

ADRIANA CRISTINA PIRES RIAL

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS:
Práticas correntes no Ensino Médio, em História**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
Orientador: Prof. Dr^a. Nereide Saviani

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Santos

2007

COMISSÃO JULGADORA

À Maria Eduarda, filha
querida, sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela vida.

À minha filha, pelo afeto e carinho sempre presentes.

Ao meu marido pelo companheirismo, compreensão e apoio.

Ao meu sogro e minha sogra por terem acompanhado minha filha em todos os momentos em que eu não pude estar presente.

À Prof^a. Dr^a. Nereide Saviani, pelo muito que me ensinou nesses anos de orientação e pela credibilidade a mim dispensada.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora – Maria Angélica Rodrigues Martins e Luiz Carlos Barreira – pela contribuição ao presente texto.

À querida e estimada amiga Cacilda pelo apoio concedido durante esse percurso.

Aos professores do Programa de Mestrado, em especial às professoras Francisca Severino e Maria de Fátima Abdala, pelo muito que me ensinaram.

A todos os meus colegas de curso, pela troca de experiência.

À UNISANTOS por oferecer o Programa de Mestrado.

À funcionária Írismar, por ter colaborado no ato da minha inscrição no Programa.

À amiga Jacira, por ter me impulsionado a iniciar nesse Programa.

À amiga Simone pela força e apoio.

À professora Beth, pela ajuda nas traduções.

À Vera, minha ex-aluna e companheira de área, que sempre admirou o meu trabalho.

Aos meus companheiros de trabalho da EE “Profª Aracy da Silva Freitas”, que de diversas formas, me auxiliaram nessa jornada.

Aos meus alunos da EJA que me inspiraram a realizar esta pesquisa.

Ao Projeto Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que financiou a pesquisa.

RESUMO

RIAL, Adriana Cristina Pires. **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA): práticas correntes no Ensino Médio, em História.**

A avaliação da aprendizagem tem se revelado um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, tal discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos alunos, com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes, ressentem-se de ter sido alvo de avaliações autoritárias e excludentes. Com tais preocupações, o objetivo deste trabalho é analisar processos de avaliação desenvolvidos em classes de EJA, especificamente no ensino de História, em nível médio – conforme descrição e comentários de participantes de tais processos – buscando-se identificar práticas correntes de verificação da aprendizagem, procedimentos e instrumentos considerados eficazes, critérios de apreciação dos resultados, eventuais medidas relacionadas à sua divulgação, à discussão com os alunos e ao redirecionamento do trabalho pedagógico. A metodologia da pesquisa compreende análise de depoimentos de sujeitos que atuam em escolas públicas, remetendo-se ao exame de prescrições oficiais e de documentos produzidos no âmbito de unidades escolares selecionadas. Foram entrevistados coordenadores, professores e alunos de EJA de duas instituições públicas do Município de Cubatão / SP: uma de formação técnico-profissional (Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET), outra de formação geral (uma Escola Estadual de Ensino Médio). A discussão é feita à luz de produção teórica sobre concepção crítica de avaliação (Ana Maria Saul; Cipriano Luckesi; entre outros), sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (Álvaro Vieira Pinto; Maria Clara Di Pierro, entre outros) e subsídios sobre currículo (Jose Gimeno Sacristán; Nereide Saviani, entre outros). Este trabalho – que integra o Projeto de Pesquisa *Currículo e Avaliação em Instituições Educacionais da Baixada Santista*, sob a coordenação da orientadora, Profa. Dra. Nereide Saviani – é financiado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do Projeto *Bolsa Mestrado*.

Palavras –chave: Avaliação da aprendizagem; EJA; Ensino de História; Ensino Médio

ABSTRAT

RIAL, Adriana Cristina Pires THE VALUATION OF LEARNING IN EDUCATION OF YOUNG AND ADULT PEOPLE (EJA) – THE EXPERIENCES THAT HAD GOTTEN IN THE HIGH SCHOOL, IN HISTORY .

The valuation in learning had developed a great problem in the pedagogical segments on the different levels and methods of learning, demanding reflexions about the importance of to discuss the values of experiences in different forms of valuation that follow the pupils in their progresses and difficulties and give indicators to improve the pedagogical work, in the perspective of the including and emancipation. In the Education of Young and Adult People (EJA) this discussion became very important when we realize some pupils that have leaved the school when they were kids or young men because they felt the effects from the authority and excludent valuation over them. The purpose of this work is the analyze of the valuation segments developed in classes of Education of young and adult people and its worries, specifying in History in High School, according to description and comments from participants of those processes, in the purpose to reconize common experiences checking the learning, behaviours and instruments considered efficient, criterious of appreciation of the results, eventual positions with regard to its publishing, debate with pupils and the new course of the pedagogical work. The methodology of the search contains analysis of deposition from persons that act in public schools remiting to the examination from oficial prescriptions and documents produced in the ambit of select scholar unities. Coordenators, teachers and pupils of Education of young and adult people from the two public establishments from District of Cubatão/SP were interviewed. One graduated in professional technician (Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), the other in General Formation (a Public High School). The discussion is done through the teoric production about critical conception of valuation (Cipriano Luckesi; Ana Maria Saul; and others). About the specifics of the Education of Young and Adult People (Alvaro Vieira Pinto; Maria Clara Di Pierro, and others) and subsidies about curriculum (José Gimeno Sacristán; Nereide Saviani, and others). This work integrates the Project of Search Curriculum and Valuation in Educational Institutions from Baixada Santista, coordinated by the Teacher, Dra. Nereide Saviani. Financed by Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, from the Project “ Bolsa Mestrado”.

Key words: Valuation in learning; EJA; learning of History; Middle School

LISTA DE ABREVEATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PABAAE	Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Hora e Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
Uned	Unidade Descentralizada de Cubatão UFMG
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Procedimentos Metodológicos.....	13
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO E CURRÍCULO - APONTAMENTOS PARA A DISCUSSÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	20
1.1 - Breve histórico sobre a prática da avaliação.....	21
1.2 - Uma nova ótica de avaliação.....	26
1.3 – O Currículo.....	31
1.4–Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	32
CAPÍTULO 2 - A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EJA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	37
2.1 – Caracterização do Município de Cubatão.....	37
2.2 – Caracterização das escolas visitadas.....	39
2.2.1 – A Escola Federal e o PROEJA.....	39
2.2.1.1 – Histórico da Instituição.....	39
2.2.1.2- Localização, infra-estrutura e equipe pedagógica.....	40
2.2.1.3 – Organização didática e curricular do PROEJA.....	41
2.2.1.4 – A disciplina e o professor de História.....	43
2.2.2 – A Escola Estadual e o EJA.....	44
2.2.2.1 – Histórico da Instituição.....	44
2.2.2.2 - Localização, infra-estrutura e equipe pedagógica.....	45
2.2.2.3 – Organização didática e curricular da EJA.....	46
2.2.2.4 – A disciplina e a professora de História.....	47
2.3 – EJA, História e Avaliação segundo os sujeitos entrevistados.....	48
2.3.1 – A especificidade da EJA.....	49
2.3.1.1 – O que falam os professores.....	49
2.3.1.2 – O que falam os coordenadores.....	50
2.3.1.3 – O que falam os alunos.....	50
2.3.2 – O ensino da História no preparo e no desenvolvimento das aulas.....	51

2.3.3 – Sobre a avaliação da aprendizagem.....	53
2.3.3.1 – Como é representada no conjunto da prática docente.....	53
2.3.3.2 – Como é elaborada no trabalho pedagógico.....	54
2.3.3.3 – Como é analisada pelo educando.....	55

CAPÍTULO 3 - ENSINAR, APRENDER E AVALIAR EM HISTÓRIA NUMA ÓTICA CRÍTICA.....**57**

3.1 – História da História.....	58
3.2 - Saberes e sabores no ensino de História.....	64
3.3 – O desafio da ética na avaliação de História.....	70

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**74**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....**80**

ANEXOS.....**83**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra o Projeto de Pesquisa *Currículo e Avaliação em instituições educacionais da Baixada Santista* – coordenado pela professora doutora Nereide Saviani – que analisa programas e práticas de avaliação na relação com o currículo.

Esta pesquisa consiste em um estudo sobre práticas correntes na disciplina de História, especificamente na Educação de Jovens e Adultos em nível médio, com ênfase à avaliação. As interrogações a respeito do tema suscitaram uma busca no sentido de desvendar aspectos do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, no que diz respeito às práticas avaliativas, suas contradições e repercussões, com o propósito elucidar várias questões, ainda um tanto latentes, quanto a pessoas que não tiveram acesso à educação escolar na idade apropriada ou interromperam a escolaridade, a ela voltando anos mais tarde. A pesquisa busca verificar que tipo de tratamento é atribuído ao trabalho com esses alunos; partindo dos professores e dos demais integrantes das equipes escolares que se relacionam com eles, como os avaliam, tendo em vista que se trata de um público diferenciado na faixa etária e, por conseguinte, na experiência de vida, nas necessidades de aprendizagem, nas expectativas em relação à escola, nas perspectivas de ação pessoal e social, na participação e atuação no mundo do trabalho e nos movimentos sociais. Face a esses diferenciais, pretende-se investigar se os educadores procuram conhecer as características das turmas com as quais trabalham, se as levam em conta no ensino e na avaliação e até que ponto os educandos atingem suas expectativas e são atendidos em suas necessidades no que tange à aprendizagem.

O interesse pelo assunto surgiu a partir de inquietações e experiências obtidas enquanto educadora de História em nível Fundamental e Médio.

Como professora atuante na área, certifiquei-me que para ensinar esta disciplina deve-se primeiro despertar no aluno a curiosidade e o gosto de se conhecer e compreender a História, bem como de se situar como agente participativo da mesma. Para isto, sempre procurei promover aulas dinâmicas e envolventes ao transmitir os conteúdos propostos.

Além de diversificar as formas de ensinar, tornou-se relevante também, para mim, a necessidade de inovar as práticas avaliativas. A partir daí induzi os alunos a compreenderem que a avaliação é uma prática normal e não “um bicho de sete cabeças” como eles viam, e, no intuito de amenizar esta idéia assustadora, adotei a expressão “atividades para nota” e percebi que a idéia foi positiva ao desencadear maior tranquilidade por parte dos alunos.

Antes mesmo desta iniciativa, inserida na preocupação com o temor à avaliação, eu já adquiria uma prática bastante funcional: pouco antes da avaliação, de forma descontraída, debatia com os alunos o conteúdo estudado, como preparação. E isto já consistia em um método amenizador. Tal fato foi comprovado quando uma outra professora, ao aplicar avaliação em meus alunos, percebeu que a mesma era realizada com segurança, inclusive com prazer; além do quê, sempre se configurava a aprendizagem.

O motivo de estudar o campo da prática de avaliação, com base em uma disciplina específica, História, em classes de EJA em nível médio, deveu-se ao fato de que esta modalidade de ensino requer uma prática pedagógica de inclusão e emancipação em sujeitos que fazem parte da história como cidadãos trabalhadores que podem ter sido alvos de práticas autoritárias e excludentes que os levaram a

interromper os estudos. Assim, como professora da área, sou consciente de que a disciplina oferece subsídios para que se desenvolva uma avaliação capaz de inserir o aluno na realidade escolar, especificamente em História, e unir o conteúdo à sua experiência de vida.

Dentro desta perspectiva, este trabalho visa verificar se os professores na hora de avaliar levam em conta a especificidade desta modalidade de ensino, isto é, a EJA; que procedimentos consideram mais eficazes, quais critérios utilizam quando da sua escolha, que resultados têm obtido e se procuram conhecer as necessidades e expectativas dos alunos em relação à avaliação e as levam em conta ao planejar e desenvolver suas práticas avaliativas.

Para responder tais indagações, julguei necessário o contato direto não só com professores, mas também com alunos e coordenadores por serem sujeitos participantes e atuantes no que diz respeito à avaliação sobre todos os seus aspectos e através de análise de seus discursos, encontrar justificativas de se promover práticas avaliativas diversificadas que acompanhem os alunos em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para aprimoramento do trabalho pedagógico na perspectiva de inclusão e emancipação.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia desta pesquisa, de abordagem qualitativa, prevê análise de prescrições oficiais e de documentos produzidos no âmbito de unidades escolares selecionadas, bem como de depoimento de professores, coordenadores e alunos que atuam nestas escolas. A discussão foi feita à luz de produção teórica sobre concepção crítica de avaliação (SAUL, 1988; LUCKESI, 1998; entre outros), e sobre

as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO, 2000; SAVIANI, 2005, 2007; PINTO, 2005, entre outros) e utilizei subsídios para questões de currículo (SAVIANI, N. 1997, 2006, SACRISTÀN, 2000).

Um dos primeiros passos da pesquisa consistiu na revisão bibliográfica, por meio de um levantamento de leituras e resumos da produção acadêmica sobre a temática, especialmente dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de instituições brasileiras nos últimos 20 anos (1987 a 2006), a partir de registros do Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br) e ainda trabalhos e pôsteres aprovados para o GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, referentes ao período de 2000 a 2006 (23ª à 29ª Reuniões Anuais), disponíveis *on line*, na página da entidade (www.anped.org.br).

No banco de teses da CAPES foram localizadas inúmeras produções sobre EJA, mas a atenção voltou-se para os trabalhos cujos títulos e resumos indicam aproximação à temática da AVALIAÇÃO, o objeto de estudo, mais especificamente: Avaliação de História na Educação de Jovens e Adultos em nível médio. A tabela 1 indica as dissertações e teses, distribuídas em: Avaliação na EJA, Avaliação de História e Avaliação no Ensino Médio.

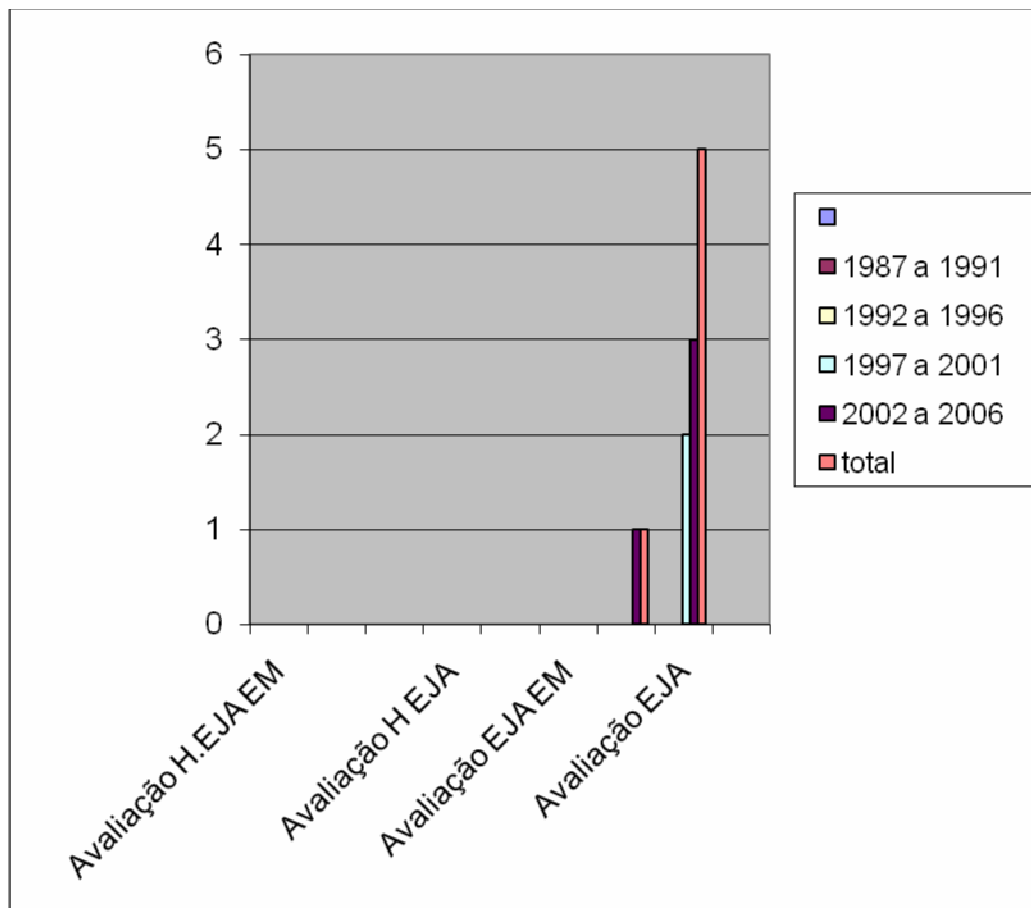
A Tabela 1 e o Gráfico 1 permitem notar o parco tratamento da temática e que a maior concentração incide no período de 2002 a 2006, quando foram localizadas seis dissertações referentes à avaliação na EJA e uma tese sobre Avaliação na EJA do Ensino Médio. Mostram, ainda, que os trabalhos mais próximos da temática em estudo, encontrados no banco de teses da CAPES, são recentes, principalmente acerca do nível médio.

Tabela 1 – Número de Dissertações e Teses

	Avaliação H.EJA EM		Avaliação H EJA		Avaliação EJA EM		Avaliação EJA	
	D	T	D	T	D	T	D	T
1987 a 1991	-	-	-	-	--	-	-	-
1992 a 1996	-	-	-	-	-	-	-	-
1997 a 2001	-	-	-	-	-	-	3	-
2002 a 2006	-	-	-	-	-	1	3	-
Total	-	-	-	-	-	1	6	-

Fonte: Banco de Teses – Capes.

Legenda: EJA - Educação de Jovens e Adultos; EM - Ensino Médio; H – História; D – Dissertação; T – Tese

Gráfico 1 – Distribuição dos temas pelos períodos

Fonte: Banco de Teses – CAPES.

O Quadro 1 apresenta os títulos e autores/as das dissertações e teses, com os/as respectivos/as orientadores/as, instituições e ano de defesa.

Quadro 1 – Identificação das Dissertações e Teses

D / T	Título	Autor /a	Orientador/a	Instit. / Ano
D	A complexidade de avaliação formativa na EJA trabalhadores	Ana Paula Leite Castilho	Antonia Vitória Soares Aranha.	UFMG 2004
D	Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem	Andréa Roberta de Oliveira	Helena Rosa Vieira Lima	UFSCar 2000
D	A Língua Portuguesa na EJA uma proposta de eliminação de conteúdos curriculares sob a ótica das competências	Antonia Zelina Silva Negrão	José Carlos Chaves da Cunha.	UFPA 2004
D	Perspectivas de professores e alunos de séries iniciais da EJA, uma interpretação a partir da conceituação de Basil Bernstein	Catarina Maria Garcia Castro	Maria Helena de Gani Veit.	UFRS 2002
T	A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do último turno: produzindo <i>outsiders</i> .	Eliana Ribeiro Andrade	Osmar Fávero.	UFF 2004
D	Suplência: (re) construindo a EJA	Julia Maria da Silva Oliveira	Alda Muniz Pepe	UFBA 1997
D	Educação de Jovens e Adultos: conhecendo as expectativas de alunos de um centro estadual de educação supletiva	Martha Karina Ferreira Delgado	Maria da Graça Nicoletti Mizukami.	UFSCar 2000

Fonte: Banco de Teses – CAPES.

Com relação a trabalhos e pôsteres disponíveis na página da ANPEd, no período de 2000 a 2006 registram-se na página da entidade na Internet 119 produções sobre Educação de Jovens e Adultos, aprovadas e apresentadas no GT18, sendo 96 trabalhos e 23 pôsteres. Dentre eles, notou-se apenas um trabalho sobre História e um pôster sobre o nível médio desta modalidade de ensino, mas

nenhum se refere ao tema da avaliação na EJA especificamente. Quanto aos demais grupos de trabalho, no GT 8 (Formação de Professores) há registro de um pôster que trata diretamente do processo de ensino na EJA, analisando os saberes necessários para professoras e professores de Jovens e Adultos. São poucas as produções relacionadas à temática nos referidos trabalhos e pôsteres. Nada consta sobre a Avaliação de História no Ensino Médio na EJA. Isto, por um lado, atesta a relevância da temática escolhida, ao indicar a carência de pesquisas em torno dela. Mas, por outro ângulo suscita preocupações o fato de tão importante matéria não vir merecendo a devida atenção.

Nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2000 a 2006 foram apresentadas 119 produções sobre Educação de Jovens e Adultos no GT 18, sendo que dentre 96 trabalhos, apenas um foi referente à disciplina de História, e, de 23 pôsteres, somente um enfatiza o nível médio. Nenhum tema sobre Avaliação na EJA foi constatado.

Concomitantemente a esse levantamento, fui preparando-me para iniciar o processo das entrevistas. Após definir quem seriam os sujeitos entrevistados, elaborei, em conjunto com o meu grupo de pesquisa, uma ficha para a caracterização das unidades escolares e dos professores (ANEXO 1). Para tanto, planejei um roteiro de entrevistas com questões norteadoras a serem feitas a pessoas diretamente envolvidas com a prática da avaliação, ou seja, professores, alunos e coordenadores (ANEXO 2).

Tendo-se por perspectiva a análise qualitativa dos depoimentos, as entrevistas constaram de questões semi-estruturadas que direcionaram a um discurso livre sobre a temática.

Ao todo foram realizadas nove entrevistas, em duas escolas do mesmo município e bairro, sendo uma de caráter profissional e outra de formação geral (Educação Básica).

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o máximo de rigor e fidelidade, detectando aspectos relevantes provindos de emoções e expressões que ilustraram e atribuíram ênfase aos depoimentos. Em cada escola foram entrevistados um coordenador, um professor e alunos de séries e idades variadas (ANEXO 3).

Ao delimitar a abrangência desta pesquisa foi escolhido Cubatão por ser um município já referenciado em outras pesquisas elaboradas por integrantes do meu grupo. Aliás, a idéia surgiu a partir do convite de um deles, que ocupa cargo de gerente do Centro Federal de Educação, unidade que oferece o curso de PROEJA de caráter profissional. Soma-se ainda o interesse de pesquisar a EJA em uma escola estadual de formação básica que se situasse próxima deste centro de educação. Com isso, foi possível encontrar uma instituição com um grande número de classes da modalidade de ensino, fator que facilitou e ao mesmo tempo enriqueceu o trabalho.

O percurso teve início no centro técnico, logo em seguida na escola básica. Fui muito bem recebida nas duas escolas e as considero, ambas, dignas de enaltecimento; a escola federal, pela infra-estrutura e excelente organização pedagógica, política e econômica; e a estadual, pela grande quantidade de classes de EJA em nível médio, fatores estes que muito corroboraram para a adequação do desenvolvimento deste trabalho.

Tendo como objetivo discutir as práticas de avaliação de História na EJA em nível médio, utilizei-me do estudo da literatura que fundamenta e orienta a realização

e a análise de entrevistas semi-abertas. Também recorri a estudos teóricos sobre currículo e avaliação e sistematizei considerações referentes ao assunto, partindo da concepção de que o ensino deve possibilitar ao educando a apropriação do conteúdo, e que a avaliação deve apresentar ao educador e ao educando os parâmetros sobre tal apropriação, contribuindo para a formação integral do indivíduo e, sobretudo para a sua emancipação.

O presente trabalho divide-se em três capítulos. O Capítulo 1, *Avaliação e Currículo, apontamentos para a discussão da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*, traz considerações sobre práticas avaliativas e sobre a Educação de Jovens e adultos. O Capítulo 2, *A prática da avaliação em EJA no contexto das escolas pesquisadas*, descreve e analisa depoimentos de coordenadores, professores e alunos entrevistados. O Capítulo 3, *Ensinar, aprender e avaliar em História numa ótica crítica*, faz um enfoque sobre o ensino de História, com ênfase na prática de avaliação.

Nas Considerações Finais retomo as indagações que motivaram esta pesquisa, procurando apresentar conclusões e levantar questões que justifiquem novas investigações.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

Apontamentos para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Este capítulo propõe mostrar a importância de se inovar a prática da avaliação realizada em sala de aula especificamente na EJA. É constituído de quatro partes; a primeira fará referências a práticas avaliativas em tempos distintos, ilustrando com exemplos da antiga sociedade chinesa até a modernidade do século XX e apontará pesquisas realizadas sobre o tema, a segunda enfatizará a nova visão de educação que propõe diferentes formas de se avaliar e de enxergar a avaliação para além do autoritarismo e do acerto de contas, em que avaliar e medir representavam uma tarefa igual; a terceira focalizará a relação da avaliação com o currículo e a quarta trará algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos. Assim, o presente trabalho afirma a necessidade de repensar, a partir de uma nova ótica, as funções da avaliação.

Tendo em vista o papel que a avaliação tem assumido na formulação e implementações das políticas públicas da educação, pretende-se apresentar uma análise sobre as pesquisas realizadas em torno dos diferentes métodos de avaliação presentes no sistema educacional brasileiro, bem como sua trajetória.

O texto explora algumas constatações de estudos realizados sobre a avaliação na educação básica no Brasil, e acrescenta reflexões feitas com base em diversas fontes sobre o tema.

Visto que é freqüente a crítica aos tradicionais métodos de se aplicar uma avaliação, este trabalho procura apresentar características convergentes e indicar o consenso na área, características estas que passam pela defesa de uma abordagem

historicamente situada que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo sua própria história de vida. E dá também um grande enfoque à questão do autoritarismo presente nos momentos de aplicação das avaliações por parte do professor e da importância de se variar muito a metodologia empregada no ato de avaliar jovens e adultos e saber ver também a avaliação como uma forma de questionar o seu próprio trabalho.

1.1 - Breve histórico sobre a prática da avaliação

A avaliação consiste em um tema amplamente polêmico na área da educação. Muito se tem discutido sobre essa prática, que, ao mesmo tempo em que é bastante antiga, é também muito recente no que se refere a inovações, quando desenvolvida em sala de aula.

Essa prática existe desde os primórdios da vida educacional, como comprovam estudos feitos por Luckesi (1998), que coloca como primeira manifestação avaliativa a remota prática chinesa no século II (a.C) para selecionar funcionários, aparecendo assim como uma função seletiva.

A avaliação passou a receber caráter educativo, a partir da universidade medieval, onde teve suas primeiras aplicações.

O uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos, sob a égide do medo, são práticas que já constavam nas pedagogias dos séculos XVI e XVII:

Os jesuítas (século XVI), nas normas para orientação de estudos escolásticos, seja nas classes superiores ou inferiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta

um ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial ao ritual de provas e exame. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente (LUCKESI, 1998, p.23)

Pode-se assim, observar a presença da avaliação dentro de um ritual de provas, exames e resultados, o que perdura também no século XVII na pedagogia comeniana, onde Comênios (considerado um dos mais importantes pensadores educacionais do século XVII) insiste na prática de exames junto com a ação do professor

Segundo Comênio, um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior (a Academia) se souber que o exame para colação de grau será “pra valer”. Porém mais do que isso, Comênio diz que o medo é excelente fator para a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse excelente meio para manter os alunos atentos as atividades escolares. Então eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo (LUCKESI, 1998, p. 23).

Observa-se, portanto, a presença da avaliação sob de um ritual de medo e obediência provindo desta prática tradicional que acabou por refletir na prática da moderna pedagogia provinda do ideal dessa prática tradicional e desenvolveu-se inserida nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa.

Claro, “muita água passou por baixo da ponte” de lá para cá, porém é certo que a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios (LUCKESI, 1998, p. 23).

Vê-se, então uma prática que se estabeleceu dentro de um interesse, onde o poder da sociedade capitalista aparece na educação como dominador e reflete na

ação avaliativa que, por muito tempo, é praticada de forma autoritária, punitiva, quantitativa e classificatória, refletindo a imposição do professor sobre o educando como uma relação de empresário capitalista com o proletário.

Os alunos vêm-se assim inseridos em relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz sobretudo na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e uma suposta necessidade pedagógica. A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho (ENQUITA *apud* BERTAGNA, 2002, p. 232).

Dentro deste contexto histórico capitalista, facilmente se compreende a hierarquia do relacionamento inserido no ambiente escolar, que leva muitos professores a identificarem-se com o poder que lhes é atribuído pela avaliação, utilizando-o sem refletir sobre o significado que este apresenta no processo ensino/aprendizagem, tornando as provas e exames, medidas ponderáveis do aprendizado que classifica e controla o aluno por meio de mensuração.

Vários estudos comprovam a avaliação centrada em uma função somativa e quantitativa, que acabou por tornar a nota mais relevante do que a produção do conhecimento.

Pesquisas foram e continuam sendo realizadas sobre o tema avaliação por muitos estudiosos da educação. Vale destacar o trabalho realizado por Ana Maria Saul (1988) a respeito de algumas pesquisas sobre o tema, demonstrando que a preocupação com a avaliação da aprendizagem, conhecida também como medida e/ou avaliação de rendimento escolar constitui em uma vertente antiga, cujas origens remontam no início do século XX, ao movimento dos testes educacionais,

desenvolvidos por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grande avanço com o aparecimento, em larga escala, de testes padronizados, ampliados na década seguinte, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos.

Dentre os vários estudos desenvolvidos sobre este tema, o grande impacto foi o “Estudo dos Oito Anos” planejado e conduzido por Ralph W. Tyler (1949), que incluía uma variedade de procedimentos avaliativos como testes, questionários, lista de registros de comportamento e outras medidas:

O processo avaliativo consiste, basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e institucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (Tyler *apud* Saul, 1988, p.27).

A trajetória da avaliação da aprendizagem, influenciada pelo pensamento de Tyler, prossegue em seus seguidores compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular.

No Brasil, a idéia de Tyler foi veiculada através da tradução de sua obra “Princípios básicos de currículo e ensino” nos anos 1970 e 1980. Essas idéias foram transmitidas por professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e pelos acordos internacionais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), na década de 60.

Observa-se nos anos 70 e 80, pesquisas e obras sobre provas objetivas como instrumento de medida do rendimento do aluno e sobre avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.

Vê-se então que através dessas pesquisas, que por muito tempo a avaliação teve diferentes práticas e sempre com o intuito de somar e classificar.

A tentativa de progredir em pesquisas sobre propostas de avaliação numa abordagem qualitativa começou a ser evidenciada nas publicações brasileiras a partir de 1978. O primeiro artigo publicado nessa perspectiva foi o de Marli André, “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional” (ANDRÉ, 1990). Nota-se um conjunto mais complexo de textos de vários autores brasileiros que criticam a abordagem quantitativa e realizam pesquisas sobre alternativas qualitativas para avaliação educacional nos dois primeiros números da Revista Educação e Avaliação, publicados respectivamente em 1980 e 1981, e também temas apresentados e muito discutidos em seminários nos anos 80.

As pesquisas realizadas nos anos 90 e na década atual, discutem também a questão do poder e da função social da avaliação escolar, e, ressaltam a necessidade de analisar as mediações presentes no ato de avaliar.

Uma série de outras pesquisas aborda temas sobre a avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade abrangente, valendo-se, para tanto, do referencial crítico reprodutivista¹ da pedagogia dos conteúdos², ou da perspectiva que privilegia a instituição escolar e

¹ São consideradas teorias críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionamentos sociais, “Há pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão, de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2007, p. 16).

² “A denominação ‘pedagogia dos conteúdos’ tem dado margem à objeção de que a proposta se centra nos conteúdos e secundariza as formas e os processos” (SAVIANI, 2005, p. 57).

sua cultura como objeto de análise, e que tem chegado até nós sobretudo pelos escritos de Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud e José Gimeno Sacristán.

Em seu trabalho sobre avaliação escolar, José Gimeno Sacristán afirma que estudar a avaliação é entrar na análise de toda pedagogia que se pratica:

A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo ensino-aprendizagem. Abordar o problema de avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no ensino da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põem em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva às outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece imensa (CARDINET *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 295).

A partir dessa abordagem de avaliação, faz-se pertinente mencionar que surge uma outra visão de educação e de prática avaliativa encontrada numa proposta que visa, além do conteúdo simplesmente transmitido, a ajuda na construção do objeto principal que é o desenvolvimento do aluno como ser humano.

1.2 - Uma nova ótica de avaliação

Tendo como principal foco deste trabalho falar da importância de uma avaliação formativa³ e com metodologias diversificadas, cabe inserir esta prática nas novas propostas do mundo atual, pois vivemos em tempos de profundas mudanças, de crise da ciência moderna, uma época que é marcada pela busca de novos sentidos e de novas práticas, que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana e que contribuam para a reconstrução do contexto atual.

³ “Formativa é toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD *apud* HADJI, 2001, p.20).

Realidade onde a modernidade sede lugar à pluralidade cultural, étnica, política e científica em que a transição da ciência anuncia a chegada da pós-modernidade.

As produções situadas nesta última perspectiva caminham na direção de apontar a necessidade de re-significação da avaliação, quando esta tende a se confundir com procedimentos de medida, voltados à seleção e classificação dos alunos. A proposta é que se busque resgatar o sentido constitutivo da avaliação, ou seja, torna-lá como um processo que deve estar a serviço da orientação da aprendizagem, como estímulo aos alunos para o avanço do conhecimento, cumprindo uma função eminentemente formativa. (SOUSA, 2006, p. 136).

É nesse cenário que a função e a estrutura pedagógica da escola são questionadas e revisadas. Perspectivas teóricas e políticas se embatem no intuito de ressignificar a educação. Assim, surge um novo debate sobre as práticas avaliativas dando ênfase à avaliação formativa.

A nova ideologia está centrada na capacidade de relacionar valor e ação e não apenas no conteúdo da avaliação.

A avaliação caracterizou-se em um processo de crítica de uma dada realidade voltada para a busca de uma transformação, onde o aspecto qualitativo se sobrepõe ao quantitativo.

Os procedimentos de avaliação previstos pelo paradigma que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes, onde predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é qualitativa (SAUL, 1988, p. 63).

Na mudança ideológica da avaliação qualitativa, o professor como avaliador deve assumir uma prática inovadora dentro de um paradigma que exige uma nova compreensão da avaliação.

Nesse paradigma o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover situações e propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e análise sobre o funcionamento real de um programa (SAUL, 1988, p. 63).

O uso do autoritarismo na prática avaliativa já não tem mais espaço dentro da nova visão de educação.

A avaliação da aprendizagem escolar será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente (LUCKESI, 1998, p. 32).

A discussão até agora vista sobre avaliação nos remete à concepção das idéias anarquistas que defendem que a formação social do homem deve ser separada e distante da competitividade, respeitando o nível da capacidade intelectual de cada estudante:

Para alcançar a meta de formar homens livres, o ensino deveria respeitar as particularidades de cada estudante. As matérias deveriam ser ministradas sem prazo nem programas determinados, a fim de permitir a cada um, aprender o que lhe fosse possível, de acordo com sua capacidade intelectual (JOMINI, 1990, p. 101).

Ainda na concepção anarquista, as provas não conferem a competência do aluno, tendo em vista suas diferenças individuais, inclusive de comportamento:

As provas também não deviam ser aplicadas porque não atestam a competência dos alunos. De um lado, havia razões psicológicas – um estudante capaz, mas tímido estaria evidente desvantagem no momento da arguição, com relação a um que fosse mais expansivo (JOMINI, 1990, p. 112)

Acima de tudo, deve ser valorizado o esforço da criança:

Cada criança deve ser julgada de acordo com seu próprio tipo educada para o seu próprio dever...O esforço é que merece elogios e não o resultado (PINHO *apud* JOMINI, 1990, p. 114)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História (MEC/SEF,1998)⁴, o tema avaliação é abordado como um processo diagnóstico que considere o conhecimento prévio, o domínio, as atitudes e as conquistas dos alunos ao longo dos estudos:

No processo de avaliação é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão dos conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL / MEC, 1998, p. 62).

Esta forma inovada de avaliação está expressa na Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 20/12/1996⁵, que discorre sobre um processo de avaliação formativa e contínua, que privilegie aspectos qualitativos dos resultados. Propõe também, possibilidades de avanço escolar através de meios legais de verificação do aprendizado e formas de estudo de recuperação:

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o objetivo de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL/MEC, 1998, p.5).

⁵ A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseado no princípio do direito universal à educação para todos.

Art. 24 – A educação básica nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a observação do rendimento escolar atenderá os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL/MEC, 1996, LDB, Art.24).

O Conselho de Educação do Estado de São Paulo, Parecer CEE nº67, aprovado em 18/03/1998, fixa Normas Regimentais Básicas para as unidades estaduais como referências para que cada unidade escolar da rede estadual de ensino, elabore o seu próprio Regimento Escolar, que deve ser apreciado pelo respectivo Conselho de Escola e aprovado pela Diretoria de Ensino. Discorre sobre a responsabilidade da escola em relação à avaliação interna:

Artigo 40 – A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem, responsabilidade da escola, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um dos seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível de escolaridade

Artigo 41 – A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivos:

- I – diagnosticar e registrar o progresso dos alunos;
- II – possibilitar que os alunos auto – avaliem sua aprendizagem;
- III – orientar os alunos quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV – fundamentar decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;

V – orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares (SE/CENP,1998).

Com essa concepção, pretende-se construir um movimento de mudança do processo ensino – aprendizagem.

O ensino já não pode mais ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos, do docente para o educando, mas como um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente se avalia de forma democrática, constante, diversificada e contínua.

1.3 – O Currículo

Para além da complexidade própria da avaliação da aprendizagem é preciso levar em conta as múltiplas dimensões do ensino que estão inseridas no currículo. Pois o mesmo diz respeito à seleção, seqüenciação e dosagem dos conteúdos que compreendem conhecimentos, hábitos, idéias, valores com indicações de atividades para consolidação e avaliação (Cf. SAVIANI, N, 2003).

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. Compreende programas que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para o seu desenvolvimento. Supõe a organização do trabalho pedagógico referente aos métodos, procedimentos, técnicas e recursos empregados na educação escolar.

De acordo com José Gimeno Sacristán, pesquisador espanhol, estudioso de questões curriculares, o currículo deve ser entendido como processo que envolve uma multiplicidade de relações que vão da prescrição à ação, das decisões

administrativas às práticas pedagógicas (*apud* Saviani, N., 2003). Dentro desta perspectiva, o autor coloca a prática da avaliação como instrumento de grande importância dentro do currículo:

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação, é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última caracterização do seu significado para professores, que assim, evidenciam uma ponderação e para os alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

Segundo ele, uma das funções da avaliação deve ser de servir de procedimentos para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo seqüenciado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes.

Sem conteúdo não há ensino e se há ensino é porque alguém aprendeu alguma coisa, e este objeto de ensino está inserido em um currículo.

A discussão dos problemas curriculares surgiu em torno da solução de problemas práticos, das intervenções da realidade política, administrativa, escolar e didática. Assim, o currículo se define em território prático sobre o qual se pode discutir, investigar e intervir.

Mas é certa nossa idéia de que a prática do currículo é um processo de representação, formação e transformação da vida social na sociedade, a prática do currículo nas escolas e a experiência curricular nos estudantes deve ser entendida como um todo, de forma sintética e compreensiva, mais do que pelas estreitas perspectivas de especialidades das disciplinas particulares. (KEMMIS *apud* SACRISTÁN, 2000, p.146).

1.4 – Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos

Embora o objetivo específico deste trabalho não inside na realização de um estudo aprofundado sobre educação de jovens e adultos, vale a pena explicitar

alguns apontamentos sobre esta modalidade de ensino. Para tanto, foram utilizados estudos em leis e literaturas de pesquisadores que com muito cuidado e precisão, desenvolveram um trabalho específico sobre o assunto. A leitura da tese de doutorado de Maria Clara Di Pierro sob o título “*As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999*” (DI PEIRRO, 2000), ofereceu oportunidades de se deparar com uma obra complexa no que diz respeito aos programas educacionais voltados para esta modalidade de ensino em todos os níveis. Foram detectados alguns tópicos que serviram para subsidiar este trabalho, já que o mesmo trata do tema avaliação especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

Di Pierro realizou um levantamento histórico sobre a temática a partir do ano de 1985 quando os civis retomaram o poder político e extinguiram o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que foi signo distintivo da política governamental de educação de Jovens e Adultos dos governos militares. Ela expressa que o conceito mais amplo de educação de pessoas jovens e adultas manejado no trabalho é aquele enunciado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997:

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos aqueles que desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática” (Declaração de Hamburgo, Artigo 3º).

Segundo Maria Clara Di Pierro o conceito da Declaração de Hamburgo está coerente com conceito contido no Artigo 1º da atual LDB, que diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL/MEC, 1996, LDB, Artigo 1º).

A Educação de Jovens e Adultos está organizada dentro de uma educação escolar explicitada no artigo 22 da atual LDB: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A Educação Básica é apenas uma das dimensões e formas de organização da educação escolar. Nos termos da Nova LDB, a educação escolar compreende três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao abordar a educação escolar com jovens e adultos, este trabalho privilegia o Ensino Médio que é a abrangência do tema em questão, pelo fato de interessar em trabalhar o tema avaliação realizada em pessoas jovens e adultas que foram por muito tempo alvos desta prática tão direcionada ou reorganizada conforme a política educacional de diferentes épocas.

Com base em estudos realizados sobre a educação de jovens e adultos nota-se que ela ocupou posição marginal nas políticas públicas de educação nas décadas de 80 e 90, como se nota por meio do registro da sua história no Brasil observado no trabalho de Maria Clara Di Pierro:

Há pelo menos 25 anos de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos vêm se constituindo em objeto de interesse acadêmico no Brasil. A pesquisa educacional sobre o tema – embora relativamente reduzida se comparada a outros campos da

educação – já constituiu razoável acervos de conhecimentos acumulados, parte do qual foi objeto de análise de estudos que, com maior ou menor êxito procuraram realizar balanços críticos ou traçar o estado da arte da educação de adultos”(DI PIERRO, 2000, p.302).

A pesquisa sobre as políticas públicas nacionais de educação de adultos dos anos 80 e princípio dos 90 focalizou predominantemente dois grandes programas desenvolvidos pelos governos militares a partir de 1970: de um lado a configuração legal e a implantação do ensino supletivo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 de 1971, de outro, a experiência do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. Quase todos os estudos sobre este período procuram interpretar a funcionalidade das políticas de educação de adultos aos projetos de desenvolvimento econômico e controle político – ideológico do regime autoritário.

Em se tratando de Educação Escolar, o Ensino Supletivo é aquele que se destina a suprir a escolarização de Jovens e Adultos que não tiveram acesso ao Ensino Regular na idade apropriada ou que tendo-o freqüentado no todo ou em parte, a ele voltam a recorrer, seja por continuidade dos estudos, seja para atualização, aperfeiçoamento ou aprendizagem profissional (SAVIANI, N., 1997, p.1).

É sabido, porém, que na realidade educacional brasileira o fluxo escolar no ensino básico é prejudicado pela evasão e repetência, implicando numa defasagem a série-idade. Refletindo esta realidade a atual LDB prevê um conjunto de mecanismos destinados à correção na defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, os quais se encontram no artigo 37:

Art. 37 – A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e 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 (BRASIL/MEC, 1996, LDB, Artigo 37).

O Artigo 38 da atual LDB trata dos “exames supletivos” (denominação pela qual ficou conhecido o sistema massivo de aferição de conhecimentos fora do processo de ensino-aprendizagem), cuja idade mínima é reduzida em comparação com a legislação anterior⁶:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino Fundamental para os maiores de quinze anos

II – No nível de conclusão do Ensino Médio para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exame (BRASIL/MEC, 1996, LDB, Artigo 38).

Segundo a atual LDB a Educação de Jovens e Adultos oferece educação regular com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, assegurando aos que trabalham condições de acesso e permanência na escola.

Paralelo a esse estudo realizado a respeito da Educação de Jovens e adultos e das práticas avaliativas com base em documentos oficiais e nas literaturas sobre os temas, foi feita uma análise dos referidos assuntos no contexto das escolas que foram pesquisadas nesse trabalho.

⁶ A LDB 5692/71 limitava o acesso aos cursos supletivos da 1º e 2º graus respectivamente aos jovens com 14 e 18 anos e restringia o acesso aos exames supletivos de 1º e 2º graus respectivamente a pessoas com 18 e 21 anos de idade.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EJA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A proposta deste capítulo consiste em apresentar a forma como foi desenvolvida esta pesquisa, de natureza qualitativa, em que serão enfocados a contextualização do município de Cubatão, a caracterização das escolas visitadas e os aspectos relevantes das entrevistas, efetuadas com pessoas envolvidas no assunto em pauta, abrangendo coordenadores, professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

2.1 – Caracterização do Município de Cubatão

Este item apresenta os aspectos geográfico, político e social do município de Cubatão, com base no trabalho intitulado: “Educação Física na etapa inicial do Ensino Fundamental: o olhar dos professores especialistas e regentes de classes de escolas municipais de Cubatão/SP”, realizado, para dissertação de Mestrado, por Liliane Soares de Oliveira, que é integrante do grupo de pesquisa do qual faço parte.

O município de Cubatão compreende uma área territorial de 142 Km², com população estimada em 121.002 habitantes (IBGE). Localizada a 57Km da capital do Estado de São Paulo, em uma região denominada Baixada Santista. A cidade fica próxima à Serra do Mar, e por esse motivo é chamada de Rainha das Serras. Além disso, faz limites com os municípios de São Bernardo do Campo, Santo André, Santos e São Vicente. Sua emancipação político-administrativa ocorrera em nove de abril de 1949.

Com relação aos índices de desenvolvimento humano, apresenta o menor da Baixada Santista, o que por sua vez constitui curioso paradoxo, tendo em vista que sua principal atividade econômica (25 indústrias) movimenta vultosas cifras anualmente. Cubatão possui PIB (Produto Interno Bruto) de 8061953.807 mil reais e PIB per capita de 68834.99 reais, segundo dados do IBGE 2004. A economia ativa do município, atraiu grandes contingentes populacionais, oriundos de grande parte da região nordeste do país, principalmente no período de implantação do parque industrial, em meados dos anos 50 do século XX. Em consequência disso, os impactos no crescimento urbano não foram acompanhados de inclusão da população, agravando as desigualdades sociais. A situação de vulnerabilidade da população que migrou para Cubatão, pode ser observada pelos numerosos aglomerados situados na encosta da Serra do Mar (locais denominados “Cota”) e em regiões cujas construções são caracterizadas por palafitas (Vila dos Pescadores), contrapondo-se a regiões melhor localizadas, com infra-estrutura de esgotos como ocorre na região central da cidade, em parte do Jardim Casqueiro, onde estão localizadas as escolas pesquisadas.

O município de Cubatão possui dez escolas estaduais, segundo os dados da Diretoria de Ensino de Santos (www.dresantos.com.br). Dessas, sete oferecem classes de EJA do Ensino Médio; trinta e cinco escolas municipais, sendo 15 de Ensino Fundamental e 20 de Educação Infantil e um Centro Federal de Educação, que é um dos objetos desta pesquisa por ter o curso profissionalizante da EJA (PROEJA).

2.2 – Caracterização das escolas visitadas

Através de uma ficha descritiva, elaborada pelo grupo, foi possível detectar as características das escolas visitadas, em que os dados contidos forneceram informações gerais de estrutura física, localização e corpo docente.

2.2.1 – A Escola Federal e o PROEJA

2.2.1.1 – Histórico da instituição

O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, criado em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566⁷, e transformado em Centro Tecnológico em 18 de janeiro de 1999, mantém as Unidades Descentralizadas de Cubatão e Sertãozinho e tem como princípios os estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, tendo por objetivo principal o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O projeto político-pedagógico da Unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão, do CEFET-SP, em conformidade com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 3º, está organizado com bases nos princípios de:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*

⁷ Decreto que instituiu o ensino profissional primário e gratuito em 1909, no governo de Nilo Peçanha, nas 19 capitais dos estados brasileiros com base no pressuposto que o crescimento das cidades e das suas populações demandava uma luta pela subsistência cada vez maior e sendo um dos primeiros deveres do presidente da República formar cidadãos úteis à nação.

*IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII- valorização do profissional da educação escolar;
VIII- gestão democrática do ensino público (...);
IX- garantia de padrão de qualidade;
X- valorização de experiência extra-escolar;
XI- vinculação entre a educação escolar aos trabalhos e às práticas sociais (BRASIL/MEC, 1996, LDB, Artigo 3º).*

A unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão foi inaugurada em 1º de abril de 1987, com a intenção de atender a comunidade de Cubatão e região. A autorização de seu funcionamento veio através da Portaria Ministerial nº 158 de 12 de março de 1987, sendo instalada em prédio provisório cedido pela Prefeitura Municipal de Cubatão. Em 1997, foram iniciadas as obras do prédio próprio da UNED, que foi entregue à comunidade em fevereiro de 2001.

2.2.1.2- Localização, infra-estrutura e equipe pedagógica

A unidade conta atualmente com 7.000 m² de área construída, num terreno de 25.700 m², localizada na rua Maria Cristina, 50, Jardim Casqueiro.

O prédio tem infra-estrutura moderna, com espaços que comportam de forma confortável os cursos técnicos tradicionais remodelados e os novos cursos criados para atender a uma demanda específica da comunidade. Dispõe de três pavimentos, possuindo uma cozinha, um refeitório, uma cantina, vinte banheiros, sendo catorze para os alunos e seis para os funcionários, dezenove laboratórios com equipamentos adequados e atualizados que oferecem condições eficientes possibilitando o desenvolvimento dos trabalhos necessários. São dez laboratórios de indústria, seis de informática, um de química, um de física e um de biologia. Possui

ainda, dois anfiteatros, duas secretarias, uma sala de coordenação, uma diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca com um acervo de 7.500 livros, e mais cinco ambientes divididos em uma sala de leitura, duas de pesquisa, uma de vídeo, e outra de Internet. Todos os ambientes são compostos de espaços bem planejados e utilizados por professores e alunos, conforme a necessidade dos cursos.

A equipe pedagógica é composta por um diretor, dois vice-diretores, um coordenador pedagógico, um orientador educacional, sessenta e cinco professores distribuídos nos diversos cursos e disciplinas e outros profissionais. (ANEXO 4)

2.2.1.3 – Organização didática e curricular do PROEJA

O curso foi idealizado para ser desenvolvido à luz da atual LDB e do Decreto 5478/05⁸. Tem como modalidade o PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) em nível de Ensino Médio (formação inicial e continuada de trabalhadores), oferece a formação profissional de qualificação em “Desenvolvedor de páginas da Internet”. A grade de formação geral e profissional é adequada a uma forma, que em dois anos o aluno obtém o certificado do Ensino Médio com qualificação profissional (ANEXO 5).

A formação do aluno tem como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

O PROEJA, em nível de Ensino Médio visa desenvolver habilidades e gerar competências para uma melhor inserção no mundo como cidadão, qualificação para o trabalho e para a continuidade de sua formação educacional. Assim, o PROEJA

⁸ Decreto que instituiu no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

vem assegurar às pessoas que não puderam completar, em idade oportuna, a educação básica, que o façam, e resgatem os benefícios constitucionais de uma educação cidadã.

O PROEJA com qualificação profissional anunciado, se mostra afinado com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, construindo assim um desenvolvimento pessoal que prioriza a cidadania, melhorando sua auto-estima e renova suas esperanças de uma mais adequada inserção social.

A modalidade de curso PROEJA oferecida pelo Uned-Cubatão, tem como objetivos básicos:

a) formar o aluno de maneira a desenvolver seus valores e competências necessárias à integração de seu projeto pessoal ao projeto da sociedade em que vive;

b) preparar o aluno para sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam as mudanças na produção de mesmo tempo;

c) desenvolver as suas competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos;

d) assegurar ao indivíduo a formação comum indispensável para o exercício da cidadania;

e) aprimorar o educando como pessoa humana;

f) desenvolver a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;

g) desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

A duração do curso é de dois anos, com aulas ministradas de segunda-feira a sábado, correspondendo a uma carga horária máxima de 1600 horas, distribuídas, como previsto em decreto, com uma carga mínima de Formação Geral de 1200 horas e uma carga máxima de Formação Profissional de 400 horas.

O registro de rendimento dos alunos compreende a apuração da assiduidade e do desempenho em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades. As avaliações são contínuas e diversificadas, obtidas com a utilização de vários instrumentos, como atividades, provas, pesquisas, etc., selecionados a critério do professor e previamente explicitados aos alunos.

2.2.1.4 – A disciplina e o professor de História

A grade curricular de História nessa Unidade, atualmente consta de apenas uma aula por semana em cada série (1º e 2º anos), ministrada pelo mesmo professor. Trata-se de um profissional contratado em caráter temporário que possui formação no curso de História pela UNISANTOS (Santos) e Pedagogia, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras “DON DOMÊNICO” (Guarujá), com experiência de quinze anos no magistério. Trabalha há dois anos nesta instituição (ANEXO 6) revela ser um profissional capacitado e com larga experiência em educação, não só como professor, mas também como coordenador pedagógico e vice-diretor, além de ser proprietário de uma escola privada que oferece cursos básicos para preparação em concursos.

2.2.2 – A Escola Estadual e a EJA

2.2.2.1 – Histórico da Instituição

A ESCOLA ESTADUAL “MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO”, pertence à secretaria da Educação de Ensino do Interior do Estado de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Santos. É uma escola muito tradicional no município e na região, sendo conhecida por “Castelão”, devido ao seu nome e sua grandiosidade em estrutura física. É muito procurada pela comunidade, inclusive por alunos de outros bairros, por estar situada em um local de fácil acesso e ser uma escola muito bem conceituada no município.

Está normatizada com base nos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Tem por objetivo principal, oferecer uma aprendizagem voltada para a formação da pessoa humana, de maneira a desenvolver valores e competências necessários para a socialização dos alunos e preparação para o trabalho, garantindo o acesso ao conhecimento.

A escola oferece cursos de ensino Fundamental e Médio, distribuídos em dois turnos, manhã e noite. Atualmente ela possui três classes de Ensino Fundamental II, vinte e duas de Ensino Médio e doze de Educação de Jovens e Adultos em nível Médio.

Os professores revelam grande adesão aos diversos acontecimentos na escola, como reuniões de Conselho de Escola e de Associação de Pais e Mestres, ou mesmo fora dela, como cursos de capacitação.

O projeto político-pedagógico da Unidade, em conformidade com o que dispõe no Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta

os mesmos princípios gerais constantes do Projeto da Unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão, CEFET – SP.

2.2.2.2 - Localização, infra-estrutura e equipe pedagógica.

A escola encontra-se localizada na rua Maria Graziela, s/nº, Jardim Casqueiro, município de Cubatão. O prédio que compõe a escola possui dois grandes pavimentos, sendo o térreo e o primeiro andar, e conta com uma boa infra-estrutura, que abriga, além de salas de aula, cozinha, banheiro, quadra de esportes, refeitório, cantina, sala de vídeo, sala de informática, anfiteatro, secretaria, sala de coordenação, diretoria, laboratório, biblioteca com um acervo de aproximadamente dois mil livros e outros espaços.

A equipe pedagógica é composta por um diretor, um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos, sendo um do período diurno e um do noturno, e sessenta e um professores, divididos por áreas (ANEXO 7).

As aulas, bem como o conteúdo das disciplinas e os métodos de avaliação são decididos no planejamento do início do ano e revistos no replanejamento no início do segundo semestre.

No início do ano, é reservado um período antes de começarem as aulas para que seja feito o planejamento; a priori, por áreas, depois em conjunto, tiramos as metas, os objetivos, os conteúdos e verificamos como vamos aplicar. No meio do ano a gente pára novamente e faz o replanejamento (Coordenadora- EJA).

As reuniões pedagógicas semanais realizadas entre os professores e a coordenadora – HTPC⁹- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – consiste em um momento de reflexão e estudo dos PCNs como também na troca de experiências visando a integração disciplinar nas aulas e interdisciplinar nas atividades extra-curriculares.

Ao final de cada bimestre a escola realiza o Conselho de Classe e Série onde são discutidos os rendimentos e freqüências dos alunos. O resultado é transmitido aos pais dos alunos menores e aos próprios alunos, quando de maiores, em reuniões previamente combinadas, em que se consegue a presença da maioria dos envolvidos, pais, alunos e professores.

2.2.2.3 – Organização didática e curricular da EJA.

O curso de Educação de Jovens e Adultos é oferecido no período noturno e destinado àqueles que não tiveram acesso e continuidade de estudos no Ensino Médio na idade apropriada (LDB 9394/96), tem a duração de dezoito meses, organizado em três termos com cem dias letivos em cada termo; tratando-se de um curso de oitocentas horas.

A organização didática da Educação de Jovens e Adultos é composta por todas as disciplinas que compõem a Base Nacional Comum conforme o quadro curricular (ANEXO 8) e a matrícula obedece a idade mínima de dezessete anos completos para o início e dezoito anos completos para a conclusão do curso.

⁹ Trata-se da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, desenvolvida na unidade escolar pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico, tem por finalidades: Articular os diversos segmentos da escola para a construção e implantação do trabalho pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu projeto pedagógico; (re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

O curso está formulado de acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, que reforça as Normas Institucionais para a Educação de Jovens e Adultos. Visa oferecer alternativas diferenciadas e adequadas às condições da clientela, e inclui entre os princípios que devem fundamentar o ensino, a valorização da experiência extra-curricular a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O curso de Educação de Jovens e Adultos em nível médio, de acordo com o plano de curso mantido pela escola, tem por finalidades:

- I- Possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida e possibilitar um nível profissional mais qualificado;
- II- Oferecer a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem;
- III- Propiciar uma preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

2.2.2.4 – A disciplina e a professora de História

A grade curricular de História é composta de duas aulas por semana no primeiro e no segundo ano e três no terceiro ano do Ensino Médio. A professora entrevistada (ANEXO 9) leciona na primeira série da EJA e nas segundas e terceiras séries do Ensino Médio regular, é efetiva de cargo, formada em História pela UNISANTOS (Santos), com quinze anos de experiência no exercício da função; já exerceu cargo de coordenador pedagógico por duas vezes nesta Unidade Escolar, porém, afirma que prefere estar na sala de aula.

Eu tive oportunidade de fazer complementação pedagógica e galgar um posto na Educação, já fui coordenadora pedagógica por duas vezes e são cargos que não me deram nenhum conforto profissional, então eu prefiro estar na sala de aula (PROFESSORA – EJA).

Demonstra ser uma profissional envolvida no trabalho e bastante comprometida com a Educação, procurando promover projetos voltados aos alunos da EJA.

Participa também de outros projetos da escola e sente falta de momentos oportunos para discutir com outros professores. Procura sempre se atualizar por meio de cursos de capacitação e nas HTPCs, das quais ela afirma ter prazer em participar, embora considere que deveria ser um tempo melhor utilizado, ou seja, com maior aproveitamento. Revela ser uma professora preocupada com seu aprimoramento profissional, receptiva a mudanças e ainda tem anseio de realizar um curso de especialização ou mestrado.

Para o desenvolvimento de suas aulas utiliza-se de filmes, cópia de textos e de documentos; giz e lousa apenas para apontamentos e, quando necessário, alguns livros didáticos.

2.3 – EJA, História e Avaliação segundo os sujeitos entrevistados

Essas entrevistas muito contribuíram para a sustentabilidade da pesquisa elaborada. Foram obtidos resultados bastante favoráveis, não somente no que diz respeito à prática da avaliação, mas também abrangendo outros aspectos relevantes relacionados a conteúdo, metodologia, currículo, didática, saber escolar; além, ainda, de se descobrir motivos que estimularam o retorno à prática escolar.

O desenvolvimento das entrevistas se deu através de temas alusivos à prática de avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

2.3.1 – A especificidade da EJA

2.3.1.1 – O que falam os professores

Em suas entrevistas, os professores manifestaram-se conscientes da razão das dificuldades, e necessidades dos alunos da EJA, sugerindo formas diferenciadas na prática de ensinar.

A gente passa a adquirir uma forma de trabalho em que o aluno da EJA percebe o diferencial adotado. Isso porque a gente entende as dificuldades que eles encontram...O aluno deixou de estudar por algum motivo, por uma razão no passado ou por necessidades materiais ou pessoais. Se nesta retomada dos estudos forem colocadas inúmeras dificuldades, ele vai parar de novo e vai desistir de novo (Professor - PROEJA).

Eu faço questão de oferecer uma aula legal. É o que eles gostam e acham interessante, principalmente por se tratarem de alunos da EJA. Mas para isso, tem que estar apaixonado pelo que faz, precisa buscar novas informações; estar sempre informado, a historiografia, as pesquisas estão sempre mudando. Isso, para não cair na mesmice e sair do “arroz com feijão” (Professora - EJA).

Os professores consideram relevante uma maior aproximação entre eles e o aluno para facilitar a interação. Inclusive um dos entrevistados, para gerar essa empatia, procura relacionar-se também no aspecto social, com intuito de evitar a nova desmotivação e promover a auto – estima.

Na EJA você tem que se preocupar com a auto – estima para obter bons resultados. Para isso, muitas vezes, envolvo minha participação em atividades que eles exercem fora da escola, eles têm que enxergar o professor como um ser igual a eles.

Eu me integro ao grupo e passo a adquirir deles uma empatia. Por exemplo, eles fazem churrascada e me convidam e eu participo. Tem uma aluna que vai buscar bordado lá em Caruaru e eu acabo comprando uma peça. E nisso vejo retorno dentro da disciplina (PROFESSOR - PROEJA)

2.3.1.2 – O que falam os coordenadores.

De acordo com os coordenadores entrevistados, a EJA não se trata de um curso tão promissor, tendo em vista a problemática no que diz respeito ao empenho dos alunos, que não se preocupam com o conteúdo, e que vêem a suplência como um curso facilitador, ou seja, um meio mais rápido de se adquirir um certificado

O que eu vejo de diferente na EJA é a procura cada vez maior. Este ano, de oito salas, aumentamos para doze, porque eles vêm a EJA como o terminar mais rápido; não estão preocupados com o conteúdo. Outro problema evidente é que eles não querem prova difícil, não querem ler e interpretar, Só “colar”. Eles mesmos falam que só vêm aqui para pegar o diploma (COORDENADORA – EJA).

Eles desmotivam muito, desmotivam extremamente, ficam muito desinteressados, não estudam, têm dificuldades terríveis para acompanhar os conteúdos. Esses alunos vêm com a experiência de escolas “compreensivas”, que passam a mão na cabeça... O aluno vai passando ou cobre faltas com trabalhinhas (COORDENADORA – PROEJA).

2.3.1.3 – O que falam os alunos

Através da conversa com os alunos, foi possível detectar vários fatores que influenciaram na retomada dos estudos. Uns apresentaram receio pelo grande tempo sem contato com a escola, o que poderia ter como barreira dificuldades na

aprendizagem, outros por necessidades profissionais ou quererem se atualizar até mesmo por questão pessoal. De modo geral, mostraram-se favorecidos com a existência da EJA, que veio ao encontro desses anseios.

Eu tinha receio de voltar a estudar porque tinha parado há mais de vinte anos, mas precisava arrumar emprego, e na hora da inscrição surgia o problema porque eu tinha estudado até a oitava série, mas eu tinha que voltar, voltei para a EJA do Ensino Médio (ALUNA - A – EJA)

Eu voltei a estudar para acompanhar meus filhos porque todos já tinham estudado, inclusive tenho uma filha que se formou. Eu me via muito sem informação, até para conversar com as pessoas; eu queria me atualizar (ALUNA - C – EJA)¹⁰.

2.3.2 – O Ensino de História no preparo e desenvolvimento das aulas

Um dos professores leva em conta que os alunos estão inseridos na História e dentro desta visão tenta conscientizá-los de que sendo sujeitos participantes da História, eles têm o poder de transformação, ou seja, de transformar a sua própria vida através do estudo:

Eu faço uma didática na minha aula de forma que a História não seja uma coisa distante dos alunos, considerando que são elementos transformadores da escola; porque se existiu Homero, se existiu Cristo, se existiu Hitler, eles estão também ali, são pessoas que estão na História, são elementos participantes da História e que podem de alguma forma transformar-se. Não é transformar o mundo, pelo menos transformar a vida deles neste processo de capacitação que estão tendo comigo, e a gente tem obtido resultados muito bons (PROFESSOR - PROEJA).

¹⁰ O depoimento nos remete à afirmação de Avaro Vieira Pinto sobre a relação entre pais e filhos no que diz respeito à busca pela aprendizagem “A educação de adulto não pode ser concebida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto como seus filhos” (PINTO, 2005, p.81).

Já um outro professor, durante a entrevista enfatiza a importância da leitura e da escrita no ensino de História, revelando que trabalha com textos específicos interligados aos eixos temáticos sugeridos nas Orientações Curriculares no Ensino Médio.

Eles têm que entender que História é uma disciplina de pesquisa e muitos deles têm domínio da leitura mas não têm a competência da escrita. Eu trabalho com textos específicos porque apresentam informações interessantes. Não deixa de ser eixo temático, por exemplo, o primeiro ano na EJA eu trabalho sociedades antigas e o eixo se encontra na relação de trabalho e dominação (PROFESSORA – EJA).

Os coordenadores entrevistados fizeram maior referência aos conteúdos, considerando que os mesmos devem ser selecionados, condensados, valorizando mais a qualidade que a quantidade, onde o professor deve assumir um papel realista adequando-se à expectativa do aluno especificamente da EJA, procurando aproximar o conteúdo teórico da prática.

Quanto aos conteúdos, eu sempre converso com os professores sobre o quê dar; considero que é mais interessante o aluno do PROEJA sair daqui sabendo pouco, bem, do que saber muito, ter um mundo de informações que não vão ser da menor utilidade. É preciso ter o pé no chão quando se trata de um curso desse tipo, providenciar e fornecer aos alunos aquilo que realmente é importante e necessário. É essa linha de pensamento que o professor de História tem adotado em termos de conteúdo no seu planejamento, isto é, condensar, facilitar, escolher o que é mais importante, ir ao encontro das necessidades do aluno e colocar o conhecimento teórico mais próximo do prático (COORDENADORA - PROEJA).

Quanto às orientações para o trabalho com conteúdo:

O conteúdo, geralmente vem através do Ensino Médio em Rede¹¹, a gente recebe orientações pré-estabelecidas que se encaixa na grade já existente (COORDENADORA – EJA).

2.3.3 – Sobre a avaliação da aprendizagem

2.3.3.1 – Como é representada no conjunto da prática docente

Com relação à avaliação, vários pontos foram focados pelos professores; a nota, por exemplo, não ocupa papel preponderante, e sim todo aprendizado. Tudo que o aluno produz é avaliado através de instrumentos variados que são utilizados a partir da bagagem que o aluno possui.

Outro aspecto enfatizado centra-se na leitura e interpretação, ou seja, o aluno que é capaz de ler e interpretar será favorecido na avaliação, já que História é considerada por eles como uma disciplina de pesquisa. Enfim, foi configurado que a prova apenas, não mede conhecimentos:

Eu digo para eles que a nota não é um quesito importante, e que o mais importante é que eles aprendam o conhecimento que passei... Fez, tem nota, produziu tem nota. Logicamente que ele não terá nota se não houver produção. Acertar ou errar está dentro do processo de produção. Não gosto de prova, a prova não prova¹². Eu dou várias atividades e eles vão produzindo. Há professores que avaliam diferente, que são mais conteudistas, dão matéria e carregam tudo numa única avaliação...

¹¹ O Ensino Médio em Rede foi um programa de formação continuada coordenado pela secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que destinou aos assistentes técnicos pedagógicos, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores que atuam no ensino médio regular. Desenvolveu-se através de teleconferências, videoconferências e materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa. Foi desenvolvido em duas fases, a primeira entre 2004 e 2005, como o conteúdo voltado para as representações dos atores envolvidos na prática e, a segunda, desenvolvida em 2006, deu ênfase para o desenvolvimento curricular do Ensino Médio.

¹² Essa ideia se faz presente na fala de Jomini: “As provas também não deveriam ser aplicadas, porque não atestavam a competência dos alunos” (JOMINI, 1990, p. 112).

Eu trabalho com eles interpretação de textos em que após a leitura devem responder questões relacionadas; por isso considero História uma disciplina ligada à área de Português...

Eu faço uma avaliação diagnóstica, que pode ser até por conversa na sala de aula, onde vou detectando o conhecimento deles, a bagagem que eles trazem para saber por onde devo começar; na medida em que vou obtendo meus resultados, vou dificultando o processo de avaliação (PROFESSOR -PROEJA).

A avaliação da EJA é diferente porque eles ficaram muito tempo sem estudar. A grande maioria tem dificuldade em interpretação de textos, e é fundamental. Não dou avaliação sem consulta; a consulta leva-os a se situarem na questão solicitada e ainda gera expectativa acerca do conhecimento adquirido (PROFESSORA- EJA).

2.3.3.2 – Como é elaborada no trabalho pedagógico

De acordo com a argumentação das coordenadoras, a avaliação encontra-se inserida no planejamento, tratando-se ainda de um assunto a ser discutido em HTPCs. Ambas as entrevistadas, colocaram a obrigatoriedade de dois instrumentos de avaliação, cujo critério fica a cargo dos professores que são orientados a avaliar de forma coerente ao nível de aprendizado da turma.

A escola não estipula o método de avaliação da aprendizagem, a única coisa que determina é que em média deve ter dois instrumentos de avaliação, mas isso não é da escola, na verdade provém da LDB¹³, cabe ao professor escolher os instrumentos que podem ser em forma de seminário, trabalho ou prova....Há professores que conseguem avaliar o aluno em atitudes, em trabalho diário, em lição de casa, em participação em sala de aula...Enfim, o professor decide a avaliação ideal para cada turma (COORDENADORA – PROEJA)

No planejamento a gente define praticamente tudo, já consta no regimento da escola, o número de avaliações, de acordo com a LDB, inclusive os valores e o peso para trabalho são definidos no planejamento. Durante o ano a gente vai retomando em HTPCs e fazendo adequações necessárias...Geralmente a gente não

¹³ O texto legal da LDB não determina o número de instrumentos de avaliação, isso é determinado pelo regimento da escola.

concorda com pergunta e resposta muito direta. Tanto que os professores trabalham com os textos e encima deles pedem síntese e análise; a gente trabalha mais nesse sentido na hora da avaliação (COORDENADORA-EJA).

2.3.3.3 – Como é analisada pelo educando

O que se pôde perceber, por meio dos alunos entrevistados, é que hoje o termo AVALIAÇÃO não gera tanto temor, tendo em vista as novas metodologias adotadas. Pois comentam que os professores têm procurado diversificar as técnicas utilizadas para medir a aprendizagem. Os educandos afirmam que essa preocupação dos professores foi de grande valia, pois, segundo alguns, era uma prática tida como uma barreira para o retorno à escola.

Mudou muito a forma de avaliação porque no meu tempo a professora dava toda a matéria na lousa e marcava o dia da prova, e cobrava todo o assunto com perguntas. Tinha que decorar. Prefiro mais quando a avaliação é com consulta... As provas são ótimas, são questões escritas que a gente tem que responder com as nossas palavras. O professor pede pra não copiar. Só o fato de ser com nossas palavras já dá para mostrar que aprendeu. A gente absorve melhor escrevendo (ALUNA - A - 39 anos –PROEJA).

Acho as avaliações uma coisa normal; fico calmo; eu já estudava no ano passado. Sinto segurança quando conheço a matéria, só encontro dificuldades e tenho receio nas provas das matérias técnicas. Nunca tive experiência negativa com avaliação (ALUNO - B - 18 anos -PROEJA).

Eu acho fácil a avaliação. Quando não é com consulta, é em grupo ou dupla. Duas ou mais pessoas pensando é melhor do que uma; então eu acho bom. Os professores dão muita oportunidade para a gente aprender, quem vem na escola com objetivo consegue, sim (ALUNA - A - 49 anos –EJA).

Cada conteúdo que a professora de História dá pra gente ela avalia de várias formas: trabalho na sala de aula, no caderno e também na prova. A prova dela é boa porque a gente acaba percebendo até onde aprendeu e o que precisa melhorar (ALUNA - C - 47 anos – EJA).

Torna-se relevante afirmar que – a julgar pelas falas dos sujeitos, em especial os últimos relatos destacados – a AVALIAÇÃO ocupa papel importante no processo pedagógico, haja vista que todas as observações se convergiam para essa prática. Os professores entrevistados demonstraram estar conscientes quanto à metodologia de ensino e práticas de avaliação, ao afirmarem que levam em consideração a expectativa dos alunos e a especificidade da modalidade de ensino, EJA, procurando aprimorar sempre o trabalho pedagógico na perspectiva de inclusão e emancipação. O que se observa é que a ótica dos alunos coincide com a versão dos professores ao abordarem características e objetivos da EJA. Contudo, faz-se pertinente salientar que a visão é contrária à dos coordenadores quando ressaltam grande problemática existente na perspectiva dos alunos da EJA que consiste, na maioria das vezes, apenas na busca por um diploma.

CAPÍTULO 3

ENSINAR, APRENDER E AVALIAR EM HISTÓRIA NUMA ÓTICA CRÍTICA.

Neste capítulo, a ênfase incide sobre a disciplina de História em seus variados contextos, considerando que se trata de uma área que tem sofrido constantes transformações no ensino, através de múltiplas abordagens e fortes tendências historiográficas. Isso justifica a necessidade de se discorrer sobre as origens da História no Currículo, sua finalidade educacional e social, sobretudo mudanças ideológicas e, conseqüentemente as inovações dos conteúdos e novas metodologias, que suscitaram novas práticas de avaliação de aprendizagem em História na Educação de Jovens e Adultos em nível médio – objeto de elaboração deste trabalho.

Este capítulo remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por ser o elemento prescritivo da organização e desenvolvimento do currículo. Recorre também às obras relacionadas ao tema e análises dos depoimentos que foram colhidos nas entrevistas.

Como ilustração referente aos depoimentos, pode-se mencionar a fala dos alunos, que, ao compararem o ensino/aprendizagem tradicional com as novas metodologias, bem como as novas e diversificadas formas de avaliação, apresentam-se enfáticos quanto à melhoria nos resultados obtidos, ao sentirem – se mais motivados e reconhecidos enquanto sujeitos ativos do referido processo.

Quanto aos professores, demonstram sólidas mudanças no que se refere à necessidade de inovar suas práticas, bem como de posicionar o aluno numa perspectiva de inclusão e emancipação.

Tendo em vista que os alunos jovens e adultos, em sua maioria, trata-se de trabalhadores com experiências e necessidades peculiares, o professor passou a adquirir maiores habilidades ao lidar com o saber histórico, fazendo-o de modo que identificasse o aluno como sujeito participante da história. Pois, sabe-se que suas vivências são dotadas de informações valiosas, porém fragmentadas, sobre as quais o professor passou a atuar. Como enfatiza o documento relativo aos PCNs:

Alguns lêem jornais, revistas e livros, vão ao cinema e ao teatro. Muitos assistem televisão, ouvem rádio, apreciam música, conversam e trocam, idéias com parentes e amigos, utilizam transportes coletivos, circulam pelos espaços físicos e sociais. Todas essas vivências que lhe fornecem informações valiosas, porém fragmentadas sobre as quais o professor, por meio de diálogo, do debate e da crítica, inerentes à sua prática docente, pode atuar como agregador e catalisador (*BRASIL / MEC, 1998, p. 53*).

Com isso tudo, abre-se um caminho para a aprendizagem mais significativa que, indubitavelmente, propicia técnicas mais coerentes de avaliação objetivando práticas formativas, mediadoras, condizentes com a formação dos alunos.

3.1 – História da História.

O processo de transformação da História em disciplina ocorreu primeiramente na França, no contexto das transformações revolucionárias do século XVIII, inserido na luta da burguesia pela educação pública, gratuita, leiga e obrigatória.

A partir do momento em que o discurso enciclopédico do século XVIII recebe significação, a história nacional é liberta da maldição “feudal” que a revolução fez pesar sobre ela e da condenação que a envolvia. Constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do processo da humanidade e uma matéria que deve ser estudada,

um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado (FURET, 135).

No Brasil, desde sua criação como disciplina, no século XIX, a História percorreu vários caminhos, numa ampla trajetória. Com a implantação no Colégio Dom Pedro II, a disciplina foi sustentada por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas.

A disciplina História foi integrada na escola pública Pedro II a partir de sua fundação quando se distribuiu as matérias em oito séries que, normalmente, seriam cumpridas em igual número de anos. O primeiro plano de estudos formulado, baseou-se no humanismo concebido por Bernardo de Vasconcelos, o ideólogo do colégio Pedro II. Era uma concepção do humanismo assentada no estudo dos clássicos, aproximando-se este saber à construção da nacionalidade (BITTENCOURT, 1990, p.60).

Mesmo após a Proclamação da República, a principal referência dos programas curriculares (1931, 1961) continuou sendo a história da Europa, o que serviu de crítica por historiadores brasileiros que consideravam essa concepção europeizante dos conteúdos um dos grandes problemas da disciplina.

A História da Pátria constituiu-se dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado cristão. A História Nacional compunha-se da relação entre o passado da Antiguidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o percurso dos bancos no espaço brasileiro. O nacional era entendido não como um lugar em que viviam os negros, os índios e mestiços, mas o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da revolução histórica ocidental (BITTENCOURT, 1990, p. 62).

A partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a, sistematicamente, incluir em seus programas a história nacional.

No final do século XIX, não se tratava mais de ver na História um conteúdo autônomo ou não em relação aos outros campos com os quais ela esteve fortemente imbricada ou foi até mesmo confundida, mas tratava-se de decidir para que servia esse ensino. A disciplinarização do conhecimento histórico para a escola estava associada a um dos objetivos gerais da escola, que era o da divulgação de um saber produzido fora dela (MARTINS, 2002, p.38).

No período republicano, a disciplina História passa para uma concepção de que era responsável pela formação de cidadãos, e isso ganha força nos programas utilizados nas escolas. Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria a principal personagem desse marco de ensino, ilustrado com atividades cívicas:

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às “datas nacionais”, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar (B ITTENCOURT, 1990, p.163).

Com a lei n.5692/71¹⁴ foi oficializado o ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras, ficando os conteúdos específicos de História destinados somente aos

¹⁴ “Quando o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, mediante o Parecer nº 853/71, que o núcleo comum dos currículos passava a ser composto por “matérias”, definindo também os objetivos e a amplitude dessas matérias, estabeleceu que três seriam as formadoras do núcleo comum: Comunicação e Expressão, voltada para a Língua Portuguesa; Ciências, composta por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas; e Estudos Sociais,

alunos do antigo segundo grau. A concepção e os conteúdos de História continuaram atrelados às concepções tradicionais.

Mais uma vez, destaca-se para o ensino das humanidades um objetivo bastante amplo e nacionalista: se antes, no início do século, tratava-se de ensinar história para definir o sentido da nacionalidade e do ser cidadão daquela nação, a partir dos anos 70, com a reforma de ensino, o poder público sinalizava para o fato de a “cidadania” ter uma forma (ou talvez melhor seria dizer uma “fôrma”) definida, que deveria ser exercida conscientemente, e que os Estudos Sociais explicitariam, em seus conteúdos essa forma/fôrma. O poder público, que de regulador do sistema passou a ser maior promotor da educação brasileira, imbuíu-se da função de formular a melhor maneira para que o brasileiro exercesse sua cidadania (MARTINS, 2002, p.109).

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisas e teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. O ensino de História inseriu-se em um contexto de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das suas finalidades, uma problemática que ocupou espaços também na escola fundamental e média.

Todo esse processo de ensino de História foi abordado em congressos, simpósios e encontros.

Nas reestruturações curriculares o ensino de História entrou em debates que giravam sobre as novas concepções que entrariam nos conteúdos e nas metodologias de ensino. Dentro dessas reformulações nasce a perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na

composta pelos conteúdos de História, Geografia, e Organização Social e Política do Brasil’ (MARTINS, 2002, p.51).

maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico, enfatizando a teoria pedagógica crítica:

A tese fundamental da teoria pedagogia crítica é a de que no processo de educação não há desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente (PINTO, 2005, p.118).

Os anos de 1990 trouxeram a crise da História e a possibilidade de novos paradigmas teóricos. Foram propostas mudanças para o currículo de História com os objetivos de incorporar temas mais significativos para a sociedade atual, surgiu então, a defesa de uma referência curricular global para todos os estados brasileiros.

A partir da LDB de 1996, a qual determinou competência da União, do Distrito federal e dos municípios o estabelecimento de novas diretrizes para a organização dos currículos e seu conteúdo mínimo, a Secretaria da Educação Básica do MEC, propôs Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino fundamental¹⁵ em 1997 para o primeiro e segundo ciclos, em 1998, para o terceiro e quarto ciclos e, em 1999, para o Ensino Médio¹⁶. A intenção era que não se produzisse um currículo único para ser seguido em todo país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro.

Na área de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram como proposta fundamental a modificação da estrutura dos conteúdos apresentados, até

¹⁵ Os PCNs para o Ensino Fundamental foram construídos, de alguma maneira, no diálogo com a produção curricular dos estados e municípios das décadas de 1980 e 1990.

¹⁶ Os PCNs do Ensino Médio foram organizados tendo como base a definição das competências e das habilidades que o aluno deveria desenvolver durante este nível de ensino, estruturada em três eixos: 1 – representação e comunicação; 2 – investigação e compreensão; 3 – contextualização sociocultural.

então como propostas curriculares oficiais. A idéia básica situa-se na transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos, na tentativa de superar o ensino de História baseado na cronologia, e propor metodologias diversificadas de ensino, na realização de um trabalho menos expositivo e mais participativo, no qual o professor deveria desempenhar o papel de mediador.

Nas atuais organizações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a disciplina História encontra-se inserida nas áreas de Ciências humanas e suas tecnologias junto às disciplinas de Filosofia, Geografia e Sociologia. A finalidade dessas orientações não é estabelecer um “currículo mínimo” de conteúdos de História para o Ensino Médio, mas explicitar os princípios educacionais que passaram a nortear o sistema de ensino no país e suas referências à disciplina História. Foram elaboradas no sentido de auxiliar e orientar os docentes na elaboração dos currículos apropriados à escola em que atuam, de acordo com suas necessidades específicas.

Segundo os parâmetros curriculares, essa nova ótica do ensino de História foi inspirada na Escola dos “Annales”¹⁷, no sentido de contribuir para a definição de uma história cultural, integrante da própria realidade social

A Nova História inspirada e continuadora da Escola dos “Annales”, tem igualmente contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais (*BRASIL / MEC, 1999, p. 300*).

¹⁷ Movimento historiográfico que se destacou por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

Como se pode observar, o ensino de História no Brasil passou por várias transformações, que acompanharam, muitas vezes, as mudanças ocorridas na organização e nas propostas educacionais brasileiras.

3.2 – Saberes e sabores no ensino de História

Este item parte de apontamentos e análises sobre as atuais Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), bem como as metodologias sugeridas.

As atuais condições políticas e culturais acabam por fazer o professor repensar no desenvolvimento do seu trabalho na vida escolar. O trabalho educacional específico da disciplina História com alunos jovens ou adultos, com idades e experiências diversas, portadores de diferentes culturas e vivências passou a exigir do profissional da área, uma metodologia diferenciada e renovadora, onde o saber divide espaço com a experiência. O que se espera hoje é uma contribuição do professor para a construção do conhecimento de seus alunos adultos dentro da sociedade em que vivem. A esse respeito vale considerar a reflexão de Álvaro Vieira Pinto:

A educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e o desenvolvimento. Excluída a idéia ingênua de um princípio absoluto do saber no indivíduo que se educa, a educação só pode constituir em dotá-los de novos conhecimentos que irão somar ao que já sabe, ou substituir as idéias erradas, ingênuas que possuía (PINTO, 2007, p.82)

Partindo dessa idéia sobre a Educação de Jovens e Adultos, na disciplina História a aula tende a constituir-se em um momento em que o professor deve proporcionar a apropriação do conhecimento histórico não apenas transmitindo

informações, mas estabelecendo construções significativas no intuito de oferecer ao aluno condições de compactuar com o fato histórico.

Esse trabalho de construção histórica encontra-se sugerido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Auxiliar os jovens a construírem o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados (*BRASIL / MEC*, 2006, p. 65).

Como o ensino de História pressupõe que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, é primordial que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico.

Essa relação entre o conhecimento histórico a ser ensinado e a cultura experiencial do aluno deve desenvolver-se dentro de um processo de negociação de significados

Os indivíduos participam criadoramente na cultura ao estabelecer uma relação viva e dialética com a mesma. Por um lado organizam-se suas trocas e dão significados às suas experiências em virtude do marco cultural em que vivem, influenciados pela cultura. Por outro lado, os resultados de suas experiências mediatizadas oferecem novos termos que enriquecem e ampliam seu mundo de representações e experiências, modificando, com isso, ainda que seja paulatina mas progressivamente o marco cultural deve alojar os novos significados e comportamentos sociais (*GÓMEZ*, 1998, p. 61).

Essa perspectiva impõe a necessidade de superação da forma habitual na prática docente, onde o ato de ensinar tem os conteúdos como uma referência para uma aproximação dos educandos, em especial, jovens e adultos.

Desenvolver um trabalho com base na experiência dos alunos, remete à compreensão de que uma das funções do ensino de História consiste em fazer os alunos e professores identificarem as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem a partir do diálogo entre o presente e o passado, longe da idéia de que trabalhar a experiência é valorizar a atividade espontânea. Deve haver um intercâmbio de conhecimentos, onde o saber acadêmico subsidia o saber formal

O aluno/a pode se envolver num processo aberto de intercâmbio e negociação de significados sempre que os novos conteúdos provoquem a ativação de seus esquemas habituais de pensar e atuar. Por isso, a aquisição da valiosa cultura acadêmica deve ser sempre um processo de reconstrução, e não simplesmente de justaposição. É necessário provocar no aluno/a a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas de instrumento de análise da realidade plural. Somente se poderá realizar esta provocação se o professor/a parte do conhecimento do estado atual do estudante, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes (GÓMEZ, 1998, p. 62).

Nesse sentido, fala-se na necessidade da sala de aula ser um espaço de conhecimentos compartilhados, pois pesquisas indicam que aprendizagem não é resultado da relação entre o professor e o aluno individualmente, mas realiza-se num coletivo que possui suas necessidades e vivências culturais próprias.

Os alunos/as devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de

interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer âmbito da vida, o enriquecimento mútuo (GÓMEZ, 1998, p. 64).

Esta idéia de compartilhar o conhecimento pôde ser evidenciada na fala de um dos professores entrevistados ao afirmar, com total satisfação, que faz questão de se interar no mundo social dos alunos, como uma maneira de obter resultados positivos na sala de aula, onde o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma objetiva. Pois, os conhecimentos trazidos pelos jovens e adultos podem ser considerados marco inicial e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados.

Além da necessidade de se refletir acerca de trabalhos com conceitos no ensino de História, enfatizando suas especificidades e necessidades de relacioná-los com a experiência do aluno, o ensino de História deve propiciar ao educando jovem e adulto a oportunidade de conhecer os vários momentos em que os acontecimentos históricos ocorreram inseridos em uma política ideológica da época:

Cada programa de História veiculado pela escola foi planejado segundo uma meta política determinada a forjar uma sociedade de acordo com interesses explícitos na manutenção de uma memória única (BITTENCOURT, 1990, p. 202).

Essa concepção nos remetem às práticas anarquistas que no ensino de História levavam em conta os vencidos, os despossuídos. Isso se constituía em algo novo na história do Brasil que só considerava os grandes nomes, os chamados heróis:

A preocupação em esclarecer a comunidade, sobre os fatos ocorridos na ocasião das datas comemorativas, veio denotar que os libertários percebiam a importância do conhecimento da História de um modo vivo. Com efeito, o ensino de História explorava as salas de aula e invadia os espaços de lazer. Estava também estreitamente veiculado à propaganda e, por isso mesmo procuravam uma visão de história coerente com as idéias por eles veiculadas (JOMINI, 1990, p.100).

Nessa ótica, as práticas anarquistas privilegiavam as aulas de História dentro de uma metodologia que levava o aluno a vivenciar fatos históricos, muitas vezes camuflados por interesses sociais e políticos.

Isso, associa-se ao projeto que a professora da EJA explanou na entrevista, no momento em que discorreu sobre questões políticas.

Eu tenho um projeto para colocar em prática no segundo semestre, que é o de levar os alunos da suplência, uma vez por mês, para assistirem reuniões na Câmara dos vereadores, para fiscalizarem, para perceberem como funciona o legislativo municipal, perceberem que não é só do executivo que se deve cobrar, deve-se cobrar também do legislativo (PROFESSORA – EJA).

A professora demonstra, com este projeto, que se preocupa em oferecer um ensino de História coerente com os fatos reais e a concepção histórica de formar cidadãos, proposta nos programas atuais. Inclusive, quando perguntada sobre o nome do projeto, ela disse estar pensando em colocar “Construindo Cidadania”.

Cabe remeter afirmações de teóricos sobre essa concepção do estudo de História, lembrando que Maria do Carmo Martins ao discorrer sobre as reformas curriculares dos anos 80 e 90, afirma que “os estudos históricos facilitam a formação do cidadão, antes brasileiro e civilizado, agora brasileiro e do mundo globalizado” (MARTINS, 2002) e reafirma com as palavras de Circe Bittencourt:

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação do “cidadão crítico” para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT *apud* MARTINS, 2002, p.202).

Nesse sentido observa-se a necessidade do professor de História viabilizar seu trabalho dentro de uma perspectiva crítica, onde consiga transmitir um saber com sabor de conhecimentos necessários ao educando para a vida ou para os estudos posteriores, adotando aulas dinâmicas que ensinem e insira o aluno no contexto histórico, tanto no que diz respeito ao ato de ensinar como nos momentos de avaliar.

Ambos os professores entrevistados demonstram realizar na EJA um trabalho nesta perspectiva, o que também se pôde evidenciar na fala dos alunos ao afirmarem que sentem prazer em participar das aulas de História

O professor de História ensina “brincando”, ele “brinca” na hora de explicar, de uma maneira que chama a nossa atenção e a gente aprende, gostaríamos de ter mais aulas de História por semana. Uma só, é pouco (ALUNA – 1 – PROEJA).

As aulas dele são dinâmicas. Isso é muito bom, estamos até querendo que aumente o número de aulas de História. Temos uma só por semana. É de quarta-feira (ALUNO 2 – PROEJA).

Eu estou gostando muito de estudar. Os professores são ótimos, maravilhosos! A gente sempre está relembando alguma coisa... A professora de História explica muito bem... eu gosto...pra mim está ótimo (ALUNA 1 - EJA).

As falas dos sujeitos vieram confirmar que práticas dinâmicas e atrativas tendem a incentivar e atrair os alunos da EJA.

3.3 – O desafio da ética na avaliação em História

As práticas de avaliação de aprendizagem devem superar os tradicionais exames escolares. Isso significa conceber uma avaliação diagnóstica do ensino realizado, tendo em vista as competências e habilidades de organizar informações. Contudo é preciso considerar o aluno em sua singularidade, respeitando seus espaços e tempos de construção do conhecimento¹⁸.

Tradicionalmente o ensino de História propunha formas de avaliação que enfatizam a memorização e a apreensão passiva, pelo aluno de idéias, conceitos, habilidades sugeridas pelo professor. A forma mais conhecida é o questionário e seu equivalente instrumento de avaliação, as provas escritas e orais.

O desenvolvimento de múltiplas e diferentes atividades de avaliação pode substituir a antiga prática de avaliar apenas a memorização do conteúdo com testes, muito presente na disciplina de História, como se pôde observar na fala de uma aluna da EJA, quando, mediante a análise que fazia sobre a avaliação, lembrou que no tempo em que ela estudava era comum a prática de decorar as perguntas referentes a todos os conteúdos trabalhados pelo professor e afirma que atualmente ele consegue se apropriar mais facilmente do conhecimento, principalmente nas técnicas de se consultar para mostrar o que aprendeu. Vale lembrar que a avaliação com “consulta” é hoje muito utilizada por professores de História que a determinam, orientando os alunos a pesquisarem em textos e saberem argumentar.

¹⁸ Assunto tratado de forma mais específica no primeiro capítulo deste trabalho.

Inclusive, uma das professoras entrevistadas salientou a importância de se avaliar com consultas em textos. Ela parte do princípio que sendo a História uma disciplina de pesquisa está relacionada com a de Português, e, deve-se trabalhar muito com interpretação. Ela inclusive, garante que os alunos que ficam com nota baixa em História são os que apresentam também dificuldades em Português.

Pra mim, a avaliação de História vai entrar mais para complementar a avaliação de português, então fatalmente quem está em História, está em Português. Não vai ter aluno só em História, porque a minha avaliação cobre essas competências de interpretação e de leitura (PROFESSORA – EJA).

Uma estratégia utilizada pelo professor do PROEJA é a de realizar uma aproximação com os alunos para adquirir deles confiança e a partir daí “cobrar” o conteúdo estudado.

Eu me integro ao grupo...essa integração faz com que se tenha uma certa empatia em minha disciplina ...eles integram com a disciplina e com toda e qualquer atividade que eu dê pra eles. É aí que eu vou dificultando...Então em determinado momento eles já estão no processo de fazer pesquisa, eu dou a metodologia...vai-se criando uma empatia em que as “portas” vão se abrir...O que eu pedir não é difícil e não é impossível...o que eu pedir eles vão fazer com carinho e amor (PROFESSOR – PROEJA).

O professor salientou também para a importância da produção do aluno, pois para ele todo aluno que produz deve obter uma nota satisfatória, o importante é produzir, só não se atribui nota para os alunos que não produzem¹⁹. Para uma prática eficaz, ele coloca também a importância de uma avaliação diagnóstica, a qual ele afirma que ela pode ser até oral.

¹⁹ Isso nos remete à citação: “O esforço é que merece elogios e não o resultado” (JOMINI, 1990, p.113).

Eu faço uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação não necessariamente precisa ser escrita, ela pode ser até com conversa na sala de aula aonde vou tirando o conhecimento que eles têm, a “bagagem” que eles trazem, para a partir daí começar a trabalhar (PROFESSOR – PROEJA).

As opiniões dos alunos a respeito dessas práticas foram positivas, os entrevistados mostraram estar satisfeitos com os métodos como estão sendo avaliados, sentem-se seguros quanto às posições dos professores no momento de diagnosticar seus conhecimentos.

Da maneira como os professores estão fazendo, pra mim está ótimo, não tenho que reclamar de nada. Tanto a avaliação de História como a de Português. Gosto de todas (ALUNA 1 – EJA).

Junto às diversas idéias apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, lembremos que as inovações introduzidas pelas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História sugerem uma prática de acompanhamento do professor quanto à apreensão por parte dos alunos e do desenvolvimento do seu próprio trabalho, considerando e relacionando os conhecimentos prévios, valorizando a capacidade de organizar os conteúdos e os conceitos apreendidos e expressá-los de maneira a se fazer compreender.

É interessante ressaltar que nenhum dos alunos entrevistados revelaram medo diante da avaliação. Os alunos do PROEJA, mostraram-se com dificuldades somente nas disciplinas técnicas, que para eles é algo novo e ainda preocupante. Apenas uma aluna deu um depoimento negativo a respeito de um fato ocorrido há muitos anos envolvendo a avaliação.

Quando eu estava na Segunda série, em 1971, fiz uma prova, e na época, como hoje, também não podia “colar”. Não era rígido, era o sistema do colégio, uma outra pessoa “colou” a minha prova, e aí fui retida, eu e ele; eu, porque a professora supôs que eu deixei ele colar. Isso ficou marcado (ALUNA 3 – EJA).

Tal depoimento mostra um caso traumatizante, uma prática corrente nas escolas, reproduzindo o contexto do autoritarismo e não um ato relacionado com a prática avaliativa.

Pode-se concluir que para haver uma avaliação formativa em História o professor deve se apropriar de diferentes instrumentos, encontrar a melhor forma de utilizá-los, saber contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos e questionar apenas conteúdos relevantes no momento de avaliar. Isto é referenciado na fala da coordenadora do PROEJA, ao afirmar que orienta o professor a condensar e escolher o que é mais importante para ir ao encontro das necessidades dos alunos, aproximando o teórico do prático. Idéia encontrada nos escritos de Sacristán a respeito de táticas de avaliação integradas no processo de ensino.

Para obter um ensino menos preocupado pelo controle, no qual os alunos/as possam se sentir chamados a aprender pelo prazer de fazê-lo, é preciso selecionar mais conteúdos essenciais para o currículo e descobrir atividades acadêmicas atrativas do que buscar respostas em novas técnicas e enfoques de avaliação. A avaliação adquire mais sentido e vigência quando o processo de ensino abrange conteúdos e atividades essenciais e atrativas (SACRISTÁN, 1998, p.350).

Observa-se que a prática da avaliação específica no ensino de História deve ser realizada de modo a relacionar o conteúdo estudado com a realidade do aluno, aplicar métodos variados e diversificados, dar oportunidade para o aluno ler, interpretar e saber argumentar o assunto em um agir longe de ser manipulado, mas ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teor deste trabalho, constituído nas práticas de avaliação da aprendizagem, especificamente na disciplina História, tendo como parâmetro a Educação de Jovens e Adultos em nível médio, integrou o Projeto de Pesquisa *Currículo e Avaliação em instituições da Baixada Santista*. Fato esse muito auxiliar, pois a inserção em um grupo engajado no trabalho com aspectos comuns de análise sobre currículo e avaliação, possibilitou a troca de experiências e estudos que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa .

Realizar um levantamento da produção acadêmica a respeito da temática foi muito significativo porque trouxe à tona a escassez de produções a respeito do assunto. Visto que, tem-se discutido muito sobre a EJA com foco voltado para a alfabetização, porém com raras produções sobre o nível médio, o que veio corroborar para a relevância do tema escolhido, e que merece aprofundamento, como desdobramento deste trabalho em estudos posteriores, por mim mesma ou por outros pesquisadores.

Ao imergir nesse tema, tornou-se oportuno lembrar que no século XVI o contexto histórico refletiu no relacionamento escolar atribuindo poder ao professor, principalmente na hora de avaliar, o que ocorria sob um ritual de medo, obediência, de forma autoritária, punitiva, quantitativa e classificatória, controlando o aluno por meio de mensuração.

Foi possível também relembrar que no início do século XX já eram enfáticas as investigações sobre a avaliação da aprendizagem, visando mudanças nos procedimentos avaliativos; e, para tanto, foram utilizados vários instrumentos visando mudanças nos padrões de comportamento do aluno através da própria

avaliação. A abordagem quantitativa, ao longo do tempo, torna-se alvo de críticas e paulatinamente cede espaço à qualitativa.

A avaliação torna-se, assim, uma prática que envolve diversos aspectos da escola. Para José Gimeno Sacristán sua realização encontra-se vinculada a numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais.

A prática da avaliação incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, expectativas dos alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. (SACRISTÁN, 1998, 295).

Tais mudanças relacionadas a essas práticas, se justificam pelo fato de que estamos vivenciando uma época marcada por profundas transformações na ciência e na sociedade moderna. É nesse cenário, que a estrutura pedagógica da escola é questionada. E é dentro dessas perspectivas teóricas que se manifestam, a fim de dar um novo significado para a educação, em que são questionados os novos conceitos de avaliação. Sobre tais perspectivas, Sandra Záquia Sousa salienta que:

Tal entendimento nos remete a que se pense em uma sistemática de avaliação que esteja a serviço do desenvolvimento de todos os alunos, ou seja, a serviço de um projeto democrático da escola, perspectiva esta que não se coaduna com práticas que tenham como alvo a discriminação, a premiação ou punição, em decorrência dos resultados da avaliação (SOUSA, 2006, 138).

O que se busca hoje nas práticas avaliativas é que se realizem dentro de um processo voltado para a formação e a emancipação do aluno. Mediante essas perspectivas, a preocupação presente nas atuais propostas educacionais está em

formar cidadãos críticos, capazes de atuar sobre sua própria realidade, e transformá-la, e transformar-se a si mesmos.

A avaliação, portanto, assume função não apenas de mensurar conhecimentos assimilados, mas passa a ter caráter formativo e diagnóstico possibilitando ao professor também avaliar seu próprio desempenho, onde se ensina e se aprende, e, conseqüentemente se avalia de forma democrática, constante e diversificada.

Faz-se pertinente observar que, ao conhecer essa evolução, principalmente no que tange à avaliação, o que parece obter é a máxima eficácia, com a adoção dos novos procedimentos, os quais foram alvos de observação neste trabalho de pesquisa voltado para essa prática na Educação de Jovens e Adultos.

Por meio de análise das entrevistas com os sujeitos envolvidos em práticas de avaliação da EJA, observou-se que os professores que deram seus depoimentos preocupam-se em realizar um trabalho diferenciado com jovens e adultos. Isto evidencia que eles levam em conta a especificidade desta modalidade de ensino que requer um trabalho, principalmente no ensino de História, voltado para a emancipação e a formação cidadã, lembrando que, em grande parte, se constituem em sujeitos trabalhadores e com uma larga vivência política e social, que pode ser aproveitada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados positivos notados no trabalho dos professores tiveram sua veracidade, ao perceber o entusiasmo com que os alunos se referiam às aulas de História e suas práticas avaliativas e também ao observar avaliações diferenciadas elaboradas pelos professores, onde se verificou atividades de interpretação que envolvem o raciocinar e não mais as antigas táticas de simplesmente decorar.

Apesar disso, nota-se também, um aspecto desmotivador, quando se percebe que certos educandos se utilizam de uma instituição escolar com o simples propósito de adquirir um certificado, ou que procuram a EJA considerando-a um terminar mais rápido e promovedora de um estudo facilitador, problemas que foram argumentados pelas coordenadoras entrevistadas, muito embora, não tenha sido esta realidade verificada nas falas dos alunos, sabe-se que é um aspecto preocupante nessa modalidade de ensino, relatado nas duas instituições pesquisadas, que apesar de diversas diferenças, a começar pelas instâncias (federal e estadual) e pela formação oferecida (profissional e geral), ambas apresentaram as mesmas preocupações com o ensino voltado para os alunos jovens e adultos, que se constituem na maneira de como consideraram a EJA, um ensino facilitador e, na questão da evasão por conta da desistência desses alunos.

Quanto à disciplina História, pode-se afirmar que também sofreu transformações, as quais acompanharam as mudanças ocorridas na organização e nas propostas educacionais brasileiras. Por volta dos anos 80, foi alvo de debates e muitos estudos, cuja preocupação se voltava aos conteúdos curriculares e metodologias de ensino, atingindo a educação fundamental e média. Então nasce a perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino em que o professor se configurava no transmissor e o aluno, receptor passivo.

Vale lembrar que as mudanças nos conteúdos de História foram submissas aos Parâmetros Curriculares Nacionais que eliminaram o ensino baseado na cronologia para adotar um trabalho menos expositivo e mais participativo, colocando o professor no papel de mediador.

Com isso, a avaliação de História também se torna alvo de inovações, deixando a abordagem quantitativa para pertencer às pesquisas sobre alternativas qualitativas.

A realização dessas análises sobre a prática de avaliação foi muito produtiva, contudo, soma-se a isso, o estudo sobre educação de jovens e adultos em uma abrangência incondicional e o estudo sobre História, disciplina fascinante, vítima de ideologias políticas adversas.

O estudo da História, constituída como saber escolar pôde evidenciar outra face da educação escolar. A cristalização de uma memória única para toda a sociedade enfrentará confrontos e esbarrará em constantes contradições que lhes são inerentes. Assim, a permanência da História, como disciplina escolar a serviço da “pedagogia do cidadão”, esta deverá se manter em constante mutação. Um projeto vencedor se defrontará com alunos e professores que serão portadores de outros conhecimentos do passado, de outras Histórias (BITTENCOURT, 1990, p. 202).

Aprofundar discussões em torno de todos esses temas específicos, gerou um trabalho minucioso, conciso e exigiu análises críticas em leituras e depoimentos.

Tornou-se necessário atuar dentro dos contextos trabalhados, entendê-los e torná-los alvos de transformações, partindo das análises, estudos, pesquisas e discussões em todos os momentos oportunos (congressos, simpósios, etc.). Vale lembrar que parte desse trabalho foi apresentada no GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas da 30ª Reunião Anual da ANPEd (2007), experiência esta muito gratificante e provocadora quanto ao ensejo de aprofundar ainda mais em pesquisas concernentes a esse campo.

Conclui-se que são de grandes proporções os desafios apresentados nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos em nível médio, na prática da

avaliação da aprendizagem e no ensino de História, os quais apresentam-se intimamente ligados às perspectivas sociais e políticas. Pensar, refletir e agir sobre eles é construir o “novo” na educação em geral. Entretanto muito resta a ser feito sobre esses temas tão abrangentes e significantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação na Escola e da Escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Cortez, nº 74, agosto, 1990.

ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação). Trabalhos apresentados nas reuniões anuais de 2000 a 2006 disponíveis em www.anped.org.br.

ARAUJO, Luciana Telles. O uso do livro didático no Ensino de História: Depoimentos de professores estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/ SP. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2001.

BERTAGNA, Regiane Helena. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). Avaliação Educacional- construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002 - p. 231-255.

BITENCOURT, Circe Maria F. Pátria, Civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917 – 1939). São Paulo: Loyola, 1990.

CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação), Banco de Teses, www.capes.gov.br.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no Período 1985 -1989. Tese de doutorado. PUC, São Paulo, 2000.

FURET, François. Prefácio. In: A oficina da História. 1º volume. Lisboa; Gradiva, s/d.

GÓMEZ, A. I. Pérez A aprendizagem escolar: da didática operatória á reconstrução da cultura na sala de aula. IN: SACRISTÁN. J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998 - pp. 53-65

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação, mito & desafio: numa perspectiva construtivista. 29 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, SP: Pontes, 1990.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília; MEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília; MEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC - Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2006.

MORETO, Vasco Pedro. Prova, um momento privilegiado. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Liliane Soares de. Educação Física na etapa inicial do Ensino Fundamental: o olhar dos professores especialistas e regentes de classes de escolas municipais de Cubatão/SP. Exame de Qualificação em Mestrado. UNISANTOS, Santos, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições de educação de adultos. 10 ed. São Paulo : Cortez, 1997.

São Paulo (Estado). DELIBERAÇÃO CEE Nº 67/1998

_____. DELIBERAÇÃO CEE Nº 09/1999

_____. DELIBERAÇÃO CEE Nº 09/2000

_____. RESOLUÇÃO SE Nº 01, de 12/01/2001

SACRISTÁN. J. Gimeno. O Currículo – Uma avaliação sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN. J. Gimeno & PÉREZ GOMEZ, A. I.. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed.

Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Escola e Democracia. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Nereide. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões sobre a suplência. São Paulo, 1997 [digital].

_____. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim, Metodologia do trabalho científico. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Janssen Felipe da; Hoffmann, J. ; Esteban, M.T. (orgs). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUSA, Sandra M.Z.L. Avaliação Institucional: Elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz.; Medeiros I.L. de (org.). Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

VILAR, Pierre. História Marxista, história em construção. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (orgs.). História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 146 – 178.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA. Cultura y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea; comité organizador, Celso Almuíña Fernandez (Presidents)... [et al.]; autores, Celso Almuíña... [et al.]. Valladolid : Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, [1998], (Historia y Sociedad, nº 65), p. 167 – 183.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES

FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola:

Localização (cidade e bairro):

Endereço:

INSTÂNCIA ADMINISTRATIVA

() Federal () Estadual () Municipal () Municipalizada () Particular

INFORMES FUNCIONAIS

	EI	EFI	EFII	EMG	EMP	EJA FI FII M
N.º de classes						

EI -Educação Infantil; EFI- Ensino Fundamental I (1ª à 5ª série) ; EFII Ensino Fundamental II (6ª à 9ª série); EMG- Ensino Médio Geral; EMP- Ensino Médio Profissionalizante; EJA – Educação de Jovens e Adultos (F I – Fundamental I / F II – Fundamental II / M – Médio)

N.º de pavimentos:

Turnos de funcionamento:

EDIFÍCIO ESCOLAR

Quadra de esportes () Cozinha () Refeitório () Cantina ()

Merenda () Banheiros () Sala de vídeo () Sala de informática () Anfiteatro ()

Secretaria () Sala da Coord. () Diretoria () Laboratório () Biblioteca (n.º de livros) (

) Outros espaços ()

A gestão das verbas e dos recursos:

APM – Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva ()

Outro ()

EQUIPE PEDAGÓGICA

	Quantos	Nível de formação	Área de formação
Diretor			
Vice-Diretor (assistente)			
Coordenador pedagógico			
Coordenador de área			
Orientador Educacional			
Outros profissionais			

EQUIPE DOCENTE

	port	mat.	ciênc	hist	Geo	ingl	Fís	quím	bio	filos	ed. Fís.	esp	
nº de prof.													

ou

EFII e EJA

	Port.	Mat.	Ciênc.	Hist.	Geo.	Ingl.	Ed. fís.	Des.			
nº de prof.											

EMG ou EMP e EJA

	Port.	Mat.	Bio	Hist.	Geo.	Ingl.	Ed. Fís.	Fís.	Quím.	Filos.	
nº de prof.											

ATIVIDADES DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Semana de prova: () Sim () Não

Planejamento: () Sim () Não Replanejamento: () Sim () Não

Reuniões pedagógicas: () Sim () Não Quantas ao ano? _____

Reunião de Pais: () Sim () Não

As reuniões de HTPC semanais são organizadas:

Por área () por nível de ensino () por período ()

todos os professores () outro ()

Conselho de Classe/Série: mensal () bimestral () semestral ()**Participação dos pais**

nas reuniões: () Maioria () Minoria

na APM: () Maioria () Minoria

no Conselho Escolar: () Maioria () Minoria

Professores participam dos cursos de capacitação? () Maioria () Minoria

FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Unidade Escolar: _____

Professor: _____

Série(s) que leciona: _____

1. Nível de Formação:

() Médio () Superior Incompleto () Superior Completo

Pós Graduação:

() *lato sensu* () Mestrado () Doutorado

2. Área de Formação: _____

3. Instituição: _____

4. Tempo de exercício na função: _____

5. Situação Funcional: _____

6. Participa de cursos de capacitação:

() Sim () Não Em caso afirmativo quantos ao ano? _____

7. Faz ou fez algum curso por iniciativa pessoal?

() Sim () Não Em caso afirmativo qual (is) _____

8. Participa de atividades de Planejamento? () Sim () Não

9. Participa de reuniões pedagógicas?

() Sim () Não Em caso afirmativo quantas ao ano? _____

10. Numere na ordem de maior freqüência de uso os materiais didáticos utilizados:

() livros didáticos () filmes () giz/lousa

() outros (especifique) _____

10. Participa do Conselhos de Classe/Série:

() mensal () bimestral () semestral

12. Participa da APM:

() mensal () bimestral () semestral

13. Participa de outras organizações ligadas à escola?

() Sim () Não Em caso afirmativo qual (is)? _____

14. Participa de entidades sindicais? () Sim () Não

15. Participa de eventos relacionados à sua área de atuação?

() Sim () Não

16. Desenvolve projetos? () Sim () Não

Em caso afirmativo qual (is)? _____

17. Participa de projetos? () Sim () Não

Em caso afirmativo qual (is)? _____

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Questões a serem feitas para os professores

As entrevistas serão semi-estruturadas. Os entrevistados serão estimulados a falar livremente sobre sua prática de ensino e de avaliação na disciplina História, em EJA, no nível médio. Serão apresentadas algumas questões norteadoras. Outras poderão ser propostas no decorrer da entrevista, caso não apareçam no discurso espontâneo.

QUESTÕES NORTEADORAS	OUTRAS QUESTÕES
<p>1.Fale um pouco sobre sua formação em História e sobre a docência dessa disciplina no nível médio, em EJA.</p> <p>2.Você leciona / lecionou também em outros níveis?</p> <p>3.No seu entender, quais são as principais características que distinguem a EJA de outras modalidades de ensino?</p> <p>4.Você recebe / recebeu orientações específicas para o ensino de História em EJA, no nível médio?</p> <p>5.Como você trabalha com o conteúdo de História, em EJA?</p> <p>6.Sobre a avaliação da aprendizagem</p> <p>6.1.O que a avaliação representa para você no conjunto de sua prática?</p> <p>6.2.Você acha que a avaliação, em História, possibilita interação do conteúdo proposto com a realidade do aluno?</p> <p>6.3.Como você prepara suas avaliações?</p>	<p>- Fundamental I e II? Para crianças e adolescentes também, ou só para EJA?</p> <p>- Quais as principais dificuldades e facilidades do trabalho com EJA?</p> <p>- Especificamente em avaliação, você vê alguma diferença entre o trabalho com jovens e adultos e o trabalho com crianças e adolescentes?</p> <p>- Quais são? Quem (pessoas / órgãos) as passa / passou? Você conhece a proposta curricular da CENP para o ensino de História? Você conhece os materiais mencionados na proposta curricular da CENP? Como você teve acesso e que uso faz deles?</p> <p>- Como define o conteúdo a ser trabalhado?</p> <p>- Você trabalha com eixos temáticos? Quais são eles e como os desenvolve?</p> <p>- Como você propõe a organização do aluno para o estudo de História?</p> <p>- Como você relaciona o conteúdo estudado com a realidade do aluno?</p> <p>- Que função ou papel ela desempenha no seu trabalho?Que peso ou grau de importância tem a avaliação na construção do conhecimento dos seus alunos?</p> <p>- Na hora de avaliar, você procura estabelecer esta relação?</p> <p>- prepara em conjunto com outros professores? Em que momento?</p> <p>- estuda junto com os alunos, antes da aplicação da avaliação?</p> <p>- costuma fazer esquemas na lousa sobre os</p>

<p>6.4. Como você executa suas avaliações?</p> <p>6.5. Como define / utiliza os critérios de avaliação?</p> <p>7. Você recebe orientações sobre avaliação?</p>	<p>conteúdos que serão avaliados?</p> <ul style="list-style-type: none"> - propõe exercícios e atividades? Como? - utiliza várias formas de avaliação? Quais? - o que leva em consideração na hora de avaliar? - valoriza o que o aluno sabe sobre o conteúdo estudado na hora de avaliá-lo? - atribui nota pelas atividades diárias do aluno? - concorda com a atribuição de nota de 0 a 10 aos alunos? <p>- a Proposta Política Pedagógica da sua escola propõe formas diversificadas de avaliação?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a escola fornece material necessário para você preparar suas avaliações? - há momentos na escola para se discutir sobre as práticas avaliativas? Quais? - você já participou de congressos, grupos de estudo ou palestras a respeito do tema avaliação da aprendizagem? Leu ou lê sobre as atuais discussões sobre avaliação? - você conhece algum autor que discute o tema? Qual?
--	---

Questões a serem feitas para aos alunos

1. O que te motivou a cursar a Educação de Jovens e Adultos?
2. Você interrompeu seus estudos? Por qual motivo?
3. Que motivo o levou a voltar a estudar?
4. Por que você escolheu esta escola?
5. Há quanto tempo estuda nesta escola?
6. Você sente prazer em estudar?
7. Como você se sente ao ser avaliado? Você tem receio de avaliação?
8. Você já se sentiu prejudicado em avaliações?
9. Você já foi marcado negativamente por conta da avaliação?
10. Alguma avaliação lhe marcou positivamente? Qual? Por quê?
11. De que forma você se sente melhor ao ser avaliado?
12. Existem diversas maneiras de se avaliar um aluno? Quais?
13. Como você prefere ser avaliado?
14. Você sente que as atuais práticas de avaliação são diferentes de antes? Por quê? Qual você prefere?
15. Qual a diferença entre a avaliação em História e em outras disciplinas? Qual a melhor maneira de ser avaliado em História?
16. Faça comentários gerais sobre avaliação.

Questões a serem feitas para os coordenadores da escola

1. Os professores realizam planejamento? De que maneira?
2. Como o professor tem acesso ao conteúdo que deverá ser abordado durante o ano?
3. A escola oferece cursos relacionados ao conteúdo das disciplinas ou sobre práticas de ensino, bem como de avaliação, aos professores?
4. A escola estipula métodos de avaliação da aprendizagem? Quais? De que forma isto é definido e orientado aos professores?
5. Você acompanha as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores?
6. A escola realiza semana de provas? Com que frequência?
7. Você discute o tema avaliação em Reuniões Pedagógicas ou em Horas de trabalho Pedagógico Coletivo? Considera importante discutir sobre esta prática? Como os professores a discutem?
8. Você já participou de cursos sobre o tema avaliação?
9. Na escola existem livros que tratam do assunto?
10. Você já os leu? Comentou com os professores?
11. Poderia indicar um autor que atualmente discute o tema em questão? Qual?
12. No seu entender, há alguma peculiaridade na avaliação em História? Qual?
13. Quais as principais características da avaliação em EJA? Você vê alguma diferença significativa entre o trabalho de avaliação dos professores de EJA e de outras modalidades de ensino? Quais as principais facilidades e dificuldades do trabalho com EJA?

ANEXO 3

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1: COORDENADORA – PROEJA

Área de formação : Letras – Mestrado em Lingüística aplicada.

Os professores da EJA de História aplicam avaliação levando em conta o conhecimento por experiência que os alunos já têm?

R: Eu não sei o quanto o professor vai tão fundo na questão da avaliação, se leva realmente em conta a experiência dos alunos. Eu acredito que sim, considerando a forma como ele faz a avaliação. Não deixa de ser uma avaliação tradicional só que: Primeiro - nós temos apenas um professor de História na escola, tanto no Ensino Médio como na EJA. É o mesmo! Este professor e todos os outros do PROEJA, na verdade têm tido dificuldades muito grandes na relação com os alunos. Nós estamos neste momento com a segunda turma do PROEJA. A primeira vai terminar neste ano. A segunda irá terminar no ano que vem e.... já vimos a primeira necessidade de mudar...acho que é importante ter um pouco deste histórico, né? Já vimos a necessidade de mudar a habilitação profissional, porque quando o curso começou aqui na escola nós fomos todos apanhados no susto. Como muitas outras coisas na educação, infelizmente foi uma coisa que veio de cima sem ninguém consultar ninguém e nós tivemos que engolir o curso do PROEJA, ta! E, então todo mundo foi apanhado de surpresa. Alguns professores ficaram até muito preocupados com a possibilidade de não conseguirem dar conta do recado porque acharam que era uma situação muito inesperada e com a qual eles não poderiam lidar por serem adultos que já estão no mundo do trabalho, estão voltando à escola depois de muitos anos e pelas próprias características. Isso não seria idade, nós temos tanto no técnico a no superior. A novidade é o fato de ser um curso supletivo. Na verdade é um curso supletivo de médio e mais um profissionalizante de dois anos. Isso deixou todo mundo extremamente preocupado com o que fazer, o que contar, o que dar, como organizar currículos para diversos alunos que vêm extremamente despreparados, que estão fora da sala de aula há muito tempo e com relação ao que nós poderíamos dar. Então foi um choque muito grande e foi muito, muito, muito difícil. O

primeiro ano, o ano passado foi muito difícil tanto para os professores como para os próprios alunos. Pra você ter uma idéia, começou a turma com trinta e poucos alunos. Foram abertas quarenta vagas, não preencheram as quarenta, a escola teve que abrir inscrições, inclusive chamar alunos que nós sabíamos estarem interessados até fora do exame no dia da admissão pra ver se conseguíamos preencher as vagas e mesmo assim não conseguimos preencher, e das quarenta vagas foram preenchidas trinta e três e mesmo assim, desses alunos que entraram, hoje temos apenas doze no segundo ano. Veja a quebra que houve no caminho. Eles desmotivam muito porque....Deixa eu completar...desmotivam extremamente, ficam muito desinteressados, eles não estudam, têm dificuldades terríveis para acompanhar os conteúdos. Pensávamos: É a primeira turma, é o primeiro embarque, quem sabe na segunda a coisa melhora. Não! Não melhorou.

A segunda turma pelo que os professores estão observando está sendo pior até do que a do ano passado. De novo temos trinta e cinco inscrições, não chegou a quarenta novamente. Veja, estamos no meio do ano, se tudo continuar como está sendo até agora, a previsão que os professores fazem é de cinco em dez aprovações. Então dadas estas características que nós viemos a identificar com o andamento do curso, primeira necessidade que impôs foi mudar a habilitação profissional porque estas duas turmas estão com uma habilitação profissional que é páginas da Internet. Porque eu não fui consultada, nenhum dos professores foi consultado, foi mais uma vez alguma coisa que foi decidido pelo gerente, pela direção da escola para saber qual área tinha uma força maior de trabalho para absorver mais recurso. E é um fato; que tem maior força de trabalho na área de informática e como o curso era profissionalizante, a idéia foi proporcionar-lhes uma habilitação que lhes desse realmente algum tipo de preparação para o trabalho, que os habilitasse para procurar um emprego lá fora uma vez saído da escola. E mais uma vez a despreparação dos professores para um curso deste tipo se repercutiu, a habilitação revelou muito pouco produtiva e utópica para os alunos que vêm tão despreparados. Estes alunos vêm com a experiência de escolas compreensivas que passam a mão na cabeça, o aluno vai passando, ou cobre faltas com trabalhinhos. Nós não pactuamos este tipo de comportamento, os alunos têm que vir por ser um curso presencial. Eles faltam exageradamente com esperança de que tudo vai dar certo e não é assim, por isso é que também estamos reprovando em massa porque ainda não se capacitaram, embora o curso seja especial, que de certa forma sejam

alunos especiais. Eles têm que sair daqui com diploma da escola igual ao dos outros alunos, é um diploma do PROEJA, mas é um diploma com todos os efeitos para o mercado de trabalho. Então, a escola está tentando agir com ele com o mesmo rigor com que age com os outros alunos, não está facilitando as coisas para eles nesse aspecto, no aspecto da disciplina, no aspecto comportamental, no aspecto de serem alunos como os outros, de terem obrigações com a escola e a escola com eles nem mais, nem menos. Quanto aos conteúdos, eu sempre converso com os professores sobre o que dar, como é que eu faço, o que eu tenho que dar, eu prefiro, não é que eu prefiro, eu considero que é mais interessante o aluno do PROEJA sair daqui sabendo pouco bem do que saber muito, ter um mundo de informações que vai conhecer apenas marginalmente e que não vai ser da menor utilidade. Acho que temos que ter muito o pé no chão quando se trata de um curso desse tipo, providenciar, fornecer aos alunos aquilo que realmente é importante e necessário, por exemplo: Literatura é extremamente importante, não há dúvidas, porém é muito mais importante o aluno sair daqui sabendo escrever, sabendo fazer um bom currículo, escrever um bom currículo, montar um bom currículo, ter noções de gramática como escrever, como escrever um bilhete, como formar um recado. Então, a linha de pensamento que tem acompanhado os professores nas aulas, no planejamento é essa, em termos de conteúdo, condensar, facilitar, escolher o que é mais importante, ir ao encontro das necessidades dos alunos e colocar um pouquinho de conhecimento mais teórico, mais próximo da praticidade, do prático. Professor de História agora mais especificamente. Dada a deficiência que os alunos tenham tido, o professor soube tratar muito bem, ele tinha ampla experiência com alunos de supletivos, então ele criou um material próprio, criou uma apostila, ele pegou mais informações básicas dos diversos assuntos que ele trabalha, o concreto, então pega o mapa e fala “o Egito fica aqui neste espaço, é importante por isso, por isso, por isso”, de modo que eles possam memorizar os dados que um leigo conhece, ele sabe mais ou menos, pelo menos localizar. Adriana, parece mentira, mas os alunos chegam aqui sem saber onde fica, eu nem vou falar em África, mas a Bahia, eles não sabem, confundem a Bahia com o Rio Grande do Sul. O professor é expansivo, alegre, divertido, os alunos gostam dele, as aulas dele são parte teórica e parte prática. Isso os motiva também, eles não têm tempo de estudar em casa, nem motivação. Então o que puderem fazer na escola tem que ser aproveitado, deixar muito pra casa pra estudar depois, pra ver depois, não dá certo, então essa forma

realmente é excelente, infelizmente o professor termina o contrato que é provisório, tem que esperar dois anos para ser contratado de novo, nós vamos ter concurso agora, concurso de História ainda este ano, pra ter um professor de História permanente, nós há anos que estamos trabalhando em rodízio de professores, cada dois anos muda o professor, o problema é que eles não têm mestrado, têm uma ampla experiência, muitos anos de ensino mas não têm mestrado e muitas vezes aparecem professores, às vezes, nem tão experientes, mas que têm mestrado, doutorado, disparam na frente atualmente. Então a pós-graduação, neste momento do concurso acaba atrapalhando, é muito bom mas não neste caso pra escola. A partir do ano que vem o livro de História vai ser fornecido pelo MEC, já temos Matemática, Português, Biologia, em 2008 vai entrar História e Química, eu acredito que logo em seguida virá do de Geografia e talvez de Física.

Como é realizado o planejamento?

R: O planejamento, como é um professor só, normalmente nós levamos a conhecer o que o professor anterior fez. No PROEJA nós fizemos o seguinte, normalmente o médio e o técnico, o planejamento é entregue no início do ano, para o PROEJA eu abri uma exceção no ano passado, eu quis que eles fizessem toda a experiência ao longo do primeiro semestre e no final do primeiro semestre me entregariam o planejamento do semestre e a mesma coisa no segundo semestre, ou seja, foi um planejamento construído ao longo do ano. Como nós não tínhamos experiência e tava todo mundo perdido, sem saber muito bem que caminho seguir, esta me pareceu a forma tranqüila de construir um planejamento e até estabelecer currículo mínimo para essas disciplinas do Proeja e assim foi feito e este ano estamos adotando o mesmo sistema para o segundo ano porque as circunstâncias são as mesmas. Então, a partir do próximo ano já teremos o planejamento do primeiro e do segundo, mas nunca são impostos ao professor, cada professor que entra tem sempre a possibilidade de inserir sua marca pessoal no planejamento. Não é só porque foi feito no ano anterior que ele tem que obrigatoriamente fazer. Quando são professores efetivos fica um pouquinho mais fácil para os próximos, é o seu próprio planejamento. Então ele já vai inserindo as mudanças daquilo que deu certo ou não. Quando é um professor substituto fica um pouco complicado, às vezes pela falta de experiência, fica um pouco amarrado, mas ele tem essa possibilidade de fazer as mudanças.

Quando o professor tem acesso ao conteúdo que será abordado durante o ano?

R: Quando temos conteúdo prévio trabalhamos dessa forma depois são feitas as modificações que acha necessárias dependendo da maneira de dar aula, cada professor faz suas modificações mas os conteúdos mínimos podem ser adulterados.

A escola oferece cursos sobre a prática de ensino ou prática de avaliação?

R: Não especificamente, o que a escola oferece é a possibilidade de freqüentarem congressos, palestras, às vezes, contratam pessoas, convidam pessoas para apresentar trabalho, conversar.

A escola estipula o método de avaliação de aprendizagem?

R: Não, a única coisa que estipula é que em média tem que ter dois instrumentos de avaliação, mas isso não é da escola, na verdade provém da LDB, os quais cada professor escolhe, ou é seminário, ou trabalho, ou é prova. Cada professor escolhe dois, o que a escola tem feito ultimamente é deixar o professor usar os instrumentos que quiser e no fim do bimestre a escola estipula um calendário do próprio, provas bimestrais, estas sim são obrigatórias, uma prova pelo menos no final de cada bimestre, as provas bimestrais, constam no calendário próprio.

Você acompanha as práticas de avaliação?

R: Todos os professores têm que entregar exemplar das provas , sabemos o que está acontecendo, quais são as práticas que estão utilizando. As nossas turmas têm representantes de classe, então os alunos estão sendo sempre consultados, tem reuniões periodicamente, colocam os problemas que eles têm na sala de aula com professores normalmente, e sentem à vontade quando tem problemas a queixarem ou reclamarem (ri), normalmente vem pra reclamar. Os representantes têm um momento pra isso com um serviço próprio que é a coordenadora de apoio ao ensino .Em qualquer momento, o aluno que quer vem direto conversar comigo, a porta está sempre aberta, eles chegam aqui e conversam.

Vocês realizam reuniões pedagógicas?

R: Não temos HTPC, nós temos dois regimes na escola, o regime de 40 horas e o de 32, chama familiarmente de RDE – Regime de Dedicção Exclusiva, os professores têm que dar normalmente até 20 horas / aula dependendo do número de aulas na área e dos números de professores por área, normalmente até 20 horas, se por acaso em uma área os professores não puderem alcançar as 20 horas eles têm que permanecer na escola e apresentar um projeto, é chamado CCH que é Carga de Complementação de Horário. Nesse período então o professor pode oferecer aulas de reforço, ou pode ser outro tipo de projeto, pode ser até administrativo, alguma coisa em favor da escola. Os que têm dedicação exclusiva, a mesma coisa, além de CCH, que no caso de não complementar as 20 horas em sala de aula, ainda têm mais 10 horas obrigatórias de permanência na escola e têm também projetos para preencher essas 10 horas. Aqui, por exemplo, aulas de reforço (disciplinas: Química, Física, História, Espanhol), fazem plantões, são plantões de dúvidas ou grupos de estudos, onde os professores atendem os alunos. Aparecem projetos diferentes, agora uma professora vai trabalhar oficina de literatura e redação.

Como coordenadora, você já participou de algum curso ou congresso sobre avaliação?

R: Já, no ano passado. Atualmente ofereceram um Congresso Internacional de Avaliação, foi a escola que fez a inscrição e pagou todas as despesas do Congresso e ainda o transporte e a diária.

Na escola existem livros que tratam sobre avaliação?

R: Sim, na biblioteca tem livros, por causa do curso superior que nós já temos, e nós já quas implantamos um de Turismo, então ela sempre está relativamente bem equipada. E os professores que precisarem todos os anos podem pedir também, vou lhe dizer, por ser uma escola federal nem sempre vem tudo que a gente pede, às vezes vem três, quatro, cinco anos depois.

Tem algum livro de avaliação que você já leu e comentou com os professores?

R: Não, digo com toda franqueza, até porque a dinâmica da escola não nos permite, nós conversamos com os professores sobre o curso todos os meses, temos a

chamada reunião de área, é obrigatória, inclusive está no calendário escolar, é realizada por área, que é para todo o ensino médio e todo PROEJA, duas reuniões, uma só para o PROEJA e outra só pro ensino médio com todos os professores. Eles discutem os problemas em geral que o curso tem, às vezes questão mesmo didático-pedagógica, às vezes questões práticas, burocráticas, até prazos, enfim, o que houver pra discutir sobre os cursos é discutido e a cada bimestre, além destas reuniões tem ainda reuniões pedagógicas, que é depois da emissão do boletim. É uma avaliação, de como está o andamento das turmas, ou é mais especificamente a parte pedagógica mesmo, os alunos que estão com um pouco mais ou menos de dificuldade, claro que para o caso da EJA já não se conhece a questão, mas no caso do Ensino Médio chama-se os pais dos alunos que precisam ser encaminhados para psicólogo escolar que a escola tem, enfim toda essa parte, é bimestral.

Falando de avaliação, tem algum autor que você lembra de avaliação?

R: Hum... Adriana, eu vou ficar te devendo isso, não lembro até porque a minha memória é péssima, agora, eu acho que já não tenho muita paciência para ler muita coisa sobre avaliação, a coisa começa a ficar mais intuitiva, por exemplo, o congresso do ano passado eu assisti coisas belíssimas, trabalhos muito interessantes, mas a gente começa ficar um pouco cínico. Depois de muitos anos de trabalho com o ensino, começa a pensar, será que isso vai dar certo mesmo? A gente já está acostumado a tentar contornar os problemas do dia-a-dia, trabalhar com um bom senso, e claro, ler um pouco e conhecer o que os teóricos dizem é interessante também como ponto de partida mas depois no dia-a-dia eu acredito mais no *filling* mesmo, né, professor de Inglês, num acompanhamento do aluno, caso a caso, tentar contornar problema de uma forma mais direta com o aluno, deixar um pouco as teorias de lado.

Você acha que em História a avaliação é diferente, ou não? Ou é igual para todas?

R: Eu acredito que o professor está fazendo, não direi alguma coisa completamente diferente, mas ele encontrou o ponto de equilíbrio pra disciplina dele, outros professores fazem coisa semelhante, os professores de Matemática fazem outro tipo de avaliação, também professor de Física de Química trabalha esta parte também, mas o professor de Português já não entra muito nessa linha de trabalho, eu

acredito que mais uma vez cada professor tem que ir encontrando seu próprio caminho dentro das características da turma e até do próprio contato que eles têm com a turma, há professores que conseguem ter uma capacidade simples, extraordinária que eu, por exemplo, não consigo ter. O professor que consegue, por exemplo, avaliar o aluno em atitudes, em trabalho diário de lição de casa, de participação em sala de aula, eu, talvez por minhas características pessoais não consigo ter tanta concisão, ser tão concisa, fazer uma avaliação tão minuciosa, eu sou muito mais de intuições gerais sobre a turma, quando faço provas, os alunos me aparecem com muito mais clareza, eu sinto os alunos na conversa do dia-a-dia, agora de ver quem faz isso, quem faz aquilo, acho que eu fico dois anos, eles já começam a saber muito no meio do ano, tenho quarenta alunos, é extremamente difícil, eu já vi pessoas que conseguem ter esse poder. Não existe um método diferente pra cada professor, o professor vê a avaliação ideal para cada turma.

Há o coordenador pedagógico e coordenador de área?

R: Não, não temos coordenador pedagógico, é coordenador de área, sou coordenadora do Ensino Médio e do PROEJA. São nove turmas, com duas aulas de História por semana, no PROEJA é uma das mudanças que vamos fazer, além da habilitação que vai mudar é que Arte e Informática que tinha nos dois anos, de maneira que História e Geografia passam a ser duas, vamos diminuir em arte e informática para eles poderem ter História e Geografia.

ENTREVISTA 2: PROFESSOR – PROEJA

Área de formação: História e Pedagogia

Séries em que leciona na EJA: 1º, 2º anos do Ensino Médio

Tempo de exercício na função: 15 anos, 3 anos no CEFET

Situação Funcional: Efetivo de cargo no Estado, Caráter temporário no CEFET

Fale sobre sua experiência na área da educação e especialmente na EJA.

R: Trabalho com Ensino Fundamental na rede pública estadual (5ª à 8ª). Durante muitos anos eu trabalhei com EJA, fui coordenador pedagógico da EJA e professor da EJA. Então a gente passa a adquirir uma forma de trabalho que o aluno da EJA percebe que a gente tem um diferencial porque a gente vê, entende as dificuldades que eles encontram, por isso que eu acho que cabe o preparo de um material pedagógico, uma apostila, porque o livro didático não está preparado para a EJA; então você tem que preparar um material em que ele possa ter uma leitura mais fácil de compreensão, com menos dificuldades, se desmotiva a EJA, ele já é um aluno que tem determinadas características, né? Ele deixou de estudar por algum motivo, por uma razão no passado ou por necessidades materiais ou pessoais, enfim ele deixou, ele parou os estudos dele, ele está retomando os estudos. Se nesta retomada dos estudos forem colocadas inúmeras dificuldades ele vai parar de novo e vai desistir de novo.

Então eu acho que a gente tem que dar muita atenção nesse aspecto. Na EJA você tem que trabalhar a auto estima, se o professor entrar em sala de aula e começa um processo de jogar a auto estima da EJA pra baixo, né? Você não tem resultados com EJA. Então esta auto estima envolve muitas vezes a minha participação em atividades que eles exercem fora da escola, eles têm que enxergar o professor como um ser igual a eles. Então, por exemplo, eles fazem churrascada, te trazem doce, eu participo de encontros com eles fora daqui, eu me integro ao grupo, entendeu? E aí, eu passo a adquirir uma empatia, né? Eles passam a gostar de mim e de alguma forma gostam da minha disciplina, mas por que? Porque eu tenho esse trabalho também de muitas vezes ir com eles, a minha disciplina possibilita, muitas vezes a gente entrar em algumas discussões, quando a gente ta

dando Brasil, por exemplo, de estar falando da regionalidade brasileira e muitas vezes esses alunos são de origem nordestina, aí eu pego: “Então você é da Bahia! Oxe eu adoro um acarajé”, no dia seguinte tem um acarajé na minha mesa, te juro. Quarta-feira passada eu saí _daqui com uma torta desse tamanho e com um bolo. Quando não saio com trufa, entendeu? Tem uma aqui que vai buscar bordado lá em Caruaru e traz, eu acabo comprando uma peça de roupa, é uma integração com eles, eu como os doces que eles fazem, às vezes adquiero coisas que eles fazem, essa integração faz com que se tenha uma certa empatia pela minha disciplina e eu vou às vezes na churrascada deles, nos encontros na casa de um, aniversário na casa de outro, batizado. Então se ele, vê o professor desse jeito é diferente, né? Porque eles interam com a disciplina , passam a gostar da disciplina, e toda e qualquer atividade que eu dê pra eles. E aí eu já vou dificultando também, né? Então,em determinado momento eles já estão no processo de fazer pesquisa, eu dei a metodologia e como eles têm que pesquisar, então já estão pesquisando, enfim, vai criando uma empatia que as portas vão todas se abrir, né? O que o professor Paulo pedir não é difícil, o que o professor Paulo pedir não é impossível, o que o professor Paulo pedir eles vão fazer com carinho e com amor, entendeu? Porque eu sou, eu estou ali com eles, eu faço também uma didática na minha aula fazendo com que a História não seja uma coisa distante deles, que eles são elementos transformadores da escola, porque se existiu, Homero, se existiu Cristo, se existiu Hitler, eles estão também ali, são pessoas que estão na História, são elementos participantes da História e que podem de alguma forma transformar, se não é transformar o mundo, pelo menos transformar a vida deles, transformar o ambiente deles, melhorar a vida deles neste processo de capacitação que eles estão tendo comigo.

Então eles acreditam nisso, eles passam a acreditar nisso, eu faço com que eles acreditem nesse processo, e a gente tem obtido resultados muito bons, né? Agora principalmente não baixar a auto estima da EJA, não pode, né? Eu digo pra eles “olha aqui vocês não estão aqui tirando nota, deixa a nota de lado, vamos aprender”, e aí eu separo essa coisa da nota e do aprendizado. Eu digo pra ele que a nota não é quesito importante, o importante é saber que eles aprenderam o conhecimento que eu passei, a nota é...fez tem nota, produziu tem nota, é logicamente que ele não terá nota se não houver produção, agora acertar ou errar está dentro do processo de aprendizado, eu acho que o importante é produzir,é

fazer os exercícios, exercícios com mapa, atividades de cartografia, pesquisa, tudo o que for importante na produção dele, eles começam ser seres produtivos, fazendo, realizando, atuando, só não vai obter nota se não produzir. Na medida que produz tem nota, deixo isso claro pra eles, “eu quero que vocês produzam, eu quero que vocês façam”. “Ah, professor mais a gente não sabe”. “Vamos aprender juntos, vamos fazer juntos”, realização de atividades em sala de aula, aula expositiva, tem o caderno de exercícios, eles fazem comigo em sala de aula, eles têm que produzir.

Você marca data para a prova?

R: Não gosto de prova, a prova não prova, eu não faço prova com eles, eu produzo, eu tenho atividade, aí eles vão fazendo atividades, fazendo exercícios. Não tem a semana de prova pra EJA, mas eu também não carrego uma nota pesada em cima desta avaliação. A nota é de 0 a 10, mais eu dou de 0 a 5, 4 atividades, entendeu? Eles vão realizar 4 : leitura de texto, exercícios, exercícios questionário ou exercício completo, tipo: vou trabalhar Mesopotâmia, vou dar pra eles um trabalho de mapa pra que eles possam pintar, localiza a Mesopotâmia como o Oriente Médio, rios Tigre e Eufrates, eu trabalho com mapas, trabalho com várias atividades. Eles vão fazendo, são textos simples de entender. Eu concordo com a nota de 0 a 10, eu acho que, por exemplo, se eu determinar dois instrumentos de 0 a 10 eu não concordo, agora, se eu der quatro instrumentos de avaliação de 0 a 5 já muda, não é? Você muda, a escola aqui permite que você tenha a condição de destrinchar isso aí. Então ele vai produzindo vai fazendo e vai produzindo. Eu penso assim, há professores que trabalham diferente, professores que são mais conteudistas, que dão matéria e coisas e carregam tudo numa única avaliação. Eu não faço isso. Até no Ensino Fundamental EJA, aqui não tem, mas onde eu já trabalhei, cheguei a trabalhar porque tinha um número maior de aulas, seis instrumentos de avaliação e os professores falam pra mim: “Ah! mas os seus alunos não têm nota baixa”, eu falei, não, porque eu quero produção. Eu digo o seguinte: só aceito atestado de óbito por não ter feito e eu aperto eles e eles fazem, eles produzem. Então por exemplo, eles têm vários, seis instrumentos, um valendo 4 e eles fazem vários instrumentos de avaliação, o aluno pode não ir bem, tirar 1,5, tirar 1 ou não ter feito ,tirar 2, mas ele tem um outro que pode, que permite que ele recupere aquela nota. Por exemplo, eu trabalho com eles interpretação de texto, eu dou um texto pra eles de 4 e 5 questões valendo 2,5 cada questão, então eu já dei

leitura, aprenderam com o texto, leitura e interpretação que não deve ser uma coisa só escrita ser da área de Português, História também tem que trabalhar leitura, né? Se eu dei 4 questões valendo 2 pontos é trabalho de pesquisa, que ele vai buscar em outras fontes fora ,as fontes da apostila; aí ele vai recorrer à biblioteca para fazer essas 4 questões. Aqui não é o caso porque eu trabalho com apostila, mas já trabalhei com caderno, preciso olhar caderno, eu quis saber se aquilo que eu tava dando na lousa eles anotavam, porque é importante o registro também, então você vai utilizando vários instrumentos, olha caderno, vale um ponto, texto vale dois, etc., ou tem que dar a prova, a prova vale cinco. Então no primeiro bimestre você encontra uma série de dificuldades, apesar de que eu discuto essa avaliação com ele, a cada início de bimestre eu coloco pra eles de que forma eles vão ser avaliados, o porquê de serem avaliados e o que eu quero saber com aquela avaliação, onde eu quero chegar, isso é discutido com eles. Eu acho que eu não posso esconder dos alunos os instrumentos de avaliação e nem utilizar instrumentos de avaliação como instrumento de coesão do aluno. Instrumento de avaliação, o aluno tem o direito de saber, de conhecer ele tem que ser claro, transparente e objetivo para que o conheça. Aonde quero chegar com aquela avaliação, eu tenho que saber.

O que você está falando é específico na EJA?

R: Sim.

Você fez algum curso pra pensar assim?

R: Não, eu dou aula na EJA há dez anos.

Já fez algum curso sobre avaliação?

R: Não, eu li Jussara Hoffmann sobre avaliação e vários textos sobre avaliação que a gente, quando é coordenador, tem que ler e discutir. Eu acho o seguinte: Primeiro, pra você avaliar o aluno, vamos começar a coisa básica, há necessidade de uma avaliação diagnóstica, eu preciso saber o que meu aluno sabe, o que ele tem de conhecimento, o que ele traz de conhecimento quando é uma série inicial. Se é uma série que já são meus alunos eu sei o que eu passei pra eles, é diferente, eu sei o que eu posso cobrar, mas uma série inicial eu faço uma avaliação diagnóstica, essa avaliação não necessariamente escrita, ela pode ser até por

conversa na sala de aula aonde eu vou tirando deles o conhecimento que eles têm, a bagagem que eles trazem. Diante disso, eu sei aonde eu tenho que começar a atacar pra começar a resolver o problema deles de falta de conhecimento, falta de ensino-aprendizagem. A partir daí eu começo a trabalhar com o meu material e vou aos poucos, em dois, três meses, em um bimestre eu já os coloco na posição que eu quero e aí eu começo a dificultar o processo na medida que eu vou obtendo os meus resultados, só que eu não trabalho sozinho, esse meu trabalho ele não é de equipe porque muitos professores não pensam desse jeito, então o que deixa a gente muito triste é que ao longo do tempo as baixas vão acontecendo, a evasão vai acontecendo, e a evasão acontece muitas vezes por causa das disciplinas, das exatas, ali há muita evasão porque eu mesmo quando estudante e não da EJA, a minha auto-estima caía muito quando eu ia mal em Matemática, em Física, em Química, não quando eu ia mal, quando eu não entendia. O professor era bom, eu sabia que o professor era bom, mas eu não entendia, não conseguia entender porque às vezes me faltava pré-requisitos. Então se o professor do EJA que vê que o aluno não tem o pré-requisito, ele não tem que ficar se preocupando com conteúdo, ele tem que ir... o ritmo da EJA é diferente, eu não posso diante de um planejamento, tentar estabelecer plenamente e determinar aquele planejamento se a classe não acompanha. O professor fica conteudista e o aluno não vai aprender nunca porque ele não vai resolver uma equação do 2º grau se ele não aprendeu tabuada lá atrás. Se ele lá atrás não aprendeu a somar, dividir, multiplicar, subtrair. Ah, mas ele tá aqui na EJA do Ensino Médio, ele tem que saber isso! Mas não necessariamente ele sabe, então o que acontece? O professor vai apertando, vai apertando, eles abandonam e daqui a pouco tá com uma classe reduzida. Quando fui coordenador da rede pública eu monitorava os meus professores, não deixava, quando eu percebia que alunos que chegaram lá e dizia que iam abandonar. Mas aí abandonar por que? Porque eu não tô conseguindo acompanhar. Não está conseguindo acompanhar o quê? Não estou conseguindo acompanhar as aulas de Matemática. Aí eu falava: professora, seus alunos não estão acompanhando.

Uma vez eu fiz um trabalho com uma professora, muito bom, em uma escola estadual. E aí? Paulo, não dá! Livros de 6ª série, vamos pegar livros de 6ª série, essa matéria que está faltando pra eles que é a base, me diz uma coisa, é matéria de 6ª série? Eles estavam na 1ª série do Ensino Médio e tinham vindo de outras escolas, uma classe que entrou na escola, ela disse eu percebi o pré-requisito que

falta. Aí eu fui na biblioteca e arrumei trinta e seis livros de 6ª série de Matemática, dei um pra cada aluno e ela não deu o conteúdo que era pra ser dado no Ensino Médio ... (silêncio, emoção) é de emocionar (chora) os resultados que eles tiveram, a vontade que eles tiveram de estudar, como a postura dessa professora refletiu em todo quadro deles, muitos até querendo abandonar (chora) porque a Matemática baixa a auto-estima dele e aí todos estudaram, todos foram atrás, tá vendo? Aí depois ela pôde no outro semestre entrar com o conteúdo que faltava. Isso não foi ensinado pra eles. O aluno chegou pra mim, ele não sabe e, eu começo a falar de História, não adianta eu falar da formação dos estados nacionais se ele lá não soube que a História tem uma divisão didática de pré-história, o que foi a pré-história, o que foi a Idade Antiga, o que foi a Idade Média, o que foi a Idade Moderna, o que foi a Idade Contemporânea, como surgiu o homem, eles não tiveram essas orientações, não adianta estar dando a formação dos estados nacionais, passar revolução russa, revolução francesa.

Você acha que o conteúdo de História dá oportunidade pra gente fazer uma interação na hora de avaliar?

R: Sim, com certeza, nós demos condições de trabalho, inclusive no nosso processo de avaliação a gente não trabalha só o processo de avaliação de História e não é só o conhecimento histórico, eu vejo também a escrita dele, vejo quando ele escreve se ele consegue, por exemplo, interpretar um texto se ele tem condições de entendimento, de leitura, o que eu faço com eles: eu dou um texto pequeno com quatro questões, então cada um vai ler um parágrafo do texto e eu explico e depois deixo eles responderem as questões interpretativas, o resultado é muito bom.

E a relação do conteúdo com a experiência deles?

R: Ah, isso é fantástico! Mas daí a gente tem que dar um pouco mais quando a gente fala de Brasil. Dá História do Brasil. Quando eu falo de Brasil eles se identificam mais. Nunca desestimulá-los se eles vão abandonar. Prova não é instrumento de avaliação por isso que eu tiro o peso desta nota. A nota da prova eu tiro o peso.

Eu já estive dos dois lados, de professor e coordenador, enquanto o coordenador não der esse apoio que eu dei para aquela professora.

Sou dono de uma escola de curso preparatório pra concurso e pra pré-vestibular e lá vão muitos alunos da EJA que estão procurando emprego e lá eles demonstram todas as dificuldades. Precisa ver a vontade deles de estudar, que incrível, em aula de História, de Português, de Matemática, porque eu criei lá um curso chamado Português e Matemática básica para concursos, eu formo turmas a cada vinte e dois dias de quarenta, cinquenta aluno, custa duzentos e vinte o curso apostilado, tem aulas de técnica de redação e tem todos os dias quatro horas de gramática. Agora eu dei um curso de História uns oito dias História do Brasil com uma apostila que eu preparei também, quando eu terminei o último dia de aula um aluno me disse: professor eu estudei um ano e meio na EJA e a única coisa que eu sabia é que quem tinha descoberto o Brasil era Pedro Álvares Cabral, não aprendi isso e é tão bom. É a mesma coisa que um cara que faz uma cirurgia de catarata, compara isso, ou o que faz cirurgia porque é um deficiente visual, você faz a pessoa estudar, até aquele momento ela estava num obscurismo muito grande no mundo dela, quando ela vem pra gente: professor tô lendo este livro aqui. Ah, é? Que bom! Aquilo abre, você fez o cara enxergar alguma coisa, é muito gratificante, é muito bom. Muitas vezes a gente não é remunerado muito bem por isso, mas a gente gosta, por isso que eu deixei a indústria.

Fui direto numa escola que havia um problema de disciplina muito grande. Aí eu fiz uma reunião com a coordenadora e com todos os professores da 5ª série: Vamos fazer uma avaliação diagnóstica: todos analfabetos! Não é possível isto! Chamei todos os professores, fizemos um conteúdo mínimo, primeiro em História, em Geografia, em Português, Matemática, conteúdo mínimo. Aí vinha professora: Não, mas isto aqui é importante? Professora, não é importante se ele não sabe ler. Então vem cá, professor de Português, vem cá professor de Matemática, nós vamos escolher textos de História, textos de Geografia, eles vão ler, em Geografia são 3 aulas, eles vão ler, em Português são 5 aulas, então eles vão ler em 5 com mais 6 em 11 aulas eles vão ler por semana, eles vão aprender em breve, eles vão aprender a ler nas 11 aulas. Eles vão ler e nas 4 de Matemática, professora de Matemática, a senhora vai dar tabuada cantando! Vou mandar fazer num cartaz e a senhora vai ensinar tabuada e vai premiar aqueles que souberam a tabuada e vamos fazer gincana de tabuada, depois a senhora vai ensiná-los a somar, depois quando eles souberem somar, eles vão aprender multiplicar, subtrair e depois, por último dividir, isso no quarto bimestre.. Mas no quarto bimestre? É, no quarto

bimestre eles vão dividir, mas eles vão dividir! Em dois, três bimestres eles já estavam somando, subtraindo porque aí houve um avanço, a disciplina caiu, em agosto a coisa já tava resolvida, eles puderam começar o conteúdo da série. A partir do momento que você faz esse trabalho do conteúdo mínimo, as mães ficaram felizes e os filhos vão ler em voz alta, vai ter curso de leitura, vai ter prova de leitura, fazer prova de leitura comigo eu quero fila na minha sala pra cada um ler um parágrafo. Essa escola que eu tive, foi assim que eu aprendi, com “Caminho Suave”, metodologia antiga.

ENTREVISTA - 3: ALUNA 1 – PROEJA

Idade: 39 anos

Série: 2º Módulo – PROEJA

Há quanto tempo você parou de estudar?

R: Estava há 20 anos sem estudar.

Há quanto tempo você estuda nesta escola?

R: Dois anos.

O que te motivou a cursar a Educação de Jovens e Adultos?

R: Voltei porque tenho dois filhos adolescentes e senti necessidade de acompanhá-los e saber responder a eles, além de, me preparar para concursos e me atualizar.

Você encontrou dificuldades?

R: Voltei no PROEJA, nunca tinha tido matérias técnicas, só normais, senti muito nervosismo, só de saber que teria provas, porque tenho receio de algumas matérias, principalmente as do técnico.

Você já se sentiu prejudicada em avaliações?

R: Já.

Você já foi marcada negativamente por conta da avaliação?

R: No ano passado por eu ter ficado muito tempo sem estudar...com muitas dificuldades de memorizar e lembrar.

Alguma avaliação a marcou positivamente? Qual? Porquê?

R: Sim, a de História porque a maneira dele avaliar é muito boa, a prova dele é maravilhosa. Ele ensina brincando, ele brinca na hora de explicar de maneira que chama a nossa atenção e a gente aprende, gostaríamos de ter mais aulas de História por semana. Uma só é pouco.

De que forma você prefere ser avaliada?

R: Da forma como o professor de História avalia, a maioria das provas é com consulta, a gente lê, tem que interpretar o que leu, relacionar com o que ele explicou e escrever.

Você sente que as atuais práticas de avaliação são diferentes de antes? Porquê? Qual você prefere?

R: Sim, gosto muito da prática que o professor de História e alguns outros professores adotam, a gente realmente aprende. Prefiro as práticas atuais. Antigamente não se aprendia porque decorava.

Qual a diferença entre a avaliação de História e de outras disciplinas?

R: Têm disciplinas que avaliam como o professor de História, trazem a avaliação em uma folha impressa e também dão exercícios para a nota tanto na classe como fora.

Faça comentários gerais sobre a avaliação?

R: As provas de Histórias são ótimas, são escritas, ele dá questões escritas para a gente responder com nossas palavras sobre o que entendeu. Só o fato de ser com nossas palavras, já se vê o que entendeu. A gente absorva melhor escrevendo. A aula que mais gosto é a de História, queremos mudar a grade e aumentar o número de aulas por semana.

ENTREVISTA – 4: ALUNO 2 – PROEJA

Idade: 19 anos

Série: 2º Módulo – PROEJA

Há quanto tempo você parou de estudar?

R: Nunca parei de estudar, eu estudava no Ensino Médio aqui mesmo nesta escola, no período da manhã, reprovei em Matemática, fiz outro vestibulinho pra voltar e estudar no PROEJA.

Há quanto tempo você estuda nesta escola?

R: Dois anos.

O que te motivou a cursar a Educação de Jovens e Adultos?

R: Porque eu precisei estudar a noite para trabalhar durante o dia e também porque queria fazer um curso profissionalizante.

Você encontrou dificuldades?

R: Como entrei no PROEJA, encontrei dificuldades nas matérias técnicas.

Você já se sentiu prejudicada em avaliações?

R: Não.

Você já foi marcada negativamente por conta da avaliação?

R: Somente quando faço avaliações das matérias técnicas, nas normais não.

Alguma avaliação a marcou positivamente? Qual? Porquê?

R: Não.

De que forma você prefere ser avaliado?

R: Da forma como o professor de História avalia, a maioria das provas é com consulta, a gente lê e escreve o que entendeu.

**Você sente que as atuais práticas de avaliação são diferentes de antes?
Porquê? Qual você prefere?**

R: Não, porque eu nunca parei de estudar, não senti mudanças. Acho normal, sempre fico calmo e tenho segurança quando conheço a matéria.

Qual a diferença entre a avaliação de História e de outras disciplinas?

R: A maioria aplica as provas em uma folha impressa para a gente responder e também dão exercícios para a nota tanto na classe como fora.

Faça comentários gerais sobre a avaliação.

R: As provas de Histórias são ótimas, gosto muito, não encontro dificuldades porque ele explica muito bem a matéria, as aulas dele são dinâmicas. Isto é muito bom, estamos querendo que aumente o número de aulas de História. Temos só uma aula por semana, é de quarta-feira.

ENTREVISTA – 5: COORDENADORA – EJA

Área de formação: Matemática

Há quanto tempo você exerce o cargo de coordenador pedagógico?

R: Sou coordenadora desde 1993, mas trabalhava em outra escola.

E nesta escola, há quanto tempo você está na coordenação?

Nesta escola desde 1998 estou como coordenadora do período noturno.

Há quanto tempo você trabalha no Magistério?

R: Há 22 anos, sou contratada em caráter temporário.

Os professores realizam planejamento? De que maneira?

R: No início do ano, tem um período antes de iniciar as aulas que é feito o planejamento, é feito primeiro por áreas, depois juntamos todos e tiramos as metas, os objetivos, os conteúdos, como vamos aplicar, depois, no meio do ano, a gente para novamente e faz um replanejamento.

Como é decidido qual serão os conteúdos a serem trabalhados?

R: Geralmente vêm através do Ensino Médio em Rede, a gente recebeu orientações e então já existe alguma coisa pré-estabelecida, existe uma grade e dentro dela um conteúdo pré-estabelecido sobre como a gente vai trabalhar.

Existe algum curso relacionado com Conteúdo e Avaliação para os professores?

R: Não, curso não tem, o que tem são as reuniões de HTPC, que é hora de trabalho coletivo onde a gente vai abordando os assuntos e trazendo material. A gente também recebe orientação técnica da Diretoria de Ensino, a gente repassa para o professor, às vezes também tem orientações para os professores, então a gente faz um revezamento, cada vez vai um professor, conforme o assunto. Esse ano e também no ano passado teve a Rede do Saber, os professores poderiam fazer cursos aos sábados.

Você sugere métodos de avaliação para os professores aplicarem nos alunos?

R: No planejamento a gente já tira e defini tudo. No Regimento da escola está escrito quantos tipos de avaliações, os valores, o peso para os trabalhos, tudo definido no planejamento. Durante o ano a gente vai retomando nas HTPCs.

Você acompanha as avaliações?

R: Sim, eu acompanho.

Vocês realizam semana de prova?

R: Não, não tem, mas temos a intenção de fazer porque em outras escolas do município de Cubatão têm a semana de prova, por isso, os alunos estão começando a cobrar da gente, mesmo porque o aluno vem, faz duas provas e vai embora, podendo chegar mais cedo em casa e estudar, principalmente o período noturno.

Você acha importante discutir o tema avaliação na HTPC?

R: Sim, a gente fala de avaliação, fala de conteúdo, tudo que é falado no planejamento é retomado no HTPC, vamos puxando, porque nós tiramos um projeto geral e dele vão sair vários projetinhos. Então, nesse projeto que a gente já definiu no começo do ano, a gente vai trabalhar até o final do ano, está tudo especificado nele.

Você já participou de estudos sobre o tema avaliação?

R: Pela Diretoria de Ensino, sim, porque chamam a gente para orientação técnica.

A escola possui livros que trata do tema avaliação?

R: Tem, nós temos na biblioteca uma estante só para os professores, com vários temas, inclusive avaliação.

Quantos livros existem na biblioteca?

R: Na nossa biblioteca tem mais de dois mil livros incluindo os do professor.

Você se lembra de algum livro que trata do tema avaliação?

R: Lemos Içami Tiba que nós discutimos, tem da Rejane Rocco, tem do Perrenoud, tem de um espanhol que a gente discutiu muito, mas não consigo me lembrar o nome. Quando nós elaboramos o planejamento a gente pega umas linhas e dá para os professores discutirem.

Na sua opinião a avaliação de História tem alguma especificidade?

R: Geralmente a gente não concorda muito com aquela pergunta e resposta direta, tanto que os professores trabalham com texto e em cima do texto eles pedem síntese, análise... A gente trabalha mais neste sentido, a gente procura trabalhar um pouco do tradicional porque eles vão prestar vestibular ou concurso e acabam caindo nas perguntas de ABC, então a gente procura dar um pouco de treino, mas temos muita dificuldade nisto porque a gente trabalha interpretação de texto, os professores de História e Geografia trabalham com a questão formulada com texto para se colocarem e explicarem, é um trabalho em cima das dificuldades deles.

O que vê de diferente ou específico na EJA?

R: O que eu vejo de diferente na EJA é um aumento cada vez maior sempre tivemos de seis a oito salas, esse ano aumentou para doze porque a procura foi maior, porque eles vêm o EJA como o “terminar mais rápido”, não estão preocupados com o conteúdo, tanto é, que uma das maiores dificuldades que nós temos na escola é com pessoal que está estudando na EJA, a molecada não tem dado tanto problema como este pessoal. Desde o ano passado a gente está enfrentando alguns problemas porque eles não querem que o professor dê prova, não querem fazer prova difícil, não querem ler e interpretar, querem “colar”, falam que Sá vem aqui para pegar diploma, então a gente percebeu que cresceu muito a procura do diploma e eles não querem ter trabalho. Já a molecada não! Então esta é uma das dificuldades que a gente sente na EJA, tanto é que tinha professores muito bons que acabaram desistindo da EJA e ficaram só o Ensino Regular. Eles não entendem que o fato de ser um curso de suplência tem que ter uma cobrança maior na aprendizagem, porque o conteúdo é de um ano tem que reduzir, eles acham que o professor não tem que fazer isso, eles vêm para estudar porque a firma está precisando do diploma, eles “batem muito de frente” com o professor neste sentido, não querem que o professor dê muita lição.

ENTREVISTA – 6: PROFESSORA – EJA

Área de formação: História.

Séries em que leciona na EJA: Primeiro ano do Ensino Médio.

Tempo de exercício na função: 15 anos.

Situação Funcional: Efetivo de cargo.

Participa de cursos de capacitação?

R: Sim, quando há. Dois no ano mais ou menos.

Você faz ou fez algum curso por iniciativa sua?

R: Comecei psicopedagogia mas não terminei, não tive condições psicológicas nem físicas porque fiquei grávida, com 37 anos, já tinha outros 3 filhos grandes, minha cabeça não ficou muito boa.

Participa de reunião pedagógica? Quantas ao ano?

R: Sim, HTPC. Duas por semana, faço questão de fazer HTPC, até venho mais cedo quando não tem.

Que recursos materiais você utiliza na sala de aula?

R: Não uso livro didático, uso muito filme, giz e lousa só para organogramas e alguns raciocínios, muito pouco. Xerox, textos, uso muito documentos porque eles têm muita dificuldade por causa da linguagem.

Você participa do Conselho de Classe? E de Escola?

R: Sim, bimestrais.

Participa da APM?

R: Não.

Participa de outras organizações da escola? Sindicato?

R: Não.

Participa de eventos relacionados à sua área de História? Projetos?

R: De questões políticas, aliás eu tenho um projeto pra colocar em prática no segundo semestre que eu até arrumei uma verba pra pelo menos uma vez por mês levar os alunos da suplência para assistir reunião na Câmara dos Vereadores para fiscalizar, para eles perceberem como funciona a Câmara dos Vereadores, o que se tem em pauta, pra eles perceberem como é que funciona o legislativo municipal, perceber que não é só do executivo que se deve cobrar, deve-se cobrar também do legislativo.

Tem nome esse projeto?

R: Ainda não tem nome. Consegui alguém para patrocinar ao ônibus, eu teria que contratar um para levar os alunos até a Câmara Municipal de Cubatão uma vez por mês... Eu estava pensando em Construindo Cidadania, é uma coisa contínua que eu vou colocar em prática porque no ano que vem tem eleições para prefeito e vereadores. Acho o projeto terá início no segundo semestre.

Você participa de algum projeto da escola?

R: Tem um projeto da Diretora que eu abracei com muito amor que é “São Paulo educando pelas diferenças para a igualdade” que fala que vem atender a expectativa da lei 10.659 que obriga a inclusão do ensino da História da África. Quando e qualquer conteúdo possibilita entrar na temática da fraternidade, do preconceito racial e qualquer tema de História que eu possa estar abordando quando tiver oportunidade eu entro mais, é uma formação; muito bom. UFSCar que fez.

Fale sobre sua prática como professora de História.

R: Eu tive oportunidade de fazer complementação pedagógica e galgar um posto na educação, já fui coordenadora por duas vezes e são cargos que não me deram nenhum conforto profissional, então eu prefiro estar na sala de aula. Sempre tem um grupo que não gosta de História, a gente sabe disso, mas pelo menos uma boa amizade. Então eu faço questão de ter aula legal tipo cursinho, eu acho que é o que eles gostam, acham interessante; acaba contagiando um pouco de cada. Para fazer isso você precisa ser apaixonado, buscar novas informações, sempre estar

informando, sempre preocupado com a historiografia, as nossas pesquisas sempre estão mudando o que você ensinava há um tempo atrás. Como por exemplo, a Guerra do Paraguai, eu achava tão lindo a Guerra do Paraguai, olhava aqueles textos lindos e a gente não sabia nada e você vê que hoje a historiografia ta reformulando, então o maniqueísmo da História, o mal, o bem. Então são muitas coisas que inclusive eu na minha prática estou revendo a cada ano, então tem que estar apaixonado senão você fica na mesmisse de sempre fazendo o “arroz com feijão” porque é mais comum, é muito mais difícil você pesquisar, você estar entendendo do que está acontecendo.

Você acha que trabalhar História na EJA é diferente?

R: É diferente porque eles ficaram muito tempo sem estudar, e grande maioria tem dificuldade em interpretação de texto que é fundamental para a História. Quando vai avaliar um aluno você larga um texto na mão dele e ele vai querer interpretar, é aí que mora o perigo! Eu não dou avaliação sem consulta, eu não perco o meu tempo nem o deles. Todas com consulta, um texto que eles vão ter que ler. Levo em conta a especificidade, porque a História tem que ser vista como uma disciplina de pesquisa. Então por exemplo, eu falo uma temática que eu dei; nos segundos anos eu trabalhei porque os Estados Unidos desenvolveram mais que o Brasil economicamente, eu abordei vários aspectos que envolveram esta mesma questão e na atividade com consulta eles têm que fazer uma pesquisa e trazer a pré-pesquisa pra fazer a prova. É diferente, é show de bola, é nível universitário, eles têm que entender que História é uma disciplina de pesquisa e fazer coisas sem consulta é impraticável e muitos deles têm o domínio da leitura mas não têm da competência da escrita, aí você perde tudo, fica difícil, tem uns até que pedem pra você: *Professora, pelo amor de Deus, me dá um questionário!* Eles acham mais fácil.

Você recebeu alguma orientação para isso?

R: Não, prática.

Como você trabalha o conteúdo de História na EJA?

R: Não deixa de ser eixo temático, por exemplo, no 1º ano na EJA eu trabalho sociedades antigas e é mais a relação de trabalho, então o eixo temático é a relação de trabalho e dominação. Aí você vai cronológico, relações de trabalho / dominação.

Você marca o dia da avaliação, pede para eles estudarem?

R: Eu marco o dia sim, mas a atividade é com consulta então eles não têm aquela preocupação com o estudo em casa, não porque eles são trabalhadores.

Você conhece a proposta da CENP de História?

R: Conheço sim e tenho acesso.

Como você prepara as avaliações? Tem alguma que você prepara em conjunto com os outros professores?

R: Se aqueles espaços do HTPC fossem utilizados com maior eficácia seria possível se trabalhar com os outros, é que as reuniões de HTPC acabam sendo inutilizadas, acaba se discutindo muito indisciplina, eu acho que falta espaço para preparar em conjunto ou então até assim um colega fala: “vamos fazer juntos, vamos fazer juntos” e às vezes quando você não combina, dá mais certo.

A atividade de texto que eu dou poderia ser trabalhada com a área de Filosofia, de Português mesmo, mas eu acabo dando textos específicos porque tem informações interessantes ou que elucidem dúvidas anteriores, uma exposição que eu fiz lá, então o texto só vai reforçar a exposição.

Você recebe alguma orientação de avaliação?

R: Não.

A escola fornece material pra você preparar a avaliação?

R: Sim, o xerox “eu banco”, fica para o meu uso pessoal.

Você já estudou sobre avaliação?

R: Em Congresso, não, mas nos concursos que eu já passei, fui efetiva em Santos, fiz concurso duas vezes e passei, passei aqui, o Rocca, a Hoffmann que a gente foi obrigada a estudar, o Rocca “Prova Operatória” são os textos que eu mais

me lembro, mas avaliação eu sempre estava discutindo, eu trabalhei no SESI também, que sempre oferecia mini congresso e tinha textos recentes sobre avaliação, até tinha um do contrato, que eu não me lembro agora, mas é muito bom também, fala sobre estabelecer contrato com os alunos, isto é, combinar com eles, pois vindo deles funciona.

Conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?

R: Sim, eu participei da construção, inclusive na época eu estava como coordenadora, já fui coordenadora duas vezes aqui, faz mais de dez anos que eu estou nesta escola, estou há treze anos, fui coordenadora na época da Escola Padrão há muitos anos.

No PPP da escola são propostas formas pedagógicas diversificadas de avaliação?

R: Sim.

Você teria um instrumento de avaliação de aluno para mostrar?

R: Sim. Essa prova é do 1º Suplência, é sobre a Sociedade Antiga, mas a gente tenta trazer para os dias de hoje, como está o maior "barraco" lá no Oriente Médio torna-se complexa esta questão...Este é um texto que eu xeroquei, ele é antigo mas é bem didático pra falar o que eu penso e o que eles pensam da questão árabe-israelense. Eu fiz umas questões simples, como são alunos de suplência. Essa aqui eu acho que é muito legal: *De quem é a terra em disputa?* Daí a gente questiona de quem é a terra, então ele vai ler a motivação do palestino e a motivação do israelense; "e aí de quem é a terra em disputa? Então vamos pensar assim...", antes eu uso uma metáfora de uma cadeira que se ocupa por um aluno pra eles entenderem a questão da terra. Na Palestina briga-se pela terra, e aí o quanto é difícil você se colocar no lugar de alguém, principalmente quando está em disputa, então eu falei pra eles: *olha, gente, toma cuidado com essa questão: de quem é a terra em disputa?*. A suplência é muito operacional, lembra muito a 5ª série, eles não conseguem abstrair muito. Por exemplo: de quem é a terra em disputa? Eles têm que colocar embaixo uma resposta, ou israelense ou palestino, eles não conseguem abstrair então eu preciso fazer uma inferência, uma exposição, para eles pensarem com carinho nessa questão antes de colocar nominalmente de quem é a terra em

disputa. Veja só, uma questão como essa o aluno está preocupado em responder, ele sabe que vai valer nota, ele acaba fazendo questão de responder, eu faço eles refletirem sobre a resposta disso, sobre o quanto é complexo estabelecer a questão árabe-israelense no Oriente Médio. Então é uma questão muito crítica. A outra questão aqui, por exemplo: *A quem pertence Jerusalém?* Os palestinos fazem sua fala e o israelense a deles. Então, ao ler essa questão, vai perceber como a religião é ingrediente a mais na questão árabe-israelense e sem religião não dá para compreender o conflito.

Um mês antes, nós estudamos a história desse povo ao mesmo tempo bíblico como a diáspora judaica, percebemos que o palestino passou muito tempo disperso. Nesse ínterim apareceu também a religião islâmica, então assim percebemos as questões religiosas de um e de outro e o quanto é difícil saber quem está com a verdade. Um exemplo: (em dupla) esse aqui respondeu: *os israelenses...* ele copiou, ele não consegue abstrair, foi o que eu falei, eu falei: *Gente! Toma cuidado com essa questão, façam a interferência, não está no texto.* Eles pensam que tem que estar literalmente no texto. Esse é o trabalho de uma avaliação operatória, uma avaliação que vai depender de uma mini pesquisa que ele está fazendo no texto, numa informação que está aqui, informação cognitiva que está aqui presente, mas vai dar um trabalho mental para eles e eles não estão acostumados com o que eu quero, eles vão mal nas minhas avaliações, o texto é assim: *O céu é azul*, eu pergunto: *Qual a cor do céu?* Azul e só, mesmo fazendo interferência na questão. É lógico, tem aqueles que extrapolam, tem aqueles que respondem de uma forma muito concreta, como esse aqui que conseguiu inferir um pouco: *Nem aos palestinos e nem aos israelenses, por conta disso até hoje ainda vivem em guerra.* Tem aqueles que vão. Na medida que eles pensam e fazem uma ou duas questões que dão um pouco mais de envolvimento intelectual e de trabalho geralmente terão somente quatro que vão conseguir responder porque você está trabalhando conhecimento, numa sala de trinta ou vinte e cinco, normalmente só quatro vão se interessar pela área, o resto está ali pra cumprir tabela dentro da sua disciplina, cada um tem sua competência, cada um tem suas habilidades. Cabe a nós, professores, saber na hora de chegar lá no final considerar o que vai garantir para ele saber isto em História, se ele vai ser um caldeireiro, ele está fazendo a suplência aqui pra pegar o trabalho ali de segurar redinhas da *Ecovias*, é para isto que ele precisa de Ensino Médio, aí tem que discutir essa relevância lá no Conselho de Classe que a

gente participa. Então, no Conselho vai ter aquele universo de uma porcentagem de trinta; vão ter dez com nota vermelha, mas aí o que acontece é que, geralmente quem tem nota vermelha comigo está em Português, não vai ter só comigo, justamente porque tem aquele que extrapola, são alunos que extrapolam mesmo, pra mim a avaliação de História vai entrar mais para complementar a avaliação de Português, então fatalmente quem está em História, está em Português. Não vai ter aluno só em História, não vai ter porque a minha avaliação cobre essas competências de interpretação e de leitura. Não vai ter aluno só em História eu garanto isso pra eles, vou garantir isso pra eles.

ENTREVISTA – 7: Aluna 1 – EJA

Idade: 49 anos

Série: Primeiro Termo do Ensino Médio – EJA

Você está no 1º ano, no ano passado você estudava?

R: Não, eu entrei este ano mesmo.

Faz muitos anos que eu parei de estudar, moro bem aqui pertinho da escola e sempre falava: *Vou voltar estudar! Vou voltar estudar*, mas acho que por falta de coragem, não sei, de começar tudo de novo, da idade, entrar numa sala que tanto pode ser adulto como adolescente, mas aí acaba os adultos se misturando. Eu não sei o que acontece hoje em dia, eu tinha receio de voltar, mas aí não estava fazendo nada, eu tinha que fazer alguma coisa. Aí vim. Espero poder terminar.

Existem outros motivos que fizeram voltar a estudar ?

R: Emprego, quando a gente vai fazer uma inscrição, pedem até que ano estudou, aí põe lá: 1º Grau. Ah, pelo menos terminar o 2º Grau!

Você havia parado na 8ª Série?

R: Tinha, por não pensar direito nas coisas. Faz muito tempo. Acho que há mais de 20 anos.

Você escolheu essa escola por ser a mais próxima de sua casa?

É, e porque tem supletivo.

Você gosta / está gostando de estudar?

Eu estou gostando. Os professores são ótimos, maravilhosos. A gente vai relembando alguma coisa. Tem coisa que eu guardei, mas tem outras que sempre vai mudando.

Você notou muita diferença em relação ao estudo e às matérias?

R: Melhorou bastante e o primeiro e o segundo colegial que a gente pensava ser mais difícil... negócio de raiz quadrada eu não me lembro de ter visto no primário,

de repente até tive, mas vinte anos que parei de estudar. Eu fiquei assim: *meu Deus!*

O que você tem a dizer sobre avaliação?

R: Eu acho fácil porque o professor colabora muito com a gente, quando não é com consulta é em dupla, duas ou mais pessoas pensando é melhor do que uma, então eu acho bom. Eles dão muita oportunidade pra gente. Não aprende ou não passa quem não quer mesmo, quem só vem na escola para bagunçar. Aquelas pessoas que vêm com objetivo, conseguem, sim.

Você acha que é igual a prova que você fazia quando estudava?

R: Não, mudou porque o que eu me lembro não era com consulta, era toda matéria que a professora dava na lousa depois ela marcava um dia e a gente ia fazer a prova. Mas, hoje, eu acho que assim é melhor.

Você aprendeu com aquela avaliação de dez perguntas ou não valeu de nada?

R: Tem coisa que a gente aprende, que a gente guarda, fica na cabeça.

E com esse outro tipo de prova?

R: Também, porque está tudo no caderno.

O Fato de ser mais fácil significa que não aprende?

R: Não, não tem nada não.

Fale sobre a avaliação na matéria de História.

R: A professora escolhe um título e passa pra gente na lousa, ela explica muito bem. O problema hoje pra mim, é assim, eu tenho dificuldade de guardar as coisas, mas a professora hoje explica tão bem as coisas que aquelas pessoas que têm facilidade, quando é na prova elas fazem. Quando ela faz uma pergunta lá na prova e pede pra gente escrever, responder do que a gente aprendeu, aí sai. Pra mim já fica "*ai meu Deus*", quando não pode olhar no caderno. Agora quem tem facilidade de guardar é bom.

Ela explica muito bem. Hoje em dia também ficam aqueles alunos a conversar, aí te atrapalha, tira a concentração, eu não consigo.

Ela marca a prova, traz numa folha já xerocada pra gente fazer. É boa, não tenho que falar nada.

Você consegue relacionar a História com alguma coisa que você já viveu?

R: Consigo, assim no bairro onde a gente mora, há coisa do passado, consegue sim.

Tem alguma avaliação que te marcou negativamente?

R: Não lembro não.

E alguma prova que você fez e achou muito boa?

R: Eu não sei, eu sempre gostei da matéria Português, então pra mim Português é uma matéria que quando fala em prova eu não fico com medo porque tem muita coisa que eu guardei no passado, aquela coisa de sílaba...

Como prefere ser avaliada? Qual tipo de avaliação você gosta mais e se sente melhor?

R: Prefiro mais quando é com consulta, porque aí se a gente já tem tudo no caderno...

Você copia igual?

R: Não, eu consulto. É isso que às vezes a professora pede, a de História, pode ser consulta, mas a gente vai ler e pôr o que entendeu. Então é assim.

Você acha que dessa forma consegue aprender?

R: Eu acho, tem uma cabeça boa que guarda tudo. Eu gosto muito de estudar.

Tem alguma diferença da prova de História com a de outras disciplinas?

R: Não, é tudo igual. As professoras explicam muito bem, só não “pega” quem não quer.

Fale sobre avaliação.

R: Da maneira que os professores estão fazendo, pra mim está ótimo, não tenho que reclamar de nada. Tanto a avaliação de História como a de Português é com livro, só muda assim a maneira, mas é a mesma para o aluno. Gosto de todas.

ENTREVISTA – 8: ALUNO – 2 – EJA

Idade: 18 anos.

Série: Segundo Termo do Ensino Médio – EJA.

Porque você escolheu a EJA?

R: Porque eu estava um pouco atrasado no meu estudo.

Há quanto tempo parou de estudar?

R: Parei no meio do ano retrasado.

Onde fez o primeiro ano?

R: Fiz aqui, até a oitava eu parei, na EJA também.

Porque você estuda nesta escola?

R: Porque o meio de transporte é mais prático, moro em outro bairro ao lado, eu gosto daqui.

O que fez você parar na metade da oitava série?

R: Por trabalho, chegava cansado.

Você gosta de estudar?

R: Bastante.

Você gosta de fazer prova?

R: Lógico, melhor ainda a prova.

De que tipo de prova você gosta mais?

R: Matemática

Você já teve alguma experiência negativa em prova?

R: Já, mas não lembro de nenhuma. O que me “pega” mais é Português, mas agora não, a professora que tem aí é ótima, não que as outras não sejam, mas esta pra ensinar é legal.

Teve alguma experiência positiva com prova?

R: Química, porque é legal, dá pra entender as fórmulas...

Qual prova você prefere realizar?

R: Matemática, é mais fácil estudar.

Independente da disciplina, que tipo de prova você prefere?

R: Com gabarito.

Como a professora de História aplica a prova?

R: Com consulta.

Você acha bom?

É bom porque se você tiver seu caderno em dia, fica mais fácil de “pegar” a matéria.

Você acha que aprende com esse tipo de prova?

R: Lógico, tá consultando, tá aprendendo.

Outras disciplinas também adotam esse tipo de avaliação?

R: Sim

O que você tem a dizer sobre a avaliação?

R: Gosto, acho bom, e de consulta, aprende.

ENTREVISTA – 9: ALUNA - 3 - EJA

Idade: 47 anos.

Série: Terceiro Termo – Ensino Médio – EJA.

Faz tempo que você voltou a estudar?

R: Voltei na quinta série.

Nesta mesma escola?

R: Não, da quinta à oitava, estava em outra, estou aqui desde o primeiro ano do Ensino Médio.

Encontrou dificuldades?

R: Bastante.

Porque você parou na época?

R: Na época eu tinha 11 anos e ajudava meus pais. Éramos em muitos irmãos e eu tive que escolher entre estudar ou trabalhar.

E porque você voltou?

R: Meus filhos já tinham estudado. Tenho uma filha que se formou, eu queria me atualizar, eu vivia sem informação, até para conversar com as pessoas...

Como era a avaliação quando você estudava?

R: Todas as provas valiam 10 e na época a gente falava 100. Era a mesma coisa que agora, a gente estudava, aprendia a matéria e já marcava a prova.

Você acha que é igual agora?

R: Não, mudou bastante coisa, tem muita coisa nova hoje.

O que você acha que mudou?

R: Mudou tudo , mudou a História, mudou tudo...

Como você é avaliada hoje em História?

R: Cada conteúdo que a professora dá, ela faz uma avaliação. A prova vale no máximo 5 ou 6. Ela dá nota em cadernos e em trabalhos na classe.

Você tem que estudar e decorar como antigamente?

R: Não, eu estudo, mas não decoro não. Eu procuro assimilar quando ela está explicando, eu procuro participar e assim o que eu acho que vai marcar eu escrevo.

Como é a prova?

R: Trabalho, ela dá em grupo, mas a prova mesmo é pra valer, é aquilo que você tem dentro de você, é bom, não é difícil, a gente entende até que ponto a gente aprendeu.

Existe alguma coisa em História que você acha relacionada com a sua vida?

R: Esta História da desigualdade que a História fala muito.

Você tem alguma experiência negativa com relação à prova?

R: Quando eu estava na Segunda série, fiz uma prova, e na época, como hoje, também não podia “colar”. Não era rígido, era o sistema do colégio, uma outra pessoa “colou” a minha prova, e aí fui retida, eu e ele; eu, porque a professora supôs que eu deixei ele colar. Isso ficou marcado.

E alguma experiência positiva com relação à avaliação?

R: Aquelas em que tiro nota boa.

Porque você voltou a estudar?

R: Eu gosto de estudar, voltei porque preciso estudar, não vim pra brincar, porque meus filhos já estão todos criados, mas eu tenho uma criança pequena que adotei e eu me preocupo muito com ela. Tenho dificuldades, mas a gente tem que vir.

ANEXO 4
CARACTERIZAÇÃO – CEFET
IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO – CEFET .

Localização (cidade e bairro): Cubatão – Jardim Casqueiro

Endereço: Rua: Maria Cristina, 50.

INSTÂNCIA ADMINISTRATIVA

(X) Federal () Estadual () Municipal () Municipalizada () Particular

INFORMES FUNCIONAIS

	SUPERIOR	EMG	ENS. TÉCNICO	EJA			
				FI	FII	M	MP
N.º de classes	07	07	14	02			

Ensino Médio Geral;ENS. Técnico – ENS. TÉCNICO; EJA – Educação de Jovens e Adultos (Fundamental I, Fundamental II, Médio e Médio Profissionalizante)

N.º de pavimentos: 03

Turnos de funcionamento: M – T – N

EDIFÍCIO ESCOLAR

Quadra de esportes () Cozinha (1) Refeitório(1) Cantina (1) Merenda ()
Banheiros para alunos(14) Banheiros para funcionários(6) Laboratório de informática(6) Laboratório Química (1) Laboratório de Física() Laboratório de Biologia(1) Anfiteatro(2) Secretaria(2) Sala da Coord.(1) Diretoria() Sala dos professores(1) Biblioteca (1 – 7.500 livros) Sala de Leitura (1) Sala de vídeo (1)
Sala de Internet(1) Outros espaços (17)

A gestão das verbas e dos recursos:

APM – Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva() Outro(X)

EQUIPE PEDAGÓGICA

	Quant.	Nível de formação	Área de formação
Diretor	01	Superior/Especialista	Matemática
Vice-Diretor (assistente)	02	Superior/Especialista	Biologia/Engenharia
Coordenador pedagógico	01	Superior	Pedagogia
Coordenador de área	04	Superior/Mestre	Inglês/Informática/Engenharia
Orientador Educacional	01	Superior	Psicologia
Outros profissionais	02	Médio	Ensino Médio

ATIVIDADE DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Semana de prova: (X) Sim () Não

Planejamento: (X) Sim () Não Replanejamento: () Sim (X) Não

Reuniões pedagógicas: (X) Sim () Não Quantas ao ano? 02

Reunião de Pais: (X) Sim () Não

As reuniões de HTPC semanais são organizadas:

Por área (X) por nível de ensino () por período () todos os professores

Conselho de Classe/Série: mensal () bimestral () semestral (X)

Participação dos pais

nas reuniões: (X) Maioria () Minoria

na APM: () Maioria () Minoria

no Conselho Escolar: () Maioria () Minoria

Professores participam dos cursos de capacitação? Sim.

EQUIPE DOCENTE - PROEJA

Formação Geral

<i>Disciplinas</i>	LP/ LB	LP/ R	Soc.	Hist	Geo	Ingl	Fis.	Qui	Bio	Fil	Ed. Fis	Artes	Mat	INF
Número de Professores	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

LP/LB – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; LP/R – Língua Portuguesa – Redação; Soc.- Sociologia; Hist.-História; Geo-Geografia; Ingl.-Inglês; Fis.-Física; Qui.-Química; Bio.-Biologia; Fil.-Filosofia; Ed.Fis.- Educação Física; Mat – Matemática; INF – Informática Básica

Formação Profissional

<i>Disciplinas</i>	EDI	APW	TCP	BDS	LPG	Proj
Número de Professores	1	1	1	1	1	1

EDI–Editoração de Imagens; APW– Aplicativos WEB;
TCP–Técnicas e Conceitos de Programação; BDS–Banco de Dados;
LPG–Linguagem de Programação; PRJ–Projeto.

ANEXO 6
CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR - PROEJA

Unidade Escolar: CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO – CEFET

Série(s) que leciona: 1º, 2º, 3º - Ensino Médio Regular / 1º, 2º - PROEJA em nível Médio.

1. Nível de Formação:

Médio Superior Incompleto Superior Completo

Pós Graduação:

lato sensu Mestrado Doutorado

2. Área de Formação: História / Pedagogia

3. Universidade: UNISANTOS / DON DOMÊNICO

4. Tempo de exercício na função: 15 anos / 3 anos – CEFET

5. Situação Funcional: _Contratado em Caráter Temporário – CEFET

6. Participa de cursos de capacitação:

Sim Não

7. Faz ou fez algum curso por iniciativa pessoal?

Sim Não Em caso afirmativo qual (is)? Rede do Saber, Circuito Gestão, Sistema de Ensino Pitágoras e Positivo.

8. Participa de atividades de Planejamento? Sim Não

9. Participa de reuniões pedagógicas?

Sim Não Em caso afirmativo quantas ao ano? 4

10. Numere na ordem de maior frequência de uso os materiais didáticos utilizados:

(5) livros didáticos (3) filmes (4) giz/lousa (2) multimeios

(1) outros (especifique) : transparência, mapas, CD interativo, apostilas, etc. 11. Participa do Conselho de Classe/Série: Não.

mensal bimestral semestral

12. Participa da APM: (não existe)

mensal bimestral semestral

13. Participa de outras organizações ligadas à escola?

Sim Não Em caso afirmativo qual (is)?

14. Participa de entidades sindicais? Sim Não

15. Participa de eventos relacionados à sua área de atuação?

Sim Não

16. Desenvolve projetos? Sim Não

Em caso afirmativo qual (is)?

17. Participa de projetos? Sim Não

Em caso afirmativo qual (is)? Plantões de dúvidas.

ANEXO 7

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR - EJA

Nome da Escola: . **E. E. Marechal Alencar Castelo Branco**

Localização (cidade e bairro): Cubatão – Jardim Casqueiro

Endereço: Rua Maria Graziela, s/n

INSTÂNCIA ADMINISTRATIVA

() Federal (X) Estadual () Municipal () Municipalizada () Particular

INFORMES FUNCIONAIS

	EI	EFI	EFII	EMG	EMP	EJA			
						FI	FII	M	MP
Número de classes			33	22		12			

EI -Educação Infantil; EFI- Ensino Fundamental I (1ª à 5ª série) ; EFII Ensino Fundamental II (6ª à 9ª série); EMG- Ensino Médio Geral; EMP- Ensino Médio Profissionalizante; EJA – Educação de Jovens e Adultos (Fundamental I, Fundamental II, Médio e Médio Profissionalizante)

N.º de pavimentos: 2 – térreo e primeiro andar

Turnos de funcionamento: 2 – manhã – noite

EDIFÍCIO ESCOLAR

Quadra de esportes (X) Cozinha (X) Refeitório (X) Cantina (X)

Merenda (X) Banheiros para alunos (X) Banheiros para funcionários (X)

Laboratório de informática (X) Laboratório Química () Laboratório de Física

() Laboratório de Biologia () Anfiteatro (X) Secretaria (X) Sala da

Coord. (X) Diretoria (X) Sala dos professores (X) Biblioteca (n.º de livros) (

2000) Sala de Leitura (X) Sala de vídeo (X) Sala de Internet ()
 Outros espaços (X)

A gestão das verbas e dos recursos:

APM– Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva

EQUIPE PEDAGÓGICA

	Quantos	Nível de formação	Área de formação
Diretor	1	Superior	Letras/Pedagogia
Vice-Diretor (assistente)	1	Superior	PBT/ Assistente Social
Coordenador pedagógico	2	Superior	Matemática
Coordenador de área	-	-	-
Orientador Educacional	-	-	-
Outros profissionais	-	-	-

EQUIPE DOCENTE

Geral

<i>Disciplinas</i>	Port	Mat	Cie.	Hist	Geo	Ingl.	Fis.	Qui	Bio	Fil	Ed. Fis	Artes	Leitura
Número de Professores.	8	8	1	5	5	7	6	6	6	3	2	4	

Port- Português; Mat- Matemática; Cie- Ciências; Hist.-História; Geo-Geografia; Ingl.-
 Inglês; Fis.-Física; Qui.-Química; Bio.-Biologia; Fil.-Filosofia; Ed.Fis.- Educação
 Física

EFII

<i>Disciplinas</i>	Port	Mat	Cie.	Hist	Geo	Ingl.	Fis.	Qui	Bio	Fil	Ed. Fis	Artes	Leitura
Número de Professores	2	1	1	2	2	3	1					2	

Port- Português; Mat- Matemática; Cie- Ciências; Hist.-História; Geo-Geografia; Ingl.- Inglês; Fis.-Física; Qui.-Química; Bio.-Biologia; Fil.-Filosofia; Ed.Fis.- Educação Física

EM – EM EJA

<i>Disciplinas</i>	Port	Mat	Cie.	Hist	Geo	Ingl	Fis.	Qui	Bio	Fil	Ed. Fis	Artes	Leitura
Número de Professores	8	8		5	6	7	6	6	6	4	2	2	

Port- Português; Mat- Matemática; Cie- Ciências; Hist.-História; Geo-Geografia; Ingl.- Inglês; Fis.-Física; Qui.-Química; Bio.-Biologia; Fil.-Filosofia; Ed.Fis.- Educação Física

ATIVIDADE DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Semana de prova: () Sim (X) Não

Planejamento: (X) Sim () Não Replanejamento: (X) Sim () Não

Reuniões pedagógicas: (X) Sim () Não Quantas ao ano? _____

Reunião de Pais: (X) Sim () Não

As reuniões de HTPC semanais são organizadas: Por área () por nível de ensino () por período (X) todos os professores () outro ()

Conselho de Classe/Série: mensal () bimestral (X) semestral ()

Participação dos pais

nas reuniões: (X) Maioria () Minoria

na APM: (X) Maioria () Minoria

no Conselho Escolar: (X) Maioria () Minoria

Professores participam dos cursos de capacitação? (X) Maioria () Minoria

ANEXO 8
GRADE CURRICULAR – EJA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO SANTOS
E.E. MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO
Município: CUBATÃO

QUADRO CURRICULAR – 2007
ENSINO MÉDIO
MODALIDADE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NOTURNO

Ano de vigência: 2007
Duração de cada aula = 45 minutos
Carga horária semanal: 20 horas - 27 aulas
Tempo destinado ao recreio: 15 minutos

Módulo: 20 semanas letivas/semestre
Carga horária semestral: 405 horas, com 540 aulas
Carga horária diária: 04 horas – 5 aulas
Turmas de Educação Física: fora do turno.

Anexo 2 à Resolução SE 02/2006

PARTE	ÁREA	COMPONENTES CURRICULARES		Séries / aulas			
		código	nome	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	1119	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA SUPLÊNCIA	4	4	4	
		1809	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA SUPLÊNCIA	2	2	2	
		1903	EDUCAÇÃO FÍSICA(*)	2	2	2	
		1401	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS	2	2	2	
		TOTAL DA ÁREA			10	10	10
	Ciências da Natureza e Matemática	2707	MATEMÁTICA SUPLÊNCIA	4	4	4	
		2605	BIOLOGIA SUPLÊNCIA	2	2	2	
		2812	FÍSICA SUPLÊNCIA	2	2	2	
		2413	QUÍMICA SUPLÊNCIA	2	2	2	
		TOTAL DA ÁREA			10	10	10
	Ciências Humanas	2208	HISTÓRIA SUPLÊNCIA	2	2	3	
		2105	GEOGRAFIA SUPLÊNCIA	3	3	2	
		Opção da Escola	3105	FILOSOFIA SUPLÊNCIA	2	2	2
			3000	PSICOLOGIA	--	--	--
			2300	SOCIOLOGIA	--	--	--
	TOTAL DA ÁREA			7	7	7	
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL				27*	27*	27*

(*) Com as aulas de Educação Física nos termos da Lei Federal Nº 10.793, de 01/12/2003

ANEXO 9

CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA - EJA

Unidade Escolar: E. E. Marechal Alencar Castelo Branco

Série(s) que leciona: 1º e 3º Ensino Médio Regula e 1º Termo – Ensino Médio - EJA

Nível de Formação:

Médio Superior Incompleto Superior Completo

Pós Graduação:

lato sensu Mestrado Doutorado

2. Área de Formação: HISTÓRIA

3. Universidade: UNISANTOS

4. Tempo de exercício na função: 15 anos

5. Situação Funcional: Efetiva

6. Participa de cursos de capacitação: Sim, 2 ao ano

7. Faz ou fez algum curso por iniciativa pessoal?

Sim Não Em caso afirmativo qual (is) – Iniciou Psicopedagogia

8 - Participa de atividades de Planejamento? Sim Não

9. Participa de reuniões pedagógicas?

Sim Não Em caso afirmativo quantas ao ano? 2 ou 3

11. Numere na ordem de maior freqüência de uso os materiais didáticos utilizados:

(4) livros didáticos (1) filmes (3) giz/lousa () multimeios (2) outros (especifique) – Cópia de textos e documentos.

11 - Participa do Conselho de Classe/Série:

mensal bimestral semestral

12. Participa da APM:

mensal bimestral semestral

13. Participa de outras organizações ligadas à escola? 1

Sim Não Em caso afirmativo qual (is)? Conselho de Escola

14. Participa de entidades sindicais? Sim Não

15. Participa de eventos relacionados à sua área de atuação? Sim Não

16. Desenvolve projetos? Sim Não

Em caso afirmativo qual (is)? Conscientização Política: Construindo Cidadania

17. Participa de projetos? SIM. Qual? São Paulo: Educando pelas diferenças pela igualdade.