seguintes critérios: sexo, etnia/raça, onde residem (se residem onde trabalham ou se deslocam), estar em atuação ou já ter atuado na EJA Campo, faixa etária, tipo de vínculo empregatício (se efetivo ou contratado), tempo de atuação (maior ou menor tempo na docência, se professor iniciante ou com mais de dois anos de atuação), formação sobre a EJA e EJA Campo, bem como disponibilidade em participar da pesquisa.

Em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, foram identificadas as escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos no Campo. Todas elas estão situadas em distritos do município de Ipirá e ofertam os anos iniciais, ficando os finais para as turmas de EJA Campo em escolas da sede.

Vale ressaltar que a escolha da escola só foi possível acontecer em 2023. Isso porque, após a pandemia houve o agravamento da evasão escolar nas classes de EJA, e o cenário de oferta da referida modalidade educativa se alterou, sucessivas vezes, de acordo com o número de matrículas efetuadas para o ano seguinte. Ainda nesse capítulo, serão apresentados os relatos da gestora da unidade escolar que aponta possíveis fatores e quais recursos e esforços foram empregados para organizar as classes de EJA Campo.

Após o período de matrícula, com essa organização definida, foi escolhida uma escola situada no campo (em um dos distritos de Ipirá), realizado os primeiros contatos com a gestão escolar para apresentação da proposta de pesquisa e devido alinhamento sobre os próximos passos para a execução da atividade investigativa. Esses fatos serão melhor detalhados e estão divididos em quatro momentos, nos quais serão apresentados os registros esboçados a partir das visitas realizadas na unidade escolar ao longo do desenvolvimento da atividade investigativa.

5.2 SUJEITOS, CAMPO DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Ipirá-Bahia que oferta a Educação de Jovens e Adultos no campo. Para viabilizar a escolha das escolas,

foi realizado um breve mapeamento junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. As informações coletadas apontaram para a existência de 04 escolas que atendem essa modalidade educativa no campo. Na sede, há o atendimento a estudantes dos anos finais e no campo aos estudantes dos anos iniciais.

Para tanto, consideramos o estabelecido pelo Decreto 7.352 de 2010, o qual define como escola do campo:

II escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

Cabe destacar que, como já apresentado na seção anterior, a escolha da escola dependeu da organização do município, a partir das matrículas, para a oferta de turmas de Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também foi considerada a pronta disponibilidade da gestão escolar em acolher a pesquisa dialogando com os professores e sinalizando a importância de receber pesquisas que, de algum modo, possam contribuir na construção de práticas mais adequadas à modalidade atendida.

No que se refere aos participantes da pesquisa e levando em consideração o tempo disponível para a produção desse trabalho, foram ouvidos 03 professores de acordo com os critérios já apresentados.

A respeito dos estudantes que fizeram parte da pesquisa, tivemos 03 alunos ouvidos também por meio das entrevistas narrativas. Os encontros foram agendados com eles e com a gestão escolar. Para a escolha dos três estudantes, alguns critérios foram definidos: a disponibilidade e interesse dos estudantes em participar da pesquisa, a faixa etária (de modo a contemplar um jovem, um adulto e um idoso), bem como o sexo e a cor (de acordo com a autodeclaração).

Também foi feito um mapeamento que possibilitou identificar por quais motivos esses alunos encontram-se na EJA e ainda quanto tempo ficaram longe da escola e/ou sem estudar, a fim de considerar épocas diferentes para realizar a escuta e registro de informações.

Nesse contexto, o processo de observação e a quantidade de encontros necessários para a coleta de informações foram definidos a partir do diálogo com os participantes da pesquisa, tendo em vista a necessidade de analisar a disponibilidade, entre outros fatores

que poderiam interferir na quantidade e dias agendados para a realização das entrevistas. Os momentos de conversas com os discentes foram melhor definidos com a gestão da unidade escolar e foram adequados à medida em que a pesquisa avançou.

As entrevistas narrativas foram realizadas de forma presencial. No entanto, também foi necessário disponibilizar e manter um contato com as docentes através do *WhatsApp* para agendamento dos horários, trocas diante de imprevistos ou por conta do cronograma/calendário da unidade escolar, entre outros fatores. Antes, porém, foram apresentados aos docentes os objetivos da pesquisa, como já sinalizado, bem como os termos relacionados aos princípios éticos comuns a um processo de estudo como esse, conforme previsto na resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais.

No artigo 3º do texto do documento supracitado, são apontados dez pontos sobre os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais. Esses pontos preveem, entre outras questões, o reconhecimento à liberdade e autonomia de todos os envolvidos, o respeito aos valores e hábitos dos participantes, além da recusa de preconceitos diante da diversidade.

A garantia de assentimento ou consentimento dos participantes, bem como da confidencialidade das informações, sem que sejam utilizadas de modo a prejudicar os indivíduos pesquisados e o compromisso em não criar situações de risco aos envolvidos e de assistir no caso de danos materiais e imateriais decorrentes da pesquisa também são considerados princípios éticos para a pesquisa.

Também foi importante a compreensão sobre o processo de consentimento e assentimento, o qual deve estabelecer uma relação de confiança entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. O método utilizado para esse processo sempre deve ser o mais adequado diante das possibilidades de expressão inerentes ao grupo escolhido para a pesquisa. Utilizamos, por trabalhar com professores e estudantes, um termo escrito que foi lido e preenchido pelos participantes.

Para iniciar a aproximação com as professoras, foi agendado um momento na própria unidade escolar onde atuam, à noite, visto que elas desempenham outras funções nos demais turnos e não teriam outra disponibilidade. Na oportunidade, os termos foram lidos, dúvidas foram sanadas e agendadas as entrevistas para momentos individuais.

Esse momento foi marcado a partir de diálogo com a direção da unidade escolar, observando o calendário e disponibilidade dos professores. Também foi disponibilizado o contato de *WhatsApp* com o objetivo de estreitar o diálogo com os docentes,

entendendo o recurso como uma ferramenta para acompanhamento nas transcrições, esclarecimento de dúvidas, entre outros aspectos.

Após a escolha dos docentes, foram realizadas as entrevistas narrativas, de forma individual. Esse tipo de entrevista permite a compreensão de cenários e fatores que produzem alterações e motivações nos percursos, visto que possibilitam uma auto reflexão, a partir da reconstrução dos acontecidos. Na seção a seguir, apresentamos os eixos disponibilizados aos professores e estudantes, os quais mobilizaram lembranças sobre avaliação da aprendizagem e sobre as práticas avaliativas por eles vivenciadas.

5.2.1 Sobre entrevistas narrativas – eixos de escuta e passos para a análise

Desenvolvidas por Schutze na década de 1980, as entrevistas narrativas partem sempre de uma questão central que faz parte da experiência, possui relevância social, pessoal e comunitária, e é ampla (percorre o passado para chegar ao presente). Jovchelovitch e Bauer (2012) também descreveram as fases para realização das narrativas improvisadas. As fases seriam: a preparação, iniciação, narração central, fase de questionamentos e fala conclusiva.

A fim de organizar a escuta dos professores e estudantes, foram elencados três eixos que pudessem facilitar a estruturação temporal dos fatos investigados. Para tal, foi levada em consideração a necessidade de o participante recorrer às lembranças de suas experiências escolares, pessoais e formativas sobre a avaliação da aprendizagem antes de expressá-las à pesquisadora.

Para os professores, os eixos apresentados foram os seguintes:

- 1. Lembranças escolares sobre as avaliações**
- 2. Práticas avaliativas (experiências variadas como professor)**
- 3. Práticas avaliativas na EJA campo**

Já para os estudantes, inclusive pensando em uma linguagem que fosse mais próxima deles, os eixos apresentados foram:

- 1. Lembranças escolares das práticas avaliativas dos professores que tiveram.**
- 2. Lembranças escolares das práticas avaliativas dos professores que têm.**
- 3. Quais as relações entre a prática dos professores, as avaliações e o dia a dia de vocês?**

Vale destacar que, ao apresentar os eixos, duas professoras os consideraram amplos demais. Pediram, então, indicativos de quais tópicos poderiam ter como base para discorrer sobre as lembranças. Diante da solicitação, optamos por também apresentar esses tópicos aos estudantes para facilitar a compreensão dos eixos disponibilizados. Tais informações estão detalhadas nos apêndices desse trabalho.

Após a escuta, a partir dos eixos apresentados, e para análise dos resultados, outras etapas serão indicadas. Nesse ponto, foi necessário identificar os elementos que apareceram com mais frequência, de modo a fazer a descrição e a comparação entre as falas. Todas essas etapas, que compõem o momento da entrevista, bem como o processo de análise, estão descritas com maior ênfase e rigor ao longo desse trabalho, especialmente no próximo capítulo.

Antes, porém, será apresentada uma abordagem a respeito do contato inicial com o campo de pesquisa, com impressões registradas a partir de diálogos com a gestora da unidade escolar. Em seguida, um panorama sobre o perfil dos participantes, de modo a facilitar a compreensão e leitura sobre os sujeitos que deram o tom e tanto contribuíram para o desenho o dessa investigação.

5.3 CONTATO INICIAL COM A UNIDADE ESCOLAR – ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

Nas minhas idas e vindas entre Ipirá e Riachão do Jacuípe (minha terra natal), a imagem da escola que escolhi para pesquisa sempre esteve presente. Situada no campo, é possível ver o prédio onde funciona a unidade escolar ao transitar pela BA-052, conhecida como Estrada do Feijão. Eis a Escola Municipal escolhida para a pesquisa e que funciona nos três turnos, tendo a oferta da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite.

Após buscas junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e diante do cenário do município, a opção pela escola se deu, principalmente, pela pronta disponibilidade da então gestora da unidade escolar em possibilitar a realização da pesquisa, apontando para uma similaridade entre a realidade de todas as unidades escolares que ofertam a EJA Campo em Ipirá.

Essa similaridade se dá, segundo ela, pelo perfil dos profissionais contratados para tal, bem como para o nível de ensino ofertado: etapa que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não há escola de EJA no Campo que atenda os anos finais.

Estudantes do campo, ao passar para essa etapa do ensino, se deslocam para instituições na sede do município.

As idas à unidade escolar me trouxeram percepções distintas em cada momento as quais tentarei, brevemente, descrever de acordo com as anotações que fiz e cada visita. A disposição dos móveis, os cartazes estampados nos murais, os movimentos dos funcionários, bem como a organização do lugar como um todo, favorecem o imaginário de quem lê não só pelo que se torna perceptível pelas falas dos entrevistados, mas também de acordo com o contexto em que elas são produzidas cotidianamente.

Tentarei, a seguir, apresentar as anotações agrupando-as em momentos, os quais levam o nome do aspecto que me chamou mais atenção em cada estada na instituição.

5.3.1 A escola em uma tarde de julho – construção, silêncio e grito

Construção

Um grito pula no ar como foguete.
Vem da paisagem de barro úmido, caliça e andaimes hirtos.
O sol cai sobre as coisas em placa fervendo.
O sorveteiro corta a rua.
E o vento brinca nos bigodes do construtor.
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

O sol caía sobre o chão de giz fervendo. A estrada me levava até a escola naquela tarde quente. Não havia sorveteiros cortando a rua, mas o vento brincava com meus cabelos no carro. A pesquisadora em construção seguia viagem a mais uma etapa de pesquisa. Ainda não sabia dos gritos no ar, mas descobriria o silêncio e o barulho que gritaria.

Feito o contato inicial com a gestora via telefone, agendei uma visita presencial para apresentar melhor a proposta de pesquisa e sondar aspectos da realidade escolar que pudessem, em alguma medida, contribuir para as primeiras percepções e registros. Essa visita aconteceu no turno da tarde, em um dia ensolarado, visto que a diretora sinalizou que a noite não dispõe de transporte para se deslocar até a escola, indo somente em situações eventuais. No turno noturno, estão presentes apenas as funcionárias de serviços gerais, merendeira e professoras.

O deslocamento até a escola contou com a carona de uma colega de trabalho. Portões fechados com cadeado. O portão de ferro com uma janelinha encostada. Chamei até que uma senhora baixinha, de cabelos amarrados e casaco colorido, me atendeu.

Mostrou-se muito feliz com a minha chegada, pedindo que eu adentrasse. Questionei se não estava tendo aula, diante do silêncio que reinava. Mas ela disse que sim, todos os estudantes estavam em sala não havendo nenhum pelos corredores. A paisagem era de terra seca, rodeando a escola enquanto o sol mostrava o brilho do cadeado já aberto. Começaria, pois, uma construção.

Ela pediu que a aguardasse em uma salinha. Pela indicação em uma placa em cima da porta, nesse espaço funcionava a direção e a secretaria. Lá havia uma funcionária, algumas mesas, computadores e armários com pastas diversas compunham o cenário. Me apresentei novamente, apontando os objetivos da pesquisa e solicitei que ela falasse um pouco sobre a realidade da EJA Campo na instituição, ao tempo em que elenquei os caminhos que me levaram a esse ponto do trabalho.

Inicialmente, a gestora relatou que começou essa função na escola nessa gestão municipal, em 2021, e destacou a grande dificuldade que o município teve em formar turmas de EJA no período pós pandêmico. A evasão foi sobressalente, sendo necessário muito empenho para conseguir levar os estudantes a se matricularem. A busca ativa foi intensa na comunidade e teve o apoio da Secretaria Municipal de Educação que, através do Programa “Fora da Escola não pode”, conseguiu organizar as classes então vigentes.

Nesse cenário, foi destacado que, como “incentivo”, os estudantes foram informados que receberiam uma cesta básica, ao término do primeiro semestre, e, ao final do ano letivo, uma bolsa no valor de 400 reais. Frisou que esse pressuposto foi crucial para a efetivação das matrículas diante da realidade de muitas famílias empobrecidas que residem na comunidade. Lamentou, contudo, a frequente evasão que ainda acomete as turmas da EJA, destacando que as classes começaram com 40 estudantes, mas hoje têm entre 15 e 21 frequentes.

Sobre o perfil dos estudantes, ela indicou que a maioria são adultos e idosos que, muitas vezes, têm como objetivo principal o de, pelo menos, aprender a escrever o próprio nome. Destacou a matrícula de uma estudante com 90 anos, muito estimada pela comunidade local e estudantil.

Ao perguntar sobre o formato do planejamento e perfil dos professores que atuam na EJA Campo, a gestora informou que o planejamento é quinzenal, realizado na Secretaria Municipal de Educação, em momentos de Atividade Complementar coletiva, com uma coordenadora responsável pelas escolas de Educação de Jovens e Adultos no Campo. Pontuou também que não há livro específico para as turmas. A maioria dos materiais é socializado pela coordenação nas ACs.

As professoras não têm formação específica para trabalhar na EJA nem nunca participaram de uma formação para o ensino no campo. Segundo a diretora, elas foram contratadas após a formação das turmas. Ressaltou que isso muda muito com as gestões, acabam “chamando quem é do grupo político” para trabalhar ou levam quem é da oposição para o campo (como se fosse um “castigo”). Destacou que, durante sua trajetória como professora observa muito isso, pois às vezes as gestões municipais levam para as escolas situadas no campo quem nunca teve relação com a comunidade, o que, segundo ela, não é bom para os estudantes.

No cenário atual, as professoras são contratadas: uma é ex aposentada (fez o magistério), a outra está terminando o curso de Pedagogia (sem outras experiências) e a terceira tem graduação em Letras e Pedagogia. A diretora sinalizou ainda que quase não vão efetivos para a trabalhar na EJA e que apenas a professora menos experiente reside na comunidade. Elas dão aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências no período de 19h às 21:30, pois os estudantes reclamam muito do cansaço.

Durante a conversa com a pró Elza, gestora da unidade escolar, ela remexia em cadernetas e papéis diversos tentando mostrar o que apresentava e, durante toda a minha permanência no espaço, nem um aluno sequer apareceu no pátio. O silêncio era absurdo. Terminado o diálogo, me despedi dela e saí do silêncio ouvindo ecos distintos sobre as incompletudes do nosso processo formativo, pensando o quanto sempre podemos aprender mais com cada espaço, com cada par.

Diante do relatado, o que se observa é que os ecos mais latentes referem-se aos desdobramentos do momento pandêmico, ainda muito presentes no cotidiano da unidade escolar e, de modo geral, em todo o município. A evasão é corriqueira, sendo levemente superada pelos incentivos recebidos pelos estudantes. O grito pulou no ar como foguete quebrando o silêncio e abrindo outros ecos para essa escrita sobre a EJA Campo e os sujeitos que dela fazem parte.

5.3.2 A escola noturna: risos e conversas

Difícil fotografar o silêncio
Entretanto tentei.
(Manoel de Barros, 2000)

Retorna a escola a pesquisadora em construção. Dessa vez, a ida foi no turno noturno. Como nos diz Manoel de Barros, é difícil fotografar o silêncio, mas segui

tentando. Após combinado com as professoras, cheguei à escola um pouco antes do início das aulas. Diferente da primeira vez, o portão estava aberto e da entrada já era possível sentir o cheiro de tempero vindo da cozinha.

Entrei e chamei esperando que alguém me recebesse. A porta da cozinha prontamente se abriu e uma das moças perguntou: “Você é a estagiária? A pró Elza pediu pra gente te esperar”. Me apresentei sob o olhar atento das duas e elas pediram que eu sentasse para aguardar.

Não havia funcionários nas outras dependências da escola, nem um porteiro na entrada. Aproveitei para observar a disposição dos objetos no espaço do pátio. Alguns cartazes coloridos e de caráter infantil estavam espalhados pelas paredes. Na porta de uma sala, um mural azul com o nome: sala de leitura, embora a placa de cima da porta registrasse que ali era o laboratório de informática. Espalhadas pelo pátio, era possível ver mesas com jarros de flores artificiais, algumas cadeiras e um banco maior de plástico.

Durante esse espaço de tempo, a porta da cozinha se manteve fechada e as duas mulheres balbuciavam algo sobre a merenda do dia. O barulho das panelas e o “abre e fecha” dos armários quebrava o silêncio da ida anterior. Somados a esses “barulhos”, a escola começou a receber os estudantes que chegavam sozinhos, em duplas, em grupos, sempre muito falantes e sorridentes.

Olhavam com estranheza para mim, embora a maioria deles desse um boa noite animado. Um senhor foi o primeiro. Sentou no banco olhando as mãos e voltou coçando a barba. Outras senhoras foram chegando com cadernos e bolsas, uma gestante com uma filha menor, alguns outros adultos e, entre eles, uma das professoras.

Os alunos se deslocavam entre suas respectivas salas para guardar os materiais. A professora que já havia chegado explicou que eles poderiam ir lanchar, pois juntaria as turmas para a atividade do dia. Nesse momento, as merendeiras espalharam os pratos nas mesas e a maioria sentou no pátio para lanchar. O prato do dia era risoto com soja acompanhado por um suco, o qual foi recepcionado por Dona Lia, uma simpática senhora, com a seguinte frase: “Manga com leite? Faz mal!”. Todos riram e seguiram lanchando.

Enquanto isso, as professoras sentaram comigo na sala dos professores. Na conversa inicial, apresentei os objetivos da pesquisa, a importância do estudo, ressaltando o quanto a história de cada uma seria significativa, e disponibilizei os termos de consentimento para leitura. Algumas dúvidas foram sanadas em um bate papo

leve e descontraído. Combinei o dia de retorno com o saber popular de Dona Lia ecoando até a saída da escola naquele dia. Me despedi dali fotografando os risos e conversas. E o silêncio também.

5.3.3 Docentes e fontes: entre extremos e partilhas

Tudo que nos livros eu aprendesse nas fontes eu aprendera
O saber não vem das fontes?
(Manoel de Barros, 2003)

O perfil das professoras escolhidas para a pesquisa caminhou pelos extremos de idade, formação e experiência. Isso eu aprendi na fonte, ouvindo cada uma delas em um momento que antecedeu cada entrevista narrativa, mas também na escuta coletiva e partilhada. Apresentarei, no capítulo subsequente, muito mais do que aprendi nos livros e em todas as teorias que recobrem essa escrita. O momento de beber da fonte e de ouvir as experiências, histórias e memórias sempre me enche de alegria e me relembra o quanto nos fazemos, enquanto educadores, nos caminhos com nossos pares, às vezes tão díspares.

Nesse momento, me atentarei a escuta coletiva, realizada com as três docentes, deixando as colocações individuais para o capítulo da análise de dados. O momento subsequente narrará, na mesma medida, a proposta de escuta coletiva com os estudantes, ficando, também, as análises individuais para o referido capítulo.

Ao me reunir novamente com as educadoras, notei certa ansiedade da professora mais velha em saber quais perguntas teria que responder. Retomei a conversa inicial apontando as características da entrevista narrativa que conta com eixos de falas livres a partir dos quais lembranças são revisitadas e a história se reconstrói à medida em que os fatos são recordados.

Nesse momento com as fontes, e pensando um pouco ainda sobre prática pedagógica, elas indicaram que boa parte dos materiais que utilizam são enviados pela secretaria de educação. Entretanto, sinalizaram que precisam recorrer a adaptações constantes, pois, para levar em conta a bagagem que o aluno traz, precisam modificar as atividades avaliativas de modo geral, bem como as provas.

A respeito das atividades complementares, informaram que as reuniões são quinzenais com todas as professoras que atuam nas outras escolas da EJA Campo do

município. Não há livros didáticos específicos e não são ofertadas formações sobre a educação do campo, pelo menos que elas se recordem. Comunicaram que foram aprendendo fazendo, pedindo ajuda às colegas com mais tempo em sala de aula e que gostariam de um acompanhamento mais sistemático do trabalho.

Apontaram ainda que muitos alunos chegaram à escola sem saber ler, necessitando, inicialmente, de um trabalho voltado para a alfabetização e escrita do nome antes de avançarem para os conteúdos. Para facilitar o aprendizado, notaram que o audiovisual interessa bastante aos estudantes e procuram sempre passar vídeos e filmes sobre os assuntos.

Quando questionei sobre quais seriam as adaptações necessárias nas atividades e provas, relataram que precisam ter “jogo de cintura” para lidar com o público. A maioria são idosos, reclamam muito do cansaço, do sono, de doenças e, por conta disso, não dá para usar o material na íntegra. Porém, as docentes relataram que, embora já tenham idade avançada, consideram os alunos questionadores. A professora mais velha, nesse momento, disse que são bem diferentes de outras turmas, que ela até já se aposentou e voltou para lecionar, e percebe que a cada tempo que passa os estudantes requerem maior conhecimento e exigem mais do professor.

Sobre outros possíveis instrumentos, comentaram que aprendem muito com os estudantes e privilegiam as rodas de conversa e os trabalhos em grupos, deixando as provas com um peso menor que as demais atividades avaliativas.

Esses relatos já indicam que, mesmo sem um direcionamento maior, as professoras recorrem a adaptações no que se refere às práticas avaliativas, fato que será problematizado com maior ênfase no capítulo a seguir. Para elas, o fato de serem escutadas parece de grande valor, pois destacaram o quanto participar de uma proposta de formação que as ajudem a conduzir as avaliações no dia a dia será importante.

Me despeço das fontes com outras sedes, caminhando para outras construções, fotografando silêncios, gritos, caminhos e descaminhos entre os extremos. Hora das fontes estudantis, de ouvir e aprender com quem, potencialmente, também ensina.

5.3.4 Estudantes da EJA campo: entre amarras e voos mais livres

O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça.
Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho.
(Manoel de Barros, 2003)

Mulheres, jovens, homens, adultos e idosos. Todos com um pedaço da vida certamente complicado. Alguns sonhos deixados para trás, outros concretizados e outros em vôo livre, como um passarinho. Assim cheguei aos estudantes da educação de jovens e adultos do campo nas turmas em que realizei essa pesquisa.

Uma diversidade de idades, saberes, marcas e perspectivas. Alguns mais velhos, buscando aprender a fazer o próprio nome, outros mais jovens, pensando em um futuro melhor para as gerações posteriores, outros adultos, trabalhadores, emplacando um mutirão de multiplicidades em salas de aula do sertão da Bahia.

Ao me apresentar aos estudantes, pude conhecer a simpatia das senhoras, a força dos adultos e a esperança dos jovens que, em menor número, compunham as classes. Falavam com alegria da escola e da possibilidade de estudarem na comunidade em que vivem e trabalham. Ao tempo em que relatavam o porquê de não puderem ter feito isso em outro momento

Para os homens, era preciso o trabalho na enxada logo cedo: arar, limpar, plantar, alimentar os bichos na estiagem, arrumar os pastos e cercas, cuidar das contadas cabeças de carneiro e bois. Para as mulheres, o trabalho doméstico começava cedo, em casa ou em fazendas de gente mais rica.

A educação, por sua vez, ficava em segundo plano. Não havia escolas próximas e era preciso trabalhar para ajudar a manter a família. Um rito que acompanhou e acompanha a maioria das histórias daqueles sujeitos.

Os mais jovens, em sua maioria mulheres, tiveram filhos muito cedo, não dando continuidade aos estudos. A maior parte delas é solteira, cuidam dos filhos com os bicos que fazem ou com os auxílios de programas governamentais que recebem.

Tagarelavam sobre suas memórias e vivências com facilidade, trazendo na oralidade um pouco de si, mas também do meio em que vivem, dos laços com os amigos, parentes e vizinhos, contando causos da comunidade, se incluindo e, mesmo involuntariamente, construindo a história.

Diante da multiplicidade, carregam consigo a comum ideia da escola como importante para o crescimento, gostam de estar ali e de aprender. Alguns percalços e amarras os acompanharam, mas sabem o quanto aprender também pode ajudá-los em voos mais livres. Fiquei encantada com essa potência expressa pelos homens e mulheres ali presentes.

Ainda há muito o que fazer e esperar nas instituições escolares. Muitos voos podem ser ensinados por quem ainda acredita na educação aos menos favorecidos,

impedidos de alçar outros caminhos em outras estações. O momento é de refazer os caminhos, rever as paradas, ir mais longe, emancipar-se na própria terra.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Partindo das considerações já apontadas por cada momento descrito na seção anterior, serão apresentados elementos do perfil das professoras, colaboradoras da pesquisa, de modo a traçar um panorama entre a idade, formação, conhecimentos sobre EJA e EJA Campo, práticas pedagógicas e avaliativas, entre outros pontos.

Para que essas informações se apresentem de modo mais sistematizado, diante da quantidade de critérios escolhidos, foram elaborados os quadros a seguir, nos quais apresentamos nomes fictícios para identificar as professoras:

PROFESSORA 01 – Esmeralda	
Sexo	Feminino
Raça/etnia	Parda
Onde reside (se reside onde trabalha ou se desloca)	Reside na sede e se desloca para trabalhar na escola
Se atua ou já atuou na EJA Campo	Primeira atuação na EJA Campo, embora tenha trabalhado com classes multisseriadas em outra modalidade de ensino.
Faixa etária	Entre 18 e 60 anos
Tipo de vínculo empregatício (se efetiva ou contratada)	Contratada
Tempo de atuação docente	37 anos
Formação sobre a EJA e EJA Campo	Não lembra de ter participado
Disponibilidade para realização das entrevistas	Sim, tem disponibilidade

PROFESSORA 02 – Sara	
Sexo	Feminino
Raça/etnia	Negra
Onde reside (se reside onde trabalha ou se desloca)	Reside onde trabalha (no campo)

Se atua ou já atuou na EJA Campo	Nunca atuou antes na EJA Campo
Faixa etária	Entre 18 e 30 anos
Tipo de vínculo empregatício (se efetiva ou contratada)	Contratada
Tempo de atuação docente	Em escolas, começou esse ano. Antes dava aulas de reforço.
Formação sobre a EJA e EJA Campo	Não
Disponibilidade para realização das entrevistas	Sim, tem disponibilidade

PROFESSORA 03 – Aurora	
Sexo	Feminino
Raça/etnia	Parda
Onde reside (se reside onde trabalha ou se desloca)	Reside na sede e se desloca
Se atua ou já atuou na EJA Campo	Já atuou antes na EJA Campo. Hoje está nos anos finais.
Faixa etária	Entre 18 e 30 anos
Tipo de vínculo empregatício (se efetiva ou contratada)	Contratada
Tempo de atuação docente	06 anos
Formação sobre a EJA e EJA Campo	Não lembra de ter participado
Disponibilidade para realização das entrevistas	Sim, tem disponibilidade

Ao analisar informações sobre o perfil das participantes da pesquisa, já observamos o quanto a docência ainda é predominantemente feminina. Todas as professoras da instituição são mulheres e suas características divergem, principalmente, pelas idades, o tempo de atuação e de formação. Enquanto Esmeralda já se aposentou e retornou para a sala de aula nessa oportunidade, Sara aguarda seu diploma de Pedagogia, pois ainda está finalizando o curso. Aurora, por sua vez, já caminhou por duas licenciaturas. Primeiro fez Letras, mas decidiu cursar Pedagogia por perceber afinidade com os debates proporcionados pela área.

Sara começou com reforço escolar, os chamados “cursos”. Esmeralda fez o magistério há muito tempo, tanto que ela ri e diz nem se lembrar. Nesse período já passou por vários níveis de ensino, trabalhou com muitos estudantes e teve diversas experiências. Aurora está no intermédio, com seis anos de formação e atuação entre turmas de Língua Portuguesa dos anos finais e na EJA Campo.

Uma delas se autodeclara negra e as outras duas consideram-se pardas. Comungam o fato de serem contratadas para atender a demanda das turmas de EJA formadas após a campanha desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação. Apenas Aurora atuou na EJA Campo em outra oportunidade, mas, segundo ela, em um período bem curto, pois estava substituindo uma professora.

Entre as similaridades do perfil das professoras, existe também o fato de nunca terem participado de uma formação específica sobre a EJA e sobre a EJA Campo. Em busca de trabalho, tomaram conhecimento da possibilidade de formação das turmas e se colocaram à disposição da gestão municipal para o contrato. Confirmaram, assim como a pró Elza, gestora da unidade escolar, que todas as professoras da EJA Campo são contratadas, quase não enviam efetivos para as escolas do campo.

Sobre a não participação em formações, consideram ruim, pois, muitas vezes, “aprendem fazendo”. Elas pontuaram que desconhecem documentos orientadores, não dispõem de material específico e acabam recebendo muita coisa “pronta” da coordenação. Recorrem a adaptações, mas nada intencional, apenas buscam tornar o processo mais fácil para o aluno.

Isso também se relaciona com o conhecimento que têm sobre campo e cidade e, de certa forma, sobre a comunidade local. Apenas Sara, que já reside no espaço onde fica a escola, fala mais amplamente sobre o dia a dia dos estudantes, os que criam netos, os que estão doentes, os que moram com filhos. Nesse movimento, ela acaba sendo a porta voz na justificativa de faltas, sobre eventos comunitários, entre outras situações.

Como dito, apenas Sara, a que está em processo de conclusão do curso, reside na comunidade. As colegas reconhecem o quanto essa vivência colabora para o conhecimento da realidade dos estudantes e para a elaboração de propostas coletivas, visto que tanto Esmeralda quanto Aurora residem na sede, indo para a escola apenas no turno noturno, no qual acontecem as aulas.

Nos momentos coletivos de diálogo com as professoras, todos os pontos elencados foram considerados importantes no desenho do perfil aproximado, que traçamos de cada uma delas. A partilha e troca de informação sobre as trajetórias

individuais permitem que as docentes olhem para suas histórias encontrando as comunhões, mesmo nos extremos, e o saber vindo de outras fontes.

No caso das estudantes, apresentamos o quadro a seguir com informações das entrevistadas, as quais têm nomes fictícios, de acordo com os critérios escolhidos:

ESTUDANTE 01 – Maria	
Sexo	Feminino
Raça/etnia/cor	Negra
Faixa etária	Entre 50 e 90 anos
Por quais motivos encontra-se estudando na EJA	Quando jovem, precisou ajudar os pais e os irmãos no trabalho na roça. Depois casou, teve filhos. Hoje está na EJA, pois foram criadas essas salas no povoado e ela ficou sabendo que poderia estudar.
Quanto tempo ficou longe da escola e/ou sem estudar	Não se recorda, mas acredita que tem mais de 30 anos.

ESTUDANTE 02 – FLORACY	
Sexo	Feminino
Raça/etnia/cor	Negra
Faixa etária	Entre 20 e 40 anos
Por quais motivos encontra-se estudando na EJA	Teve filho muito cedo e precisou trabalhar para criar. Abandonou os estudos e não tinha como ir para a cidade. A criação das turmas de EJA no povoado fez com que ela procurasse a escola.
Quanto tempo ficou longe da escola e/ou sem estudar	Não lembra ao certo, mas acha que tem mais de 10 anos afastada da escola.

ESTUDANTE 03 – MARTA	
Sexo	Feminino
Raça/etnia/cor	Negra
Faixa etária	Entre 40 e 60 anos
Por quais motivos encontra-se estudando	Não pôde estudar na época, pois precisava

na EJA	cuidar dos irmãos menores. Soube das vagas para a EJA e que, com a idade que tem, poderia retornar a escola. Então fez a matrícula.
Quanto tempo ficou longe da escola e/ou sem estudar	Acha que deve ter mais de 20 anos.

Diante dos critérios estabelecidos, foram escolhidas três estudantes para a realização da pesquisa. A escolha foi feita com ajuda das professoras e de acordo com os critérios já enumerados nesse trabalho. Coincidentemente, de cada turma foi selecionada uma mulher para as entrevistas, sendo a pesquisa, em sua totalidade, realizada apenas com sujeitos do sexo feminino.

Elas têm em comum o fato de terem abandonado a escola muito cedo, principalmente pela necessidade de se dedicar ao trabalho ou aos filhos. Nos contatos iniciais, abordaram a alegria com a abertura das turmas de EJA no povoado onde residem, pois, assim, podem estudar durante a noite. Sinalizaram que jamais poderiam ir para a cidade, pois têm obrigações com os filhos e netos e ficaram satisfeitas com a possibilidade de retornarem aos estudos.

Todas as três estudantes entrevistadas são negras, variando a idade entre 26, 40 e 89 anos. Essa diferença foi importante na observação das entrevistas sobre as práticas avaliativas escolares em períodos distintos.

Em comum, também é possível citar o fato de todas estarem há mais de 10 anos afastadas das atividades escolares, sendo que Maria, de 89 anos, está começando a aprender a ler e escrever somente agora.

Perguntadas sobre as provas, disseram que desde sempre foi um momento tenso, que “dava medo”, mas hoje notam que as professoras fazem outros tipos de coisas para obterem as notas e aprender. Sentem-se felizes e satisfeitas com os colegas e querem muito seguir estudando, pois entendem que nunca é tarde.

Em todo o processo de construção desse trabalho e da necessidade de ser outros, com outras pedagogias e práticas avaliativas, consideramos que esse movimento deve ser coletivo. Essa consideração é indispensável, visto que essa pesquisa visa oferecer tanto aos docentes quanto à comunidade escolar oportunidades de revisitarem suas práticas e engendrar outras, que sejam mais democráticas e provoquem mudanças positivas para toda a instituição escolar.

Esse também é um movimento de “renovar o homem usando borboletas”, como nos diz Manoel de Barros. Borboletas essas que representam a metamorfose dos espaços escolares, voos alçados com firmeza e ideais de libertação, autonomia e emancipação.

5.5 O PRODUTO – UMA AÇÃO FORMATIVA CONSTRUÍDA COM PROFESSORES E ESTUDANTES

Tomando como base as trajetórias formativas das docentes, os repertórios e lembranças sobre a vida escolar e também a atuação profissional, o produto oriundo dessa pesquisa se volta para construção de uma ação formativa destinada aos professores que atuam na EJA Campo.

A proposta de construção foi alimentada pela análise das entrevistas narrativas realizadas com as docentes. Como ponto diferencial, destacamos também a participação das estudantes, as quais puderam narrar suas experiências com as práticas avaliativas a que foram e/ou são submetidos.

Colocar a pessoa da professora na centralidade da reflexão almeja inseri-la em um movimento de auto reflexão sobre por que ela faz, como faz, além de possibilitar que ela olhe para suas ações com base nas reflexões coletivamente traçadas.

A proposta de ação formativa foi pensada a partir de lacunas, dificuldades, limitações, mas também potencialidades observadas nas falas das docentes e discentes. Organizadas em momentos, buscará atender aos seguintes pontos:

1. Quem sou eu - Articulações sobre a profissão docente. Nóvoa (1995); Souza (2007, 2011, 2016, 2018).
2. Quem sou eu na EJA Campo - Análise sobre percepções e conhecimentos das docentes sobre a EJA campo.
3. Como me avalio ao avaliar - Reflexões - Aspectos teóricos - contribuições de Luckesi (2005, 2011), Freire (1981, 1989, 1994, 1996), Hoffmann (1991, 2006).
4. Educação do Campo - princípios, organização, possibilidades.
5. EJA - potencialidades de subversão ao currículo - debater sobre autorias do conhecimento e a importância da partilha de saberes com os educandos. Arroyo (2003, 2011, 2017), Barcelos (2014).
6. Avaliação dialógica e formativa – Luckesi (2005, 2011), Vasconcellos (2001, 2015), Freire (1996).
7. Oficina sobre avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos.

8. Adaptações de avaliações para a EJA Campo - propostas alternativas.

9. O que posso mudar em minhas práticas avaliativas? Reflexão coletiva sobre as propostas.

10. Socialização dos Memoriais Formativos - Registro de descobertas e Autoavaliação da ação formativa.

Mesclando debates, leituras, produções coletivas e a produção de um memorial formativo individual, com os registros das descobertas, a formação almeja contribuir para a adoção de práticas avaliativas mais coerentes e que dialoguem com a realidade e necessidade dos estudantes camponeses. Vale destacar que há também a possibilidade de vinculação das ações avaliativas desenvolvidas pelas professoras após as etapas formativas. Uma outra questão seria a socialização das experiências vivenciadas pelas professoras em outras escolas, apontando como as vivências reverberaram nas práticas.

Embora não esgote as proposições, entende-se que o material poderá ser utilizado por outros profissionais da educação, auxiliando na elaboração e condução de práticas pedagógicas e avaliativas para estudantes da EJA Campo.

6 UM DIÁLOGO COM AS FALAS E A ESCUTA DE PROFESSORES E ESTUDANTES

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
(*Manoel de Barros, 1985*).

Ao iniciar a escrita de uma pesquisa, muitos são os caminhos escolhidos, alterados e construídos. Uma investigação, de caráter pedagógico, objetiva mudanças nos cenários escolares nos quais se desenvolve porque pode mudar os seus profissionais, os incitam a refletir, produzir conhecimentos e os levam a serem outros, como nos diz Manoel de Barros.

Recordo, nesse momento da escrita, do projeto inicial enviado para a seleção de mestrado, mas também da incompletude dos pensamentos expressos naquela situação, gradativamente preenchida com as leituras, achados e aprendizados, e alimentada com outras questões que não serão resolvidas e sanadas nesse momento de investigação. Desponta o campo como lócus investigativo amparado pela inerente subjetividade que o constitui, bem como a reafirmação de não mais querer apenas abrir portas e ver a uva, mas contribuir para manter outros espaços também abertos e outros frutos vistos e semeados.

Em uma pesquisa de caráter (auto)biográfico, como essa em específico, o movimento de estudo, escuta e construção toma um sentido ainda mais significativo porque reconhece, nas histórias dos profissionais, elementos que podem ajudá-los a trilhar outros caminhos no âmbito de suas respectivas escolhas pedagógicas.

Nesse ponto do trabalho, serão apresentadas as reflexões engendradas no decorrer de toda essa caminhada, a partir do que a teoria aponta como necessário para a análise das entrevistas narrativas, mas também do que o campo, os profissionais e estudantes puderam ensinar e partilhar.

A escrita foi organizada em tópicos, os quais expressam pontos comuns entre as falas das professoras e, posteriormente dos estudantes. Os pontos foram tomados como base a partir da intencionalidade expressa nos eixos disponibilizados para as entrevistas narrativas e se desenham de acordo com os objetivos desse trabalho.

Além desse olhar cuidadoso para os resultados das entrevistas narrativas e das informações apreendidas pelas observações realizadas com os professores e estudantes,

apresentaremos também o produto gerado pelas experiências alçadas por todos os momentos formativos que constituíram esse trabalho.

6.1 O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DA EJA CAMPO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Conforme apresentado, essa pesquisa buscou compreender práticas avaliativas de professoras da EJA de uma escola do campo, dialogando sobre concepções e implicações dos percursos histórico-formativos docentes nos processos avaliativos. Para tal, foi importante evidenciar três eixos de escuta que pudessem orientar as falas livres das educadoras durante as entrevistas narrativas.

Desse modo, a intenção foi que as docentes pudessem rememorar fatos relacionados às práticas avaliativas vivenciadas em diferentes momentos das suas respectivas trajetórias pessoais, lembrando aspectos de quando eram estudantes, mas, principalmente, a respeito do modo como organizam suas práticas hoje, na EJA Campo, bem como em outros espaços de atuação profissional.

Como nos apresenta Souza (2011), vida e profissão estão imbricadas e, ao narrar fatos, o sujeito tem a possibilidade de reconstruir potencialmente as suas vivências, o que pode oferecer subsídios para que este assuma uma postura auto reflexiva, compreendendo suas experiências formativas e os modos que as utilizam para estabelecer relações e tomar atitudes.

Essas maneiras de narrar a história e de pensar sobre a profissão docente, a partir dos repertórios pessoais dos educadores, tem assumido papel indispensável no âmbito das pesquisas em educação por auxiliar, como pontuado, na compreensão das seguintes questões: Por que eu faço, como faço? Quais elementos da minha trajetória foram demarcadores dessa ou daquela forma de atuar? Assim, nos aponta Souza (2011, p. 215-216) quando diz:

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar.

Conforme apresentado, é importante salientar que as entrevistas narrativas caminham por duas perspectivas: por um lado, contribuem na apreensão de elementos histórico-sociais da educação de uma época ou espaço; por outro, angariam as potencialidades de pensar os percursos formativos de maneira individualizada. Nesse movimento, a ideia é que o educador possa traçar reflexões que favoreçam uma atuação consciente e participativa.

Ao analisar as entrevistas realizadas, e para tornar a compreensão melhor, organizamos, para cada eixo, subtítulos que apresentam aspectos observados nas falas das docentes. O primeiro eixo apresentado buscava fazê-las lembrar práticas avaliativas as quais foram submetidas enquanto estudantes. Nesse momento da fala, elas resgataram lembranças que têm sobre as avaliações escolares.

Nesse ponto da pesquisa, foi interessante observar o quanto a prática pedagógica da professora relaciona-se, em grande medida, com a maneira como ela organiza a sistemática de avaliação. Essa constatação parte da ideia de que, mesmo quando perguntadas sobre a avaliação escolar, as professoras relataram, como primeiro ponto, como se dava a ação pedagógica diária dos professores que tiveram, ou seja, antes do momento que antecedia as aplicações das avaliações.

O Segundo eixo apresentado foi: Práticas avaliativas (experiências variadas como professor). Notou-se que as docentes ainda se utilizam muito das provas, porém têm a consciência de que precisavam encontrar formas alternativas para avaliar. Já o terceiro eixo foi: Práticas avaliativas na EJA campo, no qual trouxeram um pouco do que realizam no dia a dia com os estudantes, embora indiquem dificuldade em elaborar material e aparente dúvida sobre como podem, de fato, exercer uma prática mais direcionada e adequada aos sujeitos. A seguir, os tópicos que deram origem a essa análise.

6.1.1 Lembranças e heranças: marcas, práticas e a avaliação escolar

Questionada sobre as lembranças que tem da avaliação escolar, a professora Esmeralda remeteu sua fala, inicialmente, à prática pedagógica dos professores que teve. Segundo ela, o ensino era baseado em uma pedagogia mais diretiva, tendo o professor como elemento central de reprodução dos conhecimentos e o aluno como mero receptor.

Passava uma cópia de texto e depois verificava se a gente tinha aprendido. O aluno que não conseguisse teria que repetir até conseguir. Assim, também, era feito com as leituras e a tabuada. Todos os alunos tinham que memorizar a tabuada. Caso não conseguisse, era castigado com palmatória. No fim do curso era feita uma prova escrita baseada em um material chamado “A Cartilha do Povo” (Esmeralda, 2023).

Nas falas da professora, é possível perceber que o ensino seguia o que Freire (1977) chamou de **educação bancária**: o professor ensinava e, conseqüentemente, o aluno deveria aprender. A memorização e a cópia são características dessa pedagogia diretiva. Para Becker (1994), o docente age como figura central, indispensável, como se fosse um repositório do saber a ser direcionado ao estudante.

Outro ponto importante que pode ser observado na fala da educadora tem a ver com o termo “verificava”. Em um modelo de pedagogia mais diretivo, as notas do estudante partem da mera verificação do que foi apresentado. Luckesi (1995) já chama a atenção para esse tipo de prática que se distancia do real valor da avaliação para desencadear uma mera verificação.

Para o autor, a avaliação exige decisão do professor, de modo que ele saiba o que fazer ante e com o estudante, em um movimento dinâmico, de ação. Na verificação, o estudante estaria “congelado”, sem possibilidades de avançar. (Luckesi, 1998).

O ato de verificar está inserido no que o autor conceitua como **pedagogia do exame**, a qual se organiza com uso excessivos e exclusivos de prova, em momentos estanques, sem selo de continuidade e, portanto, sem uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. O que se observa nesse contexto é a desvalorização do conceito de avaliar, pois apenas a mensuração/verificação esconde e impede reflexões sobre o percurso.

Também associada à *pedagogia do exame*, podemos citar a palmatória em caso de “erro” das respostas. Esse tipo de atitude relaciona-se com o modelo de pedagogia jesuítica, o qual tinha o castigo como artifício para a manutenção, também do autoritarismo do professor e da disciplina. De acordo com Luckesi (2005, p. 32):

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social [...] A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Para as professoras Sara e Aurora, as lembranças das avaliações escolares não foram muito diferentes das descritas por Esmeralda. Prevalecia um ensino diretivo, no qual os estudantes tornavam-se “copistas”, reprodutores do conhecimento apresentado pelo professor.

Uma lembrança bem forte também era que eu devia fazer a revisão antes, lembro muito bem que fazia revisão, respondia revisão. Tipo assim, se fizesse uma pergunta “o que é clima?”, eu tinha que especificar o clima igualzinha como estava lá na revisão, muitas vezes foi tirada do livro, de alguma pesquisa, eu tinha que escrever certinho como estava lá. Se saísse alguma coisa fora do contexto que não tinha ali na revisão, era considerada aquela questão errada, tipo o aluno não tinha que expor sua opinião do seu entendimento do que era clima, não, tinha que dizer certinho que estava ali, isso eu me lembro muito bem, viu? Que tinha que ser tudo igualzinho. (Sara, 2023)

Em relação ao estilo das provas, eu lembro muito da questão da memorização. A revisão... A professora passava a revisão, você poderia decorar a revisão, que era exatamente o que ia ter na prova. As questões... Não tinha a questão objetiva, era a questão aberta. Então, assim... Qual a capital do Brasil? Geralmente era esse estilo de prova. (Aurora, 2023)

Sara e Aurora apresentam uma forma de avaliar pouco formativa para o estudante. O que garantiria aprovação ou reprovação era a cópia pela cópia, a memorização do conteúdo reproduzido pelo professor. Ao que parece, essa forma de ensinar e avaliar ainda é muito comum dentro das instituições escolares. Isso porque, embora Aurora tenha passado pela escola alguns anos depois das colegas, descreve situações parecidas.

Então, Rosa, em relação às minhas lembranças escolares, eu lembro muito da questão da postura do professor, a questão da rigidez, da cobrança. Quando eu tinha mais ou menos 6, 7 anos, o professor costumava puxar a orelha de quem não fazia atividade ou se a gente fizesse algum... alguma coisa errada em sala. Então, a postura do professor era aquela de quem estava na sala, e que tinha o conhecimento, era ele, e a gente simplesmente era como se fosse uma tábua rasa (Aurora, 2023).

Mais uma vez, observamos na fala da docente que, tanto a ideia do aluno como um depósito de informações quanto a de um ensino pautado no castigo e na ameaça, em nome da garantia do autoritarismo, permeiam situações cotidianas da escola. O puxão de orelha e palmatória descritos por Esmeralda e Aurora, relacionam-se à ideia e prática do castigo físico, que, de acordo com Luckesi (1998, p. 52),

[...] decorrem de uma visão culposa dos atos humanos. Ou seja, a culpa está na raiz do castigo. No caso da escola, este senso caminha pela seguinte sequência: um aluno manifesta uma conduta não aprendida e, por isso, segundo o senso comum, é culpado; como tal, deve ser castigado de alguma forma, a fim de que adquira e direcione seus atos na perspectiva da conduta considerada adequada.

Dessa forma, é importante pontuar também que a ideia de culpa torna-se útil a um modelo de sociedade conservadora. É um controle social que começa na escola, mas se desvela em níveis variados do social como um todo, se amplia ao tempo em que busca ser determinante das condutas individuais.

Uma observação também deve ser feita no que se refere à postura do professor em momentos avaliativos. De modo a manter o autoritarismo, em uma pedagogia diretiva e tradicional, o modo de se apresentar, de olhar, de organizar a sala parece ser outro, pelo menos de acordo com as lembranças evocadas pelas docentes nos seguintes fragmentos:

Era naquela época, assim, quando eu estudava no primário, a postura do professor, ele ficar sempre atento, os olhos eram bem fixos nos alunos, não poderia olhar para o lado, ou seja, era olhar apenas para a prova, dúvida, a não esclarecer nada, isso eu lembro muito bem. (Sara, 2023)

Outra coisa que eu lembro muito era que os materiais, na hora de fazer a prova, tipo o lápis, a caneta, na maioria das vezes não usar a caneta, a caneta foi usar mesmo lá a partir da quinta série em diante, da sexta mais ou menos, da sexta série em diante. Eu lembro que nessa fase do primário, que os materiais, para fazer a prova, a borracha, o lápis e o apontador tinha que estar em cima da mesa, e se caso precisasse do colega, eu lembro que a professora vinha pegar na mão do colega e passava para a gente, então eu lembro que era um momento assim que eu tinha muito medo, tempo de prova, com medo de perder também, de não conseguir fazer. (Esmeralda, 2023).

Nota-se, desse modo, que as lembranças escolares das docentes entrevistadas sobre avaliações têm em comum o uso excessivo de exames, a cobrança com base no conteúdo exposto pelo professor, a postura rígida, os castigos e o medo na hora de resolver as provas. Esse modo de condução das práticas pedagógicas e avaliativas resultam, de acordo com Luckesi (1998), em consequências pedagógicas, psicológicas e sociais, imputando nos estudantes uma ideia de seletividade social, classificação, cumprindo, nesse sentido, também o papel de exclusão.

Nas falas das três professoras entrevistadas também chamou atenção a ausência de outros instrumentos avaliativos, conforme pode ser observado a seguir:

Uma lembrança bem forte que eu tenho Rosa, também era que não tinha trabalho para ajudar na nota, era só a prova, cada unidade tinha uma prova, primeira unidade uma prova, segunda unidade outra prova, mas não tinha trabalho nenhum para ajudar nessa nota. A nota que nós tínhamos era a nota que recebia da prova. (Sara, 2023).

Eu lembro de poucos trabalhos. Às vezes era uma pesquisa. Inclusive hoje, como professora, discordo muito do que é o conceito de pesquisa de hoje, desse conceito que eu tenho para o que eu estudava. E que, infelizmente, muitas professoras ainda repetem. Pedem para um aluno fazer uma pesquisa sobre um determinado tema. O aluno copia e cola da internet e entrega para a professora. E simplesmente a professora olha, deu nota e não serviu de nada. Era nesse estilo também. Então, tem muita prática ainda do professor de hoje que se remete a isso. Em relação à frequência, eram mais ou menos duas ou três provas. (Aurora, 2023)

Eu não me recordo de fazer outra coisa que não seja prova. Simplesmente atividade em quadro. Mas eu não lembro de ter diversidade alguma em relação aos instrumentos avaliativos. (Esmeralda, 2023)

Na fala de Sara, observamos uma visão de que o trabalho “ajudaria” na nota. Ou seja, promover outras formas de acompanhar a aprendizagem do estudante pode se configurar como uma ação mais formativa e dialogada do professor. Só as provas funcionavam como um veredito: ou passa ou perde. Já Aurora, faz uma reflexão sobre práticas do hoje, nas quais, segundo ela, a pesquisa também precisa ser orientada ou vira cópia da cópia, como em seu período de estudante. Esmeralda, por sua vez, não se recorda de ter a oportunidade de ser avaliada com outros instrumentos.

Continuando a fala, Sara reforçou:

Eu só lembro que eu vim ter mesmo foi da quinta série em diante, da quinta série em diante aí que eu lembro que a gente fazia trabalho, que ajudava nas notas, mas na época de primário não, só lembro de prova mesmo. (Sara, 2023)

O uso exaustivo de provas, tão comum nas escolas, bem como a rigidez na postura do professor ao conduzir as práticas avaliativas pode deixar marcas negativas nos estudantes, como nos coloca Luckesi. A professora Aurora trouxe um relato muito importante no exemplo a seguir:

Uma coisa que eu me lembro bem, que deixou muitas marcas negativas na minha vida, foi que no sétimo ano eu acabei repetindo o ano, porque durante os anos anteriores os professores não trabalhavam oralidade. Então eu tinha muita timidez e vergonha de apresentar

trabalho para a turma. E a professora da Educação Física, que não era professora da Educação Física, trabalhava com método de apresentação de trabalho. Então ela não diferenciava o método de trabalho para aqueles alunos que não tinha timidez ou que não queria fazer esse tipo de apresentação. Então ela fazia atividade exatamente como era uma apresentação de dança, era um seminário. O seminário ela não queria leitura pelo papel, era leitura que você tinha que estudar e falar. Era... não tinha prova, era mais uma apresentação de trabalho. E aí então ela me colocou na recuperação e colocou na recuperação também uma apresentação de seminário. E aí eu não fiz (Aurora, 2023).

E completou:

Eu acabei repetindo de ano por conta dessa disciplina. Então me marcou um processo avaliativo que, teoricamente, foi errado porque ela não trabalhou como eu deveria vencer a timidez e em vez de me ajudar naquele período me piorou. Mas assim, depois quando eu repeti eu acabei trazendo aquilo como uma lição que eu deveria melhorar. E eu melhorei. Mas nem todos foram como eu. (Aurora, 2023)

As falas de Aurora revelam a extrema necessidade de, mesmo em situações de proposições diferentes da prova, exercer uma prática cuidadosa que caminhe contra o fracasso e a reprovação escolar. Luckesi (1998) defende que a avaliação tome o papel de ser acolhedora, integrativa e inclusiva. Aurora relata que percebeu a necessidade de melhorar, mas não sabe como isso foi para os outros colegas. É necessário, sob essa égide, pensar em como a escola tem tratado o processo avaliativo ao longo dos anos. Para Souza (1991, p.103):

Sem desconsiderar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar, também, dentro da escola, como esta vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhece-se que, também na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo seletivo e de manutenção da hierarquia social.

Assim, é de grande potência as falas conclusivas das docentes entrevistadas, visto que elas puderam externar reflexões sobre a necessidade do profissional-professor e da escola, enquanto instituição, rever a maneira de avaliar. Para Sara:

As lembranças não são as melhores, Rosa. Da prova ser, por exemplo, um bicho de sete cabeças, eu acho que ela deveria ter... acredito que enquanto professora é... podemos fazer de outro jeito. Poderia passar

uma tranquilidade para o aluno, né, que ali é uma forma de ver a aprendizagem do aluno, é isso. (Sara, 2023).

Hoje a gente vê muita prática da roda de leitura na sala, da discussão, não tinha esse tipo de atividade comigo. O espaço... O espaço é organizado também, em fileira, como hoje. E é uma prática que às vezes até me pergunto se eu faço certo. Porque tem professor que coloca um círculo. Só que eu já fiz essa prática e não consigo trabalhar muito bem Mas, assim, uma prática em fileira, eu não gosto muito dessa prática, mas, infelizmente, eu repito. (Aurora, 2023)

Ao ler os relatos acima, e pensando no âmbito das pesquisas autobiográficas, a fala dos educadores, a partir da entrevista narrativa, configura-se como possibilidade de produzir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o entorno. Esse movimento contribui para a compreensão do cotidiano, de saberes inerentes a si próprio, mas também da formação que tiveram, revelando possibilidades outras dentro do espaço profissional. Como nos diz SOUZA (2016, p. 189) a entrevista narrativa:

[...] possibilita aprofundar determinadas questões que emergem nas narrativas dos sujeitos, quando suas histórias de vida se entrecruzam com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos e, para além deles, de uma coletividade.

Essa mudança no formato de olhar para si e para a prática profissional pode encaminhar a elaboração de ações mais significativas, pois é possível analisar, teorizar, observar transformações, repetições e padrões considerados prevalentes e relevantes.

Findada a discussão formulada a partir do primeiro eixo, às professoras entrevistadas, a pergunta que deveria ficar seria: “O que eu lembro está dentro do que eu faço?”. Assim, no segundo momento, o eixo apresentado foi: Práticas avaliativas (experiências variadas como professor). Nesse momento, foi pedido que as docentes pudessem expressar como organizam suas práticas, contemplando espaços e vivências diversas que tiveram até então.

6.2 AVALIAR, SEMPRE AVALIEI. MAS COMO FAÇO ISSO? JÁ PENSEI?

Se a prática pela prática resolvesse, nenhuma escola teria problema, pois todo mundo está envolvido em infinitas ações... Carecemos, sim, da ação para mudar a realidade, contudo não de qualquer tipo. É necessário qualificá-la: buscamos a prática consciente e voluntária, de caráter transformador. (Vasconcellos, 2000, p. 156)

No recorte acima, o autor alerta para a dificuldade de rever as práticas pedagógicas por um caminho que não seja o da devida apropriação e reconstrução dos contextos por meio da ação. Como apresentado desde o início da escrita dessa pesquisa, os educadores são convidados dessa maneira, a “serem outros”, subvertendo, de certo modo, percepções que carregam consigo para, em maior ou menor medida, transformarem realidades.

Esse debate foi traçado com maior intensidade no capítulo 4 desse trabalho investigativo, e procurou abordar a relevância da revisitação das práticas, do reconhecimento das limitações, da construção de movimentos que tenham como base o diálogo e da atenção que o educador que atua na EJA deve ter, principalmente pelas especificidades dos educandos, as quais já foram debatidas e enumeradas.

Nesse momento da entrevista narrativa, foi solicitado às professoras que narrassem sobre as práticas avaliativas de modo geral, levando em consideração experiências distintas que tiveram antes de chegar ao espaço da EJA Campo, onde atuam hoje.

Um ponto comum na fala das três educadoras, e que se contrapõe às lembranças que apresentaram, tem a ver com a diversidade dos instrumentos avaliativos. Embora não tenha descrito quais as variações utilizadas, a professora Esmeralda iniciou a fala com a seguinte premissa:

As práticas avaliativas que utilizamos como professor são de formas variadas. Avaliamos de forma que esteja correta com o aprendizado, com o desenvolvimento da turma. Temos alguns livros como suporte e hoje também usamos a internet como fonte de pesquisa. Sempre existem algumas dificuldades que enfrentamos no acompanhamento dos alunos. (Esmeralda, 2023).

Já Aurora trouxe essa variação no trecho a seguir:

Em relação às minhas práticas avaliativas, eu tento variar o máximo que eu posso. Eu entendo e organizo as minhas práticas avaliativas de maneiras diferentes, para que eu possa contemplar todos os meus alunos, porque eu entendo que a gente tem uma sala heterogênea e não homogênea. Por isso que eu preciso modificar as minhas práticas avaliativas ao longo do processo (Aurora, 2023).

Para Sara, a compreensão sobre as práticas avaliativas se dá da seguinte maneira:

Não só prova, mas atividades avaliativas, porque é muito importante tanto para o aluno como para o professor, porque a avaliação que a gente faz com eles não avalia apenas o que o aluno sabe e o que não sabe fazer. E foi isso que ficou gravado assim dentro de mim. Eu estava lendo um livro, tem poucos dias, e falava da importância da avaliação, que a avaliação avalia nós, professores, também, as nossas práticas pedagógicas. É ali que a gente vai ver se precisa adequar, se não precisa, né? Se precisar, a gente vai fazer, não vai adequar as nossas práticas, ver o que está faltando. (Sara, 2023)

As docentes entrevistadas já reconhecem a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos que utilizam no dia a dia das suas respectivas salas de aula. Esmeralda, por exemplo, cita o uso de livros e da internet para pesquisas, mas ainda fala em dificuldade no acompanhamento. Aurora fala da diversificação pelo entendimento das diferenças entre os estudantes, indicando ainda que faz modificações ao longo do processo.

No caso de Sara, as percepções sobre as práticas avaliativas chegam a um outro lugar: o de reconhecer que também está sendo avaliada quando avalia. E mais, o de compreender que precisa fazer adequações “para ver o que está faltando”. Apesar disso, a docente, em outro momento da entrevista, pontua que não deixa de realizar provas, pois entende que nas próximas séries o estudante vai precisar passar por elas e deve estar preparado. Ressaltou que tenta tranquilizar os alunos e até dá pistas, lembrando o que estudou com eles, pois muitos só acham que não sabem, mas vão recordando a partir dessa ajuda.

Luckesi (1998), ao diferenciar **avaliação** de **verificação** traz a necessidade de refletir sobre o processo, mas também de tomar decisões a partir das reflexões. Para Vasconcellos (2008), o professor precisa construir um método de trabalho que, dentro da perspectiva dialética-libertadora, parta da prática, permita uma reflexão sobre ela para então chegar a uma transformação.

No movimento discutido pelo autor, é primordial que sejam dados subsídios para que o professor se convença de que é **necessário e possível fazer alguma coisa**. Aqui, portanto, reside o objetivo principal dessa pesquisa: ouvir os docentes, fazê-los pensar sobre suas trajetórias e repertórios e, coletivamente, produzir um método de trabalho, tal qual nos coloca Vasconcellos (2008), na modalidade de ação formativa construída coletivamente.

Um ponto interessante trazido pela educadora Aurora se refere a uma avaliação processual, de caráter mais formativo. De acordo com a professora, ela procura organizar a sistemática de avaliação com a turma da seguinte forma:

Eu inicio sempre com a questão da avaliação diagnóstica. Então, eu começo entendendo e procurando entender o que eles já sabem. Então, eu faço do que eles já sabem para que eu possa aplicar o que eles precisam compreender sobre o conteúdo. E sempre dá certo essa questão de fazer essa sondagem inicial. E ao longo do processo, eu vou fazendo esse processo avaliativo formativo. Esse processo que vai se dando ao longo do processo, os instrumentos que eu vou utilizando para que eles vão fixando o conteúdo, vão entendendo. Então, é esse processo (Aurora, 2023).

Essa postura caracteriza uma prática mais formativa e dialógica, pois aponta para mudanças a partir das informações que os alunos trazem consigo, mas também de reflexões e teorizações feitas pelo educador. As experiências, nesse sentido, podem ser determinantes para que a prática seja esta ou aquela.

Esmeralda pontuou, nesse contexto, o uso de fichas para fazer o acompanhamento dos estudantes. De acordo com a professora, dava muito trabalho, mas ajudou bastante a entender mais sobre cada aluno. Ela traz o seguinte em sua fala:

Eu já tenho muitos anos de sala de aula, Rosa. Me aposentei e voltei. Lembro de uma época que a coordenadora pedia uma ficha de cada aluno, preenchemos uma ficha de acompanhamento para melhor avaliar. Só não lembro bem como era, mas os pais gostavam. A gente não muito, pois era muito trabalho (risos). Mas sei que era bom, era importante, era válido... Fiz só nessa época dessa coordenadora. (Esmeralda, 2023)

Na fala da professora, está explícito o uso de fichas de acompanhamento qualitativo dos estudantes. Elas, em grande medida, são importantes para um olhar mais individualizado e atento. Entretanto, as condições de trabalho, a carga horária excessiva, muitas vezes, faz com que esses recursos sejam entendidos como muito burocráticos, trabalhosos.

Hoffmann (2006) fala dos registros como uma “representação do vivido”, devendo ser realizados gradativamente para, ao final do processo, trazer uma síntese do que vem ocorrendo. Para a autora:

Registros de avaliação exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercícios de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para os encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações. (Hoffmann, 2006, p. 94-95).

No decorrer das entrevistas, e ao proceder com as análises, foi observado que duas das educadoras entendem que as mudanças nas práticas avaliativas estão diretamente associadas a mudanças na prática pedagógica (aqui entendida como a atuação diária do professor em sala). Ademais, nota-se nas falas que as professoras encaram momentos diversos do dia a dia como possibilidades para ensinar e avaliar. Essa constatação está evidenciada nos fragmentos a seguir:

Utilizo muita metodologia ativa. Por exemplo, às vezes, eu mando um vídeo para que eles possam assistir antes de iniciar o meu conteúdo. Então, ele já vem com alguma coisa para que a gente possa acrescentar em sala. Então, eu utilizo muito dessas questões. O Quiz é muito utilizado em sala. Eles gostam muito de participar do Quiz, porque quando envolve competição, então eles acabam se interessando mais. Existem alguns jogos também na internet que eu utilizo muito, que é do WorldWall, se não me engano, que trazem diversos jogos em relação ao assunto que estamos estudando, principalmente gramática (Aurora, 2023).

Eu gosto muito de organizar, assim, a roda de conversa, gosto muito da roda de conversa, as pesquisas, né? Gosto de botar umas pesquisazinhas, mesmo pequenas, com um tema só. Como eles usam muito celular, eles usam muito celular, quase todos têm celular, porque também nós não aproveitar essa ferramenta na mão deles, né? Eles fazem essa pesquisa, e eles fazem, é algo que dá certo. Aí quando eles chegam, não só no celular, né? Também nos livros também são muito ótimo, só que hoje mais com a tecnologia mais avançada, tudo mais rápido, eles aproveitam muito, né? Nós mesmos aproveitamos mais a Internet. Aí quando eles chegam, quando eles levam a pesquisa, agora nós fazemos uma roda de conversa e discutimos esses temas, e rendem, viu? (Sara, 2023)

Nas falas acima, as professoras referem-se a metodologias utilizadas em suas práticas cotidianas. As metodologias ativas, os jogos, as rodas de conversa, as pesquisas podem sim viabilizar uma prática avaliativa menos classificatória. É interessante, por exemplo, observar que, nas duas falas, as docentes apresentam o *feedback* que recebem dos estudantes nesses momentos como positivos quando apontam que eles “se envolvem mais”, que os debates “rendem”, ou seja: que dá certo.

É com esse espírito esperançoso que é importante reafirmar o quanto a ação pedagógica precisa ter intencionalidade, compreendendo um olhar crítico e construtivo

da realidade. Para Luckesi (1998), é preciso “estar interessado em que os estudantes aprendam e se desenvolvam, intelectual e coletivamente”. É o que notamos, por exemplo, na fala da professora a seguir:

Dá certo, graças a Deus. A gente vê vários conhecimentos compartilhados, e aí faz coisas pessoais, faz coisas do dia a dia, eles fazem aquelas análises, né? Eles expressam opiniões deles pessoais, analisam aquela... como é que diz? As realidades locais deles, né? Com assuntos. Também assunto de jornais, né? Da TV, do rádio, das redes sociais, e outros, mais outros lá. Tudo sai, e a gente vê que tudo isso é conhecimento, e a gente vê que quanto é importante ouvir o aluno, fazer ele participar. (Sara, 2023).

A partir da fala acima, é possível afirmar que Sara busca agregar o cotidiano dos estudantes, o que eles leem e assistem aos debates que faz em sala de aula. Chama atenção o fato de que, embora seja a docente com menor experiência entre as três, tenha apresentado importantes nuances de uma prática formativa junto aos alunos.

No caso da professora Esmeralda, observou-se uma maior dificuldade na hora de trazer os instrumentos que utiliza para diversificar suas práticas.

Tenho muita dificuldade de fazer outras coisas que não sejam a prova. Minhas colegas me ajudam. Eu me formei lá no magistério, já estou cansada também. Faço as rodas de conversa, às vezes sigo o plano de Sara. Ela é mais nova, cheia de ideia. Isso pra mim é bom, aprendo também (Esmeralda, 2023).

Em contrapartida, o “aprender com os pares” é uma máxima na fala acima. Nóvoa já traz essa discussão em suas produções teóricas ressaltando que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p. 13)

É na busca por uma prática intencional, reflexiva, crítica que optamos por trazer os professores para a centralidade de toda a escuta que orientou a construção desse trabalho. Essa prática, de acordo com Luckesi (1998) requer planejamento, execução e avaliação dos resultados da aprendizagem. É um movimento de ir e vir buscando *ser outros*, mas também reconstruindo a identidade docente.

Um aspecto que, embora não seja o objetivo específico desse trabalho, chama atenção é a ausência de falas sobre o planejamento. Nesse momento das entrevistas, comentários sobre como fazem essa organização, como decidem, selecionam, elaboram as metodologias não foram apresentados.

Um ponto levantado pela professora Esmeralda também deve ser levado em consideração. A docente chama atenção para a necessidade da prova ser bem elaborada, quando utilizada, apontando:

As questões, algumas vezes coloridas, facilita na compreensão das avaliações. Já vi aluno errar a questão porque não tava claro, a xerox estava ruim, foi feita de qualquer jeito (Esmeralda, 2023).

Sara, por sua vez, também reconhece que a avaliação precisa ser coerente, adequada às necessidades dos estudantes.

Eu tenho que saber o perfil do meu aluno, né? Eu acho que o professor, ele já tem que entender essa questão aí de saber como organizar as questões da prova. Na verdade, o professor sabe o que ele quer do aluno, né? Ele sabe. Não é qualquer questão que eu posso colocar, mas colocar a questão que o aluno consiga desenvolver, né? Tem que colocar uma gravura compreensiva, né? Uma coisa que a gente que está muito atenta a isso. (Sara, 2023).

Freire (1980), coloca a *práxis* como a autêntica união entre a ação e a reflexão. As falas das professoras acima demonstram que é preciso refletir e agir. O objetivo do produto desse trabalho, por sua vez, será propor uma ação formativa que colabore para essa reflexão, de forma mais sistematizada e intencional. Se o aluno não aprendeu, como isso pode ser alterado? Quais conhecimentos posso mobilizar coletivamente nessa ação? O que posso aprender com os colegas professores?

Para Hoffmann (2001, p. 47):

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre .

Esse olhar do professor, conforme apresentado pela autora do excerto acima, precisa ir além de simplesmente transmitir o conteúdo e esperar que o aluno aprenda.

Acolher a diversidade e admitir a necessidade de mudança de postura do professor é essencial nesse processo. Para Vasconcellos (2015), as mudanças nas concepções dos profissionais são decisivas, bem mais do que a alteração de programas, currículos, legislações e materiais.

É preciso, portanto, construir uma prática alicerçada na construção coletiva, tendo a avaliação como um meio de alcançar a emancipação. No caso dos estudantes da EJA Campo, o desafio colocado parece ser bem maior. É sobre como avaliam esses sujeitos que o terceiro eixo foi apresentado às docentes conforme será explanado a seguir.

6.3 O QUE MUDA NA HORA DE AVALIAR NA EJA CAMPO? PRÁTICAS E DESAFIOS DISTINTOS

O aluno no EJA, ele tem uma bagagem, uma bagagem rica de conhecimento, as suas vivências, cotidianas, passada, suas culturas, porque a gente professor, nós temos que explorar essa bagagem dele, que isso aí é conhecimento, isso aí é aprendizagem, E temos que respeitar os limites deles também, né, porque são alunos, tem dono de casa, tem aluno que trabalha durante o dia todinho, todinho durante o dia. (Sara, 2023)

A docência na EJA Campo não foi uma escolha de Sara. Chegou como um contrato, feito na última hora, a partir do anúncio da formação de uma turma na comunidade em que vive. Sara é recém-formada, trabalhava antes com reforço escolar e recebeu o convite para iniciar o trabalho em uma instituição escolar pela primeira vez.

Exceto pelos momentos de estágio, não teve outros contatos com a sala de aula como professora. Relatou suas lembranças de estudantes, contou sobre como pensa suas práticas avaliativas e, mais uma vez, no excerto acima, desponta com um conhecimento muito importante sobre a atuação na EJA Campo: o respeito à bagagem do estudante e aos limites dos homens e mulheres trabalhadores com os quais lida todas as noites.

A fala de Sara contempla uma latente necessidade dos profissionais que atuam na EJA Campo: a sensibilidade para perceber especificidades dos estudantes e fazer dos espaços escolares locais mais passíveis de aprendizado. Cabe dizer que muitos dos estudantes que estão na EJA Campo já passaram pela escola em algum momento e foram reprovados, ou precisaram abandonar os estudos, ou não puderam estudar por motivos diversos: ausência de recursos financeiros, ausência de escolas próximas, necessidade de trabalhar desde cedo, falta de acesso e oportunidade, entre outros.

Sobre o modo de avaliar na EJA Campo, Esmeralda e Aurora trazem o seguinte:

As práticas avaliativas da EJA do Campo têm se modificado ao longo dos anos, principalmente avaliar o perfil do aluno adequado, o material que temos com a realidade de vida deles, sempre levando em consideração o perfil de cada um, o meio em que vivem e as dificuldades de aprendizados que eles apresentam. (Esmeralda, 2023)

A avaliação precisa ser pautada na investigação das experiências vividas pelo estudante, do contrário será apenas uma avaliação baseada na necessidade de gerar uma nota para o sistema, resultando na evasão escolar. Existem muitas possibilidades de avaliar, principalmente colocando esses sujeitos como principal integrante da sua aprendizagem (Aurora, 2023).

Na fala das docentes, observamos que há o reconhecimento da necessidade de uma prática avaliativa “adequada”, refletindo sobre os materiais didáticos, a realidade, o perfil e o meio em que esses estudantes vivem. Esse parece ser um consenso entre as três professoras entrevistadas. Chama a atenção, porém, as falas a seguir:

As dificuldades são a falta de materiais didáticos, formação destinada ao professor e o público-alvo da EJA campo tem-se modificado, pois há muitos jovens na mesma sala, e as práticas de avaliação precisam contemplar realidades de adolescentes e de adultos ou até mesmo idosos. (Aurora, 2023)

Olhe, Rosa. A gente sabe que tem que fazer diferente. Mas não sabe bem como. As ACs são muito corridas, os colegas às vezes individualistas. A gente faz o que pode, sabe? Tenta adequar, tenta mudar, mas é difícil. (Esmeralda, 2023)

Ao que parece, embora saibam da urgência em realizar práticas avaliativas alternativas para os estudantes da EJA Campo, as docentes encontram dificuldades no momento do “fazer”. Reconhecem a falta de formação, a importância da sensibilidade para lidar com perfis diferentes de estudantes e, principalmente, que “não sabem” fazer diferente. Ou seja, embora usem recursos que julgam melhores e mais adequados, essa prática pode, em algum momento, não se realizar de forma intencional.

A professora Sara aponta o seguinte sobre as práticas avaliativas que utiliza:

Gosto muito de avaliar filmes também. Eu gosto de passar uns filmezinhas educativos, tipo vídeo mesmo. Gosto que eles façam relatos de vídeo. Porque ali eu avalio a escrita, como tá sendo, o que tá faltando, o que não tá, o que precisa melhorar. Aí, eu gosto muito também dos relatos de filme, dessas interpretações dentro do filme, sabe? Adoro. E também eu faço também uma prova sempre no final da unidade. Eu gosto de colocar uma prova. E essas provas eu elaboro de acordo com os assuntos estudados durante a unidade. Então, com o

uso da internet, eu elaboro essas perguntas, com o apoio dos materiais disponibilizados lá nas ACs, atividades complementares. (Sara, 2023)

Além das rodas de conversa, citadas em outro momento da entrevista, Sara traz os vídeos como recurso metodológico e os registros escritos como meio de avaliar. Alterna, em partes, a prática, mas reconhece que também não deixa de utilizar a prova. As questões são pesquisadas na internet ou disponibilizadas pela coordenação na AC. Nesse sentido, o que se pode identificar é que uma proposta de ação formativa pode vir a ser importante para essas docentes, pois sabem que precisam “fazer diferente”, mas não necessariamente sabem como.

A respeito do planejamento, poucas foram as observações trazidas pelas professoras. No primeiro contato, elas relataram receber muita coisa “pronta” da coordenação municipal, havendo uma adaptação, mas sem nenhuma orientação ou intencionalidade específica para o atendimento das demandas dos estudantes da EJA Campo.

Entretanto, uma fala da professora Esmeralda evoca uma observação importante: a necessidade do tempo de planejar. Segundo a professora, para que a prova fique pronta no prazo, é preciso mandar antes para a secretaria e, às vezes, não dá tempo. Entende-se, portanto, a necessidade de dialogar com essas professoras também sobre o tempo pedagógico para planejar, elaborar a sistemática de avaliação do período a ser analisado, selecionar materiais previamente, compartilhar ideias com as colegas, pesquisar na internet ou em outros recursos, bem como garantir a correção e devolução aos estudantes em tempo hábil. Do contrário, a avaliação acaba ficando para o final da unidade.

Outro ponto trazido pela docente Sara diz respeito ao agendamento das avaliações. Para a professora, é muito difícil marcar as provas e todos realizarem no mesmo dia, pois os estudantes tendem a faltar com frequência. Como elemento influenciador das ausências, Sara traz a necessidade que muitos têm de trabalhar, principalmente na feira livre que acontece no município às quartas-feiras. A docente relata o seguinte:

Tem muito aluno mesmo que ele... dia de terça e de quarta, na terça ele já me avisa lá “o pró, não vou poder ir para escola, que eu tenho que ir pra Ipirá é... à noite, que eu tenho que dormir lá, pra eu trabalhar na feira. Aí, né ele não tem como ir à noite, porque ele tem que ir dormir na casa da irmã ou de um parente em Ipirá, aí não tem

como ele ir para a aula. Aí ele trabalha o dia todinho na quarta-feira, né, aí chega cansado. (Sara, 2023).

O educador da Educação de Jovens e Adultos precisa estar atento a muitas demandas na busca por realizar uma prática pedagógica condizente com as condições dos sujeitos estudantes trabalhadores. No cenário da escola pesquisada, a movimentação para as atividades realizadas na feira livre se configura como primordiais à sobrevivência da maioria dos alunos.

Nesse contexto, é de suma importância que o docente tenha clareza sobre os princípios da educação do campo e a necessidade de um trabalho pedagógico consonante com a realidade dos estudantes. Sobre as especificidades dos saberes docentes àqueles que atuam na EJA, Santos (2010, p. 10), apresenta o seguinte:

Os educadores lidam diretamente com um trabalho não-material, simbólico (o processo ensino-aprendizagem, a prática pedagógica, a construção do conhecimento); os educandos, embora na escola lidem também com o trabalho não-material, no seu cotidiano de vida “para poder sobreviver” lidam com um trabalho material. O tempo da escola, especialmente nessa realidade, passa a ser reconfigurado, diante da necessidade de sua adaptação em função das temporalidades dos sujeitos, especificamente dos educandos.

Ademais, é preciso considerar o que aponta Arroyo (2011) sobre os *tempos humanos*, diferentes dos tempos previamente estabelecidos por documentos de ordem curricular. Nesse contexto, também as histórias de vida são força motriz para a formulação de novas experiências, como nos coloca Freire (1987). Ou seja, é de suma importância considerar os percursos sociais, individuais e coletivos dos estudantes que chegam a EJA Campo.

Aos docentes, é importante: reconhecer saberes das experiências, entender que a prática educativa também é política, reafirmar e contemplar o diálogo nas práticas pedagógicas, valorizar um ensino-aprendizagem democrático (Santos, 2010). Esses aspectos, por sua vez, conversam com a proposta freireana de uma educação que se volta para uma construção baseada na liberdade e na emancipação, na qual os sujeitos constroem, são partícipes e protagonistas do aprendizado.

Pensando sobre essa valorização dos saberes trazidos pelos estudantes, e diante do contexto campesino onde vivem e produzem, duas das docentes relataram:

A gente explora o que ele tem ali nas suas bagagens, né, tipo, assim, eles têm muito conhecimento, né, um exemplo é, tipo, as fases da lua, né, a característica das estações do ano, né, e mais e mais que tem, né, isso tudo é aproveitado, né, são os saberes deles, a vivência, então isso tudo é aproveitado, sabe Rosa, o aprendizado deles sobre as agriculturas, né, que a maioria são agricultores, esse conhecimento que ele tem, serve sim como um, tipo assim, pra avaliar eles, entendeu, porque esses conhecimentos aí valem, né, valem muito. (Sara, 2023)

A falta de material didático dificulta, pois muitos as limitações tecnológicas acabam dificultando esse acesso. Quando tem o livro didático, não condiz com a realidade nossa, cabendo o professor produzir seu material. Esses materiais são produzidos de acordo o contexto de vida deles, por exemplo, as práticas de leituras são abordadas com temáticas que proporcione o sentimento de pertencimento deles. O conhecimento de mundo deles torna-se indispensável para a produção desse material, pois, partir dos que eles já sabem torna o ensino mais eficaz e produtivo (Aurora, 2023).

Eles trabalham muito na feira dia de quarta. A gente até fez uma feira aqui. Como é o nome? Feira do empreendedor. Cada um trouxe suas coisas pra vender. Foi bom, eles gostaram muito. (Esmeralda, 2023).

Diante do exposto pelas docentes, nota-se que elas compreendem a latente importância de trazer o contexto dos alunos para o dia a dia da sala de aula e, conseqüentemente, para as práticas avaliativas. Buscando outra análise e, ao reler as entrevistas, foi observado, porém, que, em certa medida, apenas dois dos princípios da Educação do Campo estão implícitos nas falas das professoras.

Seriam eles: I - o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Isso porque as docentes relataram, com frequência, que reconhecem a diversidade dos sujeitos, a realidade em que estão inseridos, embora não necessariamente ajam intencionalmente sobre elas.

Além do I, o IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Aqui a referência é feita a Feira do Empreendedor citada pela docente Esmeralda na fala acima.

O momento de investigação com as professoras escolhidas apontou para um caminho mais significativo de construção da ação formativa, produto desse trabalho. Na proposição, a ideia é tratar de lacunas aparentes nas práticas diárias das docentes, a

partir da reflexão sobre: quem é cada um deles dentro da profissão, de que modo se veem como professor na EJA Campo, como se avaliam dentro do que fazem nas práticas avaliativas, além de discussões sobre a educação do campo e seus princípios, as especificidades da educação de jovens e adultos e a avaliação formativa. Coletivamente, serão pensadas formas alternativas para avaliar, de acordo com o que entendem que pode ser mudado e adequado para a EJA Campo.

6.4 O QUE NOS DIZEM AS ESTUDANTES DA EJA CAMPO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. (Arroyo, 2017, p. 7)

O ponto de partida para a análise das entrevistas realizadas com as estudantes da educação de jovens e adultos campo escolhidas para essa pesquisa é o fragmento acima, do livro *Passageiros da Noite*, de Miguel Arroyo. A opção por iniciar com esse trecho parte da observação de que todos os sujeitos das turmas são, por unanimidade, trabalhadores. Informais ou não, trazem consigo o comum cansaço decorrente do dia de lida e o fato de, apenas agora, puderem retornar ao espaço escolar.

As turmas são compostas, em sua maioria, por adultos e idosos. Alguns deles não sabem ainda escrever o próprio nome e essa foi uma preocupação externada tanto pela gestão quanto pelas professoras. Os mais idosos estão, há muitos anos, afastados do contexto escolar, o que, de acordo com elas, dificulta a apreensão de alguns conhecimentos.

A heterogeneidade de rostos, de expressões, sorrisos e causos é marca dos estudantes que frequentam a escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Embora trabalhadores, e mesmo depois do dia de labor, costumavam chegar à escola com muita animação e expectativa. Após o lanche, eram encaminhados para as turmas nas quais tinham aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia.

Alguns mais expressivos, outros mais tímidos. Alguns curiosos, perguntavam se eu era uma professora nova. Sob acordo com as docentes, me apresentei às três turmas explanando os objetivos do trabalho e da escuta que realizaria com três deles.

Os perfis das estudantes foram apresentados na seção 5.4 desse trabalho, sendo que Maria é a mais velha, Marta, a de idade intermediária (adulta) e Floracy, a mais jovem. É importante ressaltar que os nomes aqui utilizados são fictícios e foram selecionados pelas próprias entrevistadas.

O primeiro eixo de perguntas destinado às alunas pedia que elas contassem um pouco sobre as **lembranças escolares das práticas avaliativas de professores que tiveram**. Nesse momento, foram apresentadas pelas estudantes informações sobre: as lembranças da escola, as memórias que tinham das provas, que outros tipos de atividades avaliativas conheceram, em que tipo de ensino passaram antes, bem como sobre o tempo que ficaram afastadas da escola e os motivos que desencadearam esse fato.

Maria, a estudante mais velha, contou o seguinte:

Pró, eu nunca aprendi a ler. Quem dava aula pra gente era uma amiga da minha mãe. Não era bem uma escola, era uma casinha com umas mesas de madeiras, uns livros velhos, ela tentava ensinar as letras. Meu pai não gostava muito disso, viu? (risos) O véi era teimoso, ciunava as fia. Mas quando eu podia, eu ia. Quando o trabalho tava menos, eu ia. (Maria, 2023).

Eu gostava da escola, lembro da professora, as provas, dos colega. Eu era perturbada. Conversava muito. Mas eu fiquei grávida, aí eu precisei sair. Eu ia ter que trabalhar também, ou uma coisa ou outra né? (Floracy, 2023).

Ave Maria! Eu amava a escola, pró. Mas a gente é bem humilde, a gente com família grande não tem muito o que fazer. Precisa correr atrás, trabalhar, limpar casa, essa coisa. Aí eu saí tem muito tempo. Foi bom puder vim agora, gosto das prós, gosto do lanche, dos colega. (Marta, 2023)

Nos três relatos, é possível perceber a similaridade dos fatos que levaram as estudantes a deixarem a escola: a urgência em trabalhar para ajudar a família e se manter. Infelizmente, aos estudantes das classes populares fica delegado esse lugar de não poder optar pelos estudos no primeiro momento, mas sim em outros tempos.

Essa especificidade faz da EJA um lugar de grande importância no cenário educacional: é nas classes de jovens, adultos e idosos que as histórias de vida desses

sujeitos podem ser valorizadas, mas principalmente podem ser reescritas, somando a elas o acesso à educação, o direito de estudar. Todas essas histórias se constroem nas experiências pelas quais o sujeito passa, no modo como elabora a cultura, como aprende, se comunica e age.

Para Freire (1997), os homens se relacionam com a realidade, pois criam, recriam e decidem em uma dinâmica de domínio, humanização e acréscimos. Nesse jogo, em que eles produzem a cultura, decidem e recriam, tornam-se partícipes das épocas, mas também criadores delas.

Esse reconhecimento dos sujeitos como produtores é essencial aos educadores da EJA. Colocar o **diálogo** como centro da proposta educativa, exercitar e conceber a *práxis*, aprender com os estudantes cotidianamente precisam ser ações que perpassam as propostas educativas e as práticas avaliativas dos docentes. Na escuta dos estudantes sobre as lembranças avaliativas, por exemplo, nota-se que havia pouco espaço para as trocas. Prevalencia a imposição, as cartilhas tidas como manuais, as provas, conteúdos lidos e relidos, sem espaços para questionamento ou outros formatos de avaliação, conforme apresentado nos fragmentos a seguir:

Lembro muito bem que eram provas que a gente tinha que fazer. Acho que nem tinha outra coisa. Aí a gente recebia a nota no final, muitos perdiam. Tem uma coisa que na prova tinha que colocar tudo igualzinho como tava no livro ou como a gente copiava no caderno. Tinha muita cópia também, era o quadro todo com coisa dos assunto. A gente não era muito de falar, a professora falava e a gente copiava. (Marta, 2023)

De prova assim, eu não sei assim, minha fia. Faz muito tempo. A professora fazia muita atividade, uma era pra aprender as letra, as vogal, repetia até aprender, ia escrevendo, uma de cada vez. Eu não ia muito, como falei até. Eu faltava por causa de pai. Tinha as nota, isso sempre teve que era pra ver os que perdia, mas estudava todo mundo junto. Menino pequeno, menino maior. (Maria, 2023)

Nós fazia prova. Era prova de toda disciplina, prova escrita. Pra escrever o que tava no livro ou que a professora tinha copiado no quadro negro. Eu copiava tudo, ela dava visto., ela era rígida. Tinha a nota do visto. Tinha a prova. Eu até que ia bem, mas eu precisei sair. (Floracy, 2023).

As falas das estudantes, referentes a outros momentos nos quais passaram pela escola, revelam que o principal instrumento de avaliação era a prova. Marta diz não se recordar de outros, mas a cópia era algo comum no dia a dia. Também fica expresso o

pouco espaço para o debate, questionamentos. Dona Maria diz não se recordar bem, pois não frequentava o espaço onde as aulas eram ministradas com frequência. Ao que parece, era uma organização autônoma, de alguém da comunidade que ensinava as primeiras letras a estudantes de idades diferentes (provavelmente uma espécie de classe multisseriada). Já Floracy relembra que as provas eram escritas e realizada em todas as disciplinas. Havia a prática de dar a nota no “visto”, uma espécie de acompanhamento do que era copiado pelo professor no quadro.

Fica claro o quanto a utilização da prova ainda é uma vertente forte ao longo dos tempos nas salas de aula. Mesmo passando pelos espaços escolares em momentos diferentes, as estudantes relataram ser avaliadas por meio desse instrumento, um processo dado como “natural”. Não causa estranheza, nem dúvidas. É o modelo imposto e ponto.

Luckesi (1998) trata esse fenômeno como um **fetichê**, isso porque as provas polarizam o ensino e determinam que notas e médias fiquem acima do real objetivo da avaliação: o de levar a promoção da aprendizagem. Para o autor:

A avaliação além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em conta o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. (Luckesi, 1998, p. 23)

Essa maneira de avaliar gerada e gerida pelas provas é, também, classificatória e seletiva. No caso dos estudantes da EJA Campo, com diversos outros direitos negados em outros períodos de suas respectivas trajetórias, não cabe a adoção da prova pela prova. O que se objetiva é o uso consciente, adaptado, com linguagem acessível e adequada ao contexto, além de coerência entre o ensinado e o “cobrado” no momento das avaliações, ou seja, uma avaliação dialógica formativa, na qual se avalia para reorientar.

Pensando então sobre como são avaliados na EJA Campo, as estudantes apresentaram percepções importantes, as quais, sem dúvidas, foram determinantes para o desenho da ação formativa construída a partir da junção entre as reflexões realizadas entre elas e as docentes. Maria nos contou o seguinte:

Hoje as prós é bem melhor. Eu tô aprendendo a ler e aí já faço os trabalhinho com minhas colegas, que são minhas vizinhas, nós vem junta de noite. A prova ainda acho difícil, mas a pró ajuda, ela vai alembando o que nós estudou, conversou. Aí nós alembra das aulas e alembra pra escrever lá na provinha. (Maria, 2023)

Tem os filme, hoje é diferente. Filme, a gente escreve e tem uma nota. Aí as vezes tem um trabalho com a turma da outra pró, que é igual, Aí a gente faz, a gente faz junto. Tem a prova também, mas menos. Menos coisa de prova (Marta, 2023).

Pensando nas provas hoje ainda é difícil. A gente fica com medo, fica tenso, pensano se vai errar, se escreveu tudo. Mas os colegas são bons, nas tarefinhas em grupo a gente vai falando, conversa e decide. Um escreve, tem desenho, tem os texto. Gosto quando tem filme, a pró passa também filme. A gente assiste e fala sobre o que tem, acho até melhor. (Floracy, 2023).

Para Floracy, a prova ainda é difícil. A cultura avaliativa se reverbera nas escolas e cria esse lugar de tensão para o exame, principalmente pelo determinismo de aprovação ou reprovação que ele impõe. É como se não houvesse o meio termo. A estudante reconhece o quanto os momentos de trabalhos em grupo são importantes para o aprendizado. Segundo ela, cada um vai fazendo uma coisa e todos participam e interagem.

O mesmo foi apresentado por Marta e Maria. Destacamos como ponto positivo na prática das professoras a oportunidade de momentos de debates, o uso dos filmes, a tentativa de tornar a prova menos tensa com a lembrança do que foi estudado. Esse é um *feedback* importante e que lança indícios de quais alternativas para a prática avaliativa podemos discutir com as docentes com vistas a aprimorar o que elas já fazem em sala de aula.

O terceiro eixo apresentado às estudantes pedia que contassem *de que modo percebiam o dia a dia delas nas práticas diárias e avaliativas das professoras*. Infelizmente, nesse ponto o retorno dos estudantes indicou que é necessário o investimento em propostas mais específicas e intensivas, de modo a tornar o local onde vivem um ponto de partida para tratar os conhecimentos.

Aqui a gente mora no distrito aqui, mas é roça, né. A cidade não é aqui, mesmo tendo muita coisa da cidade. Eu sempre morei na roça. Na escola a gente fala um pouco do nosso dia, fala o que fez, fala como foi o final de semana. Aqui tem jogo, tem bingo, a gente conta se foi, se levou as criança. Isso é mais na segunda só. Aí tem as disciplina que dá pra falar daqui, tem geografia, tem aquela que estuda as plantas, a gente pode olhar nossas plantas, o umbu, aqui é seco, a senhora sabe. (Floracy, 2023).

A gente conta os casos da rua com as vizinhas, o que é fofoca assim, sabe (risos) Mas a hora... o estudo é hora de outra coisa. Era bom se pudesse ficar contando os casos, mas tem que estudar né minha fia, fiquei tanto tempo sem poder. Tem que estudar. (suspiro) (Maria, 2023)

A gente fala assim mais com os colegas, fala do dia, fala do trabalho, às vezes tem um colega que é pedreiro, a gente pede um favor, aí fala da nossa casa, o que comeu. Fala mais assim entre a gente. Conta o que faz, conta as coisa tudo. (Marta, 2023)

Para Dona Maria, hora de estudo é hora de estudo. O que ela talvez não saiba é que histórias do dia a dia, da comunidade, das relações podem ser potencializadas em aprendizados escolares. O pedido de Marta, ao colega pedreiro, alude aos tipos de trabalho desempenhados pelos estudantes da turma, o que também pode ser um ponto de debate. Os bingos e jogos de futebol do final de semana narrados por Marta também refletem o cotidiano do povoado, as tradições e hábitos.

No caso da Educação de Jovens e Adultos Campo, é de suma importância o olhar cuidadoso aos fazeres diários dos sujeitos que estão na escola. Eles expressam modos de se organizar, de lidar com o mundo, com a terra e com as negações que passaram.

Caldart (2009, p. 38) coloca o seguinte ponto sobre a EdoC:

A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Concordamos com a autora que a escola precisa ser o espaço de descentralização dos modelos fechados de currículos, práticas pedagógicas e avaliativas. É em um movimento de diálogo constante que será possível aprender e apreender sobre os sentidos dados à comunidade pelos que dela fazem parte, que são fazedores de uma história individualizada, porém coletiva dentro das semelhanças, mas também das contradições de cada espaço campesino.

Ao concluir suas falas, duas das estudantes trouxeram reflexões importantes expressas nos trechos a seguir:

A gente trabalha na roça, eu planto umas coisinhas, dou a minha menina pra vender quarta. Planto feijão verde, quiabo, planto maxixe. Meus neto me ajuda porque minha coluna já não tá boa. Também eu trabalho desde nova, na enxada. Aqui era bom se a gente contasse isso, nossas história. As da outra sala que não planta, compra em minha mão, elas encomenda, eu trago. O dia da feirinha foi ótimo. Vendi foi tudo. O feijão tava bom, as pró comprou também (Maria, 2023)

Uma coisa que tem a ver com o que nós faz foi a feirinha. Cada um trouxe uma coisa. Eu fiz doce e bolo porque não planto nem crio nada. Só meu marido que tem umas galinha, uns porco. Aí vendi o bolo, as meninas gostaram do doce. Que é isso meu dia a dia né. É mais cozinhar, fazer as coisa em casa, limpar. Era bom ter mais (Marta, 2023).

Como auge da representação dos seus cotidianos dentro da escola, as duas estudantes trouxeram a experiência da feirinha. Essa atividade foi narrada pela professora entrevistada que esclareceu que foi uma Feira do Empreendedor, na qual cada estudante poderia trazer um produto para comercializar.

O que se observa e que nos fica como alerta ao quase final desse trabalho é o quanto a postura do professor e a proposição de ações que conversem com o cotidiano dos estudantes são importantes para tornar o aprendizado real e satisfatório. As memórias da experiência retratam que as estudantes, mesmo que avaliadas, não se deram conta disso. Ou seja, não houve imposição, ameaça ou inculcação de medo.

A vivência diária do estudante trabalhador, do passageiro estudante que chega livremente à escola precisa ser captada, valorizada e utilizada. Como nos diz Freire:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (Freire, 2009, p. 132-133)

Nesse momento de finalização das discussões traçadas, mas não de esgotamento, é inegável o quanto a abertura aos outros precisa ser algo pulsante em nós, enquanto educadores. O **ser outros**, dito por Manoel de Barros na abertura dessa investigação, e o **testemunhar a abertura a outros**, apresentado por Freire acima, desdiz nossas

convicções para nos ensinar o quanto podemos aprender no diálogo e na partilha. A emancipação e a tomada de novas posturas, de outras posturas, devem estar disseminadas no nosso fazer, orientando a reflexão, perfazendo a ação para que, assim, outras práticas também surjam, se renovem como as borboletas.

7 (IN) CONCLUSÕES OUTRAS: O DESAFIO DE NOVAS POSTURAS DOCENTES

Essa pesquisa teve como objetivo compreender práticas avaliativas de professores da EJA de escolas do campo, dialogando sobre concepções e implicações dos percursos histórico-formativos docentes nos processos avaliativos. A partir dele, buscamos entender os modos como as professoras foram avaliadas e avaliam, retomando lembranças e práticas.

O que se observa é que ainda há muitos desafios quando tratamos de avaliar na EJA Campo. A questão do planejamento, construído sem os sujeitos da EJA, sem a realidade concreta dos estudantes trabalhadores, e a falta de formação específica de professores para a realidade da EJA campo são pontos que reafirmam a necessidade de olhar com mais cuidado para os sujeitos camponeses, produzindo, a partir do diálogo e do reconhecimento das limitações e potencialidades, novos caminhos para uma avaliação mais formativa que auxilie na **mudança de postura do professor** e na **emancipação dos estudantes**.

Nas falas das docentes, foi possível observar a lembrança de práticas avaliativas baseadas em um ensino diretivo, de mera memorização e cópia, no qual o autoritarismo, a culpa e o castigo eram frequentes. Foram apresentadas também experiências que reforçam a ausência de outros instrumentos avaliativos, demonstrando o uso quase exclusivo de exames para avaliar, além de marcas negativas relacionadas ao processo escolar no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Em contrapartida, a partir do rememorar, nasceram reflexões sobre os modos de se organizar as práticas, suscitando a necessidade e urgência de promover mudanças no fazer pedagógico para a construção de momentos avaliativos menos impositivos e, por consequência, mais dialógicos.

A partir do que foi apresentado pelas professoras, no que se refere ao modo como organizam suas práticas avaliativas, reflexões importantes se delinheram, visto que pontuaram a importância de diversificar os instrumentos, de construir um método de trabalho, bem como de aliar as mudanças nas práticas avaliativas a uma mudança macro, ou seja, que comece da alteração na prática pedagógica, dentro dos aspectos metodológicos, principalmente.

Foi elucidada também a necessidade de o professor “estar interessado” em promover outras formas para avaliar, a partir da aproximação e valorização do cotidiano dos estudantes e também de aprender com os pares, com as experiências dos colegas

professores. Para tanto, porém, notou-se a necessidade de um maior investimento no planejamento, ponto pouco abordado pelas docentes durante as entrevistas narrativas.

É necessário, portanto, um olhar para a construção da práxis (Freire, 1980) e para o acolhimento da diversidade (Hoffmann, 2001) de modo que a postura do professor possa ser alterada a fim de promover um ensino mais coerente e intencional aos estudantes da EJA e, principalmente, da EJA Campo.

A fala das estudantes, no contexto dessa investigação, ganha importância principalmente pelo fato de apontar o quanto é preciso ainda investir na realidade e no cotidiano para promover momentos escolares e avaliativos que levem em consideração o dia a dia dentro da comunidade e os saberes dos que ali residem e trabalham.

Na EJA Campo, dentro de uma intencionalidade afinada com as demandas dos sujeitos, é indispensável que a avaliação deixe de ser o carimbo da exclusão, o demarcador do fracasso. Para tanto, a prática revisitada deve, inclusive, passear pelo caminho do reconhecimento da diversidade dos saberes dos educandos, talvez pouco mensurados em exames pontuais pelos professores. A limitada resolução de listas e atividades pouco atingem os estudantes cansados de um dia inteiro de trabalho, cabendo a ressignificação dos objetivos e o refazer constante dos caminhos em busca do que deve ser o foco maior da prática avaliativa escolar: a aprendizagem.

Cabe, portanto, a flexibilização dos instrumentos elaborados com vistas a por em pauta os saberes excluídos dos currículos dos estudantes, aqueles do cotidiano, fundamentais na construção da identidade daquele grupo. A retomada dos processos também é essencial, de modo que o estudante possa se sentir partícipe ativo da sua aprendizagem, sabendo em quais aspectos pode melhorar, em um movimento protagonista de construção de conhecimento.

Tarefas individuais e sucessivas, aplicadas em tempos menores entre uma e outra podem dar indícios sobre a aprendizagem de cada aluno e revelar objetivos que precisam ser assumidos. A interpretação é indispensável nessa situação. O educador necessita dispor-se a isso, ajudando os alunos a identificarem suas dificuldades e dando direcionamentos para superá-las. Sujeitos e histórias são diferentes, assim como devem ser as intervenções nessa perspectiva.

Trata-se, dessa maneira, do abandono do ensino que mais parece um caça aos erros e uma determinação de “certo”, “errado”, “bom” e “ruim”. O respeito aos ritmos, aos percursos é a chave para melhorias. Cabe pensar também na urgência da formação continuada a muitos profissionais, de modo que estes reconheçam o

processo de avaliação como algo além da mera realização dos exames. Uma avaliação que auxilie o educando a crescer, a se perceber em seu próprio processo de aquisição do conhecimento oferecido pela escola.

Não produzir vereditos e o respeito às singularidades dos sujeitos é tarefa cotidiana dos educadores e devem ser sempre pauta importante para as propostas que orientam suas práticas. Para além disso, é necessário deixar de taxar soluções, assim como mensurar “bons” e “ruins” de maneira esgotada e não refletida.

Com isso, outras reflexões e possibilidades poderão se estabelecer, tendo em vista que o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos Campo não se esgota, ao tempo em que é de suma importância na subversão às imposições das estruturas políticas, sociais e econômicas e na contribuição para a emancipação de jovens e adultos, vítimas das avassaladoras injustiças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Série Prática pedagógica).
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- AMARAL, Marco Antônio Franco do. OLIVEIRA, Albertina Lima de. **O papel das CONFINTEAS no desenvolvimento da educação de adultos**. Revista DI@LOGUS | Cruz Alta | v. 10 | n. 1 | p. 83-92 | jan./abr. 2021
- ARROYO, Miguel González. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**, in: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-50
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARROS, Manoel. **O retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de julho de 2000**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- CALDART, R.S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- CALDART, R.S. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, R.S. **Concepção de Educação do Campo**: um guia de estudo. In: MOLINA, M.C.; MARTINS, M.de F.A.(org.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, vol. 9).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar**: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997.

CHIZZOTT, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 16(2), pp. 221-236, 2003.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Art 208 **II Da Educação, da Cultura e do Desporto**. Seção I da Educação, 1988.

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, 2007.

DELORY-MOMBERGER. Christine. **Abordagens Metodológicas na Pesquisa Biográfica**. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira Revisão técnica de Fernando Scheibe. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DIAS, A. P.; STAUFFER, A. B.; MOURA, L. H. G. e VARGAS, M. C. **Dicionário de Educação e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando o cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. V. 17, n.51, set-dez. 2012.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365–392, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 01 maio. 2023

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alessandra. **Democratização do ensino em questão: A relevância política do fim da reprovação escolar**. São Paulo, FEUSP, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora – Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, Mediação, 2006.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo. Atlas. 2003. 311p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. São Paulo, Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. **A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53,

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Unioeste, Revista Travessias, ed. 4, vol. 2, n. 3,2008.

ORRICO, Nanci Rodrigues. **Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professores de classes multisseriadas do município de Amargosa -BA / Nanci Rodrigues Orrico**. Salvador- 2015. 190 f.: Il.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar - renúncia à Educação**. São Paulo, Editora Xamã, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *In. Educação em Revista*, v. 27, n.01, Belo Horizonte. abr. 2011. p. 369- 386.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca. **Da educação rural à educação do campo:** revisão crítica. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 20, n. 36, 2013

ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos:** identidades, cenários e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Jose Jackson Reis dos. **Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas.** *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 6, n. 8 p. 157-176 jan./jun. 2010.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, N. N. **Educação de Jovens e Adultos:** alguns desafios em torno do direito à educação. Paidéia, 2009.

SPEZIA, Carlos; IRELAND, Timothy. **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de confitea. Brasília: Unesco, 2014

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, história de vida e práticas de formação.** *In: NASCIMENTO, HETKOSWIKI, (org.). Memória e formação de professores [online]* Salvador: EDUFBA, 2007, p. 58-74. < Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf> Acesso em: 16/10/2020 >

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu:** pensar a profissão – narrar a vida. *Educação, Porto Alegre*, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar:** diálogos teórico-metodológicos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 2 n. Especial, p. 182-203, jun-out 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito da transformação. São Paulo: 15. ed. Libertad, 2015.

XAVIER, Cristiane Fernanda. **História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil** - Inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. Revista Brasileira de História da Educação. Vol. 19, 2019.

APÊNDICES – Eixos e tópicos apresentados a professores e estudantes no momento das entrevistas narrativas

1. Lembranças escolares sobre as avaliações

Postura do professor, diversidade dos instrumentos avaliativos, estilo das provas, frequências das avaliações, como os conteúdos eram cobrados, como o espaço era organizado, quais lembranças te remetem aos processos avaliativos, e o que mais achar pertinente.

2. Práticas avaliativas (experiências variadas como professor)

Como concebem, como entendem e organizam, quais instrumentos utilizam com mais frequência e por qual motivo, quais suportes utilizam na elaboração das questões das provas, qual a importância da prova e porquê, quais dificuldades encontram nas práticas avaliativas cotidianas, entre outros pontos que considerem essenciais.

concebem, como entendem e organizam, quais instrumentos utilizam com mais frequência e por qual motivo, quais suportes utilizam na elaboração das questões das provas, qual a importância da prova e porquê, quais dificuldades encontram nas práticas avaliativas cotidianas, entre outros pontos que considerem essenciais.

3. Práticas avaliativas na EJA campo

Há diferença? Quais as possibilidades e dificuldades de avaliar na EJA Campo? O perfil do público interfere na organização das avaliações? Vocês dispõem de material didático direcionado e adequado à modalidade? Quais? Como o contexto do campo (onde os estudantes vivem) é considerado no dia a dia e nas práticas avaliativas?

de material didático direcionado e adequado à modalidade? Quais? Como o contexto do campo (onde os estudantes vivem) é considerado no dia a dia e nas práticas avaliativas?

Já para os estudantes, inclusive pensando em uma linguagem que fosse mais próxima deles, os eixos apresentados foram:

4. Lembranças escolares das práticas avaliativas dos professores que tiveram.

Como eram as avaliações antes? Que memórias vêm a sua mente quando pergunto sobre provas? Você sempre estudou na EJA? Se não, em que outras modalidades de ensino passou? O que os levou a desistir? Por quanto tempo ficou afastado da escola e por quais motivos?

5. Lembranças escolares das práticas avaliativas dos professores que têm.

Como são as avaliações hoje? Há diferença entre as avaliações e provas hoje e em outros momentos que você estudou?

- 6. Quais as relações entre a prática dos professores, as avaliações e o dia a dia de vocês?**