



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO PARANOÁ-DISTRITO FEDERAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES
QUE SE ENTRECruzAM**

REIJANE DA SILVA LOPES

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

Brasília – DF

2019

REIJANE DA SILVA LOPES

**AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO PARANOÁ-DISTRITO FEDERAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES
QUE SE ENTRECruzAM**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de pesquisa EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

Brasília – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL864a Lopes, Reijane da Silva
Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma
escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes
concepções que se entrecruzam. / Reijane da Silva Lopes;
orientador Maria Clarisse Vieira. -- Brasília, 2019.
186 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Avaliação formativa. 2. Autoavaliação. 3. Educação de
Jovens e Adultos. I. Vieira, Maria Clarisse, orient. II.
Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO PARANOÁ-DISTRITO FEDERAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES QUE SE ENTRECruzAM

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 26/06/2019

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

Orientadora

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Profa. Dra. Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes

Membro Interno

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues

Membro Externo

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis

Membro Suplente

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Dedico essa dissertação à minha família, que é o meu alicerce; aos amigos e amigas, que incentivaram e ajudaram; aos mestres, que inspiraram; ao GENPEX, pela acolhida e ensinamentos; aos/as educandos/as e educadores da Escola Carandá-Guaçu, pela cooperação e motivação; e a todos os sujeitos que acreditam que podemos ter uma avaliação mais humana e participativa, com intenção formativa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me força e por colocar as pessoas certas na hora e momento exatos em minha vida.

Ao meu esposo, pela compreensão e suporte financeiro e emocional, sem ele nada disso seria possível.

À minha família, por acreditar em mim, impulsionando-me a buscar novos horizontes e a ver a vida sob perspectivas diferentes.

À Valeria, à Aldriana e à Cláudia Denis, que me deram suporte em momentos-chave dessa etapa, sempre solícitas, de sensibilidade e ética admiráveis.

Ao amigo Elvis, por suas dicas e ajuda na construção de gráficos com variação.

À Daiane, por desenhar a planta baixa da sala da terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Clarisse Vieira, pela orientação competente no processo de construção deste estudo.

A todos educadores que caminharam comigo neste percurso acadêmico.

A todos os meus colegas do mestrado, em especial a Priscila e a Cláudia, pela companhia em disciplinas basilares para a nossa formação acadêmica.

À Kleyne e ao Cláudio, os “tijolinhos” desse processo, que compartilharam ideias, aflições e, acima de tudo, as alegrias do processo de ser pesquisador.

A todos os interlocutores participantes da pesquisa na Escola Carandá-Guaçu, pelo acolhimento, colaboração, disponibilidade e socialização de suas atividades e experiências que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

Ao Professor Dr. Renato Hilário, pelo acolhimento e pela amorosidade que transborda de sua fala cativante e inspiradora.

À Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, por ter participado da minha qualificação e contribuído, sobremaneira, para a reelaboração do meu percurso.

Aos amigos e amigas do GENPEX (Ana Rosário, Carlos, Cláudio, Davi, Débora, Dulce, Fátima, Julieta, Karla, Karina, Larissa, Marcela, Thainá e Yasmim), por compartilharem suas experiências e suas concepções sobre o trabalho desenvolvido na Escola Carandá-Guaçu e no CEDEP. Reforço que devemos escrever sobre nossas conversas na van, todas muito edificantes.

À Luciana, por sua disponibilidade, companheirismo e motivação.

À Francinete, por motivar e compartilhar seu riquíssimo trabalho com turmas da EJA.

LOPES, Reijane da Silva. Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RESUMO

O propósito deste estudo foi analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA. Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: analisar o processo avaliativo em uma turma da EJA, desenvolver atividades de autoavaliação com os/as educandos/as e discutir como os/as educandos/as podem compreender o progresso de suas aprendizagens por meio da autoavaliação. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que abrange pessoas jovens, adultas e idosas que iniciaram ou deram continuidade aos estudos em idade tardia e que, por suas idiossincrasias, demandam atendimento diferenciado, instituído e corroborado por leis e documentos governamentais, os quais ressaltam a necessidade de se ter um processo avaliativo voltado para o desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, que privilegie a construção do saber ao longo da vida, valorizando vivências e respeitando os ritmos individuais. Dentro de matriz epistemológica que dialoga com as perspectivas histórico-cultural e sócio-histórica da avaliação, buscou-se um diálogo com os seguintes autores: Arroyo (2007; 2017), Charlot (2000), Freire (1980; 2007; 2008), Freitas (2002; 2005; 2014), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Lopes e Silva (2012), Luckesi (2011), Reis (2011), Vieira (2016; 2017), Villas Boas (2008; 2011; 2017), Vygotsky (2008), entre outros. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, uma abordagem qualitativa, voltada para a conscientização e transformação social. Foram utilizados os seguintes procedimentos/instrumentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, entrevistas de grupos e questionário. A pesquisa foi realizada ao longo de um ano e meio, numa escola da rede pública do Paranoá – DF. Os interlocutores do estudo foram os/as educandos/as e educadores da terceira etapa do primeiro segmento da EJA, bem como a supervisora pedagógica do noturno e cinco educadores temporários que atuavam na escola no início do trabalho de pesquisa-ação. Os dados produzidos no período de agosto de 2017 a dezembro de 2018 foram sistematizados e categorizados por meio da análise de conteúdo. São apresentados e discutidos em três seções, de forma a abordar os objetivos da pesquisa, cujos principais resultados apontam a relevância da autoavaliação para o progresso das aprendizagens, mas ressaltam uma incoerência entre a teoria e a prática que se faz presente na atuação tanto dos/as educandos/as quanto na dos educadores da escola pesquisada. Espera-se que as informações produzidas e o diálogo estabelecido entre os interlocutores, a legislação vigente e os autores, ao longo deste estudo, possam contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico da escola e para o aprimoramento de todos aqueles que lidam com essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Autoavaliação. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the contributions of the self-evaluation to the learning of students of the third stage of the first segment of the EJA. This general objective was deployed in the following specific objectives: to analyze the evaluation process in an EJA class, to develop self-evaluation activities with the students and to discuss how students can understand the progress of their learning through self-evaluation. Youth and Adult Education is a modality of basic education that covers young people, adults and old people, who started or continued their studies at a later age and who, because of their idiosyncrasies, demand differentiated care, instituted and corroborated by laws and government documents, which emphasize the need to have an evaluation process focused on the development of learning, or in other words, that privileges the construction of knowledge throughout life, valuing experiences and respecting individual rhythms. Within an epistemological matrix that dialogues with a historical cultural perspective and a socio-historical perspective of the evaluation, a dialogue was sought with the following authors: Arroyo (2007, 2017), Charlot (2000), Freire (1980, 2007, 2008) (2004), and in the present study, the results of the present study are presented in the following tables: Freitas (2002, 2005, 2014), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Lopes e Silva (2012), Luckesi , Vygotsky (2008), among others. The research methodology used was action research, a qualitative approach, focused on awareness and social transformation. The following procedures / instruments were used: participant observation, semi-structured interviews, group interviews and questionnaire. The research was carried out over a year and a half, in a public school of Paranoá – DF. The interlocutors of the study were the students and teachers of the third stage of the first segment of the EJA, as well as the night pedagogical supervisor and five temporary educators who acted in the school at the beginning of the action research work. The data produced from August 2017 to December 2018 were systematized and categorized through content analysis. They are presented and discussed in three sections, in order to address the research objectives, whose main results point to the relevance of the self-evaluation for the progress of the learning, but emphasize an incoherence between theory and practice that is present in the performance of both / the students as well as those of the educators of the researched school. It is expected that the information produced and the dialogue established between the interlocutors, the current legislation and the authors throughout this study can contribute both to the improvement of the pedagogical work of the school and to the improvement of all those who deal with this teaching modality.

Keywords: Formative evaluation. Self-evaluation. Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO DE COERÊNCIA.....	19
QUADRO 2 – REVISTAS PESQUISADAS – SCIELO E CAPES	30
QUADRO 3 – TOTAL DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS (SciELO e CAPES) E SUA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	31
QUADRO 4 – ARTIGOS RELEVANTES – SCieLO E CAPES	32
QUADRO 5 – TRABALHOS RELEVANTES – BDTD	33
QUADRO 6 – QUADRO RESUMO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS.....	34
QUADRO 7 – ATIVIDADES REALIZADAS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2018 (ÀS TERÇAS E SEXTAS-FEIRAS).....	44
QUADRO 8 – RELAÇÃO DOS EDUCADORES DA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU.....	45
QUADRO 9 – PERFIL DOS/AS EDUCANDOS/AS DA TERCEIRA ETAPA, DA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU.....	48
QUADRO 10 – PERCURSO DA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU	53
QUADRO 11 – MOMENTOS DE AUTORREFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU	59
QUADRO 12 – AS INTERVENÇÕES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2018	60
QUADRO 13 – DADOS DA INTERVENÇÃO DE MATEMÁTICA.....	61
QUADRO 14 – DADOS DA INTERVENÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA .	65
QUADRO 15 – PECULIARIDADES DE CADA GRUPO.....	71
QUADRO 16 – UNIDADES ESCOLARES QUE OFERTAM A EJA NO DF – SEGUNDO SEMESTRE DE 2018	89
QUADRO 17 – O QUE É AVALIAÇÃO PARA OS/AS EDUCANDOS/AS.....	115
QUADRO 18 – O QUE OS/AS EDUCANDOS/AS PODEM FAZER PARA MELHORAR NOS ESTUDOS E ATINGIR SUAS INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM	145
QUADRO 19 – COMO PODEM SER AJUDADOS/AS	153
QUADRO 20 – COMO SE SENTIRAM AO COMPARTILHAR SUAS INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TEMPO QUE ESTUDA NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU.	50
GRÁFICO 2 – INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	51
GRÁFICO 3 – PESSOAS QUE AJUDAVAM NOS ESTUDOS.....	52
GRÁFICO 4 – AUTORREFLEXÃO 1: O QUANTO SEI SOBRE NÚMEROS?.....	63
GRÁFICO 5 – AUTORREFLEXÃO 2: SEI CALCULAR?.....	64
GRÁFICO 6 – MATRÍCULAS NA EJA – REDE PÚBLICA –BRASIL	87
GRÁFICO 7 – MATRÍCULAS – REGISTROS E VARIAÇÃO % NO MESMO ANO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU	92

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1 – CONFIGURAÇÃO DA SALA DA TERCEIRA ETAPA	43
FIGURA 2 – CARTAZES UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO.....	62
TABELA 1 – TOTAL DE PUBLICAÇÕES NA ANPED E SUA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	29
TABELA 2 – RELAÇÃO DE TEMAS ENCONTRADOS NA PESQUISA EJA E AVALIAÇÃO – BDTD.....	33
TABELA 3 – TAXA DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS, POR GRUPOS DE IDADE, CONSIDERANDO AS GRANDES REGIÕES DO PAÍS (%).	87
TABELA 4 – NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES – ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU ...	91

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
- CNH: Carteira Nacional de Habilitação
- Codeplan: Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- DF: Distrito Federal
- EaD: Educação a Distância
- EAPE: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
- EJA: Educação de Jovens e Adultos
- Enceja: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEE: Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
- FEDF: Fundação Educacional do Distrito Federal
- FIC: Formação Inicial e Continuada
- GDF: Governo do Distrito Federal
- GENPEX: Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
- GT: Grupo de Trabalho
- IFB: Instituto Federal de Brasília
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC: Ministério da Educação
- MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ODP: Organização do Trabalho Pedagógico
- PAIS: Pesquisa-ação Integral e Sistêmica
- PBA: Programa Brasil Alfabetizado
- PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDAD: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
- PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE: Programa Nacional de educação
- PPP: Projeto Político Pedagógico

- RA: Região Administrativas
- RAv: Registro Avaliativo
- SciELO: Scientific Electronic Library Online
- SEAA: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
- SEEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SOE: Serviço de Orientação Educacional
- TAF: Técnicas de Avaliação Formativa
- TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
- TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento
- TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação
- UE: Unidade Escolar
- UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto
- UnB: Universidade de Brasília
- UniCEUB: Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	15
MEU PERCURSO ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	21
PERCURSOS DE LUTAS E SUPERAÇÃO NO PARANOÁ – DF.....	24
A BUSCA DA AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
1 TRILHA METODOLÓGICA NA PESQUISA-AÇÃO.....	38
1.1 A PESQUISA-AÇÃO.....	38
1.2 A ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	41
1.2.1 O lócus da pesquisa	41
1.2.2 Os interlocutores da pesquisa-ação.....	45
1.3 A OBSERVAÇÃO DE CAMPO: UM TRABALHO DE AÇÃO-REFLEXÃO-	
AÇÃO.....	52
1.3.1 Fase exploratória e fase principal da pesquisa-ação (2º semestre de 2017)	55
1.3.2 Primeira fase de ação e primeira fase de avaliação (1º semestre de 2018).....	57
.....	62
1.3.3 Segunda fase de ação e segunda fase de avaliação (2º semestre de 2018).....	67
1.3.4 Como os dados foram analisados	73
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SEEDF.....	78
2.1 OS/AS EDUCANDOS/AS DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	78
2.2. A EJA NA SEEDF E SEU PROCESSO AVALIATIVO	80
2.2.1 A educação atrelada ao mundo do trabalho, à cultura e à tecnologia.....	81
2.2.2 O processo avaliativo e a organização do trabalho pedagógico na EJA	83
2.2.3 Dados sobre acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos	86
3 AUTOAVALIAÇÃO COMO ALIADA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	96
3.1 AVALIAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS NA EJA.....	96
3.2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A AUTOAVALIAÇÃO.....	99
3.3 A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA ESCOLA CARANDÁ-	
GUAÇU	108
4 A AUTOAVALIAÇÃO E A COMPREENSÃO DO PROGRESSO DAS	
APRENDIZAGENS	111
4.1 O PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU.....	111

4.1.1 A avaliação formativa na Escola Carandá-Guaçu	111
4.1.2 Como ocorre o processo avaliativo na Escola	117
4.1.3 Como os/as educandos/as se percebem no processo	124
4.2 A AUTOAVALIAÇÃO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU	127
4.2.1 Como a autoavaliação é realizada na Escola Carandá-Guaçu	127
4.2.2. A autoavaliação e o progresso das aprendizagens	133
4.2.3 Concepções sobre o ato de aprender: como os/as educandos/as podem se ajudar e como podem ser ajudados/as	142
4.3 AS CONCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS SOBRE AS INTERVENÇÕES AUTOAVALIATIVAS	154
5 POR UM PROCESSO AVALIATIVO HUMANO E HUMANIZANTE.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS	172
ANEXO A – Perguntas da autoavaliação desenvolvida por Vera.....	173
ANEXO B – Retorno da avaliação escrita de português	174
ANEXO C – Avaliação final do GENPEX – terceira etapa	175
APÊNDICES	176
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educador.....	177
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educandos.....	178
APÊNDICE C – Questionário sobre a prática avaliativa na Escola Carandá-Guaçu.	179
APÊNDICE D – Roteiros da entrevista com a supervisora pedagógica do noturno. .	180
APÊNDICE E – Intervenção autoavaliativa I.....	181
APÊNDICE F – Intervenção autoavaliativa II	182
APÊNDICE G – Figuras utilizadas na Intervenção II	183
APÊNDICE H – Resumo sobre as concepções dos/as educandos/as sobre suas intenções de aprendizagem	184
APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada com os educadores da terceira etapa	186

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS. Tem como objeto de estudo a autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA¹.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para um grupo heterogêneo de jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, cuja identificação ocorre pela “diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial; de gênero; geracionais; de aspectos culturais, regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas” (BRASIL, 2009, p. 28). Estes se constituem sob aspectos econômicos e culturais que diferenciam homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, pessoas em privação de liberdade, com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, quilombolas, entre outros. E toda essa diversidade precisa ser respeitada e trabalhada, a fim de dirimir as desigualdades sociais que marcam esses sujeitos.

O Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a) acrescenta que os/as educandos/as da EJA são pessoas que iniciaram ou deram continuidade aos estudos em idade tardia. São indivíduos que trazem as marcas da exclusão em suas histórias de vida, apresentando uma formação escolar com lacunas e fracassos, que os/as² desmotivam e os/as afastam da escola.

Ao se observar as singularidades dos/as educandos/as³ da Educação de Jovens e Adultos – EJA, percebe-se as especificidades do atendimento que demandam uma práxis pedagógica diferenciada. Essas idiossincrasias reforçam a necessidade da adequação curricular e de uma avaliação coerente com a realidade desses/as trabalhadores/as estudantes, voltada para o desenvolvimento das aprendizagens, com intenção formativa e que privilegie a construção do saber ao longo do processo, valorizando o conhecimento informal advindo de suas vivências

¹ Apesar da escola pesquisada trabalhar somente com adultos e idosos, no período noturno, optou-se por manter a sigla EJA, por se tratar do termo comumente usado nos documentos oficiais do MEC e da SEEDF.

² Sempre que estiver me referindo aos estudantes da EJA, acrescentarei o artigo “a” ou “as”, a fim de reforçar questões de identidade e gênero que costumam ser relegadas.

³ De acordo com a matriz epistemológica adotada, o termo “aluno” será substituído por educando e estudante. Contudo, o termo “aluno” será mantido nas citações diretas dos autores e dos interlocutores da pesquisa, a fim de garantir a fidedignidade de seus discursos. O mesmo ocorrerá com o termo “professor”, que será substituído por educador.

enquanto trabalhadores/as, respeitando seus ritmos de aprendizagem, tornando-os/as agentes do seu próprio processo de aprendizagem.

Essa práxis pedagógica, dentro de uma visão freireana, é uma atividade educativa que demanda um processo contínuo de ação e reflexão, com o intuito de favorecer uma conscientização de si e da realidade vivida. Na concepção de Vásquez (1977) é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁSQUEZ, 1977, p. 3). Dessa forma, um trabalho pedagógico voltado para a avaliação formativa, e dentro dela a autoavaliação, é uma prática que dialoga com essa concepção de ensino e aprendizagem.

A autoavaliação é um procedimento avaliativo com intenção formativa que, numa concepção sócio-histórica da avaliação, possibilita a melhoria do ensino, das aprendizagens e da própria instituição escolar. E, por essa razão, precisa estar inserida no contexto de sala de aula, não exclusivamente como um procedimento ao final do processo, mas como uma aliada de todo o percurso formativo dos/as educandos/as, tornando-os/as cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, capazes de transformar a realidade vivida.

Em função disso, busquei, ao longo desse estudo, auxiliar o processo avaliativo dos/as educandos/as de uma forma mais dinâmica e proporcionar, por meio da autoavaliação, uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Ao escolher a autoavaliação como tema, levei em consideração os questionamentos despertados ao longo de minha formação em pedagogia e aguçados pelo meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC⁴. À vista disso, desenvolvi três artigos sobre essa temática, como avaliação final de disciplinas do mestrado acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB.

Na medida em que me aprofundava nessa temática e me envolvia no projeto de pesquisa e extensão do GENPEX – Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais, fui me apropriando de um conhecimento teórico e prático sobre educação popular, o qual me fez entender as demandas e especificidades desse público tão peculiar.

Desde o ano de 2015, o grupo, em parceria com o Movimento Popular (que em 1987 deu origem ao CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá) acompanha os egressos da alfabetização, em sua maioria oriundos do DF Alfabetizado⁵. O trabalho é realizado

⁴ O meu objeto de pesquisa foi a avaliação formativa na educação profissional e teve como tema: Avaliação formativa e motivação para aprender na educação profissional.

⁵ O programa DF Alfabetizado é uma versão local do programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, no governo Lula, e implantado no DF, no governo Agnelo, em 2012. Fundamenta-se na Resolução CD/FNDE nº 32 e funciona

por meio do projeto de inclusão digital dos alfabetizandos do primeiro segmento do Ensino Fundamental da EJA⁶, na Escola Carandá-Guaçu⁷, na região administrativa do Paranoá, numa perspectiva de pesquisa-ação. O público-alvo do projeto exprime uma vontade de aprender a ler e a escrever que transcende a vulnerabilidade social e as dificuldades econômicas, culturais e escolares que marcam seu viver.

Contudo, esses sujeitos apresentam, muitas vezes, dificuldades mais acentuadas na leitura, na escrita e no cálculo e, por isso, precisam encontrar significado naquilo que estão aprendendo. Surge, então, a necessidade de se desenvolver estratégias que possibilitem a superação de obstáculos que podem ser identificados e trabalhados por meio da autoavaliação – que é uma forma de avaliar, encorajar e regular as aprendizagens, respeitando os ritmos e a singularidade de cada sujeito.

Com a minha inserção no GENPEX, passei a desenvolver um trabalho de pesquisa-ação⁸ com os/as educandos/as do primeiro segmento da EJA da Escola Carandá-Guaçu (lôcus dessa pesquisa), que ocorreu de agosto de 2017 a dezembro de 2018. Inicialmente ative-me a observar a dinâmica escolar e a atuar com o grupo, às quartas-feiras, durante as intervenções que ocorriam no laboratório de informativa, o que possibilitou minha aproximação dos educadores da escola pesquisada. Assim, pude atuar diretamente com eles no contexto da sala de aula, duas vezes por semana (durante os dois últimos semestres da pesquisa), e vislumbrar como o processo avaliativo ocorria na escola, o que suscitou reflexões e ações sobre como aprimorá-lo, utilizando-me da autoavaliação.

A partir das observações feitas na unidade escolar e dos acordos estabelecidos coletivamente com finalidade de atender às demandas dos/as educandos/as (aprender a ler e a escrever), ao longo de um ano e meio, busquei associar minha formação acadêmica e profissional (descrita na próxima seção deste capítulo) ao conhecimento adquirido sobre

por meio de uma articulação entre o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Estado de Educação – SEEDF, em parceria com movimentos populares: o CEDEP, no caso do Paranoá. O trabalho realizado pelo programa consiste, entre outras coisas, na alfabetização e na busca ativa dos/as alfabetizandos/as, possibilitando, posteriormente, a continuidade da escolarização na rede pública de ensino.

⁶ A EJA no DF é organizada em regime semestral e dividida em três segmentos e onze etapas (cada etapa corresponde a um ano/série do ensino regular). O primeiro segmento corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental e são divididas em quatro etapas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas). O segundo segmento corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e são divididas em quatro etapas (5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas) e o terceiro segmento corresponde ao Ensino Médio, o qual se divide em três etapas.

⁷ O nome da escola foi alterado, para preservar sua identidade, e substituído por um nome dado à palmeira do buriti, fruto muito comum na região norte do Brasil, local onde nasci (Porto Nacional, TO).

⁸ Por se tratar de um trabalho de pesquisa-ação que demanda a imersão do pesquisador no campo pesquisado, usarei os verbos na primeira pessoa do singular a fim de ressaltar meu papel como pesquisadora.

avaliação formativa, para analisar e desenvolver atividades autoavaliativas que pudessem contribuir tanto para o processo educativo quanto para o desenvolvimento individual dos interlocutores da pesquisa. Esses interlocutores foram os/as educandos/as da terceira etapa do primeiro segmento da EJA e dois educadores que atuavam nessa etapa. Porém, trago ao debate as contribuições de mais cinco educadores temporários e da supervisora pedagógica, que chamarei de Aida⁹.

Desse modo, essa pesquisa apresenta, como objeto de estudo, a autoavaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e, como problema de pesquisa, quais as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA? Tal problema é guiado pelo seguinte objetivo geral:

- Analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA.

Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo avaliativo em uma turma da EJA na Escola Carandá-Guaçu;
- Desenvolver atividades de autoavaliação com os/as educandos/as de uma turma da EJA;
- Discutir sobre como os/as educandos/as podem compreender o progresso de suas aprendizagens por meio da autoavaliação.

Esses objetivos (vide QUADRO 1) foram sendo burilados e trabalhados ao longo da pesquisa-ação, metodologia utilizada neste estudo, resultante de um contínuo processo de ação-reflexão-ação. É uma metodologia que privilegia aspectos qualitativos de caráter político-social, voltada para a conscientização e transformação. A análise contínua desse processo resultou na criação e implementação de intervenções autoavaliativas (entrevistas de grupos), bem como na utilização das seguintes técnicas investigativas: observação participante, entrevistas semiestruturadas, entrevistas de grupo e questionário. O diário de bordo é utilizado como um suporte, a fim de consubstanciar as informações obtidas por meio desses instrumentos. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo, referendada em Bardin (2016), e estudados dentro de uma perspectiva histórico-cultural, privilegiando a

⁹ Nome fictício dado em homenagem à educadora Aida Bezerra (e com o intuito de resguardar-lhe o sigilo e o anonimato).

abordagem sócio-histórica da avaliação das aprendizagens, tal como defendida por Hadji (2001).

QUADRO 1 – QUADRO DE COERÊNCIA

QUADRO DE COERÊNCIA		
Objeto de Estudo: Autoavaliação na EJA		
Título: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos numa escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam		
Objeto: Autoavaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos.		
Objetivo geral: Analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA.		
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS
Como ocorre o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu?	Analisar o processo avaliativo em uma turma da EJA na Escola Carandá-Guaçu.	- Entrevista semiestruturada com os educadores. - Observação dos/as educandos/as em momentos de avaliação formal e no contexto da sala de aula.
Como as atividades de autoavaliação contribuem para o processo de aprendizagem escolar dos sujeitos da EJA?	Desenvolver atividades de autoavaliação com os/as educandos/as de uma turma da EJA.	- Intervenções autoavaliativas (entrevistas de grupo). - Observação da devolutiva da prova escrita. - Autoavaliação após a prova escrita (desenvolvida com os/as educandos/as, juntamente com os educadores).
Como a autoavaliação possibilita a compreensão do progresso das aprendizagens pelos/as educandos/as?	Discutir sobre como os/as educandos/as podem compreender o progresso de suas aprendizagens por meio da autoavaliação.	- Diálogo com os/as educandos/as ao longo das intervenções autoavaliativas. - Observação dos sujeitos (educandos/as e educadores) em sala de aula.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Assim, a pesquisa pretende evidenciar, por meio da autoavaliação, as concepções dos/as educandos/as e educadores sobre o processo avaliativo na educação de jovens e adultos. O intuito é contribuir diretamente para a melhoria da aprendizagem dos/as educando/as que se encontram na terceira etapa do primeiro segmento da EJA, tornando-os/as sujeitos mais críticos e autônomos, para que possam transformar a realidade vivida, intervindo social e culturalmente em seu meio.

Com o intuito de aproximar o leitor da realidade pesquisada e dando continuidade a essas primeiras considerações, apresento a seguir: o **meu percurso até a educação de jovens e adultos**, rememorando minha trajetória, a fim de relacioná-la ao meu objeto de estudo; o

percurso de lutas e superações no Paranoá – DF, momento em que apresento o Movimento Popular – CEDEP e o GENPEX; e **a busca da autoavaliação na EJA**, revisão bibliográfica sobre a autoavaliação na educação de jovens e adultos, que reforça a relevância desse estudo.

Esta dissertação foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, **Trilha metodológica na pesquisa-ação**, apresenta os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação, dialogando com Minayo (2008), Barbier (2002), Thiollent (1997) e Morin (2004); a identificação do lócus e dos interlocutores da pesquisa; o percurso da pesquisa-ação na Escola Carandá-Guaçu; e os instrumentos utilizados na produção e análise dos dados ao longo da pesquisa, trazendo ao diálogo Amado (2013), Bardin (2016), Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (1994), Charlot (2000) e Manzini (2008).

O capítulo 2, **A Educação de Jovens e Adultos na SEEDF**, apresenta o perfil e as especificidades dos/as trabalhadores/as estudantes da EJA; a organização da EJA na SEEDF; o processo avaliativo e a organização do trabalho pedagógico na modalidade; e os dados sobre acesso e permanência no Brasil, em Brasília e no Paranoá, a fim de contextualizar a realidade dos sujeitos na escola pesquisada. A concepção sobre a modalidade, os seus sujeitos e o processo avaliativo, é discutida levando-se em consideração os documentos da SEEDF: Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014a); Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014b); Diretrizes para a Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014c) e os seguintes autores: Arroyo (2007; 2017), Chartier (2007); Dias (2009), Duarte (2017), Engels (1980); Oliveira (2001); Freire (2008), Reis (2011), Santos (2016), Sirgado (2000), Soares e Soares (2014), Vieira (2016; 2017), entre outros.

O capítulo 3, **Autoavaliação como aliada da avaliação formativa**, aborda o processo avaliativo tradicional como um possível mantenedor das desigualdades sociais na EJA; o histórico da avaliação formativa e da autoavaliação como aliadas de um processo com intenção formativa, em prol das aprendizagens; e a avaliação das aprendizagens na escola pesquisada. Essas abordagens buscam o diálogo com teóricos da avaliação formativa e da autoavaliação, bem como com outros autores: Álvares Méndez (2002; 2013), Bourdieu e Champagne (1998), Charlot (2000), Freitas (2002; 2005; 2014), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Villas Boas (2008; 2011; 2017), Lopes e Silva (2012), entre outros.

O Capítulo 4, **A Autoavaliação e a compreensão do progresso das aprendizagens**, apresenta a concepção dos/as educandos/as e dos educadores da terceira etapa sobre o processo avaliativo desenvolvido na Escola Carandá-Guaçu, com o intuito de responder quais são as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens desses/as estudantes. E traz ao diálogo os

documentos da SEEDF, o Projeto Político Pedagógico da escola – PPP e os seguintes autores: Chartier (2007), Freitas (2005; 2014), Galvão e Di Pierro (2012), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Vásquez (1977), Villas Boas (2011), Vygotsky (2008), entre outros.

No último capítulo, **Por um processo avaliativo humano e humanizante**, sintetizo as contribuições da avaliação com intenção formativa e da autoavaliação para o progresso das aprendizagens e reforço a relevância de se ter um trabalho pedagógico voltado para as especificidades da EJA e de se ter processos desenvolvidos colaborativamente na escola, permitindo o protagonismo dos/as trabalhadores/as estudantes dessa modalidade.

MEU PERCURSO ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Começo esta narrativa rememorando caminhos percorridos por meus pais, que se assemelham à história de lutas e superações de trabalhadores/as estudantes da EJA. Meus pais se mudaram para Brasília no final da década de 1970, em busca de novas oportunidades. Meu pai era camelô, vendia bijuteria na rua, e, à época, cursou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL¹⁰, concluindo o Ensino Fundamental posteriormente. Minha mãe tinha o Ensino Fundamental incompleto, aprendeu a costurar e montou uma banquinha na feira para vender o que ela confeccionava. Só veio a concluir o Ensino Médio em 2005, depois de várias tentativas frustradas, situação característica de muitos/as trabalhadores/as estudantes.

A minha educação formal iniciou-se com alguns percalços, devido às inseguranças e imprevisibilidades do trabalho dos meus pais, que não tinham como me buscar e nem com quem me deixar depois da escola. Como havia passado brevemente por algumas escolas públicas, não cheguei a ser alfabetizada, pois, naquela época, a obrigatoriedade da educação básica era a partir dos sete anos de idade, quando se iniciava o processo de alfabetização, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1971 (BRASIL, 1971).

Ao ingressar na rede privada de ensino, em 1984, aos seis anos de idade, vi-me na condição de ser a única criança na sala de aula que não conseguia ler as palavras que a educadora escrevia no quadro. Essa situação não perdurou por muito tempo, pois ela foi amorosamente me ensinando a ler, fator de grande relevância para a minha aprendizagem e para todos aqueles que se encontram na fase de alfabetização. Além dessas dificuldades, esbarrava em questões étnicas e raciais que dificultavam a minha socialização com algumas crianças. Ainda que, em

¹⁰ O Mobral foi um movimento de alfabetização surgido em 1967, após o Golpe Militar de 1964, em substituição aos movimentos de alfabetização que recebiam a influência de Paulo Freire.

alguns momentos, essas situações ocorram de forma velada, são uma constante na minha vida e na de muitos/as educandos/as da EJA.

Essas vivências aguçaram sobremaneira minha sensibilidade e senso de justiça, fazendo-me uma pessoa mais benevolente e com grande interesse pelo ser humano. Dessa forma, escolhi o curso de psicologia, que me possibilitaria entender as mazelas humanas e atuar sobre elas. Tencionava ajudar os menos favorecidos, o que faço com muita satisfação, pois senti na pele o quanto é difícil ser trabalhadora estudante, uma vez que precisava trabalhar para pagar o curso numa faculdade privada (UniCEUB – Centro Universitário de Brasília).

A partir de 2014, tive a oportunidade de ministrar aulas de ética, relações humanas e psicologia aplicada à enfermagem, nutrição e radiologia em cursos técnicos profissionalizantes, que me possibilitaram entrar em contato com trabalhadores/as estudantes, oriundos/as também de classes populares, o que começou a me despertar para as especificidades da educação de jovens e adultos.

Mais especificidades e histórias de luta e superação foram se desvelando após meu ingresso no mestrado acadêmico em educação, na Universidade de Brasília – UnB, e com o convívio com a Professora Doutora Maria Clarisse Vieira, minha orientadora, cujo conhecimento e experiência compartilhados nos encontros da orientação, nas reuniões do GENPEX e ao longo da disciplina Educação de Jovens e Adultos me motivam dia após dia.

Meu primeiro contato com turmas da EJA aconteceu no GENPEX, que tem minha orientadora como coordenadora desde abril de 2016, grupo em que me inseri desde meu ingresso no mestrado, em agosto de 2017. Uma experiência única e enriquecedora, para além da minha prática acadêmica e profissional, que me possibilitou vislumbrar o quanto o desejo de aprender transcende a vulnerabilidade social, as dificuldades econômicas, culturais e escolares.

Anteriormente ao mestrado, concluí uma extensão pedagógica no Instituto Superior Albert Einstein, em 2016, e a Licenciatura em Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília – IFB, em 2017. Essa formação me possibilitou ressignificar muitas das minhas práticas educativas, sendo a avaliação a que mais me gerou conflitos e reflexões, principalmente porque sempre estive inserida na rede privada de ensino e nunca havia ouvido falar em uma avaliação contínua e processual, com viés formativo, teorizada por diversos estudiosos, entre eles: Carlos Luckesi (2011), Jussara Hoffman (2014), José Lopes e Helena Santos Silva (2012), Joseval dos Reis Miranda (2011) e Benigna Villas Boas (2006), autores que tive o privilégio de ler quando estava escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso –TCC, no IFB.

Quando relembro a forma como eu avaliei os/as educandos/as, como instrutora de inglês ou como educadora da educação técnica profissionalizante, não tenho como negar que os

modelos de avaliação empregados por meus professores foram por mim reproduzidos e muitas vezes me questionei como trabalhar a questão do erro¹¹, que deixa marcas indelévelis tanto para os educandos quanto para os educadores, sendo um ponto central no processo avaliativo. Perceber a fragilidade desse processo nas aulas de Avaliação e de Organização do Trabalho Pedagógico – ODP, no IFB, despertou ainda mais minha curiosidade sobre a avaliação formativa. Foi então que comecei a ler sobre o assunto, apropriando-me de vivências formativas que possibilitavam a autoavaliação dos educandos.

Após a escrita do TCC, “Avaliação formativa e motivação para aprender na educação profissional”, eu estava empolgada com o tema e percebi o quanto seria interessante averiguar como a autoavaliação ocorre na alfabetização de jovens, adultos/as e idosos/as e como eles/as a percebem. Eu já havia participado da seleção do mestrado e aguardava o resultado, que, para meu contentamento, foi positivo.

No mestrado da UnB, tive a chance de me aprofundar nessa temática. Aprendi muito sobre educação popular e sua perspectiva histórico-cultural. A partir das discussões realizadas nas disciplinas estudadas, da minha inserção no GENPEX e da escrita de artigos, constatee que, considerando a rede pública de ensino e, principalmente, a Escola Carandá-Guaçu, a avaliação formativa se encontra nos principais documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos: Currículo em Movimento do Distrito Federal-DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a); Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014b); Diretrizes para a Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014c); e no próprio Projeto Político Pedagógico – PPP¹². Um indício de que há um movimento acontecendo na educação pública do DF, em prol de uma avaliação que dialogue com a perspectiva de uma educação emancipadora, libertadora e transformadora como assinala Paulo Freire.

Contudo, as observações feitas na Escola, ao longo do segundo semestre de 2017, revelaram uma preponderância de aspectos somativos (uma avaliação tradicional, classificatória, em prol dos resultados da aprendizagem), em detrimento dos formativos (avaliação focada no desenvolvimento das aprendizagens). Essa situação instigou-me a

¹¹ Na visão de Hadji (2001), o erro é um ponto de partida, uma fonte de informação para os educandos e educadores, que visa ao desenvolvimento das aprendizagens.

¹² Disponível em: < <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/09/PPP-EC-03-DO-PARANO%C3%81-2017.pdf>>. Acesso em 24/11/2017.

pesquisar as concepções que os/as educandos/as e educadores apresentavam sobre a avaliação formativa e, posteriormente, sobre autoavaliação.

Por intermédio de uma perspectiva de pesquisa-ação – metodologia adotada pelo GENPEX – e do conhecimento teórico e prático sobre avaliação e educação popular adquiridos nos dois últimos anos, pensei em elaborar um projeto de pesquisa que pudesse, de uma forma mais dinâmica, auxiliar no processo de alfabetização desses sujeitos educativos e que, ao mesmo tempo, lhes proporcionasse uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Sobretudo porque os/as educandos/as da EJA demandam metodologias que lhes possibilitem a construção de seu próprio conhecimento e aprendizagem, o que pode ser facilitado por um processo avaliativo diversificado, mediado pela autoavaliação.

PERCURSOS DE LUTAS E SUPERAÇÃO NO PARANOÁ – DF

Nessa seção, discorro brevemente sobre o histórico de lutas e superações de jovens, adultos/as e idosos/as do Paranoá e sobre a parceria Universidade de Brasília, Movimento Popular e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para que se tenha uma maior clareza sobre a pesquisa realizada até o presente momento na Escola Carandá-Guaçu.

Após a construção da barragem do Paranoá¹³, o canteiro de obras transformou-se na Vila Paranoá. Os/as trabalhadores/as que ali residiam, viviam precariamente e na iminência de perder suas moradias, já que o objetivo do governo era a desocupação da região. Com o intuito de lutar por água, luz, moradia, escola, saúde, segurança, transporte e outros direitos coletivos básicos, os jovens envolvidos em movimentos da igreja católica formaram o Grupo Pró-Moradia. Além de rezar, passaram a mobilizar a comunidade em busca de soluções para os problemas e desafios vividos, o que demandou diversas parcerias. Assim, o grupo foi crescendo, ganhando representatividade política, superando as adversidades, conquistando direitos e alcançando melhorias – inclusive o decreto de fixação definitiva do Paranoá (REIS, 2011).

¹³ A construção da barragem do Paranoá ocorreu no governo de Juscelino Kubitschek. Teve início em setembro de 1959, com o represamento do Rio Paranoá. Os trabalhadores que participaram de sua construção habitavam um assentamento inicialmente conhecido por “Sacolândia”, depois por “Vila Bananal” (nome da fazenda que deu origem à maior parte do DF) e, finalmente, por Vila Amaury (nome de um funcionário da Novacap e um dos líderes da epopeia), chegando a abrigar mais de 16 mil pessoas, que sabiam que o local seria submerso. (Fonte: <<http://extrapauta.com.br/historia-do-lago-paranoa-guarda-segredos-submersos/>> Acesso em 08/05/2019).

Na década de 1980, com o fim do MOBREAL e a recusa da FEDF¹⁴ (Fundação Educacional do Distrito Federal) em montar turmas de alfabetização no Paranoá, o pároco da Igreja São Geraldo, Padre José Gálea, que incentivou e motivou política e religiosamente os jovens de sua congregação, construiu três salas ao lado da igreja e deu suporte à primeira turma de alfabetização para jovens e adultos/as trabalhadores/as que haviam buscado auxílio da Associação que os representava. Ao saberem da experiência comunitária de alfabetização de jovens e adultos no Gama, que era coordenada pela professora Marialice Pitaguary, da Faculdade de Educação da UnB, os jovens que compunham a Comissão de Educação do Paranoá foram ao encontro da professora Marialice. Num segundo momento, ela foi conhecer a realidade da cidade e, só então, decidiu assumir o trabalho de alfabetização, dando início a uma parceria entre o movimento popular e a UnB, de grande relevância histórica para os moradores do Paranoá. Assim, no segundo semestre de 1986, iniciou-se o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, com a parceria da UnB. Um projeto que, além de ensinar a ler e a escrever, possibilitava a discussão e o encaminhamento dos problemas da comunidade (REIS, 2011).

O CEDEP foi criado em agosto de 1987, visando a dar continuidade ao trabalho de alfabetização dentro de uma perspectiva de educação popular, numa ação conjunta com os educadores e estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB. Esses pesquisadores foram integrando o Projeto Paranoá de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos e constituíram, posteriormente, o GENPEX (Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais), em abril de 2000.

Mediante demanda político-pedagógica, o GENPEX, por meio de uma estratégia de pesquisa-ação, busca acolher e alfabetizar jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as excluídos/as e marginalizados/as, num processo de ação-reflexão-ação, que possibilita aos sujeitos uma experiência de sentir-fazer-pensar, capaz de transformar a realidade vivida (REIS, 2011). Dentre os objetivos do GENPEX, destacam-se: inter-relacionar dialógica e dialeticamente ensino, pesquisa e extensão; contribuir para a escolarização, mobilização e organização das camadas populares; aprimorar, ampliar e consolidar as iniciativas de educação popular; desenvolver, sistematicamente, processos de ação-reflexão-ação, produzindo e socializando o conhecimento adquirido; e apoiar as iniciativas da UnB e das demais instituições públicas que tenham como foco a educação popular (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015).

¹⁴ Extinta em 05 de maio de 2000, pelo Decreto n.º 21.170, e substituída pela SEEDF (Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal).

O grupo tem como eixos: a amorosidade/acolhimento; a situação-problema-desafio, por meio da qual se discute as dificuldades vivenciadas na comunidade; o texto coletivo, construído a partir da fala dos/as educandos/as, ao longo da discussão da situação-problema-desafio, constituindo-se num material de apoio para se trabalhar diferentes linguagens e áreas do conhecimento; e o fórum – encontro de convivência e aprendizagem coletiva –, em que os/as educados/as, educadores, coordenadores, dirigentes do movimento popular e o GENPEX se reúnem para decidir qual situação-problema-desafio norteará as discussões do bimestre, trimestre ou semestre. É por meio da amorosidade e do acolhimento que o trabalho se desenvolve, através de uma escuta sensível, num processo de “escutar/ouvir/pensando o outro e falar/pensando, levando em conta o outro que ouve/escuta” (VIEIRA; REIS; SOBRAL, p. 18). O que se justifica por se tratar de pessoas excluídas da sociedade:

Essa exclusão é afetivo-amorosa, econômica, política, cultural, epistemológica e familiar. Esse público também é excluído de sua própria identidade como ser humano, do afeto/amor, do saber, do poder, da cultura, do conhecimento e da distribuição justa da riqueza do país. São pessoas silenciadas e em silenciamento, com uma autossignificação de que “nada sou”, “nada sei”, “nada posso”, “não tenho força”, “sou um zero à esquerda”, “analfabeto é nada”, “não tenho nenhum valor”, “ninguém gosta de mim” (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p. 17).

O trabalho de alfabetização é desenvolvido inter-relacionando os conhecimentos científicos às demandas individuais e coletivas, em uma articulação com o movimento popular, em busca de soluções. A partir das discussões da situação-problema-desafio com os/as alfabetizandos/as, tem-se, em sala de aula, momentos de ressignificação e encaminhamento, que são registrados – por meio da fala dos/as educandos/as – no texto coletivo, que os/as desinibe, os/as empodera e os/as torna agentes ativos do processo de aprendizagem. E, através desse texto, trabalha-se o conteúdo propedêutico. De acordo com Vieira, Reis e Sobral (2015):

O texto coletivo é trabalhado no sentido de valorizar a palavra própria dos educandos, rompendo, como anuncia Paulo Freire, com o uso de palavras alheias por meio do livro didático ou materiais pré-formatados que não contemplem a realidade vivida por esses sujeitos. (...). Esse procedimento metodológico, além de expressar o espaço-real do cotidiano desses educandos, traz à tona as situações-problema-desafio consubstanciadas nas necessidades prementes vividas em sua realidade (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p. 25).

As atividades desenvolvidas pelo GENPEX até 2015 eram realizadas no CEDEP. Um processo avaliativo realizado pelo CEDEP junto aos/às alfabetizandos/as revelou uma demanda coletiva de continuidade dos estudos e, desde então, os pesquisadores do GENPEX passaram a atuar na rede pública de ensino. Esse trabalho possibilita um processo de democratização participativa, fundamental à transformação social pretendida pela pesquisa-ação desenvolvida pelo GENPEX, que se consubstancia nas reuniões semanais do grupo, nos fóruns quinzenais

que ocorrem dentro do curso de formação de alfabetizadores (ministrado no CEDEP) e no trabalho semanal, que é realizado na Escola Carandá-Guaçu, no laboratório de informática.

A BUSCA DA AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nessa seção, inicio uma incursão investigativa em busca de trabalhos científicos sobre autoavaliação no primeiro segmento da EJA, a qual evidencia a relevância da pesquisa realizada na Escola Carandá-Guaçu. Essa revisão bibliográfica, que será apresentada a seguir, mostrou-se primordial para a construção do meu *corpus* teórico e de análise, na medida em que possibilitou uma análise crítica sobre o objeto pesquisado e sobre os estudos realizados com a mesma temática. É uma inserção no campo científico, que traz novas perspectivas para a prática pedagógica nessa modalidade, sobretudo porque os atos de indagar, buscar e pesquisar, no âmbito da educação, na perspectiva freireana, estão imbricados ao fazer do educador, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2017, p. 30).

Nessa busca pela autoavaliação, percebi um movimento dos autores em desvelar a realidade dos/as educandos/as, cujas vozes precisam ser priorizadas, a fim de reconhecê-los/as como sujeitos de direitos e, como Paulo Freire dizia, sujeitos da própria pesquisa que procura conhecê-los, pois era comum encontrar trabalhos que falavam sobre eles/as, falavam a eles/as, mas não falavam com eles/as, o que faz toda a diferença nesse processo científico e dialógico da pesquisa e, principalmente, da autoavaliação (FREIRE, 1989).

Esse levantamento bibliográfico é descrito por Morosini (2015) como um processo de identificação, registro e categorização, que possibilita a reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma área, em um determinado “espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2015, p. 102).

Ao longo dessa incursão investigativa, encontrei a análise bibliográfica feita por Boldarine, Barbosa e Annibal (2017) que trata do tema da avaliação das aprendizagens. Segundo esses autores, o tema foi contemplado em diversos periódicos, no período de 2010 a 2014, sendo que muitos deles indicam a predominância dos aspectos somativos da avaliação, em detrimento dos aspectos formativos, principalmente porque as diretrizes que tratam dos aspectos formativos da avaliação datam de 2014, o que torna mais escasso ainda o tema da autoavaliação no período estudado pelos autores. Eles dividiram seus estudos em cinco eixos: avaliação no ensino superior, avaliação na educação básica, avaliação externa, avaliação e formação continuada de educadores e outras dimensões. Em nenhuma delas foi possível

contemplar a autoavaliação na EJA, o que denota, mais uma vez, a relevância do estudo dessa pesquisa para a comunidade acadêmica e científica. De acordo com os autores,

A produção mostra que o tema é importante e o debate teórico confirma essa observação, pois o que se percebe, a partir da leitura dos textos, é que é comum a preocupação com práticas avaliativas que contribuem nos processos de aprendizagem dos alunos. Tanto nos artigos que privilegiam a educação em geral, no ensino superior, como nos que privilegiam a educação, encontram-se produções que indicam que o desenvolvimento dos alunos está bastante relacionado ao tipo de avaliação proposta. É também comum às produções nos dois níveis de ensino a preocupação com as avaliações externas e a forma como elas incidem sobre os processos de ensino e aprendizagem das instituições, influenciando, inclusive, a revisão dos currículos (BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL, 2017, p. 175-176).

Motivada pela perspectiva de trilhar um campo pouco explorado, continuei com o processo investigativo, a fim de conhecer e apresentar as produções científicas que carregam em seus títulos as expressões *Autoavaliação*, *Avaliação formativa e EJA*. Dessa forma, realizei, em âmbito nacional, uma busca nos acervos virtuais da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); nos periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES); nos Grupos de Trabalho (GTs: 04, 06, 10, 12, 18 e 20) publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (Nacional e Regional); e em dissertações e teses de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Desse modo, o recorte temporal da análise bibliográfica aqui realizada compreende o intervalo de 2007 a 2018. E as pesquisas com os descritores citados acima ocorreram em separado e em associação (autoavaliação e EJA, avaliação formativa e EJA), para ampliar as possibilidades. Partindo desse recorte, apresento os dados obtidos nos bancos de dados averiguados.

ANPEd (Nacional e Regional)

Dos 24 Grupos de Trabalho (GT) existentes, selecionei seis que tinham uma maior afinidade com o tema da avaliação e da EJA: GT04 – Didática; GT06 – Educação Popular; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT12 – Currículo; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; e GT20 – Psicologia da Educação. De acordo com a busca dos descritores, não se obteve um resultado satisfatório: nos 711 artigos publicados nos GTs selecionados, não foi possível encontrar trabalhos sobre autoavaliação e nem sobre avaliação formativa no primeiro segmento da EJA (vide TABELA 1).

TABELA 1 – TOTAL DE PUBLICAÇÕES NA ANPED E SUA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

ANPEd (Nacional e Regional)		DESCRITORES		
GTs	Total de Publicações	Autoavaliação	EJA	Avaliação
GT04	217	0	0	18
GT06	149	0	0	1
GT10	113	0	0	4
GT12	93	0	0	2
GT18	72	0	72	0
GT20	67	0	0	2
TOTAL	711	0	72	27

FONTE: Elaboração da pesquisadora (dezembro de 2018).

O GT04 apresenta um total de 217 artigos publicados, dos quais 18 tratam da avaliação, mas nenhum tem relação com a EJA. Os artigos abordam a avaliação: no ensino superior; na formação dos educadores, na educação física, em mapas conceituais, na avaliação institucional na avaliação em larga escala e no portfólio. O GT06 apresenta um total de 149 artigos publicados, mas somente 1 aborda a avaliação, sendo que este não dialoga com o meu objeto de estudo. O GT10 apresenta um total de 113 artigos publicados, dos quais 4 tratam da avaliação, mas nenhum deles tem relação com a EJA. Os artigos abordam: a avaliação externa, a produção textual e a notação alfabética. O GT12 apresenta um total de 93 artigos publicados, dos quais 2 tratam da avaliação, mas nenhum deles tem relação com a EJA. Os artigos abordam: a relação entre currículo, avaliação e educação de qualidade; e o valor da nota conceito. O GT18, que é específico da EJA, apresenta um total de 72 artigos publicados, mas nenhum deles aborda a avaliação. O GT20 apresenta um total de 67 artigos publicados, dos quais 2 tratam de avaliação, mas nenhum deles tem relação com a avaliação formativa ou a EJA (abordam a avaliação psicológica).

Artigos em revistas – SciELO e periódicos da CAPES

Para o levantamento, foram selecionadas 31 revistas que estão voltadas para a educação e, principalmente, para a avaliação (vide QUADRO 2, página 29). Algumas aparecem na SciELO e também no Portal da CAPES. Dessas revistas, 5 não apresentaram artigos com os descritores pesquisados: CAMINE: Caminhos da Educação; Educação e Filosofia; *Educación y Educadores*; Estudos em Avaliação Educacional; e Pedagógica (vide QUADRO 3, página 30).

QUADRO 2 – REVISTAS PESQUISADAS – SCIELO E CAPES

REVISTA	INSTITUIÇÃO	ONDE FOI ENCONTRADA
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade de Sorocaba (Uniso)	SciELO
Cadernos Cedes	Universidade Estadual de Campinas	SciELO/CAPES
Cadernos de Educação	Universidade Federal de Pelotas	CAPES
Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas	SciELO/CAPES
Cadernos de Pesquisa em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	CAPES
CAMINE: Caminhos da Educação	Universidade Estadual Paulista	CAPES
Ciência & Educação	Universidade Estadual Paulista	SciELO/CAPES
Ciência e Ensino	Faculdade de Educação da Unicamp	CAPES
Educação	Universidade Federal de Santa Maria	CAPES
Educação e Filosofia	Universidade Federal de Uberlândia	CAPES
Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	SciELO/CAPES
Educação e Realidade	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	SciELO
Educação e Sociedade	Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)	SciELO/CAPES
Educação em Foco	Universidade do Estado de Minas Gerais	CAPES
Educação em Revista	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	SciELO/CAPES
Educação Temática Digital	Universidade Estadual de Campinas	CAPES
Educación y Educadores	Universidad de La Sabana	SciELO/CAPES
Educar em Educação	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	SciELO
Educar em Revista	Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná	SciELO/CAPES
Ensaio Pesquisa e Educação	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	SciELO
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação CESGRANRIO	SciELO/CAPES
Estudos em Avaliação Educacional	Fundação Carlos Chagas	SciELO/CAPES
Pedagógica	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	CAPES
Percursos	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	CAPES
Revista Brasileira de Educação	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	SciELO
Revista Brasileira de Estudos de Física	Sociedade Brasileira de Física (SBF)	CAPES
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	SciELO
Revista Contrapontos	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	CAPES
Revista Pedagógica	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	SciELO
Trabalho, Educação e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz	SciELO
Trabalhos em Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	SciELO

FONTE: Elaboração da pesquisadora (dezembro de 2018).

De acordo com as revistas pesquisadas, há 112 estudos sobre a EJA (vide QUADRO 3), mas, desses, apenas 2 trazem a autoavaliação na EJA como foco (vide QUADRO 4, página, 31). Dos demais, 13 artigos sobre autoavaliação, 29 sobre avaliação formativa e 9 sobre EJA e avaliação (vide QUADRO 3), mas que tratam: da formação dos educadores; das avaliações externas; da avaliação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; das políticas públicas; e da avaliação institucional, o que reforça a relevância do tema pesquisado.

QUADRO 3 – TOTAL DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS (SciELO e CAPES) E SUA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

REVISTAS	DESCRITORES			
	AUTOAVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO FORMATIVA	EJA	EJA E AVALIAÇÃO
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	0	2	0	1
Caderno CEDES	1	1	0	0
Cadernos de Educação	2	2	5	0
Cadernos de Pesquisa	1	3	0	0
Cadernos de Pesquisa em Educação	0	0	3	0
CAMINE: Caminhos da Educação	0	0	0	0
Ciência & Educação	0	0	6	0
Ciência e Ensino (Pro-Posições)	0	1	1	0
Educação	4	0	13	0
Educação & Realidade	0	0	4	0
Educação & Sociedade	0	1	5	1
Educação e Filosofia	0	0	0	0
Educação e Pesquisa	0	1	6	0
Educação em Foco	0	0	2	1
Educação em Revista	0	3	11	0
Educação Temática Digital	1	1	7	0
Educación y Educadores	0	0	0	0
Educar em Educação	0	3	12	4
Ensaio Pesquisa e Educação	0	1	6	0
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	0	3	5	1
Estudos em Avaliação Educacional	0	0	0	0
Pedagógica	0	0	0	0
Percursos	1	0	10	1
Revista Brasileira de Educação	0	0	8	0
Revista Brasileira de Ensino de Física	0	3	1	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	0	0	1	0
Revista Contrapontos	0	3	3	0
Revista Pedagógica	0	1	3	0
Trabalho, Educação e Saúde	0	1	0	0
Trabalhos em Linguística Aplicada	3	1	0	0
TOTAL	13	29	112	9

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

QUADRO 4 – ARTIGOS RELEVANTES – SCieLO E CAPES

ARTIGOS ENCONTRADOS			
TÍTULO	AUTOR	REVISTA	DATA
Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos	Maria dos Anjos Lopes Viella, Marizete Bortolanza Spessatto e Pamela de Almeida	Percursos	2015
Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar	Joseval dos Reis Miranda, Maria Susley Pereira	Educação em foco	2017

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ao pesquisar o termo autoavaliação, o banco de dados da BDTD sinalizou, nos últimos 10 anos, 54 resultados, distribuídos nas seguintes áreas: 1 de língua inglesa, 1 de educação musical, 1 de educação infantil, 10 de avaliação institucional, 10 de educação superior, 1 de situação econômica dos idosos, 21 de saúde (enfermagem, odontologia e psicologia), 1 de tecnologia, 1 de aprendizagem dos educandos e 7 de assuntos diversos.

Os 49 resultados mostrados para o descritor avaliação formativa abordam as seguintes áreas: 8 de formação de educadores, 5 de tecnologia, 5 de educação à distância, 1 de educação profissional, 2 de gestão escolar, 6 de arte, língua estrangeira e portuguesa, 4 de educação superior, 1 de reforço e recuperação, 1 de gestão pública, 2 de saúde, 1 de educação infantil, 1 de avaliação externa e 12 de outros temas.

Com a palavra-chave EJA foram obtidos, inicialmente, 1210 resultados. A fim de refinar a busca, foram digitados os descritores EJA e Avaliação, resultando, assim, 112 ocorrências. Após ler os resumos das dissertações que pareceram mais relevantes (tratavam de autoconceito, autoeficácia de estudantes, avaliação de narrativas e portfólio), restaram 2 dissertações e 1 tese que têm relação direta com o primeiro segmento da EJA e com a visão dos/as educandos/as (vide QUADRO 5, página 32). Os demais trabalhos se distanciam do objeto de estudo pesquisado, ainda que estejam relacionados a EJA ou a avaliação (vide TABELA 2).

TABELA 2 – RELAÇÃO DE TEMAS ENCONTRADOS NA PESQUISA EJA E AVALIAÇÃO – BDTD

EJA E AVALIAÇÃO		QUANTIDADE
ASSUNTO		
Assédio moral no trabalho.		2
Autoconceito		1
Autoeficácia de estudantes		1
Avaliação de narrativas		1
Avaliação externa		5
Avaliação institucional		5
Currículo		3
Educação a Distância (EaD)		1
Economia ambiental, escolar e solidária		3
Educação em presídios		4
Educação física		1
Educação profissional/ Proeja		9
Ensino de biologia, ciências, física, química e inglês		22
Ensino superior		2
Especificidades		1
Formação de educadores		7
Inclusão		1
Jogo educativo		1
Leitura, escrita e produção de texto		4
Letramento		3
Linguística		1
Livros didáticos		2
Matemática		11
Oferta, evasão e permanência		6
Políticas públicas		2
Portfólio		1
Primeiro segmento, visão dos/as educandos/as		2
Programas e projetos diversos		5
Psicologia escolar		1
Tecnologia		4
TOTAL		112

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

QUADRO 5 – TRABALHOS RELEVANTES – BDTD

TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio	Joseval dos Reis Miranda	Tese	2011	Universidade de Brasília – UnB
Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Claudenice Maria Vêras Nascimento	Dissertação	2011	Universidade Federal do Espírito Santo
Práticas avaliativas na educação de jovens e adultos em escolas da rede pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?	Sheyla Maria Fontenele Macedo	Dissertação	2008	Universidade Federal do Ceará

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Após analisar as produções encontradas, selecionei 2 dissertações e 1 tese de doutorado nos acervos da BDTD, além de 2 artigos na base de dados da CAPES. No QUADRO 6, apresento um resumo dos trabalhos encontrados e estabeleço um diálogo com seus autores.

QUADRO 6 – QUADRO RESUMO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS.

TÍTULO	AUTOR (ES)	TIPO	ANO	FONTE
A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio	Joseval dos Reis Miranda	Tese	2011	BDTD
Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar	Joseval dos Reis Miranda, Maria Susley Pereira	Artigo publicado na revista Educação em Foco	2017	CAPES
Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos	Maria dos Anjos Lopes Viella, Marizete Bortolanza Spessatto e Pamela de Almeida	Artigo publicado na revista Percursos	2015	CAPES
Experienciado a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Claudenice Maria Vêras Nascimento	Dissertação	2011	BDTD
Práticas avaliativas na educação de jovens e adultos em escolas da rede pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?	Sheyla Maria Fontenele Macedo	Dissertação	2008	BDTD

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

A partir das contribuições dos autores pesquisados, passo a desvelar e analisar, de forma sintética, a maneira como a autoavaliação é articulada com a avaliação formativa na EJA e como esta é caracterizada nas produções científicas analisadas.

O primeiro trabalho pesquisado nessa incursão investigativa foi a tese de doutorado de Joseval dos Reis Miranda, defendida no ano de 2011, na Universidade de Brasília – UnB, sob o título **A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio**. Ela objetivou compreender as contribuições do portfólio ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da educação de jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor reforça a importância de uma avaliação das aprendizagens com qualidade para a EJA e optou por trabalhar com o portfólio devido ao seu caráter reflexivo e às suas potencialidades formativas.

Em sua pesquisa, ele buscou a concepção dos educadores e dos/as educandos/as acerca da avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio. Na visão dos/as educandos/as, o uso desse procedimento avaliativo possibilitou, entre outras coisas, a participação na avaliação e a valorização dos seus trabalhos e dos seus pares. Para os educadores, possibilitou o

reconhecimento dos/as estudantes como sujeitos criativos e autônomos, transformando a sala de aula em um espaço dialógico de trocas entre todos os envolvidos no processo avaliativo e, principalmente, o portfólio em eixo orientador do trabalho pedagógico.

O segundo trabalho pesquisado foi o artigo de Joseval dos Reis Miranda e Maria Susley Pereira, publicado na revista *Educação em Foco*, em 2017, intitulado **Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar**. O artigo trata da avaliação das aprendizagens na EJA. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino do estado da Bahia e objetivou compreender os desafios encontrados por educadores no processo de avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Os autores trazem a autoavaliação como um instrumento regulador do processo de ensino e aprendizagens, na medida em que fornece *feedback* tanto aos educadores quanto aos/as educandos/as.

Em sua pesquisa, eles afirmam que a avaliação das aprendizagens continua “ligada ao ato de aprovar ou de reprovar, de verificar o que o estudante aprendeu ou não, e também o quanto a avaliação carrega uma imagem negativa do processo pedagógico” (MIRANDA; PEREIRA, 2017, p. 67- 68), apesar de perceberem, na fala dos educadores, uma concepção de avaliação em prol das aprendizagens. Dessa forma, os autores reforçam a importância de um processo avaliativo cuja perspectiva esteja intrinsecamente ligada à avaliação formativa e que promova as aprendizagens, respeite a diversidade e leve em conta as especificidades dos/as estudantes da EJA.

O terceiro trabalho pesquisado foi o artigo de Maria dos Anjos Lopes Viella, Marizete Bortolanza Spessatto e Pamela de Almeida, publicado na *Revista Percursos*, em 2015, intitulado **Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos**, que trata da avaliação na EJA. A pesquisa foi realizada em duas escolas que ofertavam Educação de Jovens e Adultos na região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, uma escola de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio. E objetivou averiguar os sentimentos e as representações que permeiam o processo avaliativo dos/as estudantes.

A análise bibliográfica realizada pelas autoras e por Haddad (2000), Rial (2007), Carvalho (2009), Viana (2012) e Laffin (2014) leva à conclusão de que, apesar do incremento de pesquisas sobre o tema da avaliação, na EJA ele é um tema escasso, considerando as publicações acadêmicas. Dessa forma, as pesquisas buscaram entender os sujeitos da EJA e suas concepções sobre a avaliação, a fim de refletir sobre propostas avaliativas para a EJA. As autoras concluíram que a escola deve dar voz a esses sujeitos, possibilitando as ressignificações de suas aprendizagens, o que é possível por meio da autoavaliação.

O professor precisa conhecer a história de vida do seu aluno, sua trajetória escolar, o motivo por ter abandonado o ensino regular e retornado na EJA para, então, construir sua prática pedagógica e avaliativa (VIELLA; SPESSATTO; ALMEIDA, 2015, p. 24).

Para tal, as autoras acentuam que se faz necessária uma formação de educadores que dialogue com diferentes tempos e espaços, em que se dê “a sociabilidade dos estudantes da EJA, dimensionando seu peso na autoavaliação” (VIELLA; SPESSATTO; ALMEIDA, 2015, p. 8). Esse artigo dialoga com a minha pesquisa por abordar os objetivos que fizeram os/as estudantes retornarem para a EJA, as situações que marcaram suas vidas, especialmente os sofrimentos, as separações, as perdas, etc. E traz um importante questionamento: “A escola faz parte de um desses sonhos; mas será que as pessoas que voltam à escola cabem nesses espaços?” (VIELLA; SPESSATTO; ALMEIDA, 2015, p. 17). Isso nos remete à importância de se conhecer e trabalhar com e para as especificidades desses/as educandos/as trabalhadores/as.

A dissertação de mestrado de Claudenice Maria Vêras Nascimento, defendida no ano de 2011, na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, sob o título **Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, objetivou investigar como a avaliação da aprendizagem é experienciada no primeiro segmento da EJA.

Sua pesquisa revelou que a avaliação na EJA precisa dar voz aos sujeitos escolares que a escola continua segregando, ao considerá-los como únicos responsáveis pela não aprendizagem, acabando por excluí-los. E isso acontece principalmente porque os educadores seguem um modelo de ensino adequado a um tipo de estudante ideal, determinado hegemonicamente, desconsiderando a diversidade desses sujeitos. Dessa forma, as avaliações dos/as educandos/as apontam muito mais a inadequação e a má qualidade da escola do que as dificuldades de aprendizagens. Especialmente porque o processo avaliativo está focado mais em processos e rituais burocráticos do que em aprendizagens. E a nota é só mais uma forma de classificar e promover dados numéricos que atendam às exigências do Banco Mundial¹⁵.

Desse modo, esse estudo deixa clara a necessidade de se repensar os cursos de formação de educadores quanto ao conteúdo que privilegiam, para que se possa ter um processo avaliativo comprometido com uma formação humana e cidadã.

A dissertação de mestrado de Sheyla Maria Fontenele Macedo, defendida no ano de 2008, na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, sob o título **Práticas avaliativas na**

¹⁵ “Grande parte das políticas públicas educacionais, em especial as dos países mais pobres, são ditadas pelos organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial, que atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica nos países de Terceiro Mundo” (NASCIMENTO, 2011, p. 31).

educação de jovens e adultos em escolas da rede pública de Fortaleza – CE: fator de inclusão escolar?, objetivou investigar as práticas avaliativas na EJA e suas consequências para o acesso, permanência e inclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sua pesquisa revelou que a concepção de avaliação na EJA mantém o caráter tradicional e compensatório, atrelada à formação do *habitus*¹⁶ do capital cultural internalizado, o que inviabiliza o caráter emancipatório do ato de avaliar. Contudo, as práticas avaliativas não foram consideradas por si como excludentes, mas ficou evidente que elas podem repercutir no afastamento dos/as educandos/as. Isso ressalta a necessidade das escolas se transformarem em espaços democratizados, com práticas avaliativas inclusivas, para que as mudanças no processo avaliativo ocorram não apenas no aspecto metodológico, mas também no aspecto estrutural.

Assim sendo, essa incursão possibilitou uma análise mais aprofundada sobre a importância de se trabalhar com a autoavaliação na EJA, por se tratar de um instrumento essencial à participação dos/as educandos/as no processo avaliativo, uma vez que possibilita a reflexão, o registro das percepções e sentimentos de todos os envolvidos, que poderão, a partir desse momento, recriar percursos mais condizentes com sua realidade e com seus objetivos.

No entanto, as pesquisas aqui sintetizadas revelam uma escassez de discussões sobre a autoavaliação na EJA, tornando-se desafio deste estudo: ampliar o prisma dos estudos e provocar novas inquietações sobre a avaliação para as aprendizagens na EJA, com articulação entre a teoria e a prática; e provocar os interlocutores (educandos/as e educadores) dessa pesquisa a refletir sobre suas práticas e fragilidades, em busca da melhoria do processo avaliativo nessa modalidade de ensino.

¹⁶ [...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto de obediência a regras (MACEDO, 2008, p. 67, citando BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

1 TRILHA METODOLÓGICA NA PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo, apresento a trilha percorrida para desvelar os aspectos epistemológicos e metodológicos na pesquisa-ação. Nesse sentido, subdivido o capítulo em três partes. Primeiramente, apresento a tessitura teórica da pesquisa-ação e justifico sua escolha, dialogando com Minayo (2008), Barbier (2002), Thiollent (1997) e Morin (2004): “A pesquisa-ação”. Em seguida, com o intuito de tornar mais compreensível esse percurso e de facilitar a identificação dos interlocutores nas seções subsequentes, defino o lócus e os sujeitos dessa pesquisa-ação: “A Escola Carandá-Guaçu e os interlocutores da pesquisa”. E, por último, detalho o percurso da pesquisa-ação na Escola Carandá-Guaçu e os instrumentos utilizados na produção e análise dos dados ao longo da pesquisa: “A observação de campo: um trabalho de ação-reflexão-ação”. Nesta seção, dialogo com Amado (2013), Bardin (2016), Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (1994), Charlot (2000) e Manzini (2008).

1.1 A PESQUISA-AÇÃO

Diante dos objetivos desta pesquisa, que aborda, por meio da autoavaliação, as concepções dos/as educandos/as (da terceira etapa do primeiro segmento da EJA) e dos educadores sobre o processo avaliativo na escola pesquisada, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, a fim de obter uma visão mais ampla do fenômeno autoavaliativo no processo de ensino e aprendizagem.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se por ser essa a mais apropriada aos estudos das ciências sociais, permitindo o estudo da experiência humana, sobretudo por adequar-se aos “... produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p. 57).

O método utilizado é o da pesquisa-ação, que é empregado pelo GENPEX e se adequa a essa pesquisa, por privilegiar a interação dos sujeitos envolvidos e propiciar a reflexão constante sobre o processo, em prol de uma transformação individual e social. Esse método prescinde da neutralidade das pesquisas tradicionais, valendo-se de uma perspectiva dialética de ação-reflexão-ação.

Por se tratar de pesquisa de cunho social que privilegia o caráter subjetivo das interrelações, apreendido por meio das impressões e sentidos de seus interlocutores, ela possui diferentes enfoques conceituais e metodológicos. Dessa forma, apresento a seguir as

concepções de René Barbier (2002), Michel Thiollent (1997) e André Morin (2004) acerca dessa abordagem.

A pesquisa-ação, para Barbier (2002), tem um caráter mais existencialista e, por isso, é encarada como uma concepção filosófica de existir e de “fazer pesquisa” interdisciplinar. Desenvolve-se coletivamente e tem como objetivo uma adaptação relativa do sujeito ao mundo. É um processo dinâmico, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade. O processo ocorre de forma entrecruzada, em espiral, pois os elementos que o constituem estão em constante interação, influenciando-se e complementando-se mutuamente. Engloba uma visão complexa do ser humano, que é entendido como uma “totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável” (BARBIER, 2002, p. 87) e que, na interação com o outro, é capaz de melhorar a si mesmo e a própria realidade.

A pesquisa-ação, na concepção de Thiollent (1997), é um método que se fundamenta numa base empírica de caráter político-social, voltado para a transformação. É uma pesquisa que se realiza por meio de ação ou resolução de um problema coletivo, que surge do coletivo e exige maior envolvimento, interação e cooperação por parte dos pesquisadores e dos participantes. Tem como objetivo resolver, ou pelo menos esclarecer, a situação observada, aumentando o conhecimento do pesquisador e a consciência do grupo considerado.

A pesquisa-ação, para Morin (2004), é um método que busca, por meio de uma ação estratégica e pela implicação dos atores, a criação do saber numa relação dialética e constante entre teoria e prática, pesquisa e ação. Dentro de uma perspectiva construtivista, o autor discorre sobre uma Pesquisa-ação Integral e Sistêmica (PAIS), que se utiliza do pensamento sistêmico “para modelar fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução, no intuito de permitir a um ator coletivo intervir para induzir uma mudança” (MORIN, 2004, p. 91). Desse modo, a mudança deve ser estratégica e planejada em espirais sucessivas, pois a realidade se constitui de múltiplas construções mentais, em que o pesquisador e o objeto pesquisado se confundem em suas interações, desvelando concepções que, se elaboradas no plano da hermenêutica e comparadas dialeticamente, levam a um consenso.

A PAIS demanda uma transformação recíproca da ação, do discurso e das relações sociais. É produzida individualmente numa prática coletiva, eficaz, instigadora e engajadora. É um tipo de pesquisa desenvolvida *in loco* e dividida, segundo Barbier (2002) e Morin (2004), em cinco etapas: o contrato – aberto e formal, mas não estruturado; a participação – cooperativa, podendo levar à co-gestão; a mudança – indutiva, transformativa; o discurso – espontâneo, esclarecido e engajado; e a ação – individual, individual/grupal, grupal/coletiva e comunitária.

Morin (2004), Barbier (2002) e Thiollent (1997) defendem que a definição do problema e os objetivos da ação devem ocorrer de forma coletiva, por meio de um contrato formal ou informal entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Esse contrato informal tem sido estabelecido entre a Escola Carandá-Guaçu e o GENPEX todo ano, desde 2015, quando a proposta de trabalho é apresentada para a direção e para os educadores. Nessa reunião, são definidos planos de ação que atendam às necessidades da comunidade escolar.

Esses mesmos autores falam da importância da implicação do ator pesquisador ou pesquisador participante (Morin) ou pesquisador coletivo (Barbier) – o principal instrumento da pesquisa – e também da importância do diálogo, do contrato, da escuta sensível (Barbier), do uso do diário de bordo (Morin e Thiollent) ou diário de itinerância (Barbier) e do processo que ocorre em espiral. Para Morin (2004), a base da espiral é mais larga, devido à complexidade do contexto, e vai se estreitando à medida que os atores vão interagindo e novas significações vão se constituindo. Esse processo mescla planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, em que “os autores de pesquisas e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados: os atores na pesquisa e os autores na ação” (MORIN, 2004, p. 57). A pesquisa-ação entende que deve haver uma participação de todos os envolvidos no processo, desde a elaboração da problemática da ação, até a busca de soluções e de explicações.

Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação divide-se em quatro etapas principais: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação. Na fase exploratória, busca-se, juntamente com os pesquisadores e atores, o entendimento do cenário a ser pesquisado (o contexto escolar), a fim de se obter um diagnóstico preliminar dos problemas existentes. É na fase principal que são utilizados os principais instrumentos de pesquisas (questionários e entrevistas individuais e coletivas), com o intuito de se obter um diagnóstico mais preciso do problema a ser estudado, num processo constante de ação-reflexão-ação. Na fase de ação, busca-se trabalhar com medidas práticas, para se obter os objetivos almejados após a reflexão sobre os dados encontrados. E, por último, tem-se a fase de avaliação, em que se verifica os resultados alcançados e suas consequências para o contexto social (THIOLLENT, 1997).

Ao longo dessas quatro fases, os dados são produzidos e analisados, como dito anteriormente, num processo cíclico e em espiral. Por ser a pesquisa-ação uma pesquisa de cunho social, construída ao longo de todo o processo juntamente com os sujeitos da pesquisa, considero que a apresentação dos atores sociais e do lócus da pesquisa faz-se necessária, antes mesmo da descrição das intervenções de campo e dos dispositivos utilizados. Desse modo, apresento-os na seção seguinte.

1.2 A ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

1.2.1 O lócus da pesquisa

A Escola Carandá-Guaçu faz parte da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã, da rede pública de educação do Distrito Federal. Inaugurada em junho de 1990, ofertava, até a realização da pesquisa: Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento (da 1ª à 4ª etapa), no período noturno. A implantação da EJA na Escola ocorreu por intermédio do movimento popular – CEDEP, em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação do DF, via Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã, a partir de 2013.

No segundo semestre de 2018, a Escola trabalhou com um número reduzido de educandos/as, tendo 96 estudantes matriculados em três turmas: uma turma multisseriada, com educandos/as da primeira e segunda etapas, sendo 7 estudantes da primeira e 23 da segunda; uma turma da terceira etapa, com 35 estudantes; e uma turma da quarta etapa, com 31 estudantes. Essa situação aumentou os rumores de uma não continuidade da EJA no semestre seguinte, principalmente entre os/as educandos/as¹⁷.

... eu vi umas duas vezes que iam fechar o colégio aqui, que não ia ter o EJA. Qual será o motivo? Será que é o pessoal daqui? De onde que vem esse negócio de fechar? Porque eu acho que é uma coisa que deve continuar, nunca fechar em canto nenhum (Educando E4¹⁸).

Contudo, o encerramento da oferta da modalidade começou a ser cogitado no final de 2017, pois a escola não contaria mais com o auxílio de Aida no período noturno, e o número de educadores efetivos era insuficiente: dos dez educadores que atuavam na EJA no segundo semestre de 2017, apenas dois eram efetivos, sendo um deles o coordenador pedagógico.

Apesar da Escola estar funcionando em condições adversas, a oferta da modalidade se manteve, mas alguns educadores temporários não retornaram à Escola no primeiro semestre de 2018. Com a redução progressiva de estudantes de 2017 para 2018 (vide TABELA 4, página 90) e com a possibilidade de fechamento das turmas, o CEDEP, juntamente com o GENPEX, intercedeu junto à SEEDF e à Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã, para que a Escola mantivesse a oferta das turmas de EJA no segundo semestre de 2018.

¹⁷ A partir dessa seção, chamo ao debate os interlocutores da pesquisa, por meio das verbalizações advindas das entrevistas de grupo (descritas na seção 1.3), a fim de enriquecer a discussão e os dados apresentados.

¹⁸ Para evidenciar e diferenciar as falas dos interlocutores da pesquisa, no corpo do texto e na fala direta dos autores, opto por colocá-las em itálico.

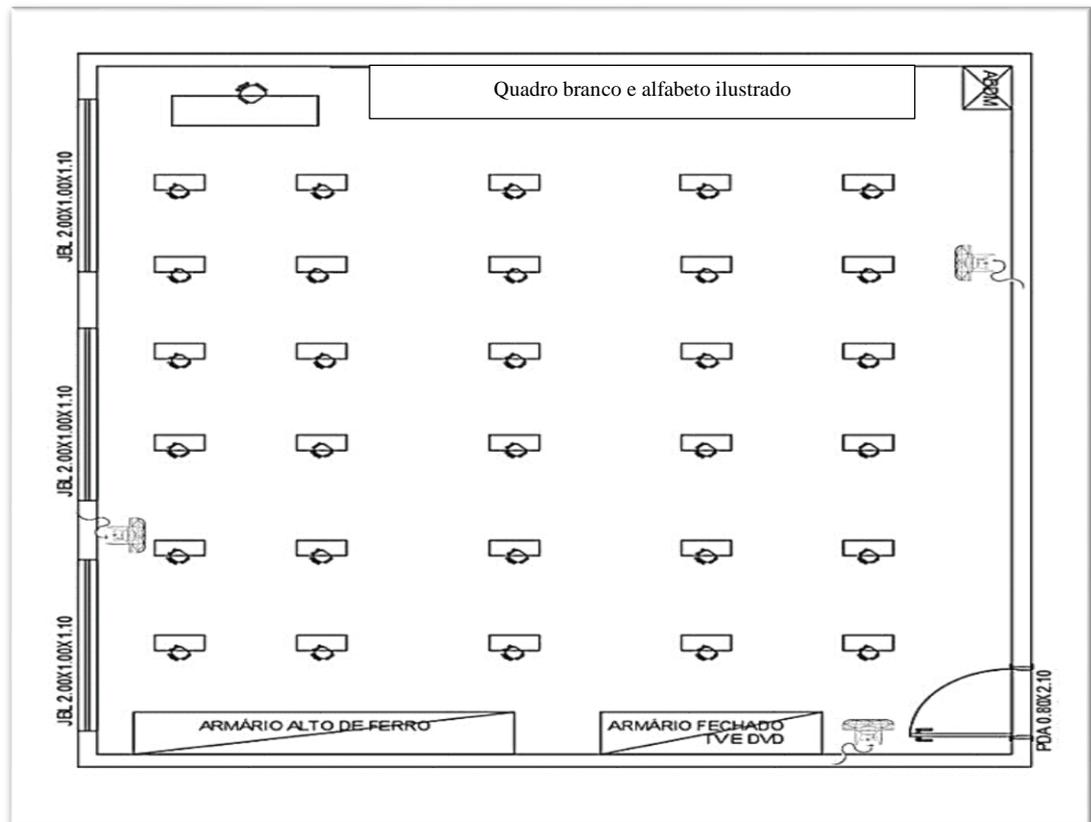
Assim, no segundo semestre de 2018, a Escola contou com a Lourdes¹⁹, para fazer o trabalho de busca ativa, com cinco educadores efetivos, com o coordenador pedagógico, com a vice-diretora e com um funcionário administrativo da secretaria, para trabalhar presencialmente com as três turmas de EJA (a primeira e a segunda etapas formaram uma turma multisseriada). Dos cinco educadores efetivos, uma educadora esteve de licença o semestre todo, e uma educadora temporária assumiu seu lugar.

A unidade escolar dispunha da seguinte estrutura física: 15 salas de aula, 1 sala de recursos, 1 sala para o SOE (Serviço de Orientação Educacional) e para o SEAA (Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem), 1 sala para direção e supervisão, 1 sala para secretaria, 1 sala para os educadores, 1 sala de leitura, 1 laboratório de informática e projeção, 1 cozinha, 1 depósito, 1 almoxarifado, 2 banheiros para os/as educandos/as (um feminino e outro masculino), 1 banheiro para os/as educandos/as ENEE (Estudante com Necessidades Educacionais Especiais), 2 banheiros para os funcionários (um feminino e outro masculino), 1 pátio e 1 quadra poliesportiva (sem cobertura).

A sala de aula da terceira etapa era ampla e bem arejada, com três janelas grandes, cortinas verdes e três ventiladores. Um espaço que, apesar de sua funcionalidade, não era condizente com o público da EJA, por ser infantilizado e possuir cadeiras desconfortáveis. Apresentava a seguinte configuração: 30 carteiras e cadeiras dispostas em cinco fileiras, uma mesa e uma cadeira para o educador, um armário de madeira e um de ferro para guardar os livros didáticos e materiais dos/as educandos/as, um armário de parede fechado para o aparelho de som e a TV, um quadro branco e, acima dele, um alfabeto ilustrado, para que os/as educandos/as pudessem visualizar a forma gráfica das letras (vide FIGURA 1).

¹⁹ Coordenadora do CEDEP, servidora da SEEDF e uma incansável ativista do movimento popular em favor da moradia e melhoria da educação no Paranoá.

FIGURA 1 – CONFIGURAÇÃO DA SALA DA TERCEIRA ETAPA



FONTE: Elaboração da pesquisadora (2019).

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola, a instituição escolar orientava-se pelos princípios do Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal – EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e pelo Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Motta²⁰ (DISTRITO FEDERAL, 2012). Tais documentos dialogam com uma ótica de educação ampliada, para além da escolarização, reconhecendo a educação como um “direito universal de aprender ao longo da vida” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 83-84), capaz de transformar jovens, adultos/as e idosos/as em cidadãos/ãs autônomos/as, críticos/as e ativos/as socialmente.

A Escola pesquisada, ainda de acordo com o seu PPP, baseava-se nos três eixos integradores da proposta do currículo em movimento – cultura, mundo do trabalho e tecnologia – e trabalhava os eixos transversais – Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade –, de forma interdisciplinar,

²⁰ O projeto recebeu esse nome em homenagem ao professor Carlos Mota, assassinado em 2008, em consequência do trabalho desenvolvido contra o tráfico de drogas na escola que dirigia.

respeitando as necessidades e diferenças individuais de seus sujeitos (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Na Escola Carandá-Guaçu, o primeiro segmento de EJA atendia senhores e senhoras com idade avançada que moravam nas redondezas da Escola. Essa informação pode ser constatada no perfil da terceira etapa, que foi averiguado por meio da intervenção autoavaliativa II (vide APÊNDICE F, página 183), realizada em grupos, na sala de aula, no período de 26/10 a 23/11/18. A fim de facilitar a compreensão do que ocorreu ao longo desse período, apresento, no quadro abaixo, em ordem cronológica, as atividades realizadas que serão descritas na próxima seção.

QUADRO 7 – ATIVIDADES REALIZADAS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2018 (ÀS TERÇAS E SEXTAS-FEIRAS)²¹

DATAS	ATIVIDADES REALIZADAS
14/09 a 25/09	Acompanhamento dos/as educandos/as em sala de aula, junto com o educador regente.
28/09	Auxílio ao educador de português, para aplicação da prova escrita.
02/10	Acompanhamento dos/as educando/as em sala de aula, junto com o educador regente.
05/10	Acompanhamento do retorno da prova escrita de português (vide ANEXO B, página 175).
12/10	Acompanhamento dos/as educando/as em sala de aula, junto com o educador regente.
16/10	Auxílio ao coordenador, para aplicação da prova escrita de matemática (educadora estava de abono).
23/10	- Acompanhamento da correção da prova de matemática e da explicação da autoavaliação escrita, dada pela educadora Vera (vide ANEXO A, página 174). - Intervenção autoavaliativa I – com a turma toda (vide APÊNDICE E, página 182).
26/10	Intervenção autoavaliativa II: dois pequenos grupos, um com quatro e outro com três educandos/as. Aula de português (vide APÊNDICE F, página 183).
30/10	- Acompanhamento dos/as educando/as em sala de aula. - Entrevista com a educadora de matemática (vide APÊNDICE I, página 187).
6/11	Acompanhamento dos/as educando/as na aula de matemática.
13/11	Intervenção autoavaliativa II: um grupo com cinco educandos/as. Aula de matemática.
20/11	- Acompanhamento dos/as educando/as na aula de matemática. - Intervenção autoavaliativa II: um grupo com quatro educandos/as. Aula de matemática (vide APÊNDICE F, página 183).
21/11 ²²	Entrevista com o educador de português (vide APÊNDICE I, página 187).
23/11	Intervenção autoavaliativa II: um grupo com cinco educandos/as (vide APÊNDICE F, página 183). Aula de português.
26/11	Avaliação do trabalho do GENPEX (vide ANEXO C, página 176).

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

²¹ Não constam: o dia em que eu falttei (09/10); o dia em que o educador Miguel estava de abono (19/10); o dia em que os/as educandos/as foram assistir a uma palestra (09/11); e os recessos e feriados.

²² Essa foi uma data agendada com o educador, a fim de não atrapalhar as aulas da sexta-feira, já que houve vários recessos e feriados que encurtaram o semestre.

1.2.2 Os interlocutores da pesquisa-ação

Os interlocutores da pesquisa são os/as educandos/as da terceira etapa, os educadores Miguel e Vera, Aida (supervisora pedagógica do noturno) e os cinco educadores temporários que estavam na escola na primeira fase da pesquisa-ação e que responderam ao questionário sobre a prática avaliativa na Escola Carandá-Guaçu. No QUADRO 10, página 52, apresento as fases da pesquisa, que serão detalhadas na próxima seção.

Os educadores da Escola Carandá-Guaçu

Para designar os educadores da Escola Carandá-Guaçu que participaram da pesquisa, resguardando-lhes o sigilo e o anonimato, seus nomes foram substituídos pelos primeiros nomes de pensadores e educadores famosos que contribuíram para a educação e alfabetização de jovens e adultos: Aida Bezerra²³, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Marta Kohl, Miguel Arroyo, Hannah Arendt, Jussara Hoffman e Vera Barreto. No QUADRO 8, apresento a relação dos educadores e sua experiência com a educação de jovens e adultos.

QUADRO 8 – RELAÇÃO DOS EDUCADORES DA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

Educadores	Idade	Tempo de atuação na EJA	Tempo de atuação na escola	Vínculo empregatício	Formação em EJA?
Aida	46 anos	5 anos	4 anos	Efetiva	Não
Emília	32 anos	10 meses	10 meses	Temporário	Não
Hannah	31 anos	1 ano	1 ano	Temporário	Não
Jussara	43 anos	1 ano	6 meses	Temporário	Não
Marta	34 anos	6 meses	6 meses	Temporário	Sim
Miguel	34 anos	4 anos	2 anos	Efetivo	Não
Paulo	53 anos	1 ano	12 anos	Temporário	Não
Vera	39 anos	16 anos	3 anos	Efetivo	Sim

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2017-2018).

Descrevo, a seguir, o perfil da supervisora pedagógica Aida e o dos educadores, ressaltando os perfis de Miguel e Vera, dois educadores da terceira etapa que foram muito importantes para a fase final da pesquisa-ação.

Os educadores apresentavam perfil etário entre 31 e 53 anos e todos eram formados em pedagogia. Em termos de experiência com a EJA, Aida, Miguel e Vera eram mais experientes,

²³ Embora Aida componha o corpo administrativo da escola, sua formação em pedagogia e sua experiência como educadora popular a tornam uma educadora de jovens, adultos e idosos. Por isso sua inserção no QUADRO 8.

pois eles atuavam há mais de dois anos na modalidade. Os demais não tinham muita experiência, uma vez que todos eram educadores temporários. Dois deles atuavam há um ano na EJA, período que coincide com o tempo em que estavam na escola. Paulo, embora atuasse na Escola há doze anos, estava na EJA há um ano. Só duas educadoras apresentaram formação específica em EJA: Vera tinha pós-graduação em EJA e Marta fez um curso de extensão na EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação), estando há menos de seis meses atuando nessa área. Tudo isso aponta uma realidade desfavorável ao trabalho com um público tão peculiar e diverso.

Aida era formada em pedagogia. À época da entrevista, tinha 46 anos e era educadora da SEEDF há 4 anos. Uma pessoa atuante no movimento popular, tinha coordenado o programa DF Alfabetizado por três anos na escola onde atuava anteriormente, antes de ser efetivada na SEEDF. Com o fechamento da EJA naquela escola, em 2015, os/as educandos/as foram transferidos/as para a Escola Carandá-Guaçu e ela decidiu acompanhá-los/as, assumindo a supervisão pedagógica no período noturno. Foi uma iniciativa bem-sucedida em termos políticos e pedagógicos, e que surtiu bons frutos para a comunidade escolar. Ela trabalhou na Escola Carandá-Guaçu, no período noturno, de 2015 a 2017.

Miguel, 34 anos, educador de português da terceira etapa, contribuiu enormemente para a realização da pesquisa desde agosto de 2017. À época, era educador de matemática na primeira etapa. Graduado em pedagogia, cursava o mestrado em literatura. Educador efetivo da SEEDF há 16 anos, atuava há 4 anos na EJA e há 2 anos na Escola Carandá-Guaçu, trabalhando exclusivamente com a EJA. Geralmente trabalhava 60 horas semanais, incluindo outros segmentos, mas em 2018 entrou de licença, em função do mestrado.

Vera, 39 anos, educadora de matemática da terceira etapa, era formada em letras/inglês e letras/português na UnB e em pedagogia no UniCEUB. Possuía pós-graduação em EJA, com ênfase na diversidade e cidadania, que concluiu também na UnB. Era educadora efetiva da SEEDF. Atuava há 16 anos na EJA e há 10 anos na Educação Infantil (ensino especial), em regime de 60h semanais. Apresentava diversos problemas de saúde, ocasionados, provavelmente, pela longa jornada de trabalho. Entre idas e vidas, trabalhou três anos na Escola Carandá-Guaçu e já estava sendo remanejada.

Dos seis educadores²⁴ que responderam ao questionário sobre a prática avaliativa na Escola Carandá-Guaçu, somente três permaneceram no primeiro semestre de 2018 (Miguel,

²⁴ Emília, Hannah, Jussara, Marta, Miguel e Paulo.

Hannah e Jussara) e, desses três, apenas Miguel se manteve na escola no segundo semestre de 2018, pelo fato de ser educador efetivo.

As aulas em cada etapa ocorriam com dois ou três educadores, que ficavam responsáveis por ministrar português ou matemática, trabalhando de forma interdisciplinar os conteúdos de ciências naturais e ciências humanas. E a cada semestre ocorria o rodízio de educadores nas turmas, podendo haver a troca de disciplinas também. Além disso, podia ocorrer de um educador ser responsável por mais de uma turma e ministrar conteúdos diferentes, para cumprir carga horária e atender à demanda institucional. Dos educadores participantes, um educador atuava na primeira etapa, três na segunda, dois na terceira e um na quarta.

No primeiro semestre de 2018, segunda fase da pesquisa-ação, acompanhei o trabalho da educadora Hannah, quando estive com ela, com o educador Miguel e com os/as educandos/as da primeira etapa. Ela ministrava aulas de português e facilitou minha entrada em sala de aula. Hannah, 31 anos, formada em pedagogia, trabalhou na escola por um ano, tempo que coincide com sua experiência na EJA. Era uma pessoa acessível à pesquisa e foi muito importante para esse trabalho de ação-reflexão-ação desenvolvido na Escola, juntamente com a comunidade escolar.

Os/as educandos/as da terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu

Os/as educandos/as são os principais sujeitos desta pesquisa e foi em função de suas demandas educacionais que esse processo se iniciou. E, para uma compreensão mais apurada das idiossincrasias que marcam esse público que demanda um olhar mais atento para o seu processo de aprendizagem, apresento (no QUADRO 9, página 47), o perfil da turma que acompanhei de modo mais detido. A fim de manter o sigilo dos/as educandos/as da terceira etapa, seus nomes foram colocados em ordem alfabética e, em seguida, foi designado um número cardinal (do 1 ao 21) para identificar cada um/a deles/as: E1, E2... E21.

QUADRO 9 – PERFIL DOS/AS EDUCANDOS/AS DA TERCEIRA ETAPA, DA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

Educando/a	Idade (anos)	Profissão	Origem	Quanto tempo na Escola?	Por que voltou a estudar?	Autonomia na leitura, escrita e cálculos
E1	59	Vendedora	Ceará	2 anos	Tirar a habilitação (CNH – carteira nacional de habilitação)	Não
E2	67	Carpinteiro	Maranhão	1 ano e meio	Oportunidade de emprego	Sim
E3	69	Comerciante	Maranhão	1 ano e meio	Ler e escrever	Sim
E4	54	Jardineiro	Piauí	2 anos	Tirar a habilitação	Sim
E5	63	Dona de casa	Piauí	3 anos	Oportunidade de emprego	Sim
E6	52	Pedreiro	Ceará	2 anos	Oportunidade de emprego	Sim
E7	55	Cozinheira	Minas Gerais	1 ano	Usar o computador e preencher formulário.	Não
E8	58	Cozinheira	Paraíba	6 meses	Tirar a habilitação	Não
E9	56	Pedreiro	Paraíba	2 anos	Oportunidade de emprego	Não
E10	32	Dona de casa	Piauí	2 anos	Ler e escrever	Não
E11	62	Artesã	Piauí	2 anos	Ler e escrever	Não
E12	64	Dona de casa	Piauí	4 anos	Ler e escrever	Sim
E13	61	Aposentada	Piauí	5 anos	Ler e escrever	Sim
E14	55	Doméstica	Piauí	5 anos	Ler e escrever	Sim
E15	52	Dona de casa	Bahia	3 anos	Ler e escrever	Sim
E16	43	Diarista	Distrito Federal	2 anos	Tirar a habilitação e oportunidade de emprego	Sim
E17	57	Cozinheira	Maranhão	1 ano	Ler e escrever	Não
E18	55	Pedreiro	Ceará	2 anos	Preencher formulários	Não
E19	52	Carpinteiro	Minas Gerais	1 ano e meio	Ler e escrever	Não
E20	37	Camareira	Distrito Federal	3 anos	Ler e escrever	Não
E21	52	Mecânico	Bahia	1 ano	Ler e escrever e preencher formulário	Não

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Observa-se que no quadro acima aparece o conceito de autonomia, o qual, segundo Freire (2017), é entendido como princípio pedagógico para uma educação libertadora, e, para tal, deve criar condições para que o/a educando/a desenvolva concepções de si e do mundo mais condizentes com um viver mais humano e equânime. Por meio das observações realizadas enquanto eu os/as auxiliava nas aulas de português e matemática e colhidas da própria fala

deles/as ao longo das intervenções autoavaliativas (entrevistas de grupo), pude constatar o quanto conseguiram avançar no seu processo de aprendizagem. Ao considerar que o/a educando/a era autônomo/a, refiro-me à capacidade de ler, escrever, interpretar e calcular sem o auxílio constante meu ou do educador. Analisando o quadro abaixo, é possível perceber que a maioria dos/as educando/as não se enquadra nesse critério de autonomia.

A terceira etapa (correspondente à terceira série do ensino regular) na Escola Carandá-Guaçu tinha trinta e cinco estudantes matriculados/as, dos quais vinte e dois eram frequentes. Desses, consegui conversar com vinte e um, sendo que 62% deles eram do sexo feminino. Eram adultos/as e idosos/as trabalhadores/as entre 37 e 69 anos, oriundos/as, em sua maioria, da região nordeste do país: 81%.

O grupo se constituía de trabalhadores/as informais que trabalhavam como: carpinteiro, 9%; cozinheira, 14%; dona de casa, 19%; pedreiro, 14%; e os demais, 44%, tinham trabalhos diversos (artesã, camareira, comerciante, diarista, doméstica, jardineiro, mecânico e vendedora). Apenas uma senhora de 61 anos se declarou aposentada. É importante dizer que esses/as idosos/as, mesmo podendo se aposentar, continuavam trabalhando para garantir o sustento de suas famílias.

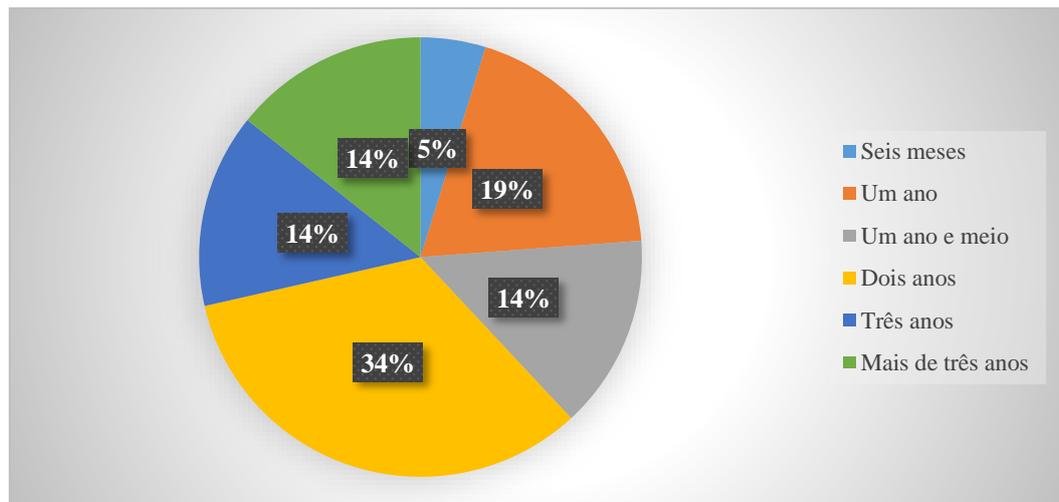
Com relação ao estado civil, não há como precisar se os/as que se declararam solteiros/as nunca se casaram ou se, por serem divorciados/as, se consideravam solteiros/as. O fato é que: 52% se declararam solteiros/as, 29% casados/as, 9% viúvos/as e 10% divorciados/as. Uma grande parte dos/as educandos/as possuía um número considerável de filhos, sendo: 29% tinha mais de três filhos; 28%, três filhos; 19%, dois filhos e 24% tinha apenas um filho.

A questão da repetência é um fator importante para entendermos o percurso desses/as trabalhadores/as estudantes que se deparavam com diversas dificuldades ao regressarem aos bancos escolares, mas persistiam. Eles/as permaneciam na escola, apesar das reprovações, ano após ano, o que pode ser justificado pelos vínculos afetivos estabelecidos com os educadores, com os/as colegas e com o GENPEX; pelo sentimento de bem-estar que a escola lhes proporcionava; pelo fato de acreditarem que os estudos possibilitariam uma melhoria nas condições de vida e a realização de seus sonhos; ou pelo que Charlot (2000) considera a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo. Segundo esse autor, por ser um ser social, o sujeito da educação, ao agir no e sobre o mundo, defronta-se com objetos, pessoas e lugares portadores de saber, o que vai demandar a busca por esse saber.

Dos 21 educandos/as, 14 estavam na segunda etapa quando eu ingressei no GENPEX e comecei a acompanhá-los/as no laboratório de informática (vide percurso da pesquisa no QUADRO 10, página 52). Isso denota que reprovaram pelo menos uma vez nesse período de

um ano, já que deveriam estar na quarta etapa. Considerando que os/as estudantes entraram na Escola para cursar a primeira etapa, que no semestre da pesquisa estavam na terceira etapa e que fizeram o percurso sem reprovações, eles deveriam estar há um ano e meio na Escola. Logo, os/as educandos/as que estavam há mais de um ano e meio na Escola Carandá-Guaçu reprovaram pelo menos uma vez (vide GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1– TEMPO QUE ESTUDA NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU.



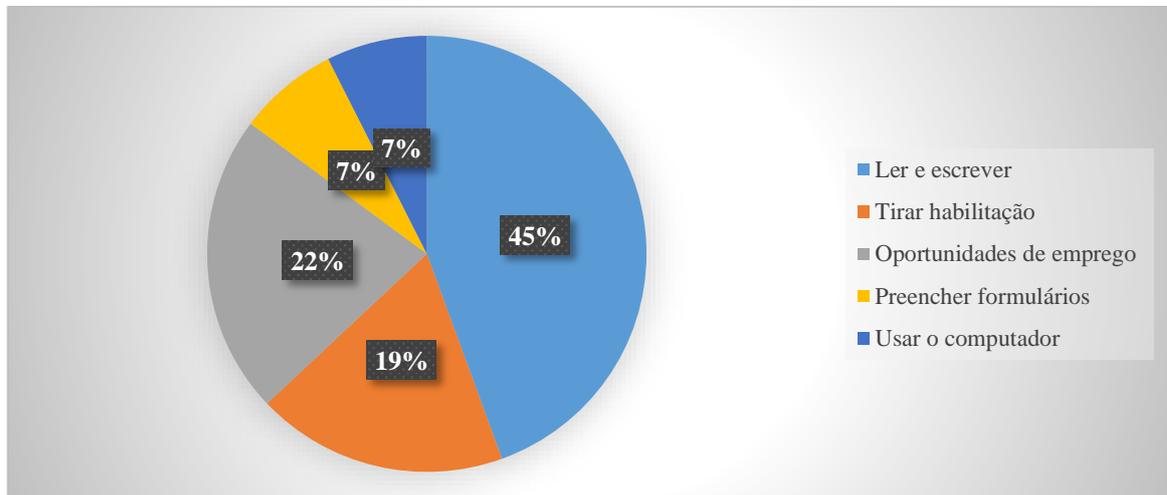
FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Por meio dessas constatações e do exposto no gráfico acima, infere-se que 34% dos/as estudantes estavam na Escola há dois anos, tendo sido reprovados em pelo menos uma etapa. E havia ainda aqueles/as que estavam na Escola há mais de três anos: 28%. Desses, duas educandas estudavam na Escola Carandá-Guaçu há cinco anos e alegavam ter muita dificuldade, o que reforça o quanto esses sujeitos são persistentes e o quanto suas motivações são maiores que os obstáculos e o histórico de frustrações. Dos/as vinte e um/a trabalhadores/as estudantes, sujeitos da pesquisa, 14% não foram reprovados em nenhuma etapa, pois estavam estudando há um ano e meio na Escola. E 5% estavam cursando a EJA há seis meses.

A fim de elucidar os motivos que os/as mantinham na Escola, questionei-os/as sobre suas intenções de aprendizagem (vide APÊNDICE F, página 183). Dos/as 21 educandos/as, 45% disseram que voltaram a estudar porque queriam aprender a ler e a escrever, 22% buscavam ampliar as oportunidades de emprego, 19% queriam dirigir/tirar a habilitação (CNH), 7% queriam aprender a preencher fichas/ formulários/ documentos e 7% disseram que queriam aprender a usar o computador (vide GRÁFICO 2). Ler a bíblia, fazer amizades e ter mais

liberdade/autonomia foram aspectos que eles/as não consideraram como os mais importantes, mas são subjacentes e têm grande relevância.

GRÁFICO 2 – INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM



FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Os/as educandos/as com mais dificuldade escolheram figuras (vide descrição da atividade na seção 1.33 e no APÊNDICE G, página 184) que não eram condizentes com o que verbalizaram. Isso não chegou a comprometer a intervenção, essencialmente porque, de fato, suas intenções de aprendizagens se resumiam a ler e a escrever. O tirar habilitação (carteira de motorista) e o conseguir um emprego melhor eram sonhos que pretendiam realizar. Por meio da fala dos/as educandos/as, pude perceber que eles/as tinham consciência de que possuíam pouco estudo para conseguir um emprego melhor, mas acreditavam que iriam conseguir.

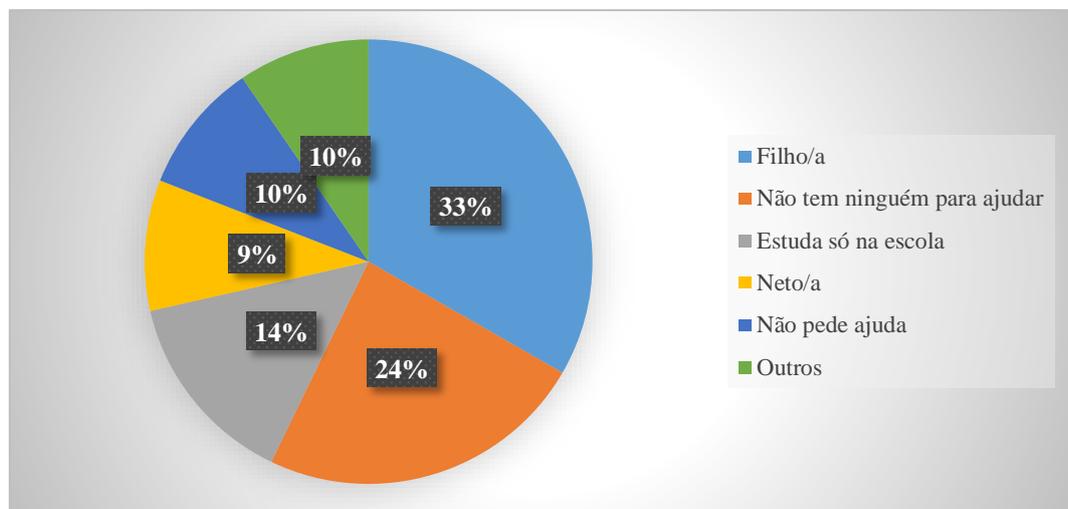
Em se tratando da concepção que tinham de seu progresso nos estudos, doze educandos/as verbalizaram entusiasmo com seu desempenho (vide APÊNDICE H, página 185), o que possivelmente se deve ao fato de se perceberem cada dia mais autônomos e próximos de realizarem suas intenções de aprendizagem, seis desejavam continuar os estudos, como uma próxima meta, e oito não estavam seguros/as de sua aprendizagem, caso da Educanda E14:

(Tá longe de atingir o objetivo porque...) agora que eu tô começando a aprender alguma besteirinha. Eu quero só..., eu não quero terminar estudos não, minha irmã, porque eu não chego mais esse tempo de terminar estudo, não. Eu quero mesmo só chegar, o ponto de aprender mesmo escrever direitinho. Lê bem direitinho, correto, pra mim saber resolver minhas coisas só, pra não tá pedindo minhas fias. Os filhos pra resolver pra mim as coisas, né?! (Educanda E14).

De posse da informação sobre onde eles/as queriam chegar (suas intenções de aprendizagem), informação primordial no processo autoavaliativo (que será discutido nos

capítulos 3 e 4), indaguei-os/as sobre o suporte que tinham em casa para estudar. E obtive as seguintes respostas: 24% do/as estudantes moravam sozinhos/as e não tinham ninguém para ajudá-los/as com os estudos, 33% contavam com os filhos, 14% estudavam só na escola (por serem trabalhadores/as estudantes, encontravam mais dificuldade para estudar fora da escola), 9% contavam com netos/as, 10% não pediam ajuda aos filhos/as e os 10% restantes contavam com o cônjuge e colegas (vide GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 – PESSOAS QUE AJUDAVAM NOS ESTUDOS.



FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Embora estudar em casa seja uma forma de aprimorar as aprendizagens, as especificidades desses/as trabalhadores/as estudantes impossibilitavam que isso ocorresse, pois, ainda que obtivessem ajuda dos familiares, poucos dispunham de tempo para estudar em casa. Um outro fator dificultador era a vergonha que os impedia de pedir ajuda: dos 62% que contavam com o auxílio em casa, 10% (todos homens) disseram que não pediam ajuda, pois se sentiam envergonhados/as:

Eu tenho, mas é, eu sou sem vergonha, sou difícil de pedir ajuda pra elas. Elas sempre pelem pra me ajudar, mas eu... em casa é difícil. (Risos). Só quando eu tenho um trabalho que eu não dou conta aí eu peço as cartas, né?! (Educando E9).

1.3 A OBSERVAÇÃO DE CAMPO: UM TRABALHO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Barbier (2002), Thiollent (1997) e Morin (2004) ressaltam a importância da implicação do pesquisador, do uso do diário de bordo para o registro de campo, do processo em espiral cíclica, que permite a ação-reflexão-ação, e da imersão do pesquisador na realidade social em estudo, a fim de promover uma prática inovadora e emancipadora. São concepções das quais

me apropriado e são perceptíveis nas descrições que se seguem. Inicialmente inserida no campo por meio do grupo de pesquisa GENPEX, e, posteriormente, em sala de aula, fui burilando minha prática de acordo com o que ia vivenciando e com as demandas coletivas. Dessa forma, descrevo abaixo o percurso percorrido, de acordo com as fases descritas por Thiollent (1997) e que são apresentadas resumidamente no quadro abaixo.

QUADRO 10 – PERCURSO DA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

SEMESTRE	ESTÁGIO DA PESQUISA-AÇÃO	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	PARTICIPANTES
2º SEMESTRE DE 2017	Fase exploratória + Fase principal	Observação participante dos/as educandos/as na sala de informática.	Educandos/as da segunda etapa, GENPEX e a pesquisadora.
		Questionário sobre a prática avaliativa dos educadores.	Seis educadores da EJA.
		Entrevista aberta.	Aida e a pesquisadora.
		Avaliação do GENPEX com a turma.	- Educandos/as da segunda etapa; - GENPEX e a pesquisadora.
1º SEMESTRE DE 2018	Primeira fase de ação + Primeira fase de avaliação	Observações participantes.	- Educando/as da primeira etapa; - Os dois educadores da turma (Miguel e Hannah); - Pesquisadora.
		Retorno da avaliação de matemática (fiquei como ouvinte).	- Educandos/as da primeira etapa; - O educador Miguel; - Pesquisadora.
		Intervenções por meio de exercícios e atividades diversas, em sala de aula	- Educandos/as da primeira etapa; - Os dois educadores da turma (Miguel e Hannah); - Pesquisadora.
		Avaliação do GENPEX com a turma.	- Educandos/as da primeira etapa; - GENPEX e a pesquisadora.
2º SEMESTRE DE 2018	Segunda fase de ação + Segunda fase de avaliação final	Retorno da avaliação de português (fiquei como ouvinte, acompanhando o educador que desenvolveu a atividade).	- Educandos/as da terceira etapa; - O educador Miguel; - Pesquisadora.
		Intervenção autoavaliativa I – com a turma toda.	- Educandos/as da terceira etapa; - A educadora Vera; - Pesquisadora.
		Entrevista semiestruturada com os educadores da turma.	Os educadores Miguel e Vera; - Pesquisadora.
		Intervenção autoavaliativa II – com pequenos grupos.	- Educandos/as da terceira etapa; - O educador Miguel ou a educadora Vera; - Pesquisadora.
		Avaliação do GENPEX com a turma.	- Educandos/as da terceira etapa; - GENPEX e a pesquisadora.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Desde o princípio, o objeto de pesquisa era a avaliação formativa na concepção dos/as educandos/as da EJA. Inicialmente busquei conhecer o processo avaliativo da escola pesquisada. Essa fase exploratória me possibilitou perceber que a Escola não trabalhava muito o viés formativo da avaliação. Na fase de ação, a fim de auxiliar os educadores com os/as educandos/as que tinham mais dificuldades de aprendizagem, pensei em aliar a autoavaliação aos jogos de alfabetização (seriam instrumentos facilitadores do processo autoavaliativo e, conseqüentemente, da autorregulação das aprendizagens). Contudo, a prática demonstrou, por diversos fatores que serão descritos mais adiante, a fragilidade dessa construção, que serviu como um meio de conquistar espaço no campo e corrigir o percurso teórico-metodológico para a realidade encontrada.

Após esses dois momentos na Escola Carandá-Guaçu, fui desenhando as intervenções subsequentes. Posteriormente esse material foi transcrito e constituiu-se no meu *corpus* de texto. Assim, a referida pesquisa utilizou as seguintes técnicas investigativas: observação participante, entrevistas semiestruturadas, entrevistas de grupo e questionário. Além desses instrumentos, são utilizadas informações do diário de bordo da pesquisadora, a fim de resgatar concepções trazidas em conversas informais, dentro e fora do contexto da sala de aula. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo. Dessa forma, apresento nesta seção cada etapa da pesquisa e como esses dispositivos foram utilizados na produção e análise dos dados.

Por meio da minha inserção no campo, facilitada pelo meu ingresso no GENPEX, busquei produzir dados empíricos, construir informações e materiais para o estudo que pudessem desvelar dimensões e sentidos vividos no cotidiano pelos interlocutores da pesquisa. A pesquisa de campo teve início em agosto de 2017 e término em dezembro de 2018. Inicialmente eu ia à Escola uma vez por semana e, nos dois últimos semestres, fui duas vezes por semana, quando já estava inserida no contexto da sala de aula. A pesquisa foi realizada na Escola Carandá-Guaçu, instituição pública que ofertava²⁵ o primeiro segmento da EJA no Paranoá, uma das regiões administrativas do Distrito Federal. O objetivo inicial era investigar o processo avaliativo na unidade escolar e auxiliar no processo de alfabetização desses/as sujeitos cujas demandas coletivas advinham da comunidade estudada.

Ao longo da pesquisa, estive inserida no GENPEX como pesquisadora coletiva, acompanhando e auxiliando o grupo com as atividades desenvolvidas na sala de informática e na sala de aula. O Grupo atuava desde 2015 na Escola Carandá-Guaçu, trabalhando colaborativamente com os educadores, a fim de contribuir com o processo de alfabetização e a

²⁵ A Escola Carandá-Guaçu deixou de ofertar a EJA no primeiro semestre de 2019.

inclusão digital dos/as educandos/as, respaldado pela parceria histórica da UnB/FE com o CEDEP. Com a confiança adquirida no grupo e na comunidade escolar, a partir do primeiro semestre de 2018 passei a auxiliar dois educadores (Miguel e Hannah) em sala de aula, na alfabetização dos/as educandos/as. As observações e intervenções realizadas possibilitaram uma maior interação com os interlocutores da pesquisa, o que viabilizou a análise do processo avaliativo e o desenvolvimento posterior de atividades autoavaliativas (vide QUADRO 7, página 43).

A técnica de observação participante é a mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa, pelo viés da Educação Popular, por permitir uma maior aproximação dos sujeitos pesquisados, com intuito de facilitar a compreensão de suas perspectivas. Nessa técnica, o observador se insere no contexto do grupo que está sob observação, investigando e sendo capaz de modificar o objeto pesquisado, podendo também ser modificado pelo mesmo (MINAYO, 2008).

1.3.1 Fase exploratória e fase principal da pesquisa-ação (2º semestre de 2017)

A fase exploratória da pesquisa-ação ocorreu no segundo semestre de 2017, quando ingressei no GENPEX. Por intermédio desse trabalho conjunto, na busca de contribuir para a transformação e superação das dificuldades educativas e sociais de adultos/as e idosos/as, fui introduzida em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Contribuição que Barbier (2002) denomina de implicação do pesquisador, que se traduz pelo engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em prol de um “projeto sociopolítico em ato” (BARBIER, 2002, p. 101) que, no caso do GENPEX, está atrelado à parceria histórica entre a UnB e o movimento popular há mais de 32 anos.

As atividades do GENPEX estão vinculadas ao estágio supervisionado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, que pretende, por meio de projetos, uma formação de educadores mais alinhada à realidade escolar de jovens e adultos. Assim, a equipe é formada por estudantes de Pedagogia da graduação e da pós-graduação.

Os trabalhos com as turmas da Escola Carandá-Guaçu aconteciam de segunda a quarta-feira. A cada dia, uma turma era atendida: a segunda etapa era atendida às segundas, a quarta etapa às terças e a primeira etapa às quartas-feiras. Acompanhei os/as alfabetizando/as da segunda etapa, no laboratório de informática, uma vez por semana, juntamente com o grupo. Como o laboratório de informática não tem computadores para todos/as, dividia-se a turma em

dois grupos: um grupo ficava em sala de aula, desenvolvendo uma atividade, e o outro grupo aprendia a usar o computador, no laboratório, sempre digitando algo relacionado com a atividade realizada em sala.

Todas essas vivências estão registradas no diário de bordo da pesquisadora. O diário de bordo é uma espécie de bloco de notas, em que são registrados “o que se sente, o que se pensa, o que se medita, o que se poetiza, o que se retém de uma teoria, de uma conversa, o que se constrói para dar sentido à vida” (BARBIER, 2002, p. 113).

As reuniões do GENPEX aconteciam na UnB às quintas-feiras, e, às sextas, o grupo se reunia no CEDEP para trabalhar quinzenalmente a formação continuada de educadores da Escola Carandá-Guaçu e de alfabetizadores do Paranoá. No semestre em questão, CEDEP e GENPEX desenvolviam conjuntamente com os educadores populares um curso de formação para educadores da EJA que trabalhavam na região do Paranoá. Nessa atividade, participei como palestrante juntamente com uma educadora da SEEDF, abordando a temática da avaliação formativa.

Na fase principal da pesquisa, foram utilizadas duas técnicas investigativas, que forneceram dados adicionais sobre o processo avaliativo na escola pesquisada: o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados produzidos por essas ferramentas serão apresentados no capítulo 4.

O questionário foi direcionado aos 10 educadores que atuavam no período noturno, com o intuito de averiguar como o processo avaliativo ocorria na Escola. É importante mencionar que esse instrumento não foi elaborado coletivamente, sobretudo porque eu ainda não estava inserida no contexto da sala de aula e não tinha como presenciar situações de avaliação. Segundo a PAIS, todo questionário deve ser elaborado coletivamente, à exceção de quando o mesmo possibilita o levantamento de dados para embasar uma estratégia posterior (MORIN, 2004).

Para sistematizar as informações, o questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, constam informações que caracterizam os educadores e sua formação acadêmica e profissional. Na segunda, busquei sondar, por meio de nove questões abertas, a percepção deles sobre avaliação. Dos dez educadores que atuavam à época na Escola Carandá-Guaçu, seis devolveram o questionário: Paulo, Marta, Emília, Miguel, Hannah e Jussara.

A entrevista semiestruturada foi realizada com Aida e buscou desvelar, além dos aspectos avaliativos, informações sobre o acesso e a permanência dos/as educandos/as na unidade escolar. Os dados da entrevista serão apresentados no próximo capítulo (vide roteiro da entrevista no APÊNDICE D, página 181). O uso dessa técnica justifica-se por propiciar uma

maior flexibilidade ao roteiro, além de possibilitar esclarecimentos e adaptações na busca das informações almejadas. A entrevista é a estratégia comumente usada no processo de trabalho de campo, por permitir o mapeamento e a compreensão do “mundo da vida dos respondentes”, fornecendo dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (MINAYO, 2008).

O único momento de avaliação formal que presenciei no segundo semestre de 2017 foi o da avaliação do GENPEX, elaborada coletivamente, na reunião de planejamento do grupo, com os/as educandos/as da segunda etapa, turma que acompanhei. Eles/as analisaram verbalmente o próprio desempenho nas aulas de informática, o trabalho do GENPEX e, além disso, sugeriram mudanças. O roteiro utilizado para essa autoavaliação foi elaborado conjuntamente na reunião do GENPEX e consistia em quatro perguntas: o que os/as educandos/as achavam do trabalho do grupo, se eles/as gostaram das aulas de informática, se achavam que haviam aprendido e o que o grupo precisava mudar.

Após esse processo de observação participante e da avaliação do trabalho desenvolvido pelo GENPEX nas fases exploratória e principal da pesquisa-ação, foi possível entender parcialmente o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu, além de refletir e planejar novos percursos, a fim de dinamizar o processo de aprendizagem e promover uma maior autonomia e criticidade dos sujeitos educativos dessa pesquisa.

1.3.2 Primeira fase de ação e primeira fase de avaliação (1º semestre de 2018)

Para o primeiro semestre de 2018, ficou acordado que eu acompanharia uma turma duas vezes por semana e desenvolveria atividades que viabilizassem a autoavaliação dos/as educandos/as. As minhas intervenções foram elaboradas de acordo com o conteúdo ministrado em sala de aula, do qual eu não tinha conhecimento prévio. De 26/03/18 a 26/06/18, acompanhei e auxiliei o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores da primeira etapa – Hannah (educadora de português) e Miguel (educador de matemática) –, durante dois dias da semana (segundas e terças-feiras). Foram ao todo dezessete aulas – oito aulas de matemática e nove de português –, nas quais pude interagir com os/as alfabetizando/as e com os educadores, das 19h30 às 20h15 e das 20h30 à 21h30. Foi uma experiência engrandecedora, que me possibilitou acompanhar o processo de alfabetização de cada educando/a, fornecendo subsídios para as intervenções e suscitando diversas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico e,

principalmente, sobre a avaliação. Essas reflexões fazem parte do meu diário de bordo e serão detalhadas mais adiante.

Uma vez que eu já conhecia Hannah do curso de formação desenvolvido pelo GENPEX conjuntamente com o CEDEP, conversei com ela sobre o meu trabalho, que a deixou bastante animada. Como ela trabalhava em parceria com o educador de matemática, ela pôde intermediar meu contato com ele. O aceite dos educadores e da coordenadora da Escola possibilitou meu ingresso na turma, que transcorreu de forma tranquila. Ficou acordado com eles que eu não os observaria, mas os ajudaria no acompanhamento das tarefas, podendo levar atividades diversas para auxiliá-los e promover a autoavaliação. Dessa forma, eu desenvolveria a autoavaliação antes e depois dessas atividades que eu prepararia para revisar o conteúdo ministrado, com um intervalo de duas aulas entre elas. Uma participação interventiva que me possibilitou atuar organicamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de adultos e idosos na Escola Carandá-Guaçu.

Os/as alfabetizados/as, porém, realizaram três breves momentos de reflexão sobre as aprendizagens: uma antes da minha primeira intervenção, ocorrida na aula de matemática; outra promovida pelo educador regente, na devolutiva da prova de matemática; e a última no final do semestre, com o GENPEX (vide QUADRO 7, página 43).

Presenciei a devolutiva do educador Miguel para sete educandos/as, após a aplicação da prova. Ele os/as chamou individualmente à sua mesa e pediu autorização para que eu os/as acompanhasse naquele momento. Após o aceite dos/as educandos/as, Miguel mostrou a prova escrita, com correções a lápis e sem menção, e foi tecendo comentários acerca do desempenho deles/as na prova. A partir desse momento, estabelecia-se um diálogo entre eles sobre as facilidades e fragilidades do processo, que me permitiram criar atividades para minhas intervenções futuras. Em seguida, conforme acordado comigo previamente, o educador pediu a eles/as que avaliassem sua aula e que refletissem sobre como eles/as poderiam melhorar.

Apresento, a seguir, um quadro com os momentos de autorreflexão (segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018) e autoavaliação dos/as educandos/as (segundo semestre de 2018) promovidos na Escola Carandá-Guaçu ao longo da pesquisa.

QUADRO 11 – MOMENTOS DE AUTORREFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

SEMESTRE	QUEM PROPORCIONOU	O QUE FOI FEITO
2º SEMESTRE DE 2017	GENPEX	Os/as educandos/as da segunda etapa analisaram verbalmente o desempenho dele/as nas aulas de informática e o trabalho do GENPEX, sugerindo mudanças.
1º SEMESTRE DE 2018	Educador Miguel	Observação da devolutiva (<i>feedback</i>) da prova de matemática. Educandos/as avaliaram seu desempenho na prova e no bimestre.
	GENPEX	Os/as educandos/as da primeira etapa analisaram verbalmente o desempenho deles/as nas aulas de informática e o trabalho do GENPEX, sugerindo mudanças.
2º SEMESTRE DE 2018	Educador Miguel	- Observação da devolutiva (<i>feedback</i>) das provas de português. Educandos/as avaliaram seu desempenho na prova e no bimestre. - Análise do processo avaliativo da escola e de como os/as educandos/as foram avaliados/as.
	Educadora Vera	- Utilização de um questionário autoavaliativo. - Análise do processo avaliativo da escola e de como os/as educandos/as foram avaliados/as.
	Pesquisadora	- Intervenção autoavaliativa I (educandos/as avaliaram seu desempenho escolar). - Intervenção autoavaliativa II (educandos/as avaliaram o quanto progrediram em relação às suas intenções de aprendizagem)
	GENPEX	Os/as estudantes da terceira etapa analisaram verbalmente o desempenho deles/as nas aulas de informática e o trabalho do GENPEX, sugerindo mudanças.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Durante os dezessete dias em que acompanhei as aulas de Hannah e Miguel, desenvolvi seis intervenções de uma hora cada. Foram duas intervenções nas aulas de matemática (02/04 e 04/06) e quatro nas aulas de português (17/04, 07/05, 29/05 e 05/06). Geralmente eu ajudava os educadores regentes com as atividades elaboradas por eles no primeiro horário (19h15 às 20h15) e fazia as intervenções com exercícios elaborados por mim (vide QUADROS 12, 13 e 14, respectivamente, páginas 59,60 e 64) depois do intervalo (20h30 às 21h 30). Enquanto eu desenvolvia as atividades com os/s educandos/as coletivamente, os educadores me auxiliavam, ajudando a tornar os comandos mais acessíveis e acompanhando aqueles/as educandos/as que tinham mais dificuldade.

QUADRO 12 – AS INTERVENÇÕES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2018

AULA/DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVOS	MATERIAL UTILIZADO:
Matemática (02/04/18)	Autorreflexão, atenção à sequência numérica e batata quente.	Iniciar um trabalho de autoavaliação por meio de atividades que revisassem o conteúdo aprendido (sequência numérica, sucessor e antecessor, adição e subtração).	Etiquetas adesivas, com os números de 1 a 50; lata com papéis contendo as palavras sucessor, antecessor, adição e subtração; bola pequena e música animada para o jogo da batata quente.
Língua Portuguesa (17/04/18)	Atividade com baralho de letras e jogo da forca.	Revisar as famílias silábicas do A ao G; treinar a escrita de palavras; diferenciar vogais de consoantes.	5 kits com as letras do alfabeto – alfabeto móvel e baralho de letras.
Língua Portuguesa (07/05/18)	Jogo 1,2,3 (baralho) e jogo dos 5 erros.	Desenvolver a atenção.	Baralho comum, para jogar 1,2,3 e folha com duas atividades de encontrar as diferenças.
Língua portuguesa (29/05/18)	Atividade com palavras retiradas da música “a vida de viajante”, de Luiz Gonzaga.	Diferenciar o som e a escrita de palavras semelhantes, apontando o que as diferenciava.	Folhas de exercícios.
Matemática (04/06/18)	Atividade com o poema Minha Serra, de Patativa do Assaré.	Identificar palavras no texto; contabilizar palavras de uma determinada família silábica; transformar letras em números para fazer cálculos.	Folhas de exercícios.
Língua portuguesa (05/06/18)	Completar sílabas em uma música.	Identificar palavras em uma letra de música.	Folha de exercício com a letra da música “Vida de viajante”, de Luiz Gonzaga.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (segundo semestre de 2018).

As intervenções realizadas em sala de aula foram um meio de conseguir abertura para a próxima etapa da pesquisa e também foram relevantes para a reflexão e elaboração de dispositivos que pudessem promover a autoavaliação das aprendizagens. Através dos exercícios propostos, busquei extrair dos/as educandos/as reflexões sobre seu desempenho, formas de melhorar sua aprendizagem e sentimentos de autorrealização, para que pudessem se sentir valorizados/as e motivados/as a continuar.

Ainda que de forma incipiente, acredito que trabalhei no sentido de desenvolver uma consciência crítica dos/as alfabetizandos/as acerca de seu próprio desempenho, o que deveria ocorrer com maior frequência em todas as aulas. Dessa forma, apresentarei, a seguir, duas das intervenções mais significativas para o meu processo de ação-reflexão-ação e que suscitaram ideias para a fase final da pesquisa: uma intervenção realizada na aula de matemática e outra realizada na aula de português. Para finalizar, relato a avaliação de fim de semestre do GENPEX com a turma, por representar, assim como as duas intervenções, momento de autorreflexão.

Intervenção de matemática – 02/04/18

De forma resumida, apresento, no QUADRO 13, informações sobre a intervenção realizada por mim, com o auxílio de Miguel, na primeira etapa da Escola Carandá-Guaçu. Posteriormente, descrevo como elaborei e executei a atividade, bem como os resultados alcançados.

QUADRO 13 – DADOS DA INTERVENÇÃO DE MATEMÁTICA

DADOS DA INTERVENÇÃO	
Atividades:	Autorreflexão, atenção à sequência numérica e batata quente.
Número de educandos/as presentes:	21
Tempo de intervenção:	1 hora.
Objetivos:	Iniciar um trabalho de reflexão por meio de atividades de revisão do conteúdo aprendido (sequência numérica, sucessor e antecessor, adição e subtração).
Material utilizado:	Etiquetas adesivas, com os números de 1 a 50; lata com papéis contendo as palavras sucessor, antecessor, adição e subtração; bola pequena e música animada para o jogo da batata quente.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

A intervenção foi programada com quatro momentos diferentes. No primeiro, os/as educandos/as fizeram uma reflexão sobre o conteúdo aprendido. No segundo, revisei a sequência numérica – cada estudante recebeu dois números aleatórios, tendo que estender a mão quando os números fossem falados. No terceiro, houve uma dinâmica estilo “batata quente” para trabalhar com os conceitos de sucessor e antecessor, adição e subtração. E, por último, eles/as deveriam fazer uma segunda reflexão, a fim de verificar a eficácia das atividades para a aprendizagem deles/as, o que não ocorreu, devido à falta de tempo e à dificuldade de entendimento dos/as educandos/as. Essa foi uma primeira tentativa de se trabalhar com atividades autoavaliativas. Em seguida descrevo em detalhes o ocorrido.

Inicialmente os/as educandos/as se posicionaram em um grande círculo. Começamos com um exercício de reflexão do conhecimento adquirido, que deveria ser averiguado antes e depois das atividades propostas. Eles/as deveriam dizer o quanto sabiam sobre números de 1 a 50 e cálculos de adição e subtração. Foram apresentadas duas folhas, uma com as perguntas e outra com os critérios para que eles/as pudessem se avaliar (vide FIGURA 2). Na tentativa de facilitar, acabei transformando a autorreflexão em um exercício de autonotação. As perguntas e os critérios foram explicados por mim e pelo educador regente, previamente e ao longo da atividade, com exemplos para facilitar o entendimento.

FIGURA 2 – CARTAZES UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO

AUTORREFLEXÃO	CRITÉRIOS
1. O QUANTO SEI SOBRE OS NÚMEROS? 2. SEI CALCULAR? 3. COMO POSSO APRENDER MAIS?	1. PRECISO DE AJUDA 2. MUITO POUCO 3. UM POUCO 4. MUITO 5. NÃO PRECISO DE AJUDA

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Dessa forma, eles/as deveriam escrever os números de 1 a 5, de acordo com os critérios apresentados acima, para responder cada uma das perguntas. Essa tarefa demandou muito do educador regente e de mim, pois tivemos que acompanhar, de mesa em mesa, o que estava sendo feito em cada uma das perguntas, antes de mudarmos para a próxima, e auxiliar os que apresentavam mais dificuldade para entender. Essa atividade proporcionou um grande aprendizado para mim, pois reforçou a necessidade do educador estar atento às especificidades desses/as trabalhadores/as estudantes.

Tive clareza desse processo principalmente quando os questioneei sobre como poderiam aprender mais. Um educando disse que lia antes de começar a aula e mais três disseram que faziam o mesmo. Os demais educandos/as disseram que não conseguiam se dedicar para além do contexto da sala de aula, pois trabalhavam o dia todo e só sobrava o domingo para fazer tudo. Vale ressaltar que essa condição de trabalhadores/as estudantes precisa ser considerada no planejamento, sem que isso signifique desconsiderar a qualidade do ensino. Se não for assim, continuaremos achando que eles/as são culpados/as por não terem tempo de estudar em casa.

Para a atividade seguinte, expliquei o significado das palavras antecessor e sucessor, as quais foram explicitadas várias vezes ao longo da tarefa. Distribuí, com a ajuda do educador Miguel, dois números aleatórios para cada educando/a (de 1 a 50), escritos em etiquetas adesivas. Eles/as tinham que grudá-las nas mãos, mas alguns grudaram na mesa. Iniciamos a contagem dos números para trabalhar a sequência numérica. Os/as educandos/as tinham, então, que levantar a mão conforme eu ia falando os números. Apesar de ter sido um pouco confuso, conseguimos finalizar a tarefa.

Após esse momento, expliquei a dinâmica da batata quente. Entreguei uma bola e uma latinha para a turma. A bola teria que rodar no sentido horário e a latinha, com as palavras sucessor, antecessor, adição e subtração, no anti-horário. Enquanto uma música tocava, eles/as

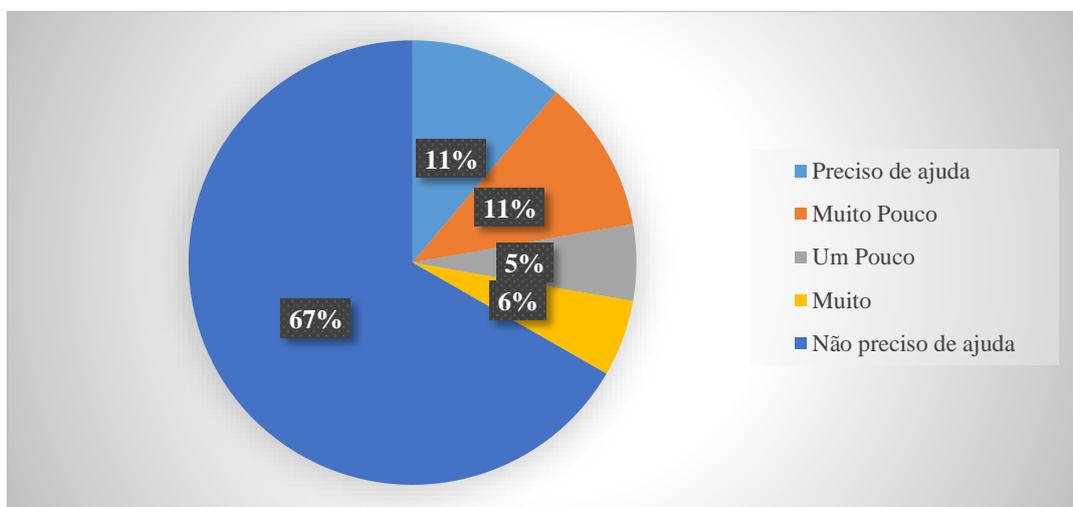
passavam a latinha e a bola. Quando eu parava a música, quem estivesse com a lata pegava uma palavra de dentro dela, e o/a colega com a bola deveria somar ou subtrair os números que estavam em suas mãos ou dizer qual era o antecessor ou sucessor de um desses números, de acordo com a palavra sorteada.

Miguel reforçou o conceito de antecessor e sucessor e desenvolveu contas no quadro com os/as estudantes. Alguns/as deles/as conseguiam fazer as contas de cabeça. A ajuda do educador foi de extrema importância em todos os momentos, pois ele conhecia o ritmo de cada educando/a, o que tornou a tarefa executável.

Convidei uma aluna para ir ao centro da sala. Perguntei qual número estava na mão direita e qual número estava na esquerda – trabalhando orientação espacial. Pedi que o/a educando/a com o antecessor do número que estava na mão direita dela levantasse e segurasse a mão direita dela. Com a ajuda do educador, que ia falando o antecessor ou o sucessor do número em questão, os/as educandos/as foram se levantando e formando um círculo. Quando o círculo se fechou, solicitei que cada um/a dissesse o nome do/a colega que estava à sua esquerda, e os/as que não sabiam aprenderam. Ao término da tarefa, todos/as se cumprimentaram e a atividade foi finalizada.

Apesar da dificuldade apresentada pelos/as educandos/as, 67% deles/as reconheciam os números de 1 a 50 e não necessitavam de ajuda, enquanto 11% não os reconheciam e demandavam ajuda (vide GRÁFICO 4). Essa situação foi amenizada ao longo das aulas, mas, até a primeira avaliação escrita, ainda se mostrava um problema para eles/as.

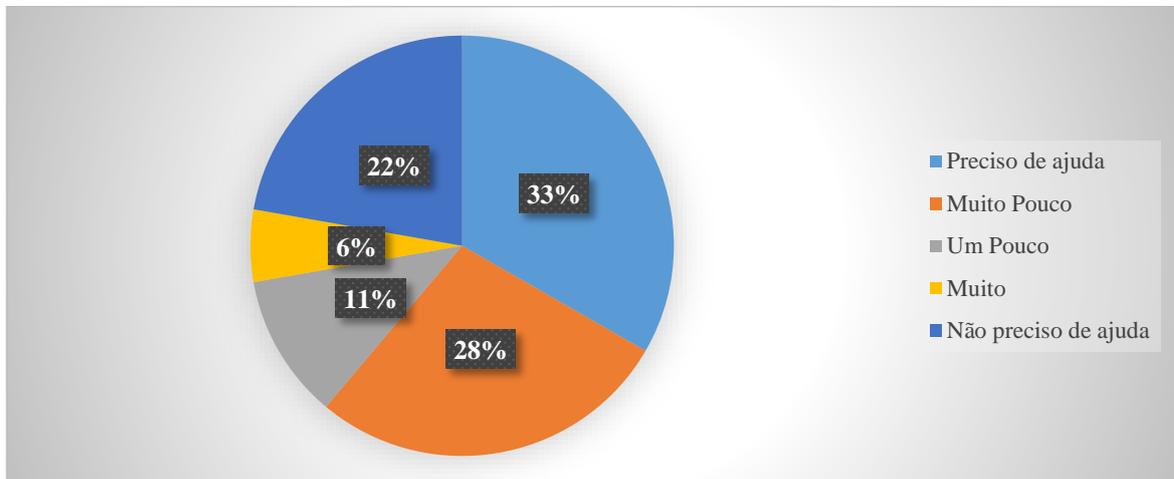
GRÁFICO 4 – AUTORREFLEXÃO 1: O QUANTO SEI SOBRE NÚMEROS?



FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Em relação aos cálculos de adição e subtração, 88% dos/as educandos/as reportaram dificuldade (vide GRÁFICO 5). Para alguns/as deles/as, em certa medida essa situação persistiu até o fim do semestre, quando eles/as tinham que saber operar com os algoritmos. Essa dificuldade faz pensar sobre a existência de fatores didáticos e pedagógicos não sanados a contento e que, aliados às condições adversas em que os/as estudantes vivem, acabam interferindo no processo de aprendizagem, pois os/as educandos/as, de um modo geral, eram assíduos, e metade da turma já havia sido reprovada na etapa pelo menos uma vez. Um/a desses/as estudantes chegou a ser reprovado mais de três vezes na primeira etapa.

GRÁFICO 5 – AUTORREFLEXÃO 2: SEI CALCULAR?



FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Na turma havia aqueles que contavam nos dedos e os que usavam feijão, entre outras estratégias, e só uma minoria fazia cálculos mentais o que denota a insegurança e a dificuldade que a maioria sentia. Uma aluna, mesmo levando a latinha com feijões para fazer as contas, dizia que nunca conseguiria aprender. E esse era um discurso recorrente nas aulas. Presenciei poucos momentos de autorreflexão, mas em todos pude perceber o medo que os/as educandos/as tinham de não aprender, o que acabava prejudicando a percepção que tinham sobre o quanto estavam aprendendo.

Intervenção na área de língua portuguesa – 05/06/18

De uma forma resumida, apresento, no QUADRO 14, informações sobre a intervenção realizada por mim, com o auxílio de Hannah, na primeira etapa da Escola Carandá-Guaçu.

Posteriormente descrevo como elaborei e executei a atividade, bem como os resultados alcançados.

QUADRO 14 – DADOS DA INTERVENÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

DADOS DA INTERVENÇÃO	
Atividades:	Completar sílabas de palavras no contexto de uma música
Número de educandos/as presentes:	13 .
Tempo de intervenção:	1 hora.
Objetivos:	Discutir palavras em uma letra de música.
Material utilizado:	Folha de exercício com a letra da música “Vida de viajante” de Luiz Gonzaga.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Essa intervenção ocorreu como continuidade da anterior e tinha a finalidade de reconhecimento das sílabas de algumas palavras da letra de uma música. Depois do intervalo, peguei a folha com o exercício realizado na terça-feira anterior, escrevi as palavras no quadro e as li com os/as educandos/as. Disse que faríamos um exercício com a música “Vida de viajante”, do Luiz Gonzaga, e eles/as usariam aquelas palavras. Pus a música para tocar, primeiro para que eles/as ouvissem e entendessem a letra, depois entreguei a folha com a música escrita, para que completassem as sílabas faltantes. Antes de começarmos a atividade, pedi para que numerassem as linhas – total de 24 linhas – e, juntamente com Hannah, fui conferindo se estavam fazendo corretamente. Alguns/as deles/as erraram a contagem das linhas, porque a letra era muito grande e tomava duas linhas. Falei que tocaria a música novamente e eles/as completariam os espaços em branco. Cada espaço em branco deveria ser completado com uma sílaba, para formar uma palavra daquelas que estavam no quadro. A ordem das palavras no quadro era a mesma em que elas apareciam na folha de exercícios, mas isso não foi dito a eles/as.

Senti que alguns/as deles/as ficaram apreensivos/as, mas estavam empolgados/as com a atividade. Passei a música mais uma vez para que acompanhassem, tentando pegar as palavras que estavam faltando. Expliquei o exercício novamente, dei um tempo para que eles/as desenvolvessem a tarefa. Alguns/as deles/as não estavam conseguindo acompanhar a atividade, pois levaram muito tempo para numerar as frases. Após essa pausa, passei a música novamente, só que, dessa vez, pausando por frases, para facilitar o desempenho da tarefa. Hannah controlou o áudio e eu fiz a correção no quadro, perguntando qual era a sílaba que estava faltando e quais

eram as letras que a formavam. Fiz isso com cada palavra e fui dando uma pausa para ver se todos estavam acompanhando. Dessa vez percebi que eles/as estavam mais rápidos.

Passei a música pela última vez. Quem tinha terminado só acompanhou o que eu falava e os/as outros/as foram terminando a atividade. Fui auxiliando e vendo se todos tinham completado a tarefa. Para minha surpresa, quase todos fizeram com perfeição. Seu J. C.²⁶ levou um pouco mais de tempo, mas concluiu a tarefa, o que foi muito positivo, pois foi algo que não havia acontecido até aquele momento. Ele era um dos estudantes mais idosos e que apresentava mais dificuldade. Todos concluíram a tarefa enquanto a música estava tocando pela última vez. A partir dessa experiência, entendi que atividades desafiadoras tendem a trabalhar mais a atenção e vão aos poucos tornando o raciocínio mais rápido, principalmente quando a atividade é agradável.

Perguntei sobre o que acharam da atividade, e eles/as disseram que foi ótima, que gostaram do desafio. Reforcei o quanto eles/as estavam se desenvolvendo e que aquela tarefa tinha sido proposta com o objetivo realmente de desafiá-los, pois eu percebia que eles/as conseguiam ir além e porque era uma forma diferente de trabalhar as palavras que eles/as já conheciam. Eles/as gostaram e afirmaram que esse tipo de exercício é legal.

O Seu J.Al. reforçou que gostava de atividades individuais que o forçavam a ler e escrever, pois, nessas ocasiões, nem sequer olhava no quadro, só quando era uma explicação importante ou algo que ele não conseguia fazer sozinho. Dona M. disse que ficou agoniada e com medo de errar. Eu disse que não precisava ter medo, pois cada um tinha seu ritmo e que estávamos ali para ajudá-los/as. O mais importante era que eles tentassem. Enfatizei que desenvolver as atividades também era um desafio para mim, pois eu tinha que perceber as dificuldades de cada um, ver como eu deveria falar com eles/as para ser entendida, e que tudo isso era muito interessante, um aprendizado, uma experiência única.

Essas duas intervenções mostram a evolução do trabalho de autoavaliação que se pretendia alcançar e a abertura conquistada com a comunidade escolar. Isso facilitou sobremaneira a minha continuidade na sala de aula com os educadores no semestre seguinte.

Avaliação do trabalho do GENPEX com os/as estudantes da primeira etapa

No dia 26 de junho, fiz minha última observação participante do semestre. Ajudei Hannah com os exercícios de português preparados por ela. Depois do intervalo, juntamente

²⁶ Nesta seção apresento os/as educandos/as da primeira etapa usando as iniciais de seus nomes, para não confundir-los/as com os/as da terceira etapa.

com os outros integrantes do GENPEX, finalizamos o trabalho com a primeira etapa. Fizemos uma leitura coletiva da música “Mais uma vez”, de Renato Russo, e a pusemos para tocar. Pedimos para que os/as educandos/as comentassem a música e ficamos bem comovidos com os relatos que se seguiram. Foram relatos de histórias de lutas, rejeições e humilhações ao longo de caminhos desumanos pelos quais passaram.

Após os relatos, que nos tocaram muito, entregamos um dicionário feito com palavras trabalhadas nos textos coletivos produzidos por eles/as, com as definições que deram para as palavras aprendidas ao longo das atividades realizadas no decorrer do semestre e que visavam estimular o uso do dicionário. Ao lerem o que produziram, os/as estudantes se sentiram acolhidos/as e valorizados/as, além de ficarem encantados/as com as fotos da turma. Hannah pediu para que três educandos/as escolhessem uma definição e lessem para a turma. Para finalizarmos, agradecemos a todos pelo aprendizado e, num abraço coletivo, pedimos que cada um resumisse o semestre em uma única palavra. Uma experiência ímpar e emocionante para todos nós, numa caminhada de tropeços e acertos, que visa mitigar as desigualdades sociais e construir sonhos.

Após a fase exploratória, a fase principal e a primeira fase de ação da pesquisa-ação, pude constatar a necessidade de se trabalhar com um processo mais consistente de autoavaliação, que possibilitasse aos/as educandos/as uma maior autonomia sobre o processo de aprendizagem. Eu tive essa percepção essencialmente porque estava inserida no contexto da sala de aula e tinha presenciado momentos formais (provas escritas e orais) e informais de avaliação (julgamentos dos educadores sobre o desempenho dos/as educandos/as), que me possibilitaram entender o processo avaliativo e formular novas estratégias de ação para o semestre seguinte.

1.3.3 Segunda fase de ação e segunda fase de avaliação (2º semestre de 2018)

As análises das fases anteriores e do processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu conduziram a pesquisa a um novo patamar em que eu, enquanto pesquisadora, implicada no contexto de sala de aula, deveria desenvolver atividades de autoavaliação com os/as educandos/as, com o propósito de averiguar o progresso das aprendizagens. Todavia, eu deveria escolher entre seguir com a turma da primeira etapa, que eu já conhecia, ou acompanhar a terceira etapa com o educador Miguel, que era mais aberto à pesquisa e estava disposto a ajudar. Após algumas ponderações, decidi continuar a parceria com Miguel (que conversou com Vera,

pois Hannah não estava mais na Escola) e desenvolver intervenções que possibilitassem a autoavaliação do processo de aprendizagem dos/as educandos/as.

À medida que ia interagindo com a turma e com os educadores, fui formulando os instrumentos autoavaliativos de acordo com o tempo e o espaço disponibilizados às minhas intervenções e levando em conta as ponderações dos educadores. Eu dizia o que pretendia fazer, e eles opinavam de acordo com o que acreditavam ser o mais adequado. E assim fui delineando as estratégias que seriam utilizadas com os meus interlocutores. Por mais que eu buscase criar instrumentos com a participação dos/as educandos/as, os educadores me dissuadiam, pois não dispúnhamos de tempo suficiente e nem viam meios para fazê-lo, principalmente por essa não ser uma prática usual na Escola.

Assim, decidi trabalhar com entrevistas de grupos, as quais denominei de intervenções autoavaliativas I (com a turma toda) e II (em pequenos grupos, na sala de aula), para promover uma autoavaliação sobre as aprendizagens e sobre as intenções de aprendizagens dos/as educandos/as. A entrevista de grupo é uma técnica investigativa recorrente na educação, pois pode ser praticada com grupos constituídos socialmente, sendo imprescindível que o entrevistador tenha interesse pela realidade em que estão inseridos os entrevistados, levando-se em consideração o “conjunto de significações do grupo” (AMADO, 2013, p. 224). Essa ideia dialoga com os objetivos desta pesquisa.

No segundo semestre de 2018, acompanhei sete aulas de matemática (três para ajudar os/as estudantes com as tarefas, uma para acompanhar avaliação escrita, uma para acompanhar retorno de provas e duas para aplicar a intervenção autoavaliativa II) e nove de português (quatro para ajudar os/as estudantes com as tarefas, uma para acompanhar avaliação escrita, uma para acompanhar correção de prova com autoavaliação e aplicar a intervenção autoavaliativa I, uma para entrevistar a educadora e duas para aplicar a intervenção autoavaliativa II). Dos 22 educandos/as mais frequentes (havia 35 estudantes matriculados/as), ouvi 21.

A seguir apresento brevemente as atividades que presenciei e protagonizei ao longo do segundo semestre de 2018, e que serão analisadas em detalhes nos próximos capítulos.

As entrevistas de grupo – Intervenções autoavaliativas I e II

Por intermédio da intervenção autoavaliativa I, busquei oportunizar aos/as educandos/as e à educadora presente uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Foi um momento de discussão com a turma toda, em que nem todos/as os/as educandos/as se sentiram

à vontade para falar. Isso pode ter ocorrido por timidez, pela presença intimidadora da educadora Vera, por não terem entendido o que deveriam fazer ou por não estarem acostumados/as com esse tipo de atividade. Contudo, aos poucos eles/as foram se soltando.

Os/as educandos/as foram questionados sobre: como o processo avaliativo ocorria e qual era a sua importância, como os educadores os/as avaliavam e como se sentiam, o que acharam das provas escritas e como se sentiram ao realizá-las (já haviam feito as provas de português e de matemática), se conseguiam escrever pequenos textos, quais eram as dificuldades que tinham ao ler e escrever, como poderiam melhorar, como o educador poderia ajudá-los/as, as operações matemáticas que conseguiam realizar com segurança, como se sentiram ao realizar a autoavaliação e como o exercício (autoavaliação) poderia ajudá-los/as. Ao final, a educadora foi questionada sobre como as falas dos/as educandos/as poderiam ajudá-la (vide APÊNDICE E, página 182).

Na intervenção autoavaliativa II (vide APÊNDICE F, página 183), trabalhei com figuras, para iniciar uma conversa sobre as metas de aprendizagens que cada um tinha, a fim de entender como se percebiam em relação às intenções de aprendizagem: como eles/as estavam no processo, como se percebiam em relação aos/as colegas e como a comunidade escolar poderia ajudá-los/as a alcançar o que eles/as queriam realizar e ainda não conseguiam.

Inicialmente busquei levantar o perfil da turma com perguntas mais gerais (nome, idade, estado civil, número de filhos, ocupação, naturalidade, há quanto tempo estudava na Escola Carandá-Guaçu e se havia alguém para ajudá-lo/a nos estudos). Num segundo momento, perguntei sobre o processo avaliativo na Escola (como eram avaliados/as e o que entendiam por avaliação). Em seguida, entreguei um kit com 8 figuras para cada um, para facilitar a reflexão sobre o motivo que o/a levou a começar ou a voltar a estudar. As ideias para as figuras vieram dos motivos apresentados por Duarte (2017) e das minhas intervenções realizadas com os/as educandos/as da primeira etapa no primeiro semestre de 2018. As gravuras foram retiradas do google imagens (vide APÊNDICE G, página 184).

A partir da escolha da figura, manteve-se um diálogo acerca das intenções de aprendizagem de cada um, mediado pela entrevistadora (vide APÊNDICE F, página 183). As entrevistas foram realizadas em grupos de quatro ou cinco estudantes, durante as aulas de português e matemática. Os/as estudantes ficavam em grupos nas aulas de Miguel, que, após a primeira avaliação escrita, passou a trabalhar com reagrupamento interno (técnica de caráter prognóstico, que visava a adaptar o conteúdo às necessidades dos/as educandos/as, a fim de

mitigar as dificuldades de aprendizagem encontradas)²⁷. E eu era inserida nos grupos quando os/as educandos/as estavam realizando exercícios.

A intervenção autoavaliativa II contou com cinco grupos, que interagiram de formas diversas, predominando assuntos bem específicos: o grupo 1 falou muito de suas lutas e superações; o grupo 2 falou sobre a vida e sobre a importância dos colegas na aprendizagem; o grupo 3 enfatizou as preocupações com os filhos e foi o primeiro grupo a falar das desistências na Escola; o grupo 4 falou de como poderiam melhorar as aprendizagens, ressignificando seus percursos, demonstrando preocupação com o possível fechamento da Escola; o grupo 5 respondeu às perguntas sem se alongar nas respostas (vide QUADRO 15).

Os/as educandos/as do grupo 5 apresentaram uma certa resistência e, em suas falas, alguns/as foram bem sucintos/as e outros/as mais prolixos/as. De um modo geral, manteve-se um clima descontraído, principalmente nos grupos em que havia um vínculo maior entre os/as participantes. A duração das intervenções variou entre 18 minutos e 56 segundos e 51 minutos e 41 segundos (vide QUADRO 15).

²⁷ O educador dividiu a turma de acordo com o grau de facilidade ou dificuldade de cada estudante e levou em conta esses níveis no momento de disponibilizar as atividades nos grupos, trabalhando, assim, de forma mais individualizada. Essa técnica possibilitou um maior entrosamento e reciprocidade entre os/as educandos/as.

QUADRO 15 – PECULIARIDADES DE CADA GRUPO

GRUPOS	ESDUCANDOS/AS	GRAU DE INTERAÇÃO E INTERESSE
- Grupo 1 - Data: 26/10/18 - Tempo: 24''07'	E7, E8, E17 e E21	- Estudantes com mais facilidade e independência. - Cada um respondeu às perguntas sem interagir muito com os outros. - Num primeiro momento, as três senhoras do grupo queriam terminar o exercício do educador. - Falaram com orgulho de suas lutas e superações.
- Grupo 2 - Data: 26/10/18 - Tempo: 27''23'	E5, E16 e E20	- Grupo heterogêneo em termos de facilidade e independência. - Cada um respondeu às perguntas sem interagir muito com os outros. - Fizeram reflexões sobre a vida e sobre a importância dos colegas na aprendizagem. - A quarta integrante, E11, não demonstrou interesse em participar, estava mais preocupada com as folhas do exercício que ela não conseguia achar. Respondeu só as primeiras questões.
- Grupo 3 - Data: 13/11/18 - Tempo: 27''12'	E6, E10, E13, E14 e E15	- Estudantes com mais dificuldades de aprendizagem. - Houve interação entre os integrantes do grupo, que compartilharam sentimentos de perdas e conflitos familiares. - Tema recorrente: o amor pelos filhos. - Ressaltaram a culpa da Escola e dos educadores ao falarem das desistências. - Mostraram-se preocupados com o possível fechamento da Escola e falaram que a troca de educadores a cada semestre acaba por prejudicar.
- Grupo 4 - Data: 20/11/18 - Tempo: 51''41'	E4, E9, E18 e E19	- Grupo heterogêneo em termos de facilidade e independência. - Houve muita interação entre os integrantes do grupo, que trocaram ideias sobre como melhorar as aprendizagens, resignificando seus percursos. - Mostram-se preocupados com o possível fechamento da Escola e falaram que a troca de educadores a cada semestre acaba por prejudicar.
- Grupo 5 - Data: 23/11/18 - Tempo: 18''56'	E1, E2, E3, E11 e E12	- Grupo heterogêneo em termos de facilidade e independência. Com exceção de E2, todos apresentavam dificuldade de se expressar e respondiam as perguntas de forma bem sucinta. - Em muitos momentos, senti que copiavam a fala dos colegas. - Os/as educandos/as não queriam participar, pois estavam fazendo a tarefa do professor. A intervenção de Miguel foi necessária.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

O retorno das avaliações escritas de português

O educador Miguel, após a primeira prova escrita de gramática e interpretação de texto, fez considerações individuais sobre o desempenho nas provas, apontando pontos positivos e frágeis. Ele explicou sobre o trabalho em grupo (reagrupamento interno) e quis saber de cada

um se era uma boa ideia. Em seguida, perguntou o que os/as estudantes achavam das aulas e do educador. Com o intuito de que eles/as se autoavaliassem, ele questionou como eles/as poderiam melhorar, dava dicas e os/as motivava. Indagou sobre a turma e quantas vezes cada um/a tinha reprovado. Da mesma forma que no semestre anterior, Miguel pediu a autorização de cada educando/a para que eu acompanhasse os comentários sobre as provas e eles/as aceitaram, pelo fato de eu os/as estar ajudando nas aulas. Acompanhei o retorno que o educador Miguel deu para oito educandos/as. De um modo geral, eles/as se saíram bem na prova e teceram vários elogios à aula e ao educador. Esses resultados serão apresentados em detalhes no capítulo 4.

O retorno da avaliação escrita de matemática

Em conversas com a educadora Vera, que eu acompanhava às terças-feiras, acordamos que eu realizaria a intervenção autoavaliativa I após a correção coletiva da prova escrita de matemática. Assim, ela entregou a prova corrigida e com menção para os/as educandos/as e foi resolvendo no quadro as questões da prova. Reforçou que eles/as deveriam observar os erros para que pudessem ficar mais atentos a eles. Enquanto fazia a correção, ela ia perguntando se eles/as estavam entendendo, mas não os/as ouviu de fato, até mesmo porque eles/as diziam que estavam acompanhando. Pelo que pude observar, de um modo geral, a turma se saiu bem, pois fui acompanhando a correção de mesa em mesa: vi muitos MM e MS, mas poucos SS²⁸.

A fim de obter o *feedback* dos/as educandos/as, alguns minutos antes do intervalo, Vera entregou um questionário de autoavaliação para que respondessem. O questionário continha as seguintes perguntas (vide ANEXO A, página 174): você frequenta as aulas?, você participa das aulas e realiza as atividades?, você está aprendendo?, como você pode melhorar no processo ensino-aprendizagem?, e como a educadora pode contribuir para o seu aprendizado? Ela explicou as questões e os/as deixou respondendo sozinhos. Na entrevista com Vera, eu a questioneei sobre as respostas dos/as educandos/as e utilizo-me do que ela disse para compor as análises do capítulo 4.

²⁸ Menções atribuídas ao desempenho dos/as educandos/as, em que a nota é calculada sobre a base 100 e dividida por 10, recebendo as seguintes equivalências numéricas: SS – Superior – 9,0 a 10,0; MS – Média Superior – 7,0 a 8,9; MM – Média – 5,0 a 6,9; MI – Média Inferior – 3,0 a 4,9; II – Inferior – 0,1 a 2,9; SR – Sem Rendimento – 0 (Zero) ou acima de 25% de faltas.

Entrevistas semiestruturadas – educadores da terceira etapa

Na terceira etapa, havia três educadores: um de português (Miguel, que estava na turma às quartas, quintas e sextas-feiras), e duas de matemática (Vera, que estava na turma às terças-feiras, e uma outra com quem não cheguei a ter contato, que ministrava aulas às segundas-feiras). Eu acompanhava a turma às terças e sextas-feiras e, por estar em contato com Miguel e Vera, decidi entrevistá-los. Tivemos várias conversas informais, que registrei no meu diário de bordo, mas algo mais formal se concretizou nas entrevistas semiestruturadas. Por meio delas, pude levantar o perfil dos dois educadores e obter a concepção deles sobre o processo avaliativo desenvolvido na Escola e por eles (vide APÊNDICE I, página 187).

Avaliação final do GENPEX

A avaliação final do GENPEX ocorreu por etapa de ensino e consistia em um questionário autoavaliativo (vide ANEXO C, página 176) que os/as educandos/as responderam com a ajuda dos integrantes do grupo. Eles/as tinham que avaliar o próprio desempenho, dizer se o grupo cumpriu com o acordo de interesses estabelecido no início do semestre com eles/as e com os educadores, opinar se os temas abordados foram relevantes, apontar o que mais gostaram e sugerir mudanças. Essas respostas contribuiriam para o crescimento do grupo e dos/as educandos/as da Escola Carandá-Guaçu, que ganhavam voz ao verbalizarem seus percursos, seus sentimentos em relação ao trabalho realizado e suas expectativas, num processo de implicação e ação-reflexão-ação que a pesquisa-ação demanda de todos os envolvidos.

1.3.4 Como os dados foram analisados

Os dados produzidos ao longo das etapas da pesquisa-ação foram organizados sistematicamente, a fim de constituírem um *corpus* teórico – conjunto de documentos submetidos a análise –, para posterior análise de conteúdo. Por se tratar de um material extenso, optei por priorizar os da última etapa, sem deixar de considerar alguns elementos das fases anteriores (vide QUADRO 7, página 43), porque são resultantes da análise contínua do trabalho de campo que foi sendo constituído no chão da Escola e porque mais se aproximam da autoavaliação defendida nesta pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é uma forma de organizar as informações acumuladas na pesquisa, com o intuito de torná-las mais compreensíveis aos leitores. Envolve “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Sob a ótica de Bauer e Gaskell (2002, p. 188), a análise de conteúdo é uma técnica que produz “inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”, possibilitando, assim, uma leitura mais apurada da realidade social. E, para tal, requer procedimentos sistemáticos, metódicos, explícitos e replicáveis, que possibilitem a codificação e a categorização do *corpus* de texto selecionado. Para esses autores o *corpus* de texto é uma espécie de registro escrito a respeito da comunidade sobre a qual se escreve.

A fim de apreender as concepções dos interlocutores, optei pela análise de conteúdo, por se tratar de um conjunto de instrumentos metodológicos de análise das comunicações que possibilita a inferência de conhecimentos acerca do material produzido (BARDIN, 2016).

Amado (2013) a descreve como um método, um procedimento da análise qualitativa, que busca reagrupar diversos documentos num conjunto de categorias de significações, que possibilitam deduções e inferência válidas e replicáveis do conteúdo manifesto, “para além do imediatamente apreensível” (AMADO, 2013, p. 303). Um processo que se inicia, segundo esse autor, na definição do problema e dos objetivos do trabalho, passando por mais cinco fases, a saber: explicitação de um quadro referencial teórico, constituição do *corpus* documental, leitura atenta e ativa, formulação de hipóteses e categorização.

Bardin (2016) divide o método da análise de conteúdo em três fases: organização da análise, codificação e inferência. Na primeira fase, há uma organização dos dados (pré-análise), a fim de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Desse modo, são escolhidos os documentos a serem analisados, em consonância com os objetivos gerais e específicos, que fomentam a formulação de hipóteses e a elaboração dos indicadores que fundamentarão a discussão dos resultados. Nessa etapa separou-se os arquivos de áudio que seriam degravados, a fim de compor o *corpus* de texto em questão. Foram degravados os áudios das entrevistas semiestruturadas e das entrevistas de grupos (intervenções autoavaliativas I e II).

Para Manzini (2008), a degravação é a terceira fase da entrevista, que se inicia com a criação do roteiro da entrevista, continua com a entrevista propriamente dita e finaliza-se com a transcrição dos áudios, suscitando, assim, as primeiras reflexões. Ao todo, foram realizadas

nove degravações, em que se manteve a literalidade das falas dos entrevistados²⁹, pontuando-se dúvidas, ruídos e sobreposições, assim como as impressões e comentários da pesquisadora. Ao término das degravações, os áudios foram ouvidos novamente, para acompanhar o que foi escrito e realizar novas anotações. Todo esse material foi impresso.

A leitura reiterada (leitura flutuante) do material produzido nas entrevistas e intervenções possibilitou o reagrupamento das informações mais relevantes, para o entendimento das concepções dos sujeitos sobre a avaliação e a autoavaliação. A leitura flutuante é uma atividade que perpassa todos os momentos da análise, de forma sucessiva e vertical, documento a documento, sendo primordial na fase de exploração do material.

Na segunda fase da análise de conteúdo, ocorreu o processo de codificação e categorização do material. A codificação, segundo Bardin (2016), é uma forma de transformar sistematicamente os dados brutos do texto, que podem ser organizados por recorte (escolha da unidade), agregação (escolha de categorias) e enumeração (escolha por regras de contagem). Por esta pesquisa ter um enfoque qualitativo, decidi não trabalhar com a enumeração. As informações foram organizadas e agregadas em função dos objetivos da pesquisa (vide QUADRO 1, página 18).

Nesse momento, foram tabuladas as perguntas e as respostas dos interlocutores da pesquisa. A impressão e a releitura do material possibilitou um recorte das falas mais significativas e a codificação do material analisado por temas (unidade de contexto), os quais foram classificados com as letras A, B, C, D e E.

Para Bauer e Gaskell (2002), a unidade de contexto é um segmento da mensagem que possibilita a comparação de questões (códigos) que incorporam os objetivos da pesquisa. Esse delineamento dos códigos obtidos em função dos objetivos pretendidos produziu as seguintes unidades de contexto: A – intenções de aprendizagem, B – como são avaliados/as, C – como os/as educandos/as se percebem no processo de alfabetização e como os educadores os percebem, D – como a Escola e os educadores podem ajudá-los/as e como eles/as podem melhorar, E – as concepções dos/as educando/as sobre o exercício de autoavaliação.

Em seguida, houve uma nova impressão do material, que gerou novas leituras e análises (*corpus* de análise), acarretando a criação de quadros com a organização das falas dos interlocutores. Essas falas foram separadas e depois reagrupadas de acordo com as unidades de contexto (cada tema), reunindo as entrevistas e as intervenções autoavaliativas. A partir desse

²⁹ Optei por manter a fala dos/as educandos/as na íntegra, por considerar que esses sujeitos vivem em um contexto social diferenciado, com falas mais informais. Considero que manter essa fidedignidade aproxima o leitor do mundo desses sujeitos.

momento, foram definidas as unidades de codificação – elementos extraídos dos textos –, pertinentes aos objetivos da análise. Logo depois, foram criados quadros de análise com essas frases significativas (as unidades de codificação).

As unidades de codificação são divididas em unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado de base” (BARDIN, 2016, p. 134). A unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (BARDIN, 2016, p. 137), favorecendo a compreensão de suas significações.

Assim, a releitura dos quadros permite extrair as unidades de registro: frases que, dentro da unidade de contexto, contivessem declarações que respondessem aos problemas de pesquisa (vide QUADRO 1, página 18). Logo após a identificação das unidades de registro, sua ocorrência foi codificada com os números ordinais, à medida que se repetia. Após essa etapa, o material tabulado foi impresso novamente e dividido em “categorias de análise” (por proposições), para em seguida gerar gráficos e inferências, a fim de responder aos objetivos específicos da pesquisa.

O processo de categorização é uma forma de agrupar os conteúdos de um conjunto de mensagens em categorias que expressam as ideias-chave do material em análise, atribuindo um código a cada unidade de sentido que traduz uma categoria ou subcategoria do sistema, comparando-as horizontalmente e criando indicadores (AMADO, 2013).

Para Bardin (2016), a categorização é uma “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Essas classes se reúnem em unidades de registro, de acordo com características comuns. É a passagem de dados brutos a dados organizados. A análise de conteúdo investiga as significações que a mensagem fornece, ou seja, as causas (variáveis inferidas), a partir dos efeitos (variáveis de inferências ou indicadores; referências no texto), constituindo-se em inferências da realidade experienciada (BARDIN, 2016).

A terceira e última fase da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), fase de inferência, ocorreu ao longo de todo o processo, vindo a se consolidar com a categorização das unidades de registro, desvelando as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a avaliação na EJA e sobre os percursos desiguais pelos quais passaram e passam, a fim de se constituírem como sujeitos educativos e de direito.

Por conseguinte, por meio da análise do material produzido e categorizado, foi possível agrupar as respostas dos interlocutores e analisar o conteúdo de suas falas à luz do referencial

teórico apresentado nos capítulos 2 e 3. Como o foco central dessa pesquisa é a avaliação das aprendizagens, trago ao diálogo, nesses capítulos, os principais autores que tratam dessa temática numa perspectiva histórico-cultural. E, à medida que os sujeitos vão ganhando voz, vou dialogando com autores que falam da alfabetização na EJA, com o objetivo de dar sustentação à minha matriz epistemológica e de enriquecer a discussão do capítulo 4.

Desse modo, o capítulo 4 (A autoavaliação e a compreensão do progresso das aprendizagens) foi dividido em três seções, de forma a abordar os principais objetivos de pesquisa: o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu, a autoavaliação na Escola Carandá-Guaçu; e as concepções dos/as educandos/as sobre as intervenções autoavaliativas.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SEEDF

A fim de iniciar uma reflexão sobre o público da EJA, apresento, a seguir, o perfil e as especificidades desses/as trabalhadores/as estudantes, desvelando os percursos desiguais e os itinerários formativos desumanos e desumanizantes pelos quais eles/as passam, demandando, por suas idiossincrasias, uma prática pedagógica e uma avaliação diferenciadas.

Com essa finalidade, subdivido o capítulo em duas seções e trago à discussão os principais documentos da SEEDF (Currículo em Movimento, Diretrizes Operacionais da EJA e Diretrizes da Avaliação), com base nos seguintes autores: Arroyo (2007; 2017), Brandão (2008), Chartier (2007), Dias (2009), Duarte (2017), Engels (1980), Freitas (2008), Oliveira (2001), Oliveira (2007), Oliveira e Pacheco (2008), Paulo Freire (1987), Reis (2011), Santos (2016), Sirgado (2000), Soares e Soares (2014), Vieira (2016; 2017), Vilar e Anjos (2014), Serra et al (2017), entre outros.

Na primeira seção (Os/as educandos/as da EJA e suas especificidades) falo das especificidades dos sujeitos da EJA. Na segunda seção (A EJA na SEEDF e seu processo avaliativo) abordo: como a educação de jovens e adultos é concebida pela SEEDF; a relação da EJA com o mundo do trabalho, a cultura e a tecnologia; o processo avaliativo; e a organização do trabalho pedagógico na EJA. Além disso, apresento dados sobre acesso e permanência no Brasil, em Brasília e no Paranoá, a fim de contextualizar a realidade dos sujeitos na Escola pesquisada.

2.1 OS/AS EDUCANDOS/AS DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação básica que demanda um enfoque diferenciado, uma vez que reúne um público com vivências peculiares e práticas culturais, profissionais e sociais que, muitas vezes, não dialogam com o conhecimento acadêmico que os/as exclui e os desencoraja. Sob esse prisma, voltar a estudar requer força de vontade e determinação para superar os percalços e as dificuldades inerentes ao processo formativo, principalmente quando se trata da alfabetização de jovens e adultos que lutam para superar a vergonha de sua condição, em prol de uma vida com mais oportunidades. E, para tal, precisam ser acolhidos em suas idiossincrasias.

A EJA é uma dívida histórica do Estado para com os/as trabalhadores/as estudantes que, por não pertencerem à faixa etária de oferta obrigatória, estiveram por muito tempo à margem do sistema educacional. Além disso, a EJA sempre foi relegada a políticas de governo que se

concretizaram em função da articulação da sociedade civil nos movimentos populares que ganharam destaque em 1960 porque se opunham à desobrigação do Estado para com esse público. Com Paulo Freire, disseminou-se um movimento de educação popular a favor de uma educação voltada para os excluídos do campo e da cidade, com o propósito de resgatar a “cultura pensada e vivida pelo povo” (BRANDÃO, 2008, p. 28), numa dimensão política e pedagógica, em prol de uma escola para todos, que respeitasse os ritmos individuais e valorizasse os percursos formativos dos/as educandos/as, numa perspectiva libertadora de aprendizagem.

A proposta era desenvolver uma pedagogia para os oprimidos, para além da opressão, capaz de superar as desigualdades sociais presentes dentro e fora das escolas e que reconhecesse os/as educandos/as como sujeitos atores de suas próprias histórias. Para Vieira (2016), faz-se necessário entender as “outras” histórias da EJA, de modo a se ter uma concepção de história diferente da hegemônica, desvelando assim saberes e práticas mais humanas e emancipatórias. Um cenário ideal mas difícil de se consubstanciar, pois o sistema educacional vigente possui uma estrutura política e curricular que dificulta a implementação de tais práticas.

Na concepção de Arroyo (2017), os/as educandos/as da EJA são sujeitos que vêm de itinerários humanos-desumanos, expulsos de sua terra pelo desemprego e pela fome, segregados, vitimados, marginalizados política, econômica, social e pedagogicamente, oriundos de famílias pobres – trabalhadoras, negras e camponesas –, marcados pelo trabalho infantil e pelo viver provisório – sem prazo –, em espaços pobres, distantes e marginais, que sobrevivem do trabalho informal e constituem identidades coletivas – de classe, raça e gênero. E, por isso, são conscientes de seus limites, de seu “lugar social-espacial” (ARROYO, 2017, p. 37), de suas identidades de trabalho e de sua condição de moradores periféricos. Porém, são sujeitos cheios de expectativas e animados com a possibilidade de um viver mais humano e próspero.

Oliveira (2001) descreve esses sujeitos como: o migrante de áreas rurais empobrecidas; filhos de trabalhadores rurais, sem qualificação, com baixo nível de escolaridade ou analfabeto; aqueles com uma passagem curta e não sistêmica pela escola; subempregados; os que voltam tardiamente à escola e sentem vergonha de sua situação educacional; os excluídos da escola; pessoas com experiências, conhecimentos acumulados e reflexões mais apuradas sobre si e do mundo; sujeitos com dificuldades diversas, que demandam um trabalho pedagógico diferenciado que deve privilegiar o par dialético avaliação/objetivos, pois os objetivos de ensino embasam a avaliação e orientam os demais processos (OLIVEIRA, 2001, p. 60).

Segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e as Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b), os/as educandos/as dessa modalidade

são jovens, adultos/as e idosos/as da classe popular que, por sua condição de trabalhadores/as, tiveram, ao longo de sua história, que interromper a trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida, repetindo padrões coletivos e familiares de negação de direitos, que os colocam à mercê da lógica injusta e perversa do capitalismo. São moradores da cidade e do campo excluídos socialmente que lutam para assegurar a sobrevivência familiar. Sua diversidade inclui questões étnico-raciais, geracionais, culturais, regionais e geográficas, de gênero, de orientação sexual e de condições físicas, emocionais e psíquicas, além da condição de privação da liberdade ou de população em situação de rua. Podem ser participantes ou não de movimentos populares e sociais. E, ao regressarem à escola, têm a oportunidade de ressignificar sua história de vida e de constituir novos caminhos.

Os/as alfabetizados/as da EJA, por seus traços culturais de origem e suas práticas sociais e familiares, possuem valores éticos e morais constituídos, saberes sensíveis – intuitivos, oriundos dos cinco sentidos, que os tornam receptivos às situações de aprendizagem – e do cotidiano – “... um saber reflexivo (...), saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência...” (BRASIL, 2006, p. 10).

Os estudos de Soares e Soares (2014) desvelam as especificidades da EJA que, se forem entendidas, podem facilitar a organização do trabalho pedagógico voltado para essa modalidade. Os autores reportam como especificidades: o legado da educação popular; a diversidade dos sujeitos; a proposta curricular – que acolha os/as educandos/as, adeque o espaço físico e proponha atividades extraclasse; os recursos didáticos diversos; a formação específica de educadores; e as políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos/as educandos/as. Desse modo, é importante que o processo avaliativo da modalidade considere o perfil e as especificidades desses sujeitos educativos.

2.2. A EJA NA SEEDF E SEU PROCESSO AVALIATIVO

A EJA na SEEDF é organizada em regime semestral, por segmentos e etapas, geralmente ofertada no período noturno, para educandos/as do Ensino Fundamental e Médio, obedecendo aos critérios de proximidade da residência ou do trabalho. Os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) são trabalhados no primeiro segmento da modalidade e divididos em 4 etapas, com carga horária total de 1600h. Os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º) são trabalhados no segundo segmento da modalidade e divididos também em 4 etapas e 1600h. O terceiro segmento corresponde ao Ensino Médio e é dividido em 3 etapas sucessivas, com carga horária total de 1200h.

A organização da oferta pode ocorrer de três formas: presencial e a distância (com exceção para o primeiro segmento) – EJA EaD; integrada à Educação Profissional em cursos de Formação Inicial Continuada – FIC ou de Formação Técnica de Nível Médio; e a EJA Interventiva, uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial, que objetiva atender, exclusivamente, os/as estudantes com transtorno global do desenvolvimento – TGD e com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências.

A oferta para matrículas na EJA ocorre, na SEEDF, duas vezes ao ano, por solicitação do candidato no sistema telematrícula ou por meio de chamada pública (ações publicitárias que visam ampliar espaços e possibilidades de divulgação, oferta e captação de matrículas). Pode ainda haver solicitação e efetivação de matrícula para novos/as estudantes a qualquer tempo, mediante a disponibilidade de vagas na unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

2.2.1 A educação atrelada ao mundo do trabalho, à cultura e à tecnologia

Os documentos da SEEDF relativos à educação de jovens e adultos³⁰ sustentam duas concepções de educação: a de educação permanente e a de trabalho como princípio educativo. O Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), Santomé (2013) e Alonso (2013) definem educação permanente como um processo contínuo de aprendizagem assegurado a todo ser humano em qualquer fase da vida, tornando os educandos capazes de aprender por si mesmos.

Enquanto princípio educativo, o trabalho é entendido como um “princípio educativo de formação humana” (ARROYO, 2017, p. 44) que extrapola a lógica do aprender fazendo ou aprender a aprender. É uma fonte histórica do homem em sociedade, que se humaniza, se cria, se expande e se aperfeiçoa na ação sobre a natureza, propiciando uma formação cidadã autônoma, crítica, criativa, comprometida com “a melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais, sem perder de vista o contexto global do desenvolvimento” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12).

Nessa perspectiva, a base comum do currículo da EJA é trabalhada sob três eixos integradores: cultura, mundo do trabalho e tecnologia, que buscam dialogar com os saberes dos/as educandos/as e com os conhecimentos propedêuticos. No eixo cultura, valoriza-se os saberes constitutivos do ser humano, saberes que os/as educandos/as da EJA trazem de suas

³⁰ Sempre que os documentos oficiais da SEEDF forem mencionados, estarei me referindo: ao Currículo em Movimento do Distrito Federal – DF, às Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos e às Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala.

experiências, acumulados ao longo de sua trajetória de vida. No eixo mundo do trabalho, o trabalho é entendido como componente fundamental para a produção da vida, uma ação essencial na transformação de si mesmo e do meio em que vive. No eixo tecnologia, têm-se a possibilidade de inserção social por meio da inclusão digital, que possibilita um diálogo com o mundo (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Esses três eixos são relevantes no processo de ensino-aprendizagem, mas o eixo mundo do trabalho suscita maior atenção, por estar imbricado na identidade de jovens, adultos/as e idosos/as oprimidos/as (FREIRE, 2008) e periféricos/as (ARROYO, 2007; 2017), por ser o principal direito pelo qual esses sujeitos lutam diariamente e por ser um elemento que os/as constitui política e socialmente.

Segundo Engels (1980) e Arroyo (2007; 2017), o trabalho é condição fundamental na constituição do ser humano, pois foi por meio dele que o homem pré-histórico foi se diferenciando dos macacos e se apropriando de elementos da natureza que propiciaram um salto qualitativo na sua evolução (fabricação de ferramentas, uso do fogo, domesticação de animais, confecção de vestuário e habitação), viabilizado pelo desenvolvimento motor dos órgãos da fala e do cérebro. “Os homens foram-se tornando capazes de realizar operações cada vez mais complexas, de fixar e de alcançar objetivos cada vez mais elevados. O próprio trabalho se ia tornando, de geração para geração, mais perfeito e mais variado” (ENGELS, 1980, p. 17).

Nesse sentido, a EJA deve ser reconhecida como um “tempo de Educação de trabalhadores” (ARROYO, 2017, p. 43). Para isso, faz-se necessário o conhecimento sobre os percursos desumanizantes e desumanizadores por que passam, para que possam constituir identidades coletivas, positivas e afirmativas, se reconhecendo como sujeitos de direitos e saberes. Essa desumanização é reconhecida também por Freire (2008) como uma realidade histórica, que precisa ser desvelada e superada.

Na acepção de Reis (2011), o ser humano constitui-se nas dimensões afetiva – como sujeito de amor (que acolhe e é acolhido), política – sujeito de poder (aquele que toma e exerce decisões) – e epistemológica – sujeito de saber (capaz de pensar consigo e com o outro) –, reforçando a ideia de que o processo educativo precisa ser humano e humanizante, a fim de mudar o indivíduo, para que ele possa promover mudanças em seu meio. Essa ideia é corroborada pelas obras de Vygotsky e de Paulo Freire. Por isso a importância de uma escola mais acolhedora e que respeite as singularidades dos indivíduos, a fim de promover uma mudança não apenas cognitiva (conceitual), mas cognitiva social (afetivo-amorosa).

De tal modo, não basta entender as especificidades dos/as alfabetizandos/as da EJA; é preciso entendê-los/as dentro de um ideário de educação popular – marcado por lutas,

conquistas e superações –, e como sujeitos histórico-culturais, que se desenvolvem pela cultura e através da cultura, pois o homem é um ser cultural, constituído historicamente. E “cada ser humano é uma versão pessoal e única da experiência social e cultural dos outros seres humanos com os quais convive” (SIRGADO, 2000, p. 16).

Em função do eixo tecnologia, o letramento digital, segundo Vilar e Anjos (2014), é um direito que assevera a participação no mundo globalizado das tecnologias e da comunicação, por meio do qual é possível escrever, ler e interagir com outras pessoas, novas culturas e realidades. “A vivência das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) nas escolas possibilita a tessitura de novos conhecimentos, que ajudarão o aluno a ressignificar o mundo e a sua participação nele” (VILAR e ANJOS, 2014, p. 93).

Para Cruz (2017), por estarmos inseridos numa sociedade em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC’s se fazem presentes e formam os sujeitos, faz-se necessário que a escola possibilite, por meio de suas práticas pedagógicas, a inserção dos/as jovens e adultos/as trabalhadores/as nesse contexto. “É a tecnologia como instrumento de apoio à prática pedagógica, promovendo interação entre os sujeitos e direcionada para proporcionar um novo significado à aprendizagem” (CRUZ, 2017, p. 74).

2.2.2 O processo avaliativo e a organização do trabalho pedagógico na EJA

O Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA (2014), afirma que a avaliação deve ser contínua e processual, estabelecendo a autonomia dos/as educandos/as por meio de um trabalho reflexivo “sobre sua prática educativa, seus saberes e a (re) significação desses saberes dialogados com novos conhecimentos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 25).

Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA (2014), a avaliação escolar nessa modalidade deve “encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa com vistas às aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 50).

Estas diretrizes reforçam a centralidade da avaliação na organização do trabalho pedagógico e sua intencionalidade sociopolítica, com foco nos sujeitos sociais e compromisso com a educação: em e para os direitos humanos, a diversidade, a cidadania e a sustentabilidade. Deve visar uma educação integral que propicie a autonomia e a inserção social dos/as educandos/as (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Dessa forma, a avaliação das aprendizagens (voltada para o desenvolvimento dos educandos), por ser uma categoria do processo pedagógico e um componente integrador dos

objetivos sociais e institucionais, precisa ser inclusiva e possibilitar a “democratização do conhecimento e a constituição de uma práxis educativa libertadora” (FREITAS, 2008, p. 58).

Por esta razão, a organização do trabalho pedagógico – dentro de uma instituição de ensino que dialogue com uma concepção de emancipação dos sujeitos – precisa contrapor-se a uma abordagem tradicionalista de ensino que privilegie e difunda o pensamento hegemônico, além de legitimar os mecanismos de dominação dos menos afortunados social e culturalmente. Urge, assim, transformar jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as, populares e oprimidos/as em cidadãos/as críticos/as e autônomos/as, considerando as lutas travadas pelo direito à educação, ao trabalho, à justiça e ao reconhecimento.

E, embora exista um consenso normativo entre os estudiosos da avaliação educacional sobre o ato de avaliar, ainda existe no chão da escola uma dissonância pragmática entre o “saber da ação” – teoria – e o “saber em ação” – prática – (CHARTIER, 2007), que dificulta sobremaneira o desenvolvimento de uma prática educativa com finalidade formativa, especialmente na EJA, que demanda formação específica e maior sensibilidade. Em se tratando de jovens e adultos, é preciso considerar sua condição de sujeitos trabalhadores, excluídos social, cultural e economicamente, possuidores de saber de experiência feito – o saber do senso comum –, tão peculiar quanto o seu viver, mas que não é valorizado pela comunidade acadêmica, que valoriza os conhecimentos científicos mais do que os adquiridos ao longo da vida.

De forma correlata, Arroyo (2017) reporta que as práticas avaliativas na EJA são inadequadas ao seu público-alvo, essencialmente por elas não se adequarem ao perfil socioeconômico-cultural e às possibilidades e necessidades reais dos/as educandos/as. Na percepção do autor, a avaliação deve considerar as autoimagens pessoais e coletivas de classe e raça, valorizando “as resistências e os esforços para construir imagens mais positivas em outros projetos de cidade, de campo, de sociedade” (ARROYO, 2017, p. 37).

Considerando a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na EJA, Oliveira (2007) aponta como inadequados: a proposta única para todo o país, a organização e a seleção de conteúdos trabalhados sem uma aplicabilidade prática, o fato dos objetivos e dos conteúdos não se atrelarem às situações da vida cotidiana dos/as trabalhadores/as, a linguagem utilizada pelos educadores – que gera dificuldade de comunicação e, conseqüentemente, a não aprendizagem –, a infantilização dos/as educandos/as, o processo avaliativo que não contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, a prática do dever de casa, e o excesso de cientificidade da proposta curricular, que não dialoga com a vida cotidiana e com as práticas

advindas desse estar no mundo, nem com os saberes, desejos e expectativas desses sujeitos populares.

Na ótica de Oliveira (2007), uma das problemáticas do trabalho pedagógico desenvolvido na EJA reside na concepção dominante sobre o desenvolvimento da aprendizagem, que, numa visão tradicionalista, ocorre numa concepção de ‘árvore do conhecimento’ – em que o processo é linear, sucessivo e cumulativo; adquirido e construído externamente, devendo seguir uma sequência (do mais simples ao mais complexo). Numa concepção progressista (visão crítica e emancipadora) de educação, o processo deve ocorrer em rede – por meio de experiências prévias que vão se tecendo socialmente às novas informações, ressignificando as já adquiridas, sem previsibilidade ou obrigatoriedade de seguir os processos formais de ensino-aprendizagem.

Assim, o processo de aprendizagem dos sujeitos educativos ganha sentido próprio, na medida em que há uma conexão com os interesses, crenças, valores e saberes dos/as educandos/as. Da mesma forma, aprender pressupõe atribuir sentidos e valores ao que é ensinado, o que vai se concretizando na conexão entre interesses, crenças, valores e saberes ensinados. E, em se tratando de jovens, adultos/as e idosos/as da EJA, há uma multiplicidade de contextos a serem valorizados, demandando trajetos diversificados, que o trabalho pedagógico e a avaliação podem contemplar.

Vilar e Anjos (2014) reforçam, dentro de uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva, que a proposta pedagógica da EJA deve ser multicultural – capaz de acolher as diversidades – , contemplando: os aspectos cognitivos; a subjetividade; o conhecimento social, político e cultural, tão essenciais à formação humana; uma carga horária melhor distribuída; conteúdos selecionados de acordo com a realidade dos sujeitos educativos, com o intuito de prepará-los para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e estudos posteriores; atividades (desenvolvidas apenas em sala de aula) e avaliação mais flexíveis.

O Currículo em Movimento da EJA (2014) ressalta a importância de um trabalho organizado de forma transversal e integrado aos três eixos norteadores da modalidade, considerando os tempos e espaços, as diferenças geracionais, a diversidade cultural, social e econômica desses sujeitos, bem como suas trajetórias e histórias de vida. Ainda de acordo com esse documento, a avaliação voltada para as aprendizagens deve ser associada à avaliação informal (autoavaliação, valores e juízo de encorajamento) e outros formatos que forem definidos no Projeto Político Pedagógico das escolas, de forma “construtiva, colaborativa e não punitiva e excludente” (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

As Diretrizes Operacionais da EJA apresentam como formas de avaliação: a autoavaliação, a avaliação por pares, portfólio/EaD webfólio ou portfólio virtual, registros reflexivos, seminários, pesquisas e trabalhos em grupo, testes e provas – até 50% da nota (numa perspectiva formativa). Essas modalidades de avaliação são ratificadas nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

Diante do exposto, têm-se que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser reconfigurada, o que, na visão de Oliveira (2007) e Arroyo (2007; 2017), é possível. Para Oliveira (2007), essa reconfiguração curricular deve visar a: a superação do formalismo e do cientificismo dos currículos; a participação prévia de toda a comunidade escolar na seleção e organização dos conteúdos; a potencialização da aprendizagem por meio de redes de poderes, saberes e fazeres; o respeito à diversidade; a não fragmentação do conhecimento em matérias ou disciplinas – sem privilégios de uma sob a outra –; a transversalidade entre as áreas do saber; o aprimoramento das competências argumentativas; uma formação técnica e política que possibilite a transformação social por meio da ressignificação dos saberes.

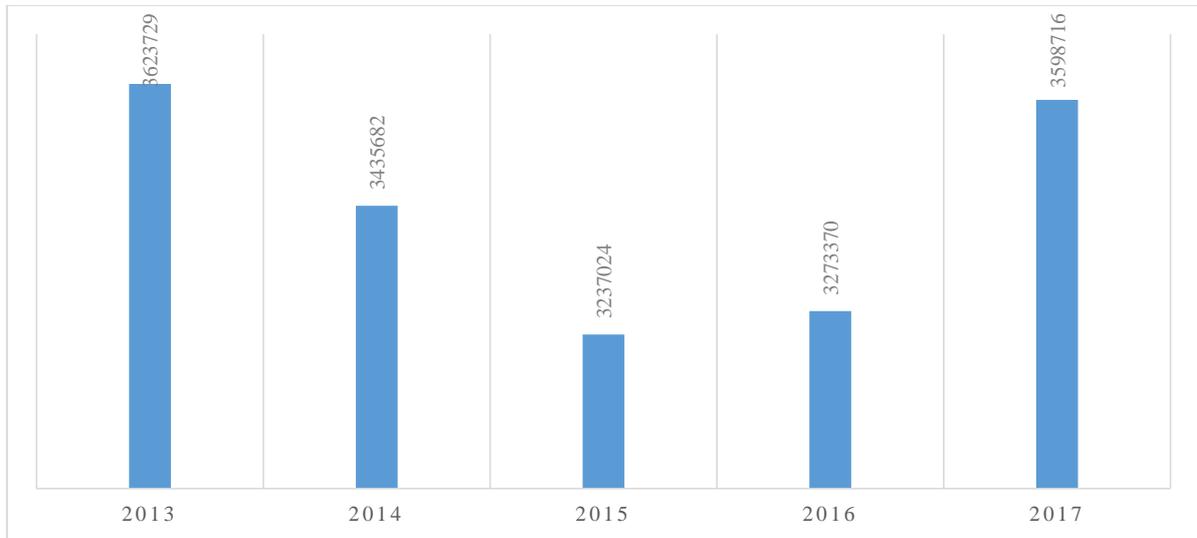
Na concepção de Arroyo (2007), as turmas devem ser agrupadas de acordo com as proximidades de trabalho, de “experiências sociais próximas de trabalho” (ARROYO, 2007, p. 46), para que se conceba uma estrutura curricular e um processo avaliativo que dialoguem com as especificidades e saberes de suas vivências cotidianas. Principalmente porque “o trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação” (ARROYO, 2007, p. 47), uma vez que trazem desde a infância os traços dessa identidade trabalhadora, marcada por experiências individuais e familiares de sujeitos que sobrevivem do trabalho.

2.2.3 Dados sobre acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos

Os dados apontados pelo QEd³¹ sobre o número de matrículas na EJA no Brasil, nos últimos cinco anos, demonstram um incremento no último ano – cerca de 3,5 milhões de estudantes matriculados/as –, e um decréscimo considerável entre 2014 – 3,4 milhões de estudantes matriculados/as – e 2016 – 3,2 milhões de estudantes matriculados/as – (vide GRÁFICO 6), o que se deve, em parte, ao esforço da sociedade civil e de diversos agentes populares que lutam para garantir o acesso de jovens, adultos/as e idosos/as à educação.

³¹ Disponível em: < http://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/censoescolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= >. Acesso em: 06/11/2017.

GRÁFICO 6 – MATRÍCULAS NA EJA – REDE PÚBLICA – BRASIL



FONTE: Fonte Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 183743 | QEdU.org.br.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017), a oferta na EJA teve uma redução de 26,8% nos últimos oito anos, embora a demanda ainda seja elevada. O número de pessoas não alfabetizadas no país é de aproximadamente 11,5 milhões (IBGE, 2017). Todavia, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua, 2017 – demonstram uma pequena redução nessas taxas –, principalmente entre os mais jovens – 15 anos ou mais – e nas regiões Norte, Sudeste e Centro Oeste. Entre os idosos – pessoas com mais de 60 anos, a taxa foi em 2017 de 19,3%, e, em 2016, 20,4% (vide TABELA 3).

TABELA 3 – TAXA DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS, POR GRUPOS DE IDADE, CONSIDERANDO AS GRANDES REGIÕES DO PAÍS (%).

	15 ANOS OU MAIS		60 ANOS OU MAIS	
	2016	2017	2016	2017
Brasil	7,2	7,0	20,4	19,3
Norte	8,5	8,0	30,0	27,4
Nordeste	14,8	14,5	39,8	38,6
Sudeste	3,8	3,5	11,7	10,6
Sul	3,6	3,5	11,3	10,9
Centro-oeste	5,7	5,2	21,1	18,9

FONTE: PNAD contínua, 2017, p. 2.

Diante dessa demanda, urge a adoção de políticas públicas e educacionais que atendam às especificidades desses sujeitos trabalhadores e elevem a oferta na modalidade em todo o país.

Embora o Distrito Federal tenha recebido do Ministério da Educação, em maio de 2014, o Selo de Território Livre do Analfabetismo, o número de pessoas não alfabetizadas no DF entre 2013 e 2015³², segundo os dados colhidos pela Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal, por meio da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, 2015/2016³³, subiu de 1,9% da população para 2,08%. Um fator que pode se justificar pela diminuição da oferta da modalidade e pelas altas taxas de evasão, que são multifatoriais. E as cinco Regiões Administrativas com as maiores taxas de não alfabetizados são: Paranoá, 4,03%; Brazlândia, 3,70%; Ceilândia, 3,58%; Santa Maria, 3,50% e Samambaia, 2,74%.

A alfabetização (para educandos/as acima dos 15 anos) na SEEDF é trabalhada nas duas primeiras etapas do primeiro segmento e ofertada também através do Programa DF Alfabetizado, uma ação do Governo do Distrito Federal – GDF, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do Ministério da Educação – MEC, executado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contudo, o programa deixou de formar turmas no Paranoá em janeiro de 2018.

O DF alfabetizado tinha como objetivo contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos, possibilitando a continuidade da escolarização na rede pública de ensino do DF. Teve sua primeira edição em 2012, formando 171 turmas, contribuindo significativamente para o aumento de turmas na EJA. Em 2013, formou 396 turmas e, em 2014, formou 184 turmas. Foi um trabalho de captação significativo para o aumento das matrículas no 1º segmento dessa modalidade de ensino (SANTOS, 2016).

Segundo dados do Censo Escolar da SEEDF (2019)³⁴, havia no DF, no segundo semestre de 2018, 107 Unidades Escolares que ofertavam a EJA. Dessas escolas, 71 ofertavam o 1º segmento (1ª a 4ª etapa), 70 ofertavam o 2º segmento (5ª a 8ª etapa) e 61 ofertavam o 3º segmento (1ª a 3ª etapa do Ensino Médio). Por ser a maior Região Administrativa (RA) do Distrito Federal e ter o terceiro maior índice de analfabetismo, Ceilândia possui o maior número de unidades escolares, seguida por Planaltina e Sobradinho (vide QUADRO 16).

³² Disponível em: < <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>>. Acesso em: 06/11/2017.

³³ Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Distrito_Federal_2015.pdf>. Acesso em: 06/11/2017.

³⁴ Dados fornecidos via e-mail, em janeiro de 2019.

QUADRO 16 – UNIDADES ESCOLARES QUE OFERTAM A EJA NO DF – SEGUNDO SEMESTRE DE 2018

RA	TOTAL DE UNIDADES ESCOLARES	1º SEGMENTO	2º SEGMENTO	3º SEGMENTO
Brasília	3	3	3	2
Brazlândia	4	2	2	3
Candangolândia	1	1	1	1
Ceilândia	17	9	10	9
Cruzeiro	1	1	1	1
Gama	9	6	6	7
Guará	4	2	2	2
Itapoã	2	1	1	1
Lago Norte	1	0	0	1
Núcleo Bandeirante	2	2	2	2
Paranoá	6	5	2	3
Planaltina	12	9	8	7
Recanto Das Emas	6	4	4	2
Riacho Fundo	3	3	3	3
Samambaia	9	5	7	6
Santa Maria	5	2	3	2
São Sebastiao	5	3	2	2
SCIA	2	1	1	1
Sobradinho	10	7	7	3
Taguatinga	4	4	4	3
Varjão	1	1	1	0
TOTAL:	107	71	70	61

FONTE: Censo Escolar SEEDF (2019).

Em se tratando de acesso à EJA, é mister entender a relevância do trabalho de busca ativa para a captação de novos/as educandos/as e continuidade dos estudos. Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA, em 2013 a SEEDF ofertou a modalidade em 114 unidades escolares da rede pública de ensino, recebendo 51.478 estudantes. E, entre 2011 e 2014, mais de 20.000 pessoas não alfabetizadas foram atendidas tanto no 1º segmento da modalidade quanto no Programa DF Alfabetizado, onde geralmente o processo se iniciava (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p, 15).

No Paranoá, até 2017, a busca ativa era realizada pelo Movimento Popular, juntamente com o DF Alfabetizado. O trabalho era desenvolvido por meio de visitas às residências e através de publicidade no comércio local, em associações, igrejas, rádios locais, carros de som, entre outros. Visava ainda ao engajamento social dos alfabetizadores voluntários, com o intuito de estabelecer vínculos entre estes e a turma, em um ambiente agradável e motivador. Santos (2016) ressalta que o acolhimento e a sintonia dos conteúdos com os interesses dos/as educandos/as são imprescindíveis para a permanência escolar.

A despeito do trabalho de busca ativa e dos avanços legais provenientes de leis, decretos, pareceres e documentos oficiais (Constituição Federal de 1988; Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/96; Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA; Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024; Diretrizes Operacionais da EJA – 2014, etc.), que asseguram o acesso e tratam da permanência de jovens e adultos na escola, é notório, ainda, um descompasso entre o que está prescrito e o que se pratica na EJA, pois, mesmo com toda a luta empreendida pela sociedade civil desde 1960, por meio de diversos movimentos populares em prol da alfabetização, ainda se tem um número expressivo de trabalhadores/as sem acesso à educação básica e que não conseguem dar continuidade aos estudos. Esse quadro reforça a necessidade de se ter um olhar diferenciado para a educação dos/as excluídos/as da sociedade e de si mesmos/as.

A realidade educacional do Paranoá

Até o primeiro semestre de 2018, havia no Paranoá seis escolas que atendiam a EJA, uma a menos que em 2017, sendo duas escolas rurais (Escola A – 1º segmento e Escola B – 1º, 2º e 3º segmentos) e quatro escolas urbanas (Escola C – 1º e 2º segmentos, Escola D – 3º segmento, Escola E – 2º segmento e Escola Carandá-Guaçu – 1º segmento).

Os dados sobre matrícula, evasão e repetência na Educação de Jovens e Adultos na Escola Carandá-Guaçu, fornecidos pelo Censo Escolar SEEDF, demonstram, nos anos de 2013 a 2018, uma oscilação no número de matrículas e revelam, de modo geral, que a soma do número de educandos/as que repetem e interrompem os estudos é superior ao daqueles/as que concluem a etapa com êxito. Contudo, a repetência é superior à desistência, pois os/as repetentes, de modo geral, permanecem na Escola, haja vista o número de estudantes que estão na Escola há mais de 1 ano, o que sinaliza a demanda e a permanência dos sujeitos escolares (vide TABELA 4).

TABELA 4 – NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES – ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU³⁵

	2013	2013	2014	2014	2015	2015	2016	2016	2017	2017	2018
Matrículas	28	-	87	106	164	139	105	105	176	146	128
Conclusão	22	-	48	49	68	42	30	35	70	70	45
Repetência	2	-	24	51	67	53	52	50	104	44	71
Evasão	4	-	15	6	29	44	23	20	2	32	12

FONTE: Censo Escolar SEEDF (2019).

Essa situação pode ser explicada pelo fato de haver mais idosos/as na Escola pesquisada e pelo suporte afetivo e social que recebem. Esse acolhimento (amorosidade) de que falam Reis (2011) e Vieira (2017) e que faz parte do ideário de Paulo Freire é imprescindível à permanência dos/as alfabetizando/as. Essencialmente porque essa acolhida amorosa respeita e dá voz aos sujeitos que foram até então silenciados em função de diversas situações constrangedoras que experienciaram ao longo de suas vidas. “A amorosidade tem o papel de acolher e respeitar esses sujeitos, os quais são seres humanos com bagagem histórica permeada de saberes” (VIEIRA, 2017, p. 7).

No primeiro semestre de 2013, a Escola teve 28 matrículas – ano em que voltou a ofertar a EJA –, trabalhando exclusivamente com a primeira etapa. No Censo Escolar da SEEDF, não constam dados referentes ao segundo semestre de 2013. Do primeiro semestre de 2013 para o primeiro semestre de 2014, houve um acréscimo de 59 estudantes na Escola, enquanto que, no segundo semestre de 2014, o aumento foi de 19 estudantes, totalizando 106 estudantes matriculados – distribuídos nas 4 etapas.

O aumento nas matrículas no período de 2013 a 2014 pode ser justificado pela ampliação da oferta para pessoas privadas de liberdade, sujeitos do campo e estudantes com deficiência. E, como os documentos que normatizam a modalidade são de 2014, percebe-se que pode ter ocorrido uma maior mobilização de políticas intersetoriais para o desenvolvimento da modalidade, contribuído sobremaneira para a manutenção dos/as estudantes na escola pesquisada. Essas conquistas são advindas principalmente do movimento popular.

O período em questão coincide historicamente com a implementação do trabalho do DF Alfabetizado, com a integralização da Educação Profissional à Educação Básica na EJA e na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental – PROEJA e PROEJA/FIC (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Entretanto, atrelar a educação básica à educação profissional foi um desafio difícil de ser suplantado na Escola Carandá-Guaçu, pois a falta de condições

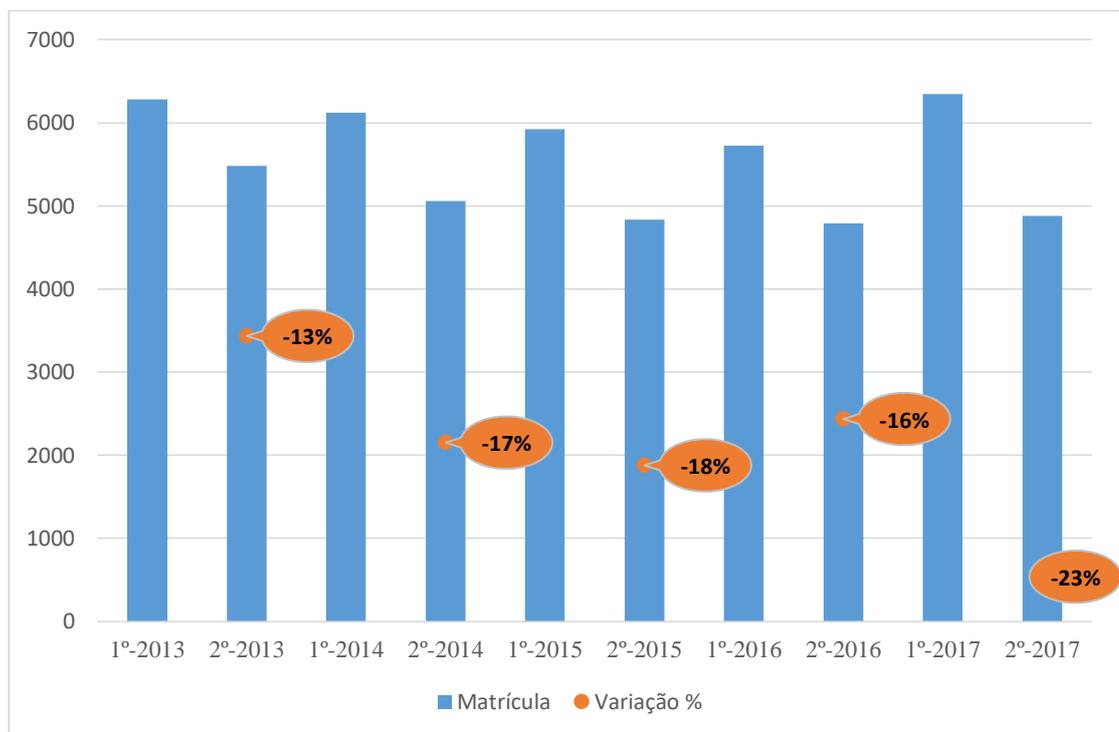
³⁵ As colunas da tabela que estão em cinza referem-se ao primeiro semestre de cada ano e as que estão em branco, ao segundo semestre.

político-pedagógicas, físicas e estruturais fez com que as opções não contemplassem as especificidades dos/as educandos/as, que acabaram por não aderir aos cursos ofertados³⁶.

No primeiro semestre de 2015, ocorreu um aumento significativo de estudantes matriculados/as (164 matrículas) na Escola Carandá-Guaçu, em virtude do fechamento da Escola F e transferência de seus estudantes para essa unidade de ensino. Essa informação foi fornecida por Aida, na fase exploratória da pesquisa-ação (vide APÊNDICE D, página 181).

Nesse mesmo ano, computa-se, também, o maior índice de evasão dos últimos 5 anos: do primeiro para o segundo semestre de 2015, 25 estudantes abandonaram os estudos. E, no primeiro semestre de 2016, a diminuição foi de 34 estudantes. Essas variações demonstram um decréscimo na procura pela modalidade, a despeito do trabalho de busca ativa realizado pelo CEDEP juntamente com o programa DF Alfabetizado³⁷, e pode ser um indício de que a proposta pedagógica ainda não dialoga com as especificidades desses sujeitos trabalhadores (vide GRÁFICO 7).

GRÁFICO 7 – MATRÍCULAS – REGISTROS E VARIAÇÃO % NO MESMO ANO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU



FONTE: Censo Escolar SEEDF (2019).

³⁶ Informação endossada pela supervisora pedagógica do noturno e pelos integrantes do GENPEX.

³⁷ Em 2015 não houve o programa, que voltou no ano seguinte. Informação passada por integrantes do GENPEX e confirmada pela supervisora pedagógica da Escola Carandá-Guaçu, do Paranoá.

Esse quadro demonstra a necessidade de se ampliar as estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam a permanência dos/as alfabetizados/as no primeiro segmento da EJA, bem como de maior mobilização e acompanhamento desses sujeitos que tiveram que interromper os estudos em função dos reveses da vida.

A ideia de se ampliar as estratégias que garantam a permanência na modalidade é corroborada por Duarte (2017), que ressalta a importância da escola trabalhar de forma diferenciada, propiciando processos democráticos e participativos no contexto administrativo e pedagógico, envolvendo todos os agentes do processo educativo. E, para tal, faz-se necessário adequar a carga horária à realidade desses/as estudantes, acompanhar a frequência, valorizar a coordenação pedagógica como um espaço privilegiado de formação continuada e planejamento colaborativo e ter um trabalho pedagógico que propicie a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, a fim de superar a prática pedagógica restrita à oralidade ou à escrita.

A respeito desse assunto, Dias (2009) reforça que a escola deve ser um lugar de debate, de diálogo e de reflexão coletiva, na tentativa de solucionar conflitos e diminuir o descompasso entre o que se objetiva com a EJA e o que se pratica em sala de aula. E uma das formas de se alcançar isso é tornar as turmas de EJA parte da comunidade escolar, disponibilizando acesso a espaços e benefícios muitas vezes destinados tão somente aos estudantes do diurno.

Os/as educandos/as E4, E9 e E13 acrescentaram que o interesse dos/as estudantes em conseguir o passe livre e a carteira estudantil são fatores que mobilizam muitos deles/as. Por outro lado, a falta de paciência com os ritmos e processos de ensino/aprendizagem e o fato da Escola avançar os/as educandos/as para a série seguinte sem que tenham o domínio do conhecimento necessário acaba por desanimá-los/as.

Tem aqueles fracos, professora, que entra e que acha que aprende a estudar, em 4, 5 meses, ele já aprende a lê e a escrever tudo. E quando não consegue ele volta pra trás, entendeu?! E não é bem assim, entendeu?! Estudo é difícil! Tem que lutar e correr atrás, hoje e amanhã. Hoje não tem aula, amanhã não tem. Aí você tem que vir do mesmo jeito, entendeu? Até você conseguir! (Educando E4).

Sabe porque se afasta? Porque passa sem saber! Aí você fica com medo! E tem professor aqui que vai em cima igual cobra, num sabe?! (Risos). Aí num aguenta. Não é não?! Não é nosso não, mas eu não tô nem aí! (Falando que não são os professores da terceira etapa). Tem deles que não aguenta. Eu tenho uma vizinha aqui, um vizinho que saiu por causa de professor! Aí ele disse que não volta, nem a pau, por causa dos professor! Não é dos meus, a maioria deles. Os meus eu não poso reclamar! (Educanda E13).

A progressão continuada³⁸, citada indiretamente pela Educanda E13, ocorre na Escola Carandá-Guaçu, segundo os próprios educadores, como uma forma de estimular aqueles/as estudantes que estão há muito tempo na mesma etapa. Porém, havia quatorze educandos/as (os/as que acompanhei quando eu ingressei no GENPEX) que estavam na terceira etapa há pelo menos 1 ano, o que denota que isso não ocorria frequentemente.

Em 2016, os números de matrícula, conclusão, repetência e evasão não oscilaram muito de um semestre para o outro. A Escola manteve 105 estudantes matriculados no primeiro e no segundo semestre. No primeiro semestre de 2017, mais 71 estudantes ingressaram no primeiro segmento (o censo escolar atesta o quantitativo de 163 educandos/as matriculados/as³⁹ na Escola Carandá-Guaçu). Como o número de matrículas foi bem maior que o dos anos anteriores, o número de repetência também superou os quantitativos anteriores. Mas, apesar de registrar 104 repetências e 2 evasões, a Escola perdeu somente 30 estudantes no segundo semestre. Do segundo semestre de 2017 para o primeiro de 2018, a Escola perdeu mais 18 estudantes.

Essas discrepâncias, em termos de matrícula, segundo Serra et al (2017), ocorrem em função do aligeiramento de políticas públicas que mantêm a EJA em segundo plano, por meio de uma oferta compensatória e residual, que não atende às demandas dos/as estudantes. Esses/as, em virtude das expressividades da vida adulta (demandas pessoais, familiares e profissionais), acabam por interromper os estudos, o que, em grande medida, explica o movimento de fechamento de escolas noturnas nas redes estaduais e municipais de ensino nos últimos dez anos.

Essa realidade afeta as turmas de EJA em todas as regiões do país, possibilitando reflexões acerca da organização política, administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de seu reflexo na sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário indagar sobre o papel de exames certificadores, como o Encceja⁴⁰ (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), para a oferta e permanência dos/as educandos/as nas escolas, sobre a existência da oferta e sobre a atratividade da EJA para esses sujeitos.

³⁸ Processo formativo que possibilita a promoção das aprendizagens por meio da progressão do estudante para a etapa seguinte. E essa situação pode ocorrer a qualquer momento, mediante avaliação diagnóstica.

³⁹ Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>>. Acesso em: 06/11/2017.

⁴⁰ O Encceja é um instrumento de avaliação, criado em 2002 pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que mede as competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. (IBGE: <<https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/exame-nacional-para-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos-encceja.html>> acesso em 02/04/2019).

Apesar do decréscimo na efetivação de matrículas ao longo dos últimos 5 anos (visto no GRÁFICO 7, página 92), presenciei, ao longo da pesquisa, o regresso de alguns/as educandos/as à Escola, bem como o ingresso de novos/as educandos/as, principalmente na primeira etapa (acompanhada por mim no primeiro semestre de 2018). Vale ressaltar que a Escola Carandá-Guaçu acolhe matrículas ao longo dos semestres, conforme rezam as diretrizes operacionais da EJA do Distrito Federal.

Do mesmo modo que ocorre em todo o Brasil, as taxas de evasão e repetência ainda são muito elevadas na Escola Carandá-Guaçu, ocasionadas por múltiplos fatores, dos quais a avaliação empregada pode ser preponderante. Os estudos de Oliveira e Pacheco (2008) ressaltam que a avaliação das aprendizagens, por sua onipresença e seu papel modelador do comportamento estudantil, se torna um instrumento de poder no contexto escolar, sobredeterminando a prática pedagógica e, conseqüentemente, o sucesso ou o fracasso escolar. Essa é uma discussão que será tecida com minúcias no capítulo 3.

Diante do exposto, teço algumas considerações que podem servir como reflexão para todos os envolvidos com essa modalidade de ensino: em que medida a diminuição da oferta por parte das unidades escolares contribui para a diminuição no número de matrículas, considerando que a alfabetização de jovens e adultos ainda é uma demanda de uma parcela significativa da população (vide TABELA 3, página 86)? Para agravar a situação, o fechamento das instituições escolares no período noturno implica a transferência dos/as estudantes para uma nova escola, muitas vezes mais longe de casa, desmotivando-os/as a prosseguir em suas trajetórias escolares.

Ainda nessa perspectiva, é importante refletir sobre o papel da avaliação formativa para a permanência e a conclusão dos estudos nos últimos cinco anos nas escolas públicas do DF, o papel da progressão continuada para a conclusão dos estudos de jovens e adultos na EJA, a eficácia do pagamento de bolsas e auxílios para a redução de fato das desistências e até que ponto os exames de certificação, como o Encceja, contribuem para a diminuição de estudantes em sala de aula.

No próximo capítulo, aprofundo a discussão sobre a avaliação e apresento a autoavaliação como uma aliada da avaliação formativa.

3 AUTOAVALIAÇÃO COMO ALIADA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Neste capítulo, dialogo com os principais teóricos da avaliação formativa e da autoavaliação e chamo ao debate outros autores, a fim de enriquecer as concepções trazidas por eles: Álvares Méndez (2002; 2013), Bourdieu e Champagne (1998), Charlot (2000), Corazza (2001), Correia et al (2012), Freitas (2002; 2005; 2014), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Villas Boas (2008; 2011; 2017), Freitas (2008), Fernandes e Freitas (2007), Lopes e Silva (2012), Miranda e Pereira (2017), Oliveira e Pacheco (2008), entre outros.

E, para tal, divido o capítulo em três seções. Na primeira seção, “Avaliação e desigualdades sociais na EJA”, aponto aspectos da avaliação que reforçam as desigualdades sociais. Na segunda seção, “A avaliação formativa e a autoavaliação”, trago um histórico sobre a avaliação formativa e a autoavaliação, relacionando-as como aliadas de um processo que deve pautar-se pelo desenvolvimento dos/as educandos/as. Na terceira seção, “A Avaliação das aprendizagens na Escola Carandá-Guaçu”, abordo brevemente a avaliação das aprendizagens na escola pesquisada.

3.1 AVALIAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS NA EJA

Por muito tempo, a avaliação convencional contribuiu para os processos de exclusão na escola, por consagrar o privilégio cultural (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), por estar dissociada da vida real, por ter função meritocrática e excludente. Serviu como um instrumento de conformação da ordem, pois acreditava-se que somente as crianças das classes mais abastadas, com um maior capital cultural (conhecimento artístico e cultural transmitido pela família) obtinham êxito na escola, legitimando e produzindo a exclusão social das classes populares, que se mantinham em profissões menos nobres, numa espécie de “eliminação adiada” (FREITAS, 2002, p. 308).

Ao contrário dos teóricos reprodutivistas (em especial Bourdieu e Passeron), que se referem ao fracasso escolar como um reflexo das desigualdades sociais, da origem social e do capital humano (aqueles com mais competências e habilidades serão bem-sucedidos), Bernard Charlot acredita que esses fatores não são determinantes, mas, sim, a relação que se estabelece com o saber. Para ele, não existe fracasso escolar e, sim, estudantes em situação de fracasso, por viverem situações adversas, que contribuem para o insucesso escolar. O autor segue afirmando que

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que

devem ser analisadas, e, não, algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ (CHARLOT, 2000, p. 16).

Essas desvantagens individuais, tão características dos/as alfabetizando/as da EJA, estão relacionadas com a posição social da família, a singularidade desses sujeitos, suas significações e ressignificações, suas práticas e as especificidades deles/as. Dessas constatações, apontadas por Charlot (2000), reitera-se a importância de uma avaliação diferenciada, que valorize os/as estudantes e respeite seus ritmos de aprendizagem.

O processo de democratização escolar possibilitou o acesso desses sujeitos trabalhadores à escola, mas não garantiu sua permanência, sobretudo porque essa mudança no “metabolismo escolar” (FREITAS, 2002, p. 309) gerou uma transformação na forma de exclusão, incrementando as disparidades socioculturais.

Os estudos de Freitas (2005; 2002; 2014) e Villas Boas (2017) demonstram a centralidade da avaliação na organização do trabalho pedagógico, que, em uma perspectiva tradicional de educação (contrária à defendida por esses autores), tem uma intencionalidade sociopolítica – reproduzir os interesses da classe dominante. Além disso, por dissociar-se dos objetivos da aprendizagem, do desenvolvimento e do reconhecimento dos sujeitos culturais e por impregnar-se de juízo de valores (sem que haja uma avaliação formal dos estudantes), acaba por contribuir para a exclusão social dos educandos (exclusão subjetiva). Sobretudo, porque a

...escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle de consecução de tais funções... (FREITAS, 2014, p. 18).

Isso ocorre essencialmente porque os processos didáticos e avaliativos encontram-se imbricados aos objetivos da escola e, conseqüentemente, aos do sistema de ensino. Dessa forma, “... a avaliação incorpora objetivos ocultos do processo de ensino, motivados pela função social que é atribuída à escola” (VILAS BOAS em FREITAS, 2005, p. 209).

Por isso, a avaliação informal (comentários e opiniões advindos das relações dos sujeitos educativos no convívio escolar) precisa ocorrer paralelamente à avaliação formal (instrumentos explícitos de avaliação), por meio de registros e comentários sobre o desempenho dos educandos. Essa prática serve como *feedback* para melhoria do ensino e da aprendizagem (intenção formativa), contribuindo para o sucesso escolar desses/as estudantes em situação de fracasso. Uma ideia corroborada no seguinte trecho do texto de Freitas (2014):

A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um ‘modelo de raciocínio’, uma ‘forma de pensar’, uma forma de o professor se relacionar com os alunos, embutidas em suas práticas específicas. Estes modelos também se tornam objeto de

avaliação e, portanto, definem a aprovação ou não, a continuidade ou não, o acesso ao conhecimento sistemático ou não (FREITAS, 2014, p. 25).

Dessa forma, é a intencionalidade do ato avaliativo que torna a avaliação um agente de inclusão ou exclusão no contexto escolar. Para Freitas (2014) a avaliação “além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos os conteúdos” (FREITAS, 2014, p. 17). Assim, a avaliação do ensino-aprendizagem (aquela que tem como finalidade a aprendizagem do educando e do educador e também o desenvolvimento da escola) precisa dispor de instrumentos diversificados, em momentos diversos, a fim de alinhá-la aos objetivos da instituição escolar e às demandas coletivas.

À vista disto, a avaliação necessita ser encorajadora e voltar-se para as aprendizagens, para que pré-conceitos não sejam utilizados para confirmar resultados avaliativos, principalmente no primeiro segmento da EJA, por reunir sujeitos que tiveram pouco ou nenhum contato com a escola.

Quando a avaliação é entendida como instrumento (com a finalidade de medir – através de conceitos e notas – se os objetivos de sala de aula foram ou não atingidos) e não como um processo, reveste-se de poder, reforçando, entre outras coisas, a efetividade do processo para alcance das metas subjacentes à instituição: manutenção do *status quo* e da sociedade de classes, intensificando as desigualdades sociais, principalmente porque a avaliação norteia todo o trabalho pedagógico e contribui direta ou indiretamente para o sucesso ou o fracasso escolar.

Isso ocorre porque a nota, por ser um “motivador artificial” (FREITAS, 2002, p. 317), gera medo e conformismo, motivando extrinsecamente os/as estudantes para os estudos, ao passo que os/as responsabiliza pelo próprio desempenho. Dessa forma, enfatiza-se o esforço pessoal diante da falsa ideia de igualdade de oportunidades, sem considerar a multiplicidade dos sujeitos.

Assim, essa lógica excludente de avaliação na EJA – incutida política e ideologicamente, a fim de manter a dicotomia entre o pensar e o fazer (trabalho manual e intelectual), alienando jovens, adultos/as e idosos/as do processo de aprendizagem – pode ser superada. É mister que a escola se constitua democraticamente, favorecendo a construção coletiva de seus processos, juntamente com a comunidade escolar. Para tal, deve trabalhar com as diferenças e para as diferenças, possibilitando a inclusão desses/as trabalhadores/as estudantes. Esse trabalho diferenciado perpassa todas as atividades escolares, transformando os/as educandos/as em agentes de sua própria aprendizagem, valorizando-os/as e encorajando-os/as.

E este protagonismo afetivo-amoroso, político, epistemológico e pedagógico dos/as educandos/as deve permear o planejamento da escola, do currículo, dos planos de cursos, dos planos de disciplinas, dos planos de aula, da avaliação e, conseqüentemente, da autoavaliação. Sobretudo, porque dentro de uma perspectiva histórico cultural, quer sob a ótica de Freire ou de Vygostsky, possibilita um resultado avançado de aprendizagem e desenvolvimento humano (REIS, 2011).

Por esta razão, deve-se atentar para a relação entre o par dialético avaliação/objetivos, citada nos estudos de Freitas (2005; 2014), para que se tenha um processo mais coerente com a realidade dos/as educandos/as da EJA, haja vista a relevância dessa relação para o processo de ensino e aprendizagem. A correlação entre o par dialético referendado pelo autor busca estabelecer a autonomia dos/as educandos/as, por meio de um trabalho reflexivo, voltado para as aprendizagens (perspectiva formativa) e não para os resultados (perspectiva somativa).

Segundo Villas Boas (2008), a avaliação deve articular-se com os objetivos e metas do Projeto Político Pedagógico da escola. Precisa ser “mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39), coerente e inclusiva. Por isso, necessita ser desenvolvida de forma colaborativa, preferencialmente com a participação dos/as estudantes, propiciando a autonomia e a reorganização do trabalho pedagógico. Assim, os educandos passam a identificar seus erros, acertos e lacunas (monitoram a própria aprendizagem), com o intuito de buscar as melhores formas de aprender. Ideia que vem ao encontro de uma avaliação proporcionadora da constituição de um sujeito humano e, como tal, em libertação, transformação e emancipação.

A seguir trago um breve histórico sobre a avaliação formativa e traço um paralelo entre ela e a autoavaliação, a fim de demonstrar que a autoavaliação é uma aliada da avaliação formativa e, conseqüentemente, do ensino e da aprendizagem.

3.2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A AUTOAVALIAÇÃO

Nos últimos 30 anos, a avaliação educacional tem se tornado tema constante dos estudiosos da educação, por ela ser um processo que pode ampliar o êxito escolar e, conseqüentemente, dirimir as desigualdades sociais. A avaliação educacional surgiu em 1949, com a proposta curricular de Tyler, numa conjuntura ideológica conservadora, que buscava soluções técnicas para o aumento da escolarização (ÁLVARES MÉNDEZ, 2013). Contudo, o termo avaliação formativa foi cunhado em 1967, por Scriven, dentro de um contexto de

avaliação curricular que se estendeu para a avaliação dos estudantes, em 1971, com os estudos de Bloom (HADJI, 2001).

A partir desse período, vários termos surgiram para representar ideologias distintas de avaliação curricular, as quais podem ser divididas em dois grupos. No primeiro grupo, tem-se a avaliação tradicional (avaliação a partir de uma racionalidade técnica – visa a uma ação estratégica), identificada por termos como avaliação somativa, avaliação externa, avaliação criterial, avaliação vertical, avaliação pontual, avaliação terminal, heteroavaliação, avaliação individual, avaliação final e avaliação feita pelo educador. No segundo grupo, tem-se a avaliação alternativa (avaliação a partir de uma racionalidade prática – visa a uma ação comunitária), identificada como avaliação formativa, avaliação interna, avaliação referida a princípios educativos, avaliação horizontal, avaliação dinâmica, avaliação processual, avaliação participativa, avaliação compartilhada, avaliação contínua, autoavaliação e coavaliação (ÁLVARES MÉNDEZ, 2002; 2013).

Ainda numa concepção histórica da avaliação, o autor acima diferencia a avaliação segundo duas concepções epistemológicas distintas: a positivista, que privilegia uma avaliação técnica, tradicional, por meio de provas objetivas; e a sócio-histórica (defendida por Charles Hadji e referendada neste trabalho), que privilegia a avaliação com intenção formativa e a racionalidade prática e crítica. Essas visões reforçam ideologias que se sobrepuseram em determinadas épocas e que sobredeterminaram a organização do trabalho pedagógico.

À vista disso, a avaliação tradicional (somativa) e a avaliação com intenção formativa são duas concepções avaliativas que, apesar de apresentarem propósitos diferentes, não se contrapõem, podendo ocorrer, segundo Hadji (2001) e Hoffmann (2014), em três momentos distintos: antes, depois e durante a ação formativa. E cumprem função classificatória (somativa), diagnóstica ou formativa (voltada para as aprendizagens).

Quando está voltada para o primeiro aspecto – avaliação somativa –, a avaliação ocorre ao final do processo, depois da ação educativa, e o foco reside nos resultados obtidos, que servem para classificar e comparar, suscitando sentimentos de inferioridade e incapacidade, além de afetar a vontade para aprender. No segundo aspecto, tem-se a avaliação diagnóstica, que pode ocorrer antes da ação formativa, mas acontece ao longo de todo o processo e permite rever percursos e procedimentos metodológicos. No último aspecto, a avaliação se volta para a aprendizagem – avaliação formativa – e ocorre ao longo do processo, servindo como *feedback* tanto para os educandos quanto para os educadores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a avaliação para as aprendizagens é aquela que leva em conta as oportunidades oferecidas, quando adequa as

situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos educandos e aos desafios que conseguem assumir (BRASIL, 1997).

Lopes e Silva (2012) dividem ainda a avaliação em: avaliação da aprendizagem, avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem. Para esses autores, a avaliação da aprendizagem “ocorre quando os educadores utilizam elementos da aprendizagem dos educandos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem” (LOPES; SILVA, 2012, p. 5), sendo realizada ao final do processo, sem a participação dos sujeitos educativos na planificação ou execução da mesma. Possui um caráter somativo, por descrever e quantificar o conhecimento, as atitudes e as competências.

A avaliação para a aprendizagem, segundo esses autores, é uma avaliação que ocorre com o objetivo de informar e promover as aprendizagens dos educandos, melhorando-as qualitativamente. E torna-se uma aliada da aprendizagem, por fornecer dados sobre ela mesma e informar sobre o ensino. Requer que o educador partilhe as metas de aprendizagem, ajude os educandos a compreender essas metas, forneça *feedback* construtivo, acredite na capacidade dos educandos para aprimorar o progresso de suas aprendizagens (adquiridas dentro e fora do contexto escolar), assegure que os educandos aprendam estratégias de autoavaliação e reconheça que a motivação e a autoestima são essenciais para a aprendizagem (LOPES; SILVA, 2012).

A avaliação como aprendizagem (autoavaliação) é um processo de reflexão, segundo o qual o educando monitora o seu progresso e informa sobre seus futuros objetivos de aprendizagem, ajustando-a, a fim de reaprender, melhorando, assim, o desempenho escolar. É uma atividade que requer do educando a responsabilidade sobre o ato de aprender e sobre o processo avaliativo e envolve o processo de autoavaliação e de coavaliação. Na primeira forma de avaliação, o estudante aprende sobre a aprendizagem ao refletir sobre o próprio trabalho ou atividades. Na segunda, aprende refletindo sobre as atividades e os resultados de aprendizagem de seus colegas de classe (LOPES; SILVA, 2012).

A fim de aclarar os aspectos que definem a avaliação com intenção formativa, faz-se necessário diferenciar o avaliar do medir e o avaliar do examinar. Avaliar não é sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. É uma atividade orientada para o futuro, para manter ou melhorar a atuação, enquanto medir é simplesmente obter informação sobre o progresso (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Para Luckesi (2011), o ato de avaliar é mais dinâmico e abrangente que o ato de examinar, haja vista o caráter classificatório do examinar, que não se compromete com a qualidade da aprendizagem. Examinar é um ato voltado para o passado, pois pretende verificar

o que o educando já aprendeu, desconsiderando o que não aprendeu. Já o ato de avaliar investiga a qualidade do desempenho dos estudantes, intervindo para a melhoria da aprendizagem, sempre que necessário. Por isso, a avaliação (entendida como um procedimento contínuo e processual) é diagnóstica, pois gera um conhecimento sobre o que foi e o que não foi aprendido, para que haja uma reorientação e os conteúdos sejam assimilados.

Nessa medida, avaliar pressupõe uma visão humana – que vislumbra o ser humano como um ser em desenvolvimento –, uma preocupação com o processo e não com o produto da aprendizagem. Assim, somente averiguar a aprendizagem escolar sob a forma de exames não permite a melhoria do ensino e da aprendizagem, mas “impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça da reprovação” (LUCKESI, 2011, p. 279).

Essa ideia é corroborada por Hoffmann (2014), ao ressaltar que essa é uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que classifica o aprendiz, ao final de um período, em reprovado ou aprovado, o oposto a um significado de comprometimento do educador para com o desenvolvimento das aprendizagens.

Não obstante, uma grande parte das escolas privilegia o caráter somativo em detrimento do formativo, transformando a avaliação num instrumento de classificação, num produto final do processo de aprendizagem, medindo a capacidade e mostrando se o conteúdo foi ou não aprendido. O que, por sua vez, impossibilita o desenvolvimento e a progressão dos educandos, cujo fracasso escolar contribui para excluí-los (LUCKESI, 2011).

A avaliação é encarada com ansiedade e insegurança tanto pelos educadores quanto pelos estudantes, pois avaliar e ser avaliado costumeiramente gera implicações desagradáveis para ambos, uma vez que o erro é um constructo que se constitui social e culturalmente, relacionando-se à incompetência e ao fracasso. A inabilidade dos educadores em lidar com o erro salienta práticas tradicionalistas que têm na avaliação somativa uma forma de agrupar os “melhores” e os “piores” estudantes, segundo critérios quantitativos que desvalorizam o processo individual de aprendizagem. É preciso conceber o erro não como uma falta a ser reprimida ou como uma incapacidade do estudante de aprender, mas como uma fonte de informação, um momento de crescimento, um meio para identificar e desenvolver potencialidades. Essa visão diferenciada permite a análise do que foi aprendido, a correção e a reformulação de ações que promovam o sucesso escolar, por meio de uma práxis “avaliativa prospectiva” (CORREIA et al, 2012, p. 40).

A partir dessa prática formativa, ampliam-se os saberes e o crescimento individual, pois o/a educando/a é avaliado de maneira contínua e processual e o erro passa a ter um papel

preponderante na superação, reflexão e autoquestionamento. Tais ideias são referenciadas na própria legislação educacional da EJA.

Essa relação dialética beneficia todos aqueles inseridos no contexto escolar, despidendo do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação somativa. Dessa forma, a avaliação com intenção formativa permite identificar, de maneira frequente e interativa, o que foi aprendido e o que falta aprender, permitindo a reorganização do percurso. E requer:

(...) que se considere as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento da sua produção e o *feedback* que lhe será oferecido levarão em conta o processo de aprendizagem por ele desenvolvido, e não apenas os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2006, p. 78).

Por ser uma categoria do trabalho pedagógico, a avaliação precisa organizar-se em prol da superação das necessidades estudantis, valorizando não apenas aspectos cognitivos, mas os socioafetivos também. Para isso, é mister averiguar os conhecimentos prévios dos sujeitos educativos e não as condições prévias de aprendizagem que costumeiramente são averiguadas nas avaliações diagnósticas iniciais (HOFFMAN, 2014). A avaliação diagnóstica, como dito anteriormente, se insere na formativa, orientando o planejamento pedagógico, que deve ser desenvolvido de forma colaborativa com a comunidade escolar e preferencialmente com a participação dos estudantes.

Contudo, há que se atentar para os aspectos formais e informais da avaliação. Hadji (2001) identifica, no contexto escolar, dois tipos de avaliação: uma avaliação que é espontânea – avaliação informal –, a qual é revestida de juízo de valores – e outra que é instituída –, que se utiliza de instrumentos formais para produzir informações sobre as quais os julgamentos serão feitos. E, como dito na seção anterior, ambas podem ter uma intenção formativa, dependendo de sua intencionalidade.

Analogamente, Freitas (2014) reporta que as práticas avaliativas podem ser divididas em formais e informais. A avaliação instrucional é um tipo formal e se refere ao domínio do conteúdo (testes padronizados, provas feitas pelos educadores, questões orais, exercícios, *feedback*, entre outros). As práticas avaliativas informais são de dois tipos: a avaliação disciplinar (usadas para manter a ordem na sala de aula) e a avaliação atitudinal (voltada para os valores e atitudes dos educandos), as quais podem determinar o sucesso ou insucesso escolar.

Dessa forma, a avaliação, na perspectiva sócio-histórica, visa a reforçar a autonomia dos educandos, sendo uma aliada do processo de ensino e aprendizagem, tendo o *feedback* e a

autoavaliação como seus componentes essenciais. Tal abordagem descreve a avaliação com intenção formativa como um tipo de avaliação capaz de regular as aprendizagens, orientando os educandos para que eles próprios percebam suas dificuldades e desenvolvam estratégias para superá-las.

A avaliação com intenção formativa é aquela que visa ao progresso das aprendizagens e informa sobre o ato de aprender e sobre o ato de ensinar. Dessa forma, o objetivo da autoavaliação, como prática desenvolvida de autobalço, “é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema” (HADJI, 2001, p. 102), num exercício contínuo de reflexão.

A reflexão do educando, mediada inicialmente pelo educador (*feedback* externo), vai propiciando a autonomia e a autocrítica, à medida em que há uma diminuição desse controle externo e um aumento da responsabilidade sobre a própria aprendizagem, e novos objetivos vão sendo traçados, ampliando-se o ato de aprender. Portanto, a autoavaliação necessita ser entendida e negociada, para que seja encorajadora e mobilize os educandos, possibilitando a meta-avaliação e a metacognição. A metacognição é um processo mental que possibilita ao sujeito a tomada de consciência “dos diferentes aspectos e momentos da sua atividade cognitiva” (VILLAS BOAS, 2008, p. 54).

Segundo os estudos de Hadji (2001), a autoavaliação, como processo metacognitivo e aliada da avaliação formativa, possui duas características importantes. A primeira diz respeito à autorregulação como dimensão fundamental dos processos cognitivos, possibilitando:

a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva (tácita, espontânea) para uma regulação metacognitiva (consciente, refletida e permitindo consequentemente explorar mais seus recursos e conhecimentos) (HADJI, 2001, p. 104).

A segunda característica é que a autoavaliação é intermediada por um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro, pois é por meio da fala de seus pares e dos educadores que os educandos têm a oportunidade de “estender e diversificar suas competências espontâneas de autorregulação” (HADJI, 2001, p. 104).

Embora os autores que trago ao longo deste texto não se utilizem do termo avaliação com intenção formativa, eles dialogam com essa perspectiva, por entenderem que a avaliação deve trabalhar em prol do progresso das aprendizagens, transformando os sujeitos educativos em atores de seu próprio processo de aprendizagem. Isso posto, teço mais algumas considerações, a fim de sustentar a relevância dessa avaliação para a educação de jovens, adultos e idosos.

Lopes e Silva (2012) reiteram que a avaliação das aprendizagens monitora o dia a dia da sala de aula. E, por se tratar de um processo ativo e intencional, fornece *feedback* aos educadores (sobre a eficácia das atividades desenvolvidas) e aos educandos (sobre o grau em que sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e objetivos pretendidos). Tem como base três questionamentos: ‘Para onde vou?’, ‘Onde estou agora?’ e ‘Qual é a estratégia que pode ajudar a chegar onde se precisa?’. Isso demanda definir metas de aprendizagem por etapas, avaliando o nível atual de compreensão dos educandos, e trabalhar estrategicamente para dirimir as discrepâncias diagnosticadas, o que torna a avaliação das aprendizagens um processo cíclico e dinâmico.

E, por ater-se à descoberta ‘do que’ e ‘do como’ o estudante compreende seu percurso formativo, permite determinar o quanto houve de avanço, possibilitando uma análise sobre o ato de aprender e redirecionando os rumos da prática pedagógica. Tal prática avaliativa propicia a compreensão da forma de aprender dos educandos e essa reflexão permite a construção da metacognição e da competência para a organização das próprias metas de aprendizagem, o que conseqüentemente promoverá a confiança e a autoestima. No entanto, para gerar motivação para aprender, os desafios necessitam ser dosados e as decisões tomadas em sala de aula necessitam ser continuamente discutidas entre o educador e os educandos (LOPES; SILVA, 2012).

Para Villas Boas (2008), a avaliação formativa engloba todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais são fonte de informação e *feedback* para reorientar o trabalho pedagógico. Ela destaca a avaliação por colegas, a autoavaliação, o portfólio, as provas e os registros reflexivos como os principais procedimentos de avaliação. Lopes e Silva (2012) sugerem ainda o uso, ao longo do processo avaliativo, de questionários, diários de bordo, grelhas de observação, fichas de autoavaliação e diversas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF).

A avaliação formativa, na perspectiva de Fernandes e Freitas (2007), tem objetivo de reorientar o processo de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento dos educandos ao longo das aulas, promovendo o autoaperfeiçoamento e o autoconhecimento. É um auxílio pedagógico imediato ao estudante, pois o educador pode sugerir ou ajudá-lo a descobrir formas de se aprimorar, utilizando novas metodologias que venham ao encontro das necessidades de seu público-alvo. Dessa forma, possibilita a inclusão, amplia o diálogo, constrói a autonomia, desenvolve uma maior responsabilidade com o coletivo e prima pela qualidade no ensino. Essa ideia é corroborada por Álvares Méndez (2013), ao ratificar que a avaliação deve atrelar-se ao currículo, servindo tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Em vista disso, as atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula são fontes de *feedback* interativo e podem incluir a autoavaliação, uma aliada da avaliação formativa. Na concepção de Hadji (2001), a autoavaliação expressa uma dupla vontade: privilegiar a regulação da aprendizagem e desenvolver a metacognição. E, para que ambas ocorram, deve-se propiciar a autorregulação, viabilizada pelo autocontrole da ação, que vai sendo regulada, num processo constante de reflexão-ação. Para o autor, o autocontrole (figura privilegiada da autoavaliação) difere-se da autonotação (o educando se atribui uma nota ao examinar o resultado de seu trabalho), sendo uma espécie de autobalço que ocorre ao final do processo avaliativo e que se distancia de uma avaliação informativa com intenção formativa.

Contudo, não basta entender as práticas avaliativas; há que se buscar o entendimento da diversidade de elementos de cunho sociológico, epistemológico e histórico que compõem a realidade escolar (ações e reações, fluxos e refluxos, objetividades e subjetividades, ordens e desordens, entre outros aspectos) e que vão constituindo os sujeitos. A avaliação formativa é um modelo ideal, mas que, segundo o exposto no capítulo 2, ainda encontra dificuldade para ser implementada na EJA. Por isso, sua proposta avaliativa deve trabalhar com e para a diversidade, por meio de uma prática menos classificatória ou excludente. E, para tal, deve estar inserida no trabalho pedagógico da escola, colocando-se para além do medir o conhecimento aprendido em sala de aula, sem ter a pretensão de aprovar ou reprovar (MIRANDA; PEREIRA, 2017).

Desse modo, a avaliação na alfabetização de jovens e adultos deve ser encorajadora, propiciando a autorregulação do processo por parte dos/as educandos/as e de todos os educadores envolvidos no processo educativo, já que os instrumentos avaliativos, na perspectiva formativa, devem ser construídos de forma conjunta e colaborativa (VILLAS BOAS, 2017).

Miranda e Pereira (2017) ratificam que, na EJA, as práticas de avaliação precisam ser democráticas, dialógicas e colaborativas. E, para que isso ocorra, é necessário que os educadores construam um ambiente acolhedor, privilegiando o diálogo e a escuta sensível, favorecendo a troca de conhecimento e experiências. Dessa forma, o acolhimento ameniza o peso do não aprender, da reprovação ou da não permanência incutido nos/as trabalhadores/as estudantes dessa modalidade de ensino, historicamente relegada a políticas “marginais de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (MIRANDA; PEREIRA, 2017, p. 61). Portanto, é mister romper com os estereótipos e modelos pré-estabelecidos, recriando uma cultura de valorização humana e de sucesso escolar que possibilite a transformação social.

Ainda segundo esses autores, para que a relação pedagógica seja significativa, três tempos devem ser considerados: o tempo da admiração, caracterizado pelo diálogo e percepção aguçada e sensível das peculiaridades de cada sujeito; o tempo da reflexão, que possibilita o entendimento da trajetória no processo de aprendizagem; e o tempo da reconstrução, momento de refazer percursos. Essa é uma relação pedagógica pautada em aspectos formativos, que visam à inclusão (dentro de uma perspectiva de equidade) e levam em conta a dialogicidade do processo de aprendizagem.

Porém, o educador deve estar interessado na aprendizagem do/a educando/a, coletando, analisando e registrando as manifestações das condutas cognitivas e afetivas, para averiguar o que foi efetivamente aprendido, atribuindo-lhe qualidade, por meio de critérios acordados previamente com os/as trabalhadores/as estudantes da EJA. Por conseguinte, a reflexão dos educadores sobre o processo possibilitará a reorientação imediata da aprendizagem (nos casos em que os conteúdos são essenciais e não foram assimilados) ou o encaminhamento dos educandos para níveis subsequentes de aprendizagem. Logo, a avaliação das aprendizagens não deveria ter a intenção de aprovar ou reprovar, mas sim de redirecionar percursos e desenvolver as aprendizagens, estabelecendo-se um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos, e não uma média mínima de notas, como é o habitual nas escolas que ofertam a EJA (LUCKESI, 2011).

Hoffmann (2014) reforça que a avaliação formativa é uma ação coletiva e consensual, que traz uma concepção investigativa e reflexiva, propicia a conscientização das desigualdades sociais e culturais, promove a cooperação entre educadores e todos aqueles envolvidos na ação educativa, privilegia uma aprendizagem significativa e desenvolve um pensamento crítico e responsável sobre o cotidiano. Essa visão pretende superar a reprodução das desigualdades sociais.

Assim, a utilização da autoavaliação como um procedimento e uma aliada da avaliação do ensino-aprendizagem (avaliação formativa, avaliação com intenção formativa – conceitos apresentados ao logo desse capítulo) permite a autorregulação das aprendizagens e a inclusão social de jovens, adultos/as e idosos/as da EJA, mobilizando-os/as e tornando-os/as sujeitos mais críticos e autônomos.

A seguir discorro brevemente sobre o que os documentos oficiais da SEEDF e o PPP da Escola Carandá-Guaçu trazem sobre a avaliação para as aprendizagens, haja vista que farei uma discussão mais minuciosa no capítulo 4.

3.3 A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

A avaliação para as aprendizagens é um componente integrador do trabalho pedagógico e deve ter intenção formativa. É uma atividade que deve estar em consonância com os princípios e critérios refletidos na coletividade e referenciados no projeto político pedagógico da unidade escolar, na proposta curricular e nas convicções acerca do papel social da instituição. Sua realização envolve tanto aspectos técnicos quanto políticos, na medida em que os protagonismos são respeitados. Desse modo, deve propiciar a inclusão, o diálogo, a construção da autonomia, a mediação, a participação e a responsabilidade coletiva, além de possibilitar os ajustamentos do ato de ensinar, que deve ir se moldando às demandas da comunidade escolar e consequentemente da aprendizagem (FERNANDES e FREITAS, 2007).

Segundo Distrito Federal (2012), a avaliação deve estar voltada para as aprendizagens – com intenção formativa –, num processo contínuo e com procedimentos metodológicos diversos. Os procedimentos avaliativos que devem ser utilizados para averiguar as aprendizagens ao longo do processo são descritos nas Diretrizes Operacionais da EJA e ratificados nas Diretrizes de Avaliação Educacional. São eles: avaliação por pares, portfólio/EaD webfólio ou portfólio virtual, registros reflexivos, autoavaliação, seminários, pesquisas e trabalhos em grupo, testes e provas – até 50% da nota, numa perspectiva formativa.

E tanto a definição do processo avaliativo quanto os procedimentos avaliativos descritos acima se encontram no Projeto Político Pedagógico da Escola Carandá-Guaçu. De acordo com o PPP, a Escola utiliza-se das seguintes formas de avaliação: diagnóstica, das aprendizagens e institucional. E dialoga com uma ótica de educação ampliada – para além da escolarização –, reconhecendo a educação como um “direito universal de aprender ao longo da vida” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 83-84), capaz de transformar jovens e adultos em cidadãos autônomos, críticos e ativos socialmente.

Segundo a entrevista com Aida (vide APÊNDICE D, página 181) e os educadores que responderam ao questionário sobre a prática avaliativa (vide APÊNDICE C, página 180), a escola faz uso dos seguintes procedimentos avaliativos: observações, relatórios descritivos, provas (escritas, oral, com/sem consulta, em grupo, individual, dissertativa, objetiva, etc.), trabalhos (pesquisa, pesquisa de campo, elaboração de materiais didáticos, seminários, etc.), autoavaliação, participação nas aulas, projetos, dentre outros. Esses dados serão apresentados com mais minúcia no capítulo 4.

Os/as educandos/as são informados/as sobre o resultado do seu progresso por meio da correção das provas escritas e pelo Registro Avaliativo (RAv)⁴¹. Essa informação se encontra no Projeto Político Pedagógico da Escola (2017), nas diretrizes Operacionais da EJA (2014) e nas Diretrizes da Avaliação Educacional (2014).

Corazza (2001) ratifica que os pareceres descritivos produzidos pelos educadores acerca do desempenho dos educandos (a exemplo do RAv) é geralmente tratado como um instrumento à parte daqueles utilizados ao longo do processo avaliativo, quando eles próprios deveriam ser utilizados com tal propósito. Para que o trabalho se desenvolva numa perspectiva formativa, o uso desses documentos deve englobar:

a) autoavaliação e registros descritivos feitos pelos/as alunos/as sobre seus desempenhos; b) anotações sistemáticas – diárias, semanais e mensais –, feitas pelos professores em seus diários de classe, onde registram observações sobre si próprios e sobre as crianças; c) escrita de pareceres, parciais ou finais, realizados por pais, mães, familiares e responsáveis pelos/as alunos/as; d) fichas escritas para reuniões pedagógicas – ou escritas durante suas realizações –, contendo apontamentos sobre trabalho de sala de aula, a turma de cada aluno/a (CORAZZA, 2001, p. 25).

Segundo Freitas (2008), a avaliação de caráter emancipatório deve trabalhar com: observação, registro e reflexão constante, concepção de erro construtivo, autoavaliação e conselho de classe participativo, como formas de trabalhar a co-responsabilização no processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira e Pacheco (2008), tudo que se desenvolve na sala de aula resultará no processo avaliativo. Sendo assim, a avaliação é parte integrante do trabalho pedagógico e tem uma intencionalidade que precisa dialogar com as especificidades do público alvo. Por isso é tão importante o diálogo entre a organização curricular da EJA e os mecanismos de avaliação empregados em sala de aula, para que se tenha um ensino mais consistente com as demandas dos/as educandos/as, tornando-os agentes ativos no processo de aprendizagem.

Freitas (2008) propõe uma avaliação como prática investigativa, a fim de se compreender, por meio de uma “reflexão-ação-reflexão” (FREITAS, 2008, p. 80), o que foi aprendido pelos estudantes, levando-se em consideração o papel das pequenas mudanças, as soluções individualizadas e a impossibilidade da previsão exata, tornando essa investigação mais dinâmica e flexível. E, para tal, é necessário diálogo constante entre os saberes – formais e informais –, por meio de uma prática dialógica, que trate o erro como um “objeto de investigação, no sentido de compreensão, acompanhamento e problematização do processo de

⁴¹ O RAv – Registro Avaliativo – é um formulário usado pelos educadores da SEEDF para descrever o processo de aprendizagem dos/as educandos/as nas séries iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva de avaliação formativa.

aprendizagem” (FREITAS, 2008, p. 80). É imprescindível a interação dos educandos com os educadores e entre seus pares, bem como a mediação do educador como forma de problematizar e orientar as discussões. Assim, os registros avaliativos da evolução dos educandos são fundamentais, ideia compartilhada tanto por Corazza (2001) quanto por Hoffmann (2014).

A seguir, trago as análises dos dados produzidos durante a última fase da pesquisa-ação, interrelacionando-os com os documentos oficiais da SEEDF e com os estudos de diversos autores, tendo como objetivo analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA.

4 A AUTOAVALIAÇÃO E A COMPREENSÃO DO PROGRESSO DAS APRENDIZAGENS

Apresento, neste capítulo, as concepções dos/as educandos/as e educadores sobre o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu e ressalto a autoavaliação como aliada da avaliação formativa, bem como suas contribuições para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA. Os dados produzidos foram categorizados e apresentados de forma a dialogar com os objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, o capítulo foi dividido em três subcapítulos: o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu, a autoavaliação na Escola Carandá-Guaçu e as concepções dos/as educando/as sobre as intervenções autoavaliativas.

Em cada subcapítulo apresento as concepções dos interlocutores da pesquisa, problematizando e interrelacionando-as com as falas de autores trazidos nos capítulos anteriores, ao mesmo tempo em que busco o diálogo com outros autores, a fim de contemplar as falas dos sujeitos da pesquisa, que exigiram um aprofundamento em questões como a alfabetização e a perspectiva histórico-cultural.

4.1 O PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

A fim de responder como ocorre o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu, apresento nesta seção a visão dos educadores, revelados por intermédio de: questionário sobre a prática avaliativa na Escola Carandá-Guaçu, respondido na fase exploratória da pesquisa-ação; entrevista com Aida, realizada também na primeira fase desta pesquisa; entrevistas com os educadores Miguel e Vera; e informações do diário de bordo. Divido esse subcapítulo em três seções (a avaliação formativa na Escola Carandá-Guaçu; como ocorre o processo avaliativo na Escola; e como os/as educandos/as se percebem no processo) e trago ao diálogo os documentos da SEEDF, o PPP da Escola e os seguintes autores: Chartier (2007), Freitas (2005; 2014), Galvão e Di Pierro (2012), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Vásquez (1977) e Villas Boas (2011).

4.1.1 A avaliação formativa na Escola Carandá-Guaçu

A partir do questionário aplicado na fase exploratória da pesquisa (vide APÊNDICE C página 180), obtive a concepção que os educadores participantes (vide QUADRO 8, página 44) têm sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. Essa concepção, segundo Chartier (2007), é influenciada pelo saber da ação (dotado de coerência pragmática), advindo do arcabouço teórico presente no discurso profissional, que vai se consolidando “em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas” (CHARTIER, 2007, p. 200), e pode estar em consonância com a prática pedagógica (saber em ação). As respostas do questionário apontaram a avaliação como: recurso dos educadores, processo, *feedback* do/a estudante, instrumento que identifica o processo de ensino-aprendizagem e norteia o trabalho pedagógico.

Paulo, um dos educadores investigados, ponderou que a avaliação das aprendizagens “*é um recurso docente que promove a aprendizagem autônoma do educando. Os resultados da avaliação têm que servir aos alunos para controlar melhor seus progressos. Verificar se os resultados foram alcançados*”.

Em termos de definição, percebe-se que a concepção de avaliação dos educadores está centrada no eixo da aprendizagem e na promoção do desenvolvimento desses sujeitos trabalhadores estudantes. Esse saber da ação demonstrado pelos educadores é condizente tanto com os documentos oficiais da SEEDF⁴² quanto com o PPP da Escola. O PPP assegura a centralidade na aprendizagem (num sentido amplo), ao afirmar que a “avaliação será formativa e global, fundamentada nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais” (PPP, 2017, p. 28), e nas aprendizagens significativas (relativas às demandas individuais, valorizando os saberes dos/as educandos/as) e funcionais.

Ainda sobre o conceito de avaliação descrito por Paulo, percebi duas contradições: uma relacionada ao retorno da avaliação e outra à sua finalidade. Ao tratar a avaliação como um *feedback* para o/a educando/a, ele deixa de privilegiar a prática avaliativa como um recurso capaz de informar sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Nesse sentido, Hadji (2001) defende a avaliação como “princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se a auxiliar de outra – aprender” (HADJI, 2001, p. 15). Ao dizer que a avaliação é um recurso para “verificar se os objetivos foram alcançados”, Paulo prioriza os objetivos da aprendizagem, o que decorre, na visão de Freitas (2005; 2014), do fato da prática pedagógica, muitas vezes, não se orientar por objetivos instituídos (pelo par dialético objetivo/avaliação), o que pode resultar numa prática avaliativa inconsistente com o tipo de avaliação apregoada nos documentos oficiais da

⁴² Currículo em movimento da educação básica – EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014a), Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b), e Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

SEEDF, cuja finalidade é a promoção das aprendizagens e, não, averiguar se os resultados foram atingidos.

A prática avaliativa na EJA, segundo os educadores, deve ser contínua e processual, baseada nas experiências dos/as educandos/as, com ênfase na reflexão, no diálogo e na construção, durante as atividades, nos momentos de dúvidas, nos trabalhos realizados e nos momentos de leitura e produção de textos. Marta reporta: *“observo todo o desempenho do aluno quando proponho uma atividade e verifico as competências curriculares que ele apresenta e suas dificuldades”*.

Novamente as falas se encontram dentro da concepção de avaliação formativa, defendida pelo PPP da Escola Carandá-Guaçu e pelos documentos oficiais da SEEDF, o que denota que os educadores entendem que a avaliação deve privilegiar os aspectos formativos. Não obstante, a fala de Marta desvela a ênfase na função diagnóstica (encontrar pontos fortes e fracos), em detrimento da função otimizar (rever o percurso pedagógico), que Freitas (2005) aponta como recorrente na prática dos educadores, ainda que os educadores verbalizem o contrário. Sobre a prática avaliativa de sondagem no início do semestre, Hoffmann (2014) a considera danosa para os/as educandos/as, pois pode imbuir-se de preconceitos e servir para classificá-los/as por graus de dificuldade.

A dinâmica da EJA e a descontinuidade de educadores impossibilitou que fossem verificadas as aproximações e os distanciamentos dessa prática avaliativa que, nas falas dos educadores, parece comportar aspectos formativos. Porém, para averiguar competências, segundo Hoffmann (2014), é preciso observar a capacidade de pensar e agir do/a educando/a diante de uma situação desafiadora que o/a possibilite extrapolar o conhecimento aprendido.

Segundo os educadores da Escola Carandá-Guaçu, a avaliação formativa é vista como instrumento, como medidora do desempenho dos/as educandos/as, como aquela que explica o processo e serve para repensar caminhos, centrada no ensino e na aprendizagem, levando em consideração os saberes dos/as educandos/as e o que eles/as conseguiram realizar. Marta ressalta que a avaliação formativa *“é a medição do desempenho do aluno de forma contínua e ampla, considerando os aspectos cognitivos, emocional, psicológico e social. Trazendo a realidade do aluno para a sala de aula”* (Marta). Paulo a descreve como: *“o instrumento para informar e ajudar o estudante no processo de sua aprendizagem...”*.

A fala dos educadores revela uma multiplicidade de sentidos que não dialogam em sua totalidade com a concepção de avaliação formativa. Jussara fala em nota e mensuração:

é aquela que identifica e explica o processo, fornece estratégias para que o objetivo seja alcançado. Deve-se levar mais em conta o que eles conseguiram realizar, a nota ou qualquer tipo de mensuração (Educadora Jussara).

Marta diz que o “*desenvolvimento da avaliação formativa acontece com a prática docente*” (sem uma intencionalidade), porém ela se desenvolve de forma planejada e faz parte da prática dos educadores (tem uma intencionalidade). Essa confusão de termos denota pouco domínio teórico sobre o tema, o que se justifica por lacunas na formação, que eles próprios assumem. Todos afirmaram que não tiveram uma boa formação, em se tratando de avaliação formativa e de EJA. Esses foram assuntos pouco trabalhados na graduação. Jussara acredita que o “*verdadeiro aprendizado acontece na prática, nos desafios que vão surgindo*”. No entanto, faz-se necessário entendermos que a teoria e a prática são indissolúveis e necessitam estar articuladas, em prol de uma práxis reflexiva, criadora e significativa (VÁSQUEZ, 1977).

Esse descompasso conceitual se evidencia quando os educadores tratam o processo como um instrumento, um procedimento para medir o desempenho dos/as educandos/as e como uma via unilateral de *feedback*. A avaliação com intenção formativa, para Hadji (2001), Freitas (2005) e Villas Boas (2011), é um processo dialético que auxilia o ensino e a aprendizagem, promovendo os ajustes necessários. Mas, quando vista de forma unilateral, ela perde sua coerência.

Emília disse que a avaliação formativa no primeiro segmento da EJA “*passa a ocorrer quando leva em conta os saberes de vida do meu aluno e ressignifico esses saberes*”. A educadora salienta que o trabalho pedagógico deve voltar-se para os aspectos formativos, integrando as vivências desses/as trabalhadores/as estudantes aos conteúdos propedêuticos.

Segundo as diretrizes operacionais da EJA (2014), os/as educandos/as da EJA são sujeitos dotados de saberes acumulados ao longo de um tempo vivido, somado com outras aprendizagens obtidas em espaços distintos do da escola. Dessa forma, cabe ao educador analisar esses saberes, para articulá-los aos saberes escolares (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 14). Contudo, valorizar as concepções prévias dos/as educandos/as é “reconhecê-las para explicá-las, para confrontá-las com as hipóteses científicas” (HOFFMANN, 2014, p. 102), o que possibilita mudanças conceituais por parte dos sujeitos educativos. O papel do educador é mediar esse processo de ressignificação.

Os dez educandos/as, ao serem questionados/as sobre o significado da avaliação, na intervenção autoavaliativa II (vide APÊNDICE F, página 183), responderam de modo geral que a avaliação é um meio que o educador tem para saber se eles/as estão indo bem, se estão aptos/as a mudarem de etapa e, por conseguinte, de perceberem sua evolução (vide QUADRO 17).

QUADRO 17 – O QUE É AVALIAÇÃO PARA OS/AS EDUCANDOS/AS

É uma prova para ver se eles/as têm condição de passar de etapa.	É algo para saber se eles/as estão desenvolvendo a leitura e a escrita.	É um meio de saber como está a aprendizagem (se estão indo bem).	É quando eles/as conseguem fazer os exercícios que os educadores passaram.
Só o fato de serem alfabetizados/as, já é uma avaliação.	É saber até aonde chegaram, o que já aprenderam.	O diretor também avalia.	Eles/as percebem que vão evoluindo.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Diante do exposto, percebe-se que os/as educandos/as reproduzem o discurso dos educadores de avaliação como prática que possibilita saber sobre a aprendizagem, mas acentuam o entendimento de avaliação como sinônimo de prova escrita, o que, segundo Hoffmann (2014), é uma concepção restrita sobre o processo, pois, ao se considerar um teste, uma prova ou um parecer sobre o/a educando/a como uma avaliação, reduz-se o processo avaliativo aos seus instrumentos.

Ademais, os/as educandos/as relacionam a avaliação a mais três aspectos: ao erro, ao controle e ao preconceito contra os não alfabetizados. Em se tratando da concepção de erro, o Educando E4 concluiu, após a explicação de como o processo avaliativo deveria ocorrer, que a prova servia para mostrar onde ele errou e onde ele tinha que melhorar. Essa ideia vai ao encontro da concepção de erro tratada na avaliação formativa. Hoffmann (2014) ressalta que o erro e as dificuldades individuais devem ser concebidos como jeitos diferentes de pensar; Villas Boas (2011) e Hadji (2001) reportam que o erro não é visto como falha a ser repreendida, mas como fonte de informação, primordial aos atores do processo.

Por isso, a avaliação, ao contrário do que foi sinalizado pelos/as educandos/as, não pode ser entendida como uma forma de saber se os/as educandos/as conseguem desenvolver uma determinada atividade. Os exercícios feitos em sala de aula devem possibilitar um maior conhecimento sobre os/as educandos/as, à medida que o educador os vai acompanhando, para propor tarefas mais desafiadoras (HOFFMANN, 2014).

Quando os/as estudantes dizem que o diretor também avalia e que a prova atesta se eles/as têm condição de mudar de série, fica evidente uma visão tradicional de avaliação e o papel passivo que exercem em termos do que é ensinado e avaliado em sala de aula.

Eu acho que o diretor também avalia. Assim, porque..., não temos a prova?! Ele não leva pra lá?! Então, ele também avalia pra ver como a gente tá, pra mudar a gente

de série. Acho que não só o professor. Acho que tem uma avaliação maior, não?! (Educanda E20).

Eles faz uma avaliação pra vê se a gente tá bem, se eles tem condição de passar a gente pro terceiro ou não (Educanda E1)

Tanto os documentos oficiais da SEEDF quanto o PPP da Escola Carandá-Guaçu e os estudiosos da avaliação reforçam a relevância do protagonismo dos/as educandos/as para o seu desenvolvimento escolar. Villas Boas (2011), ao citar Stiggins (1994), salienta que os educandos devem se envolver na avaliação escolar (participando da definição de critérios), no registro dos resultados (acompanhamento de seu desempenho) e no processo de comunicação (partilhar informação sobre seu progresso com outras pessoas). E esse envolvimento possibilita a construção da confiança e da segurança acadêmica, bem como da autoconfiança.

Ao retratarem o fato de estarem alfabetizados/as como uma avaliação, os/as educandos/as refletem sobre seu percurso escolar, desvelando um estigma que os incomoda e gera sentimentos de inadequação. Contudo, segundo Galvão e Di Pierro (2012), essa é uma vivência sentida entre os jovens, adultos/as e idosos/as da EJA como restrita ao aspecto individual, pois eles/as não a percebem como uma expressão do processo de exclusão social ou como violação de direitos coletivos.

Ou seja, a avaliação é concebida tanto para o/a educando/a quanto para o educador como uma medida do desempenho, o que, segundo Hadji (2001), não deveria ocorrer, pois o educador não é um instrumento e o/a educando/a não é um objeto. Ao citar Weiss (1991), o autor ressalta que a avaliação é uma interação, uma troca, uma negociação entre os envolvidos no processo sobre um objeto particular, num dado contexto social. Portanto, o desempenho deve ser analisado tanto em termos das circunstâncias quanto do próprio estudante – de seu valor escolar (HADJI, 2001, p. 34-35).

Por intermédio dessas análises e do que vivenciei ao longo da pesquisa, pude perceber que a avaliação formativa ainda não é entendida pelos educadores, quiçá pelos/as educandos/as. Os educadores internalizam as concepções vigentes e na prática não sabem ou não conseguem implementar, ocasionando discrepâncias entre o que é dito e o que de fato é efetivado. Dito dessa forma, Villas Boas (2011) afirma que é preciso mudar as percepções dos educadores sobre os educandos e sobre o trabalho pedagógico, para que possam dialogar tanto com as especificidades dos sujeitos da EJA quanto com a prática formativa de avaliação. Principalmente porque, de um modo geral, eles não confiam nos resultados da avaliação e nem os utilizam para a promoção das aprendizagens.

4.1.2 Como ocorre o processo avaliativo na Escola

Nesta seção, me aproprio das respostas dadas ao questionário sobre a prática avaliativa dos educadores na EJA, das entrevistas com Miguel e Vera, da entrevista com Aida, da intervenção autoavaliativa II e dos registros do diário de bordo (vide APÊNDICES C, D, F e I, páginas 180, 181, 183 e 187). Trago ao debate os documentos da SEEDF e os seguintes autores: Hadji (2001), Hoffmann (2014) e Villa Boas (2011; 2017).

Villa Boas (2011) descreve quatro procedimentos formais de avaliação formativa: a avaliação escrita (provas, relatórios, portfólios, dossiês, produções de textos, etc.), a avaliação oral (conversas informais e formais, apresentação de pesquisas, exposição sobre temas diversos, trabalhos desenvolvidos em feiras e em projetos, socialização de portfólios, etc.), a avaliação do trabalho grupal (análise do processo e das produções desenvolvidas em grupo, por meio da autoavaliação) e a avaliação do trabalho individual (análise do processo e das produções individuais, por meio da autoavaliação).

Segundo a autora, esses instrumentos devem ser utilizados ao longo e ao final do processo, a fim de encorajar e obter diferentes evidências de aprendizagem. Além desses procedimentos, ela ressalta a relevância da avaliação informal, que ocorre por meio da interação dos/as educandos/as com os educadores e demais estudantes, “em todos os momentos e espaços do trabalho escolar” (VILLAS BOAS, 2011, p. 36), possibilitando um conhecimento mais amplo desses sujeitos educativos.

Os estudos de Freitas (2005) descrevem cinco tipos de avaliação: testes impressos comprados prontos, testes impressos que acompanham os livros didáticos, testes objetivos preparados pelo educador, avaliação estruturada do desempenho (visa a observar, a acompanhar o desenvolvimento e a diagnosticar as dificuldades dos/as educandos/as, por meio de ditados, produções textuais, etc.) e avaliação espontânea do desempenho (um tipo de avaliação informal, que, aliada a uma avaliação espontânea do desenvolvimento, vai consolidando juízo de valores que se confirmam, muitas vezes, nos resultados das provas e testes).

De acordo com as respostas dadas pelos educadores ao questionário sobre a prática avaliativa, a avaliação na Escola Carandá-Guaçu é baseada nas experiências dos/as educandos/as e na diversidade da turma, de forma a construir e reconstruir o conhecimento por meio da reflexão e do diálogo. No entanto, essas respostas correspondem a um recorte temporal da avaliação, que revela o que os educadores faziam ou o que consideravam ideal no período em que responderam ao questionário. Seus conceitos se aproximam do que está descrito nos documentos oficiais da SEEDF e no PPP da Escola.

Todavia, não foi possível averiguar, ao longo do processo de pesquisa-ação, a ocorrência de atividades avaliativas baseadas nas experiências e especificidades dos/as educandos/as ou favoráveis continuamente à reflexão e ao diálogo. Tem-se assim múltiplas significações de como a avaliação deveria ocorrer, mas que na prática nem sempre são exequíveis, em virtude de concepções político-pedagógicas conflitantes, de dificuldade dos espaços-tempos da Escola ou da inexperiência dos próprios educadores (vide QUADRO 8, página 44).

Ainda, que atuava no noturno, declarou que não havia um padrão de avaliação, pois cada educador tinha a liberdade de criar sua forma de avaliar. Contudo, a educadora Vera afirmou que há uma semana de provas e, no último ano, o período não foi escolhido pelos educadores. Esse cenário pode ser oriundo da ausência da supervisora ou de uma concepção político-pedagógica diferente no ano de 2018. Porém, a falta de autonomia dos educadores no processo avaliativo denota uma incoerência com a avaliação formativa, pois acaba retirando do educador a iniciativa de decidir quando e como a avaliação será realizada: *“era a critério do professor e (...) eu sentia que eu estava avaliando meu estudante durante o processo e eu decidia qual período que eu queria aplicar a avaliação...”* (Educadora Vera).

Ainda sobre o processo avaliativo, Aida relatou que tanto os educadores quanto os/as educandos/as sentiam falta de uma “avaliação escrita, documentada”. E, por esta razão, havia duas “avaliações escritas” no semestre. Além das provas escritas, ela relatou como atividades avaliativas a “participação em sala de aula, as atividades em grupo ou individuais, os trabalhos feitos em sala de aula e a avaliação oral – avaliação da leitura”, pois, segundo ela, os/as educandos/as eram mais resistentes aos seminários e a outras formas de avaliação, por vincularem a avaliação às provas escritas. O que suscita a dúvida: essa é realmente uma visão dos/as educandos/as ou de um sistema educacional tradicional que, ao reproduzir a ideologia dominante, classifica os/as estudantes, em vez de promover o seu desenvolvimento?

A fala de Aida indica uma predominância dos aspectos somativos em detrimento dos formativos, quando ela reduz a avaliação às provas escritas. Embora as atividades desenvolvidas em sala de aula informem ao educador sobre o desenvolvimento dos/as educandos/as, elas só podem ser consideradas como instrumentos ou procedimentos de avaliação formativa se promoverem a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, bem como os ajustes necessários ao progresso de cada educando/a (HOFFMANN, 2014).

As respostas ao questionário ressaltam algumas atividades desenvolvidas em sala de aula que, segundo os educadores, acabavam compondo o processo avaliativo: dever de casa, autoavaliação, conversas informais, discussões orais sobre temas específicos, ditados, estudos dirigidos, exercícios, exposições orais, observação no dia a dia, pequenos textos com leitura

oral, portfólio, produção de texto, provas e testes, relatórios dos educadores, trabalhos individuais e em grupo.

As atividades de dever de casa (atividade muitas vezes não condizente com a realidade dos/as trabalhadores/as estudantes da EJA), discussões orais, estudos dirigidos e exercícios são ações do educador utilizadas para checar e trabalhar concepções prévias, não devendo receber nota ou menção. É importante que os resultados dessas verificações se desdobrem em registros dos educadores – anotações sobre o desempenho de cada estudante ao longo das tarefas –, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Hoffmann (2014) ressalta:

É preciso ultrapassar a prática de “controle de realização de uma tarefa”, para se proceder, efetivamente, à mediação da experiência educativa, no sentido de observar o aluno em atividade e ajustá-la às suas possibilidades e necessidades: de tempo, materiais, recursos, de apoio pedagógico ao longo de atividades, de novas perguntas, entre outros procedimentos. É importante o professor fazer anotações sobre os comentários e dúvidas surgidas, observar os alunos individualmente e/ou em grupos para acompanhar o andamento das discussões, acrescentar novos textos e materiais que suscitem novas discussões, levá-los a refletir sobre o que não fizeram, sobre o que deu certo, etc. (HOFFMANN, 2014, p. 111-112)

Dessa forma, tudo que é feito em sala de aula precisa ter uma intencionalidade, para informar e redirecionar percursos. Porém, acredito que as atividades avaliativas descritas pelos educadores não eram utilizadas com intenção formativa, pois a forma como a sala de aula era mantida (uma carteira atrás da outra) e a pouca formação e experiência com a EJA e com a avaliação formativa (vide QUADRO 8, página 44) evidenciam que esse trabalho reflexivo era pouco desenvolvido na Escola, pois a avaliação não tinha como referência a realidade social, política, econômica e cultural dos/as estudantes, que observei mais na organização pedagógica do GENPEX.

Contudo, é justo reconhecer um esforço, por parte dos educadores, no sentido de trabalhar a avaliação para as aprendizagens, mas, por não desenvolverem a capacidade crítica e a autonomia do/a educando/a, a ponto de torná-lo capaz de “julgar a qualidade de sua produção e de regular o que está fazendo e enquanto faz” (VILLAS BOAS, 2017, p. 160), acabam por fragilizar o processo. Sobretudo porque a avaliação com intenção formativa deve ser informativa – incorporando o *feedback* e a regulação do ensino e da aprendizagem – e pautar-se por uma “aprendizagem assistida por avaliação” (HADJI, 2001, p. 11), a fim de favorecer o desempenho dos/as aprendentes.

As Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes da Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c) recomendam que a avaliação

formativa ocorra por meio de: pares ou colegas, portfólio⁴³, testes e provas, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos e autoavaliação. Porém somente um educador mencionou que fazia uso da autoavaliação como instrumento utilizado no processo avaliativo. Embora não sejam procedimentos obrigatórios, eles não mencionaram a avaliação por pares, o portfólio, os registros reflexivos e nem os seminários e pesquisas. O que pode ter ocorrido devido à não adesão dos/as educandos/as ou ao desconhecimento – uma lacuna na formação dos educadores –, reforçando a ideia de um processo em formação e de uma avaliação que desconsidera a importância da autoavaliação na reorganização do percurso formativo.

O Projeto Político Pedagógico da Escola traz como instrumentos avaliativos: observações, relatórios descritivos dos educadores sobre os/as educandos/as, provas (escritas, oral, com/sem consulta, em grupo, individual, dissertativa, objetiva, etc.), trabalhos (pesquisa, pesquisa de campo, seminários, etc.), autoavaliação, participação nas aulas e projetos, dentre outros.

De acordo com o que vivenciei em sala de aula e com a entrevista com Miguel e Vera (vide APÊNDICE I, página 187), o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu ocorria da seguinte forma:

1. No início do semestre os educadores faziam uma avaliação diagnóstica (determinada pela Escola), seguida de uma avaliação de leitura e intervenções de interpretação oral.
2. Ao longo do semestre, as atividades de sala de aula eram observadas e os educadores faziam intervenções através de correções coletivas e individuais.
3. Em algumas aulas os/as educandos/as eram questionados sobre o que acharam das atividades realizadas.
4. Havia duas provas escritas por bimestre, por disciplina (avaliação formal), e os educadores faziam a correção coletiva, fornecendo um retorno sobre o desempenho na prova e sobre a aprendizagem, momento em que era pedido a eles/as que fizessem uma autoavaliação de forma oral ou escrita (vide ANEXOS A e B, páginas 174 e 175).

Apenas a primeira prova escrita era corrigida e comentada com os/as educandos/as. Os/as educandos/as não participavam do conselho de classe. Ao término do semestre, os educadores preenchiam o Registro Avaliativo (RAV) e mostravam aos/as educandos/as no dia da entrega de notas.

⁴³ É um procedimento avaliativo que possibilita a realização da autoavaliação para a aprendizagem, por meio da reunião da produção do/a educando/a ao longo de um período, evidenciando a evolução da aprendizagem.

Os procedimentos citados acima estão em consonância com os descritos nos documentos oficiais da SEEDF que tratam da avaliação das aprendizagens na EJA. Porém, o fato de o RAv ser disponibilizado somente no fim do semestre compromete seu caráter formativo, pois muitas vezes o/a educando/a não tem a chance de conversar com o educador sobre as informações ali expostas. Essa ideia é corroborada por Villas Boas (2011), ao assegurar que a prática de entregar trabalhos ‘finais’ no último dia de aula não é “condizente com a avaliação formativa, porque os estudantes não têm a chance de receber comentários, até mesmo para aperfeiçoamento de trabalhos futuros” (VILLAS BOAS, 2011, p. 39).

Tanto os educadores temporários que responderam ao questionário quanto o Miguel, a Vera e a Aida disseram que o processo avaliativo era contínuo e processual, pois ocorria enquanto os/as estudantes realizavam atividades em sala de aula.

... é assim: tem explicação e tem atividade. Quando eles fazem, é que eles sempre fazem atividade, dá pra gente vê ali um aluno que está com dificuldade, o que ele está conseguindo fazer. Os avanços que eles têm, né?! Cada avanço. E nesse dia a dia, ali, se o estudante tá conseguindo fazer a atividade, se ele tá progredindo. Isso aí é uma avaliação de aprendizagem, né?! Isso aí eu acho que conta muito mais que o dia da prova! (Vera).

Por meio da correção coletiva eu vou apontando alguns alunos para responder algumas coisas. A partir desse apontamento, eu vou percebendo se o aluno está aprendendo ou não está aprendendo. Porque quando ele não está aprendendo, eu consigo fazer uma intervenção, ali mesmo, na correção. Isso aí, praticamente em todas as aulas. Quando é uma atividade que eu posso fazer uma correção no caderno, e com o aluno, isso também acontece, às vezes, acaba que está todo mundo resolvendo as atividades, alguns terminam primeiro, então eu faço a correção e já vou apontando ali, também, e ali eu fico sabendo o que ele está aprendendo ou não (Miguel).

Como dito anteriormente, essa observação contínua e processual necessita estar atrelada aos registros dos educadores, para que essas atividades possam constituir, segundo Hoffmann (2014), indicadores da aprendizagem:

... muitos professores, ao relatarem suas práticas avaliativas, dizem acompanhar os alunos ‘todo tempo’, continuamente. Esse pressuposto, pretensamente ideal, pode ser, ao contrário, genérico e vago, uma vez que, em muitas circunstâncias, é impossível acompanhar estratégias de aprendizagem de todos os alunos todo o tempo. De fato, esse intento pode resultar numa observação esporádica, intuitiva, de caráter não intencional, centrada nos alunos que chamam mais atenção e/ou nas atividades programadas pelo professor (HOFFMANN, 2014, p. 94).

Embora eu não tenha presenciado momento algum de registro das impressões dos educadores sobre o que ocorria em sala de aula, não tenho como afirmar que não ocorriam, pois Miguel e Vera eram educadores da SEEDF há 16 anos e possuíam experiência na modalidade.

Em consonância com o que foi dito pelos educadores, os/as educandos/as afirmaram que tudo que faziam na Escola era parte da avaliação, que eram avaliados/as por meio de seu

desempenho. Eles citaram como atividades avaliativas as provas escritas, as notas, os exercícios e trabalhos realizados em sala de aula, os ditados, a leitura de textos e palavras. E reforçaram que os educadores tomavam a lição deles, que após a prova o educador dizia como eles/as estavam e o que poderiam melhorar (*feedback*), que os educadores viam o que eles/as estavam fazendo e que eles/as próprios/as viam o que os/as colegas estavam fazendo e vice-versa (uma reflexão sobre o aprendizado por pares).

Na nota, né?! Tem os testes que a gente faz, aqueles testes lá pra saber qual a dificuldade da gente. Tem ditado, entendeu?! Deixa eu ver aqui... tem a leitura. Avalia tudo. Ele vai bota no quadro e a gente vai lá responder (Educanda E10);

O professor vem me ensinar e aí manda eu lê alguma coisinha, se eu não souber, ele sabe que eu não sei. Tem prova. Aí eu respondo umas certas, três errada, aí ele sabe se eu sei fazer ou não (Educanda E14);

É exercício. Eu acho, que no meu ponto de vista, os professores avalia de acordo com o aluno, o desempenho. Tenho certeza que o professor, cada aluno, ele sabe o desempenho de cada um. E o desempenho de cada aluno, vai depender de que? Vai depender de mim. Do meu interesse, né, do meu desempenho, de acordo com minhas tarefas, que eu faço, o professor vê. Se tiver 10 alunos, o professor vai saber que 3 desempenha, sabe aqueles alunos que tem capacidade de mudar de série. Por que é pelo que eu passo. Vai pelo meu esforço, também, né?! Pelo menos o que eu vejo é isso (Educando E18);

É, dando as matérias cada dia. Ele vê que a pessoa vai evoluindo um pouco mais, pro conteúdo que ele passou pra gente estudar, né?! Quando a gente já tá dando conta de resolver as coisas só, quando a gente já tá conseguindo lê, refletir o que tem que ser feito. Então, aí quando, tipo assim, quando ele passa a avaliação, e aí ele vê que a gente tá dando conta de fazer, aí ele tá avaliando que a gente tá entendendo melhor (Educanda E19);

O trabalho que a gente faz no dia a dia, o professor vê o que o aluno tá fazendo e nós vê o que o aluno tá fazendo e ele tá vendo a gente. (...) Trabalho do colégio, as provas que ele passa para a gente, pra avaliar o trabalho da gente. Tem trabalho. É a avaliação do seu trabalho, de provas. Palestras.... Faz ditado que é muito importante pra gente... (Educando E20).

Esses relatos ratificam a existência de uma valorização das atividades realizadas em sala de aula e de um acordo entre os educadores e eles/as, feito na primeira semana de aula, de que seriam avaliados/as por essas atividades também. Como o retorno do GENPEX à Escola só ocorria após o início do semestre letivo na UnB, não coincidindo com o início das aulas na SEEDF, não foi possível conhecer os acordos feitos entre os educadores e educandos/as da terceira etapa. Acredito que muito do que eles/as responderam sobre a forma como são avaliados/as advém desses acordos.

No entanto, é perceptível em suas falas uma visão tradicionalista de educação que concede às provas a centralidade do processo, classificando e excluindo aqueles que apresentam um baixo desempenho: *Porque se a prova não tiver boa, ele reprova a gente” (Educando E2).*

Uma concepção que de alguma forma se estende para os exercícios da sala de aula, pois entendem que também são avaliados/as por meio deles: *quando o professor tá passando as avaliações pra gente, ele tá observando que a gente dá conta das respostas, do jeito que nós tamos fazendo, né?! Igual ele tá passando o exercício pra gente fazer” (Educanda E5).*

Ao serem questionados sobre os critérios que utilizavam para avaliar os/as educandos/as, os educadores responderam que levam em consideração o conhecimento de leitura, escrita, cálculo e raciocínio lógico, incorporando a cultura que trazem consigo e o progresso de cada um, de uma maneira construtiva, colaborativa, não punitiva e excludente. Essas ideias coadunam com a perspectiva de uma avaliação formativa defendida no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), nas Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b), nas Diretrizes da Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c) e reiteradas pelo referencial teórico descrito no PPP da Escola. Um saber da ação que não necessariamente é condizente com o saber em ação.

Embora o currículo da EJA não seja organizado por competências e habilidades, Paulo reportou que utilizava como critério para avaliar os/as educandos/as *“o desenvolvimento da competência e a habilidade para resolver situações problemas”*. E Hannah destacou como critérios *“a assiduidade”* e a *“autonomia”* para realizar as atividades, reforçando que os/as educandos/as deveriam tentar mesmo que sentissem dificuldades. Vale a pena ressaltar que o critério de assiduidade, considerando a presença física, é importante na dinâmica da sala de aula, mas deve respaldar o tempo dos/as trabalhadores/as estudantes/as, para que não se torne um critério excludente, reforçando a ideia da internalização da exclusão abordada por Bourdieu e Champagne (1998) e Freitas (2002).

Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b), a participação deve ser analisada de forma integral, para além da presença física, haja vista o direito à educação e a dinâmica de vida desses sujeitos trabalhadores. Ainda que haja uma exigência de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, é assegurada aos/as educandos/as a realização de atividades compensatórias domiciliares – com um enfoque formativo –, bem como a ampliação de justificativas de ausências, as quais admitem questões de trabalho, saúde, familiares, sociais, jurídicas, econômicas e de fenômenos da natureza, que devem ser devidamente justificadas no requerimento de Ausência Justificada com Critérios – AJUS, caso ultrapassem 25% (vinte e cinco por cento) de faltas.

A forma como os/as alfabetizando/as devem ser informados/as sobre o resultado do seu progresso, segundo os educadores da Escola Carandá-Guaçu, fica a cargo de cada educador, que, após as atividades realizadas em sala de aula, dá o retorno por meio do diálogo entre

educando/a e educador e pelo Registro Avaliativo (RAv). Essa informação se encontra no Projeto Político Pedagógico da Escola, nas Diretrizes Operacionais da EJA (2014b) e nas Diretrizes da Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c) e foi corroborada por Aida.

A análise entrecruzada das informações adquiridas em diferentes momentos da pesquisa-ação possibilita vislumbrar o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu, que ainda não se consolidou como uma prática com intenções formativas. Essencialmente porque não diversifica seus instrumentos avaliativos; está centrada na prova escrita que, de modo geral, não é trabalhada com finalidade formativa – de reorientar caminhos em busca da promoção das aprendizagens –; retira a autonomia dos educadores sobre como e quando avaliar os/as educandos/as; e não permite a participação dos/as educandos/as.

A avaliação formativa, na visão de Villas Boas (2011), é um processo planejado, construído pelo educador e seus estudantes, com utilização de procedimentos/instrumentos variados. E, segundo Hadji (2001), um dos indicativos para se reconhecer se há um processo com intenções formativas é o aumento da variabilidade didática: “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!” (Hadji, 2001, p. 21). Para o autor, é a intenção do avaliador que torna a avaliação formativa.

4.1.3 Como os/as educandos/as se percebem no processo

Nessa seção, abordo como os/as educandos/as se percebem no processo avaliativo. E trago ao diálogo os seguintes autores: Barcelos (2014), Freitas (2005), Galvão e Di Pierro (2013), Hoffmann (2014) e Villas Boas (2011).

A avaliação, segundo Freitas (2005), é uma prática pedagógica que desperta diversos sentimentos aversivos nos estudantes, como medo, ansiedade, frustração, injustiça, indiferença e descrença. Contudo essa ideia não foi constatada na maioria dos/as educandos/as da terceira etapa. A maior parte deles disse que se sentiu bem e à vontade com a prova, não sentiu medo nem insegurança. O que pode ser justificado pelo fato de eles/as se sentirem à vontade com os educadores, por serem repetentes, ou simplesmente porque entendem que são avaliados/as de forma processual, apesar de a prova ter uma maior relevância para eles.

Os educadores relataram que, quando os/as educandos/as se percebem num processo contínuo, eles/as se sentem mais confiantes, com menos medo da avaliação, além de se sentirem mais entusiasmados, contrariando o estigma do termo ‘*prova*’, que deixa o/a estudante inseguro e com receio de não conseguir responder as questões. “*Mas, com a avaliação formativa, ele é*

avaliado e nem percebe, assim tem mais entusiasmo para aprender” (Marta). De certa forma, acredito que essa é uma concepção sustentada pelo aporte teórico da avaliação, presente tanto nos documentos da SEEDF quanto no PPP da Escola.

A fala da educadora ressalta a relevância da avaliação formativa para os/as educandos/as, que paulatinamente vão perdendo o medo de serem avaliados/as, tornando-se agentes ativos do processo de aprendizagem. Villas Boas (2011) busca suporte nos estudos de Stiggins (1999) para ressaltar que a avaliação pode ser utilizada para construir a confiança do estudante e melhorar o trabalho pedagógico. “Pode-se entender por confiança do estudante o fato de ele se sentir à vontade e seguro no processo de aprendizagem e avaliação, não se perceber punido, ameaçado nem constrangido” (VILLAS BOAS, 2011, p. 28). Para tal, faz-se necessário um trabalho pedagógico de dessilenciamento e de valorização desses sujeitos, num espaço saudável de convívio e de trocas.

Aparentemente os/as educandos/as da Escola Carandá-Guaçu desfrutavam da condição referenciada no parágrafo anterior. Por se tratar de adultos/as e idosos/as, pessoas humildes e trabalhadoras que buscam na educação formal um meio de ascenderem social, cultural e profissionalmente, é possível que despertem nos educadores um acolhimento e uma maior simpatia. Hoffmann (2014) ressalta a importância do diálogo na relação do educador com o educando, que pode “desencadear diferentes reações, atitudes de receptividade ou de divergência” (HOFFMANN, 2014, p. 92) nos/as educandos/as. Assim, o trabalho pedagógico deve se pautar pela aceitação e compreensão das singularidades dos sujeitos dessa relação.

Na intervenção autoavaliativa I (vide APÊNDICE E, página 182), ao serem questionados sobre o que acharam das provas, os/as educandos/as disseram que foram fáceis: *“Foi fácil, foi só fazer” (Educanda E10)*. E vários/as deles/as disseram, ao mesmo tempo, que se sentiram bem com as provas e que gostaram de ser avaliados/as: *“Eu me senti muito bem, achei que ia tirar menos e tirei mais. Então, vou estudar mais...” (Educanda E20); “Folgadinho. Só o ouro!” (Educando E2); “Eu acho muito bom mesmo” (Educanda E11)*.

Apesar de a maioria dizer que se sentiu bem com a avaliação, uma estudante verbalizou descrença quanto ao seu desempenho, não acreditando no resultado positivo de sua avaliação: *“Eu fiz minha prova, mas não me senti convencida de que eu sei” (Educanda E5)*. E uma outra educanda disse que ficou nervosa: *“... meu coração fica acelerado. Fico nervosa!” (Educanda E20)*. Sobre essas falas, levanto três hipóteses: a primeira diz respeito ao fato de os/as educandos/as mais falantes serem aqueles/as com menos dificuldade de aprendizagem, o que não contempla a totalidade desses sujeitos; a segunda, que suas falas foram motivadas pela necessidade que eles/as tinham de agradar aos educadores e a nós do GENPEX; e, por último,

o fato de esses/as estudantes terem se saído bem nas provas escritas. Essa última hipótese é *corroborada* pela fala da educadora Vera:

.... a gente precisa levar em consideração aqui, é que nós acabamos de fazer uma avaliação e 26 estudantes fizeram a avaliação, né?! Eu coloquei tanto notas quanto coloquei menções. E dos 26 estudantes que fizeram a prova, é...., 21 tiveram menção acima de MM e quatro tiveram, vamos dizer assim, MI. Então, tem 3 estudantes que fizeram a prova hoje (ruídos vindos da outra turma) e eu ainda não corrigi desses, aí. Mas assim, a turma teve uma, vamos dizer, no geral, teve uma evolução muito grande! (Educadora Vera).

Essa fala demonstra que as práticas da avaliação somativa (classificatória) ainda são uma constante entre os educadores, que muitas vezes reproduzem o tipo de formação que receberam. Por isso é importante que o educador esteja atento às suas concepções epistemológicas e à sua prática pedagógica, para que ambas dialoguem e possam resultar num processo mais equânime e formativo.

E a Educanda E11 disse com orgulho que se sentiu muito bem ao ser avaliada, pois sabia que não era mais “analfabeta”: *“Eu me senti que eu não sou mais analfabeta. Porque a pessoa que não sabe lê é um cego! Principalmente no mundo que nós tamu hoje. Mas você disfarça o quanto você pode, mas você é um cego”*. Ao mesmo tempo que concordaram com a fala de E11, os/as demais educandos/as foram expressando para os/as colegas o que sentiam na condição de não alfabetizados/as, reforçando o quanto essa condição era um estigma que carregavam e que os/as incomodava sobremaneira.

Os constrangimentos e a discriminação sofrida ao longo de seus percursos reduzem a autoestima desses sujeitos, que acabam se assumindo como ‘cegos’ e outras ‘metáforas’ depreciativas incutidas pela sociedade letrada e pelos meios de comunicação, com uma conotação de deficiência moral e intelectual. Pois o “analfabeto é concebido como um ser ignorante e desprovido de meios de discernir entre o certo e o errado” (GALVÃO; DIPIERRO, 2013, p. 42). E esse mote passa a ser reproduzido pelos próprios sujeitos não alfabetizados.

Um fato curioso é que, ao serem questionados sobre como eram avaliados/as, oito educandos/as deram respostas de como acreditavam que os educadores os avaliavam: *Eu acho que sou avaliado como um aluno exemplar, né?! Porque eu venho todo dia. Eu não gosto de levar falta” (Educando E4); “Tem avaliado bem...” (Educando E6); o professor “ diz que eu tô aprendendo, mas eu não sei se é verdade, eu tô acreditando...” (Educanda E13); “Eu sou avaliada, como eu ainda não sei de nada, ainda. Tô aprendendo” (Educanda E14); “Bom, ótimo” (Educando E20).*

Será que os/as educandos/as sabem mais sobre avaliação processual do que nós mesmos? Ao falarem como são avaliados/as, trazem um pouco de uma espécie de avaliação

informal, que se consolida com a formal. Quando dizem que são avaliados/as “bem” ou “mal”, eles/as compartilham de um julgamento de valor que está intrínseco nos percursos escolares marcados por sucessos e/ou fracassos. Na concepção de Barcelos (2014), os/as estudantes da EJA são estudantes “classificados entre aqueles (as) que aprendem e aqueles (as) que não aprendem, que sabem e que não sabem”, produzindo assim sentimentos e sensações dolorosas e silenciosas de fracasso e de inferioridade (BARCELOS, 2014, p. 27). Assim, as falas dos/as educandos/as revelam que, apesar do não entendimento, eles/as captam mais do que realmente conseguem verbalizar.

4.2 A AUTOAVALIAÇÃO NA ESCOLA CARANDÁ-GUAÇU

A fim de discutir o processo autoavaliativo realizado na Escola Carandá-Guaçu, divido esse subcapítulo em três seções, abordando: como a autoavaliação é realizada na Escola Carandá-Guaçu, a autoavaliação e o progresso das aprendizagens e as concepções sobre o ato de aprender – como podem se ajudar e como podem ser ajudados/as. Além dos documentos da SEEDF e do PPP da Escola, trago à discussão os seguintes autores: Hadji (2001), Hoffmann (2014), Lopes e Silva (2012) e Villas Boas (2008; 2011).

4.2.1 Como a autoavaliação é realizada na Escola Carandá-Guaçu

Para Villas Boas (2008; 2011), a autoavaliação do/a estudante é um componente fundamental da avaliação formativa, pois possibilita o autocontrole e a autorregulação, na medida em que propicia a reflexão sobre os objetivos de sua aprendizagem e sobre os critérios da avaliação, os quais precisam ser negociados previamente com o educador. É instrumento primordial para o trabalho pedagógico; deve permear tempos e espaços diversos; e necessita ser realizada, após atividades diversas, pelo/a educando/a e pelo educador, ampliando, assim, as aprendizagens.

Apesar da centralidade da autoavaliação para o trabalho pedagógico, não houve menção de seu uso por parte de Aida e nem dos seis educadores que responderam ao questionário sobre a prática avaliativa na Escola. Isso pode ser um indício de que ela não ocorra na Escola Carandá-Guaçu ou que não é trabalhada em sua plenitude. Villas Boas (2011) sustenta que a autoavaliação não é uma prática recorrente entre os educadores, mas deveria se constituir numa prática diária, o que não ocorria na escola pesquisada. A autoavaliação dos/as educando/as realizada pelos educadores regentes ocorreu após a correção das primeiras provas escritas.

Ao serem questionados sobre a autoavaliação, os educadores da terceira etapa, Miguel e Vera, demonstraram compreensão sobre os aspectos teóricos e práticos, bem como sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que a concepção dos educadores sobre a autoavaliação está relacionada à experiência que eles têm com a modalidade e o tempo de atuação na rede pública de ensino. O que reforça a relevância de se ampliar o quadro de educadores efetivos na EJA. Miguel descreve a autoavaliação como uma fase da avaliação e não a concebe de forma separada: *“Eu vejo a autoavaliação como uma etapa da avaliação; eu não vejo a autoavaliação separada da avaliação” (Miguel).*

O entendimento de que ambas estão imbricadas está em consonância com o que preconiza os estudos de Hadji (2001), Hoffmann (2014) e Villas Boas (2011). Nesse sentido, Hoffmann (2014) salienta que

... o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim, pois no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em conjunto (HOFFMANN, 2014, p. 97).

Assim, a autoavaliação é um instrumento avaliativo que pode ser utilizado como parte de um processo que deve ser contínuo e processual. De acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), a autoavaliação é um tipo de avaliação informal que deve ser considerado na avaliação formativa. De acordo com as Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e com as Diretrizes da Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014c), ela é um instrumento opcional que fortalece e potencializa a prática da avaliação formativa, em função de sua dinâmica reflexiva, dialética e dialógica. Para o PPP da Escola Carandá-Guaçu, é um procedimento de acompanhamento do processo de aprendizagem estudantil.

Para Vera, a autoavaliação é uma reflexão-ação, que permite pensar sobre o que se está fazendo no processo ensino-aprendizagem, para que, após essa reflexão, se produza um novo agir. E ela exemplificou essa conclusão, usando a ideia de alguém conduzindo um carro:

...vou colocar algo assim para gente, que seja um carro, que a gente esteja conduzindo, saiu na estrada e na forma como você está guiando não está correta, não é aquela direção que precisa ser tomada, então, o quê que você faz? Não tá indo bem, aí vocês precisam virar, ‘eu tenho que mudar a direção’. ‘Eu tenho que ir pra esquerda’, e às vezes você estava indo pra direita. ‘Não é esse o caminho’. Isso aí que vocês, às vezes tão falando, o professor tá indo pro caminho que é a direita, e esse não é o melhor caminho pra os estudantes. A forma que, a melhor forma pra eles aprenderem, às vezes o professor tá pensando, ‘essa forma que eu tô ensinando é a melhor maneira para os alunos aprenderem’, mas como vocês não falam, às vezes a gente pensa ‘ah, eles tão bem, ali no, tão muito bem em português’, e tal, e às vezes o aluno fala, ‘não, eu não tô bem em português, nisso’. Ou ainda pode estar muito melhor aí, é... ou aqui, como vocês falaram, né?! Às vezes a gente pensa ‘tô super

bem em multiplicação'. Então, vamos avançar..., mas o estudante mostrou: 'tô com dificuldade na multiplicação'. A maioria tá com dificuldade? Não! Então, nós não vamos mudar o carro aqui pra direita? Não! Vamos voltar pra esquerda, aonde está a multiplicação. Porque eles não saíram da multiplicação. Vamos parar aqui, pra esquerda, ficar na multiplicação, depois nós vamos voltar pra outro caminho. É nesse sentido! É o que nos direciona! (Vera).

Com essa fala, Vera busca demonstrar seu entendimento sobre a importância da autoavaliação para redirecionar a ação dos educadores, uma informação relevante que o próprio PPP da Escola deixou de enfatizar. A autoavaliação é importante para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

No caso do Miguel, a autoavaliação aconteceu após a primeira prova escrita de português, quando fez uma devolutiva para os/as educandos/as e os/as questionou sobre o que pensavam sobre seu desempenho e a aula (vide ANEXO B, página 175). Em sua entrevista relatou a forma como o processo ocorria:

Depois que eu aplico essa avaliação e corrijo, eu faço um atendimento individualizado. Eu chamo aluno por aluno, para mostrar o que eles estão aprendendo, para mostrar o que ele precisa melhorar e solicito, também, que ele faça uma autoavaliação, tanto da aprendizagem dele quanto do comportamento dele em relação ao comprometimento, aos estudos, como a percepção dele em relação a sala, então, eu faço essa provocação, que eu acho interessante (Miguel).

Esse era um momento em que o/a educando/a podia se expressar, mas, como não tinha o hábito de fazê-lo, era algo muito rápido. Tal exercício poderia ser registrado pelo educador e trabalhado de forma mais sistematizada e frequente, sobretudo porque os instrumentos avaliativos são “desencadeadores da continuidade da ação pedagógica” (HOFFMANN, 2014, p. 120).

Vera disse, em uma conversa informal, que costumava perguntar o que os/as educandos/as achavam da aula, como forma de propiciar, segundo ela, uma reflexão constante sobre a aprendizagem. Contudo, por não ser algo sistematizado e registrado, conforme já foi explicitado anteriormente, não se configura como uma avaliação com intenção formativa, pois, segundo Hadji (2001), é a finalidade da ação que a torna formativa. Após a prova escrita e antes da minha intervenção, Vera aplicou um questionário de autoavaliação (vide ANEXO A, página 174), que os/as educandos/as deveriam responder e entregar para ela.

Ao indagá-la sobre as respostas do questionário, Vera disse que acha que os/as educandos/as estavam iniciando o processo de autoavaliação e que eles/as de modo geral não tinham o entendimento necessário para se autoavaliarem:

Olha eu penso que eles estão caminhando para um processo de conhecimento, do que é uma autoavaliação. Mas eles estão em processo, eu penso assim! Porque alguns já percebem, né, o que que é... a importância de se autoavaliar, do que que é, até entendem o que que é se autoavaliar! Mas tem alguns que não tem esse entendimento!

Alguns que ficam perdidos. Quando você pergunta o que é autoavaliação. Por mais que você explicou, por exemplo, ali o que que é autoavaliar (referindo-se a minha intervenção autoavaliativa). (Vera).

Essa fala revela que a autoavaliação não era uma prática recorrente na Escola. Essa dificuldade relatada por Vera impedia que ela e os demais educadores realizassem atividades mais desafiantes. Ao conversar com Miguel e Vera sobre como eu pensava em trabalhar a autoavaliação, eles me demoveram da ideia de consultar os/as educandos/as sobre o processo e de realizar atividades regulares de autoavaliação, o que, na concepção deles demandaria muito tempo e seria pouco eficaz.

Contudo, Hoffmann (2014) ressalta que todo estudante é capaz de se autoavaliar, pois “cria expectativas a respeito de seu progresso e reconhece expectativas criadas sobre ele” (HOFFMANN, 2014, p. 126). As interações proporcionadas pelo ambiente escolar possibilitam as comparações e a identificação de seus erros e acertos, bem como a consciência de suas atitudes e da qualidade de sua produção. Por esta razão, é importante que o educador crie condições propícias à atividade autoavaliativa, para mobilizar os/as educandos/as a participar.

Villas Boas (2008) ressalta que a elaboração de roteiros a serem respondidos pelos educandos, geralmente um exercício de autonotação ao final de um período de tempo ou de uma atividade, segue uma lógica de avaliação classificatória (somativa), que tende a ser inócua, pois os educandos nem sempre têm a clareza de sua finalidade. A própria Vera confirmou essa tese, ao dizer que o resultado da autoavaliação não foi revelador. De forma diferente, acredito que os/as educandos/as responderam de forma favorável, sem muita reflexão, com o intuito de agradar ou por medo de serem avaliados/as negativamente.

Dessa forma, a autoavaliação precisa ser entendida pelos/as educandos/as como um processo de “autoaperfeiçoamento” e não “como um mecanismo de repressão e de classificação” (LOPES; SILVA, 2012, p. 31). Os autores ressaltam a importância do esclarecimento sobre o processo autoavaliativo por meio de exemplos e de linguagem acessível aos/às educandos/as.

Em vista disso, eu trouxe para o contexto da sala de aula duas atividades interventivas (vide APÊNDICES E e F, páginas 182 e 183) que, além de oportunizarem momentos de reflexão individual e coletiva, pudessem promover uma mudança na realidade vivida. Dentro do espaço e do tempo disponibilizados pelos educadores, construí meus instrumentos avaliativos a partir dos diálogos com os educadores e de minhas observações em sala de aula.

Na primeira intervenção autoavaliativa, fui fornecendo subsídios para que os/as educandos/as fossem entendendo o que era a autoavaliação, dialogando com o conhecimento

que eles/as tinham sobre autoavaliar-se, para que juntamente chegássemos a um conceito de autoavaliação e ao entendimento de como o processo deveria ocorrer, levando-os a reconhecer sua importância tanto para eles/as quanto para os educadores. Ressaltei que a autoavaliação é um tipo de avaliação voltada para o próprio sujeito, uma reflexão sobre o que está sendo feito, sobre os progressos do ensino e da aprendizagem.

Lopes e Silva (2012) destacam que autoavaliação possibilita ao/a educando/a uma reflexão sobre sua participação, sobre o seu processo de trabalho e os seus produtos, respondendo por escrito ou oralmente perguntas como: “Qual foi a parte mais difícil do projeto?”, “Qual é a próxima etapa do teu projeto?”, “Se pudesse começar de novo, o que faria de diferente?”, “O que aprendeste com este projeto?” (LOPES; SILVA, 2012, p. 50). Para responder essas perguntas, os/as educandos/as devem conhecer as expectativas dos educadores.

Como as tarefas desenvolvidas em sala aula tinham a intenção de auxiliar o desenvolvimento da leitura e da escrita, acredito que, embora os critérios e intenções dos educadores não tenham sido verbalizados, os/as educandos/as sabiam sobre eles. Em várias falas foi possível averiguar que os/as educandos/as sabiam se estavam progredindo, se conseguiam fazer os exercícios e responder as questões da prova escrita. E, em função desse desempenho, julgavam se estavam aptos ou não a avançar de etapa:

Aí eu respondo umas certas, três errada, aí ele sabe se eu sei fazer ou não (se referindo a prova escrita). (...) Mas se me passarem esse ano eu vou desistir, porque eu não sei lê. Daí eu vou passar pra quê? Pra passar vergonha?! (Educanda E14).

Dessa constatação, é possível inferir a importância de um processo avaliativo contínuo e processual que possibilite a autoavaliação constante do ensino e da aprendizagem, o que mobilizaria os/as educandos/as no sentido de alcançar seus objetivos de aprendizagem. Assim, busquei clarificar ao máximo a ação que seria desenvolvida com eles/as, a fim de possibilitar o entendimento e a participação do maior número possível de estudantes.

Na concepção dos/as educandos/as, a autoavaliação é sinônimo de reflexão: refletir sobre o que estão fazendo, avaliar se estão indo bem ou não, avaliar os estudos, avaliar o que eles/as sabem. Quando questionados/as sobre quem deveria fazer a autoavaliação e com que objetivo, quatro educandos/as acharam que era o educador quem avaliava na autoavaliação e três disseram que eram os/as educandos/as. Eles/as responderam que se autoavaliavam para saber se estavam indo bem, que o educador fazia a autoavaliação para ter conhecimento sobre a aprendizagem dele/as e que, a partir do resultado da prova, o educador poderia ir aplicando outros testes.

Então sinalizei que havia dois pontos que deveriam ser analisados, constantemente, tanto por eles/as quanto pelos educadores, para que pudessem atingir seus objetivos (intenções de ensino e de aprendizagem): ‘Eu sei’ e ‘Eu quero saber’.

Então eu saio desse ‘eu sei’ para ‘eu quero saber’. E o professor é quem vai ajudar vocês aqui, não é? (Pergunto fazendo uma linha entre os dois pontos). Então, a autoavaliação pode ocorrer em todos os momentos. Quando a professora pergunta ‘vocês gostaram da aula?’, ‘Vocês estão entendendo?’. Quando vocês respondem a essas perguntas para a professora, vocês já estão fazendo uma autoavaliação, porque vocês estão fazendo uma reflexão sobre o que está acontecendo aqui na sala, sobre o que vocês estão aprendendo e o que vocês não estão aprendendo, não é assim?! (Fala da pesquisadora durante a intervenção autoavaliativa I).

Reforcei a relevância dessa reflexão e da parceria que pode ser estabelecida entre os/as educandos/as e os educadores. Ao serem abordados sobre a importância da autoavaliação, alguns/as disseram que era importante para o educador, outros disseram que era para eles/as, mas nenhum deles disse que era importante para ambos. Logo, a autoavaliação, na concepção deles/as, é importante: para o educador, para eles/as verem se estavam aprendendo, para dar continuidade ao processo, para o educador ajudá-los/as, para o educador aprender com eles/as, para melhorar, para aprenderem mais e para ver o que estão fazendo.

A avaliação é para o professor ter conhecimento da onde a gente tá. (Inaudível). Quando ele entrega uma prova pra gente, um teste, a gente dá tudo que a gente tem para chegar num nível (inaudível), se a gente responder fica mais melhor para ele ir aplicando os testes pra gente. Facilitar mais pra ele aprender mais sobre a gente, ter mais conhecimento (Educando E4).

Essas respostas revelam concepções fragmentadas, que foram sendo complementadas ao longo da intervenção autoavaliativa I e que denotam pouco entendimento sobre a autoavaliação, ratificando que ela não era praticada de forma regular na Escola Carandá-Guaçu. Diante do vivido ao longo das duas intervenções autoavaliativas, percebe-se, nas verbalizações dos/as educandos/as, que muito do que foi falado na intervenção autoavaliativa I foi assimilado por eles/as e essas informações internalizadas foram utilizadas em suas respostas na intervenção autoavaliativa II.

Essas análises suscitam algumas reflexões sobre o porquê é tão difícil para os educadores trabalhar com a autoavaliação: se essa dificuldade é ocasionada por uma formação mais tradicionalista, se é uma questão de concepção político-pedagógica, se está relacionada com a concepção que eles têm sobre a capacidade dos/as educandos/as para realizá-la, se não há o interesse do corpo estudantil em realizar atividades de cunho mais reflexivo, se não há o interesse do sistema escolar em transformar esses sujeitos educativos em pessoas mais autônomas.

Lopes e Silva (2012) presumem que um dos obstáculos à realização da autoavaliação reside na percepção negativa que os educadores têm sobre a avaliação formativa, por acreditarem que interrompe a aula; faz perder o tempo que deveria servir para ministrar o conteúdo; aumenta o tempo de preparação de aula, demandando mais esforços e registros; e não é valorizada pelos educandos, que acham que essas atividades não são incorporadas nas notas ou menções. Essa ideia pode ser evitada se houver a participação dos/as educandos/as na elaboração e realização da ação autoavaliativa, o que não ocorria na escola pesquisada.

Por seu turno, Hoffmann (2014) acredita que a maior dificuldade em se trabalhar com a autoavaliação reside na prevalência de se atribuir notas e conceitos às atividades do dia a dia, uma prática classificatória, voltada para resultados e não para as aprendizagens.

Em suma, pude constatar que a autoavaliação não faz parte de um processo contínuo e processual na Escola Carandá-Guaçu, pois ocorre essencialmente após as primeiras avaliações escritas de Miguel e Vera, de forma pouco sistematizada e sem a participação dos/as educandos/as em sua construção. Esse fato inviabilizou a construção coletiva das minhas intervenções. No entanto, ressalto que a minha implicação como pesquisadora no contexto de sala de aula possibilitou momentos de troca e de reflexão sobre a prática avaliativa e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desta constatação, acredito que as devolutivas de Miguel e Vera, as avaliações do Genpex e as minhas intervenções autoavaliativas foram iniciativas importantes para a construção de um processo avaliativo com intenção formativa dentro da Escola Carandá-Guaçu. Sobretudo porque possibilitaram o dessilenciamento dos/as educandos/as e momentos de troca e de reflexão sobre a prática avaliativa e sobre o processo de ensino e aprendizagem, que serão detalhados a seguir.

4.2.2. A autoavaliação e o progresso das aprendizagens

O progresso na aprendizagem ocorre quando os/as educandos/as se utilizam do seu saber de experiência-feito para construir significados e conseguem automonitorar o que aprenderam e o que falta a aprender, decidindo o que fazer a partir desse conhecimento. Essas competências são adquiridas, segundo Lopes e Silva (2012), pelo envolvimento dos/as educandos/as nos procedimentos avaliativos.

Embora este trabalho em algum momento tangencie a questão da alfabetização, não é objetivo dele tratar questões específicas atinentes a esse tema. Entretanto, busco dialogar nessa

sessão com os seguintes autores, para ampliar as análises apresentadas: Arroyo (2007; 2017), Cavaco (2002), Charlot (2000), Cruz (2017), Dias (2009), Duarte (2017), Freire (1989; 2007; 2008), Freitas (2005), Galvão e Di Pierro (2013), Hadji (2001), Leal (2004), Moraes e Albuquerque (2004), Rego (2014), Reis (2011), Vieira (2017), Vygotsky (2008) e Villas Boas (2008; 2017).

O progresso da aprendizagem – em relação às intenções de aprendizagem

Iniciar a análise sobre os progressos das aprendizagens desses/as adultos/as e idosos/as por meio de suas intenções de aprendizagens é uma forma de desvelar o que os/as mobiliza e o porquê permanecem na escola. Comumente, o que motiva a volta de jovens e adultos/as trabalhadores/as aos estudos é: o desejo de ler, escrever e fazer contas; estar apto a tirar a carteira estudantil e de habilitação; aprender a ler a bíblia; ler as placas no canteiro de obra; a necessidade de se adequar às novas tecnologias e ao mundo do trabalho. Obter êxito em relação às suas expectativas propicia o fortalecimento da identidade dos sujeitos e a melhoria da autoestima (DUARTE, 2017).

Dessa forma, busquei pesquisar, por meio da intervenção autoavaliação II, quais seriam os motivos que mobilizaram os/as educandos/as da terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu a iniciar ou voltar aos estudos. Ao falar de suas intenções de aprendizagem (vide APÊNDICE H, página 185), os/as educandos/as revelaram também seus sonhos e metas mais audaciosas, cuja realização dependia do ato de ler e escrever.

Dos 21 educandos/as que participaram dessa intervenção, apenas seis disseram que queriam terminar os estudos e cinco disseram que tinham como meta tirar a habilitação. Mas, de modo geral, ler e escrever era o maior sonho/meta deles/as. Treze mencionaram esse como o maior objetivo e a maneira pela qual iriam conseguir: tirar a habilitação; passar de primeira na prova escrita do Detran; viajar para a cidade natal dirigindo; ter um emprego mais moderno; comprar um carro; concluir o Ensino Médio e fazer cursos de aperfeiçoamento – cursos de informática e outros cursos na área que atuavam –, caso do Educando E21 que queria fazer um curso de injeção eletrônica para consertar carros mais modernos em sua oficina mecânica:

Tá exigindo minha oficina, por causa dos carros moderno, né?! Porque eu trabalho com carros velhos, mas os carros mais novos, mais chic. Os carros de injeção eletrônica. Preciso fazer curso de injeção eletrônica. Pra isso preciso concluir meus estudo, que eu posso chegar num curso, fazer o curso e trabalhar nesses carros mais novos, né?! Pra ganhar melhor, também, né? Porque se você mexe num carro mais recente.... Hoje mesmo eu peguei um carro desse jeito lá (Educando E21).

Assim, aprender a ler e escrever para esses sujeitos é uma forma de serem inseridos num mundo de escrita, que os/as possibilitará transformar a realidade vivida, criando oportunidades de emprego e de práticas socioculturais diversificadas. Porque “toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está” (FREIRE, 2007, p. 20), provocando novos desafios e consequentemente a busca de novos conhecimentos.

Afora esses motivos, Aida relatou que cada um desses sujeitos trabalhadores tem em sua história uma motivação para estudar, mas que o aspecto social é de grande relevância para muitos/as deles/as, pois são acometidos pela solidão e pela necessidade de socialização: “*as senhoras se casam e não têm nada para fazer, e na escola fazem amizades*”. Essa é uma explicação plausível para a permanência dos/as adultos/as e idosos/as que frequentavam a terceira etapa na Escola Carandá-Guaçu, porque, apesar do histórico de descontinuidades e fracassos escolares, eles/as se sentiam bem na Escola e queriam continuar os estudos.

Com base em Vygotsky, a partir da perspectiva histórico cultural, compreende-se que o aspecto social é primordial tanto para o desenvolvimento humano quanto para a aprendizagem, pois é na relação dos sujeitos com o meio, nas trocas com outros sujeitos e consigo mesmos, que os sujeitos se constituem e constroem conhecimento (VYGOTSKY, 2008).

Além desses motivos, percebe-se que o pouco domínio do saber escolar, na concepção de Freire (1989), reforça nesses sujeitos o mito, incutido pela ideologia dominante, de que só se aprende na escola – que só é válido o saber advindo dos bancos escolares –, reforçando sentimentos de desvalia “por se sentirem gente de nenhuma ou de pouca leitura” (FREIRE, 1989, p. 34).

Segundo Galvão e Di Pierro (2013), a escolarização é também uma estratégia de enfrentamento da exclusão social, pois, além de aprender a ler, escrever e fazer cálculos, eles/as aprendem a “reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes” (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 26).

Em se tratando da concepção que os/as educandos/as tinham a respeito de seu progresso: doze educandos/as verbalizaram entusiasmo com seu progresso e oito não estavam seguros/as de sua aprendizagem, o que possivelmente se devia, dentre outros fatores, ao fato de eles/as terem mais dificuldades escolares⁴⁴ que os/as demais e por terem reprovado pelo menos uma vez. Na terceira etapa há nove educandos/as com mais dificuldades cujo tempo na Escola varia

⁴⁴ Ao dizer que o/a educando/a apresenta dificuldades escolares, refiro-me ao que foi observado por mim enquanto os/as auxiliava nas aulas de português e matemática e pelos comentários dos educadores (avaliação informal): estudante que demandava maior atenção na execução das tarefas. E ao falar que o/a educando/a não tem dificuldade, refiro-me ao fato desse/a educando/a ser mais autônomo/a.

de dois a cinco anos (vide QUADRO 9, página 47). Desses, apresento a fala do Educando E6, que estava na Escola há dois anos e almejava ter mais oportunidades de emprego, mas não estava motivado com seu progresso:

Eu acho que o estudo tá pouco ainda. Não aprendi quase nada, ainda. (...) tem que formar mais, tem que ter um diploma. (...) Ainda não tô dando conta não. Que eu ainda não me arrisco..., né?! Já é o começo. Só tenho que aprender mais (Educando E6).

A fala de E6 demonstra o quanto se sente inseguro em relação à sua aprendizagem e reforça a importância de um diploma para a sua inserção no mundo do trabalho. Essa é uma concepção de alguém que se sente sem horizonte, por viver um presente incerto, atrás do tempo, sem o controle do seu tempo humano, e que vê na EJA a “última porta para o futuro” (ARROYO, 2007, p. 8). Contudo, por serem trabalhadores/as estudantes, encontram diversas dificuldades ao longo do percurso educativo, que acabam por desanimá-los/as e por desvirtuar seu foco dos estudos.

A Educanda E15 estava na Escola há 3 anos e almejava aprender a ler e a escrever. Percebia seu progresso, mas sentia que os problemas acabavam atrapalhando seu desempenho, pois havia perdido uma filha há 6 meses:

Tô tentando, lê e escrever, mas eu já leio muita coisinha, mas tem muita coisa que, tem hora que apaga, sai da mente! Mas é modo de muito problema. Falta ainda muita coisa. Depois de julho pra cá, eu tô evoluindo mais um pouco. Evolui muita coisa! (Educanda E15).

Esses são exemplos de educandos/as em situação de fracasso escolar, comumente avaliados/as em termos de notas, de indicadores de sucesso e de anos de atraso, que acabam por inculcar nesses sujeitos “a marca da diferença e da falta”, bem como a imagem desvalorizada de si mesmos (CHARLOT, 2000, p. 17).

Essa é uma imagem negativa constituída social, cultural e politicamente. E que, segundo Freire (2008), é uma das características do oprimido, cuja falta de competências de leitura e escrita o torna invisível, excluindo-o dentro da sociedade letrada (CAVACO, 2002).

O Educando E19 era um estudante muito exigente consigo mesmo. Ele percebia seus avanços e limitações e queria aprender a ler e a escrever, para não ter que depender das pessoas, pois não queria mais ser maltratado:

Que a gente sem leitura não é ninguém, né?! Você não consegue ir num lugar só. Tem que ficar perguntando, e às vezes as pessoas passam carão. A gente já levou muitos carão, muita patada das pessoas, né?! Fala ‘Oh o nome lá’, ‘mas você não tá vendo!’ (...) O objetivo que eu escolhi, de 0 a 100, vou botar que foi uns 35/40%. Já. É. Que eu já melhorei assim, de 0 a 100. Não vou dizer que tô 50% bem, 35/40%. Entrei sem saber nada, então já aprendi alguma coisa, pra mim já, meu objetivo já, tô me sentindo mais... (Educando E19).

A fala de E19 expressa o preconceito da sociedade letrada para com aqueles que não dominam o código escrito. Porém, Galvão e Di Pierro (2012) ressaltam que esses constrangimentos e discriminações passados por sujeitos não escolarizados se devem também aos fatores econômicos, étnico-raciais e culturais que acompanham o viver dos migrantes que residem nos centros urbanos. E, sem o domínio das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, esses sujeitos se ressentem das limitações objetivas que vivenciam, se sentem “constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 20).

Ainda sobre a fala do Educando E19, mesmo não sendo solicitada a atribuição de nota ao seu desempenho, ele o faz. Possivelmente por achar que essa é uma forma mais clara de se expressar ou mesmo pela influência da autonotação na cultura escolar como uma forma objetiva de se mensurar o desempenho acadêmico. Uma concepção corroborada por Hadji (2001), ao afirmar que a ideia de avaliação como uma medida está consolidada tanto na cultura dos educadores quanto na dos educandos.

Dessa constatação, infere-se que essa imagem negativa que mantinham de si mesmos e as dificuldades que provocaram as interrupções escolares, ao longo de seus percursos desumanos e desumanizantes, os impediam de se vislumbrarem alcançando níveis mais elevados de instrução. Apesar de sentirem a necessidade de continuar os estudos, nenhum deles/as conseguia de fato se ver cursando o ensino superior. *“Vê se consegue chegar lá, mas é um pouco mais difícil (risos). Mas é um pouco mais difícil, a gente trabalha. Tá ficando veio, fica um pouco mais complicado, né?!” (Educando E19).*

A leitura do mundo por meio da interação com os pares possibilita uma visão mais apurada da realidade e, à medida que vão dominando o código da escrita, vão se inserindo no mundo e se sentindo valorizados/as. Ao ler o mundo, pronuncia-se o mundo. E, ao dizer a palavra, o homem se transforma, se coloca como um ser de direito e dever, se ressignifica como sujeito e reconquista o mundo (FREIRE, 2008).

E essa ideia pode ser ratificada na fala da Educanda E17, que percebia o quanto os estudos a ajudaram com seu trabalho: *“Para mim mudou, porque eu vendo comida em casa, né?! (Inaudível) passar troco, passar um recado. Eu consigo lê, pagar as contas, também! Tirar um dinheiro” (Educanda E17).*

Essas práticas sociais são ressignificadas e transformadas pelo ato de ler e escrever a “palavramundo” (FREIRE, 1989) e estabelecem, segundo Vygotsky (2008), novas relações cognitivas e pessoais, que resultam no desenvolvimento psicossocial e afetivo dos/as educandos/as da EJA.

O progresso na leitura, na escrita e no cálculo

Na terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu, havia estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem e de leitura e escrita. De acordo com o que foi observado ao longo do semestre, por meio do acompanhamento em sala de aula, nas aulas de português e de matemática, e pelo que expressaram nas intervenções autoavaliativas, pude constatar que 10 deles apresentavam mais autonomia (não demandavam muita atenção para a realização dos exercícios) e tinham mais facilidade para a leitura e a escrita.

Geralmente quem apresentava dificuldade em português, também apresentava em matemática. À exceção de E16 (era boa em português e não sabia matemática) e E13 (era boa com cálculos, mas tinha dificuldade em português): “*na leitura eu não sou boa, não! Só na matemática, mesmo!*” (Educanda E13). Isto posto, observei que as dificuldades matemáticas são muitas vezes interdisciplinares – requerem, no caso dos problemas matemáticos, habilidades de leitura e interpretação de textos, que os/as educandos/as ainda não haviam desenvolvido. Em relação às operações matemáticas, a maioria dos/as educandos/as disse ter facilidade com a adição, duas estudantes disseram ter facilidade com a subtração e uma com a multiplicação. Porém quatro estudantes mencionaram dificuldades na matemática e três disseram que se atrapalhavam com multiplicação.

Daqueles que não eram tão autônomos (vide QUADRO 9, página 47), cinco, pelo menos, não conseguiam juntar as letras, o que denota que avançaram a primeira e segunda etapas sem serem alfabetizados/as. Os estudos de Morais e Albuquerque (2004) ressaltam que a aprendizagem da leitura e da escrita, na educação de jovens e adultos, ocorre primeiramente por meio de métodos tradicionais de alfabetização que ensinam a codificar e decodificar palavras a partir de etapas predeterminadas, com o intuito de alfabetizar: desenvolver a escrita alfabética (o código). Posteriormente a essa etapa, os/as educandos/as começam a trabalhar com atividades de leitura e escrita de textos (letramento). Uma prática, segundo os autores, pouco eficiente, pois desenvolve exclusivamente “comportamentos escolares de letramento” (só conseguem ler e escrever dentro do contexto escolar), quando o ideal deveria ser alfabetizar letrando: “Ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 63).

Esse cenário, que também se desvelou na unidade escolar pesquisada, pode justificar em parte a dificuldade dos/as educandos/as. Essencialmente porque a leitura e a escrita precisam ocorrer mediante o uso de palavras e temas significativos às vivências dos/as educandos/as (FREIRE, 1989), o que pouco ocorria em sala de aula.

Ao reportarem como se percebiam no processo de leitura, escrita e cálculos, os/as educandos/as iniciavam suas falas tratando de aspectos gerais do comportamento, como uma forma de justificar seu desempenho e suas dificuldades. Quatro estudantes reportaram que estavam se esforçando, três disseram que estavam evoluindo, um disse que estava se descobrindo. Três educandos/as falaram dos problemas familiares que atrapalhavam na concentração e na motivação de ir à Escola; três falaram dos problemas de saúde, como problemas de vista – muito comum entre eles/as, mas que eles/as negligenciavam –, outros/as falaram da inassiduidade, da falta de empenho, do pouco tempo para estudar e do cansaço que sentiam após o trabalho.

Essas são especificidades que demandam práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os níveis de compreensão da realidade, bem como os tempos e espaços desses/as adultos/as e idosos/as trabalhadores/as, mas que não excluam a responsabilidade deles/as enquanto sujeitos educativos, em “processo de saber mais” (FREIRE, 1989, p. 17). À vista disso, Freire (1989) recomenda uma construção crítica do aprender e do ensinar, para evitarmos uma tendência elitista predominante na educação de querer “salvá-los” (retirá-los/as da ignorância e da cegueira de serem pessoas com pouco ou nenhum estudo).

Num segundo momento, eles/as foram se permitindo fazer uma reflexão mais apurada sobre o seu desempenho. De modo geral, os/as educandos/as percebiam que estavam lendo, mas tinham o que melhorar na escrita e na leitura, pois escreviam faltando letras, confundiam o som das palavras e sentiam dificuldades ortográficas.

Meu único problema hoje, aqui na sala de aula, graças a Deus, só o estudo de completar, é só o português, que é esse ditado, escrever as palavras certas. A minha mente é o português, no meu caso, aqui. Na sala de aula o português, pra mim, é o fundamental. Escrever certo o U com L, o S com o C, isso é o único problema que eu tenho ainda (Educando E21).

O que me incentiva, também, é porque eu vejo que eu estou bem melhor do que eu entrei, então mesmo com toda dificuldade, eu consigo lê algumas coisas. Quando eu não consigo, é porque tem uma letra que é, que não dá som, quando é uma letra que dá outro som, aí que eu troco, já não sei nada mesmo. Aí eu falo ‘fica aí que eu não vou discutir com você, não’. Um dia eu sei. Aí quando eu tenho essa dúvida, eu pergunto pro meu filho e aí ele fala ‘não mãe é porque essa letra aí não tem som. E então essa letra dá o som de outra letra, por isso que é difícil, mas é assim que lê. Quando você vê essa letra, você lembra que ela dá esse som’. Mas aí é nas batalhas você vai aprendendo um pouquinho mais (Educanda E20).

Os educandos E20 e E21 reportam dificuldades na escrita alfabética que demandam habilidades de análise fonológica, no sentido de entender o que a escrita nota ou representa e o como ela cria essas notações ou representações (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004), numa perspectiva reflexiva da linguagem. Contudo, a educadora Vera reforçou que o domínio da

escrita alfabética dar-se-á em função dos aspectos psicomotores e perceptivos – essencialmente, por meio de memorização de fonemas e grafemas (dos padrões). Nessa concepção, aprende-se a ler com leitura e por meio da observação da grafia das palavras no dia a dia.

Então toda vez que você verificar ‘Ah essa palavra é com C’, então você grava. CEBOLA, cebola, eu não posso escrever cebola com S, cebola é com C. Então você procura gravar, prestar mais atenção naquela palavra. Então, no caso aí, do S, que você falou, que tem um som de Z, existe uma regra. O S entre vogais, ele vai ter o som de Z. Então toda vez que a gente for escrever e tiver S entre vogais eu vou ler com o som de Z. Então já facilita. Já em outras situações, não! Enquanto eu tenho um S e um C, às vezes eu não sei. Vai depender da origem da palavra. Mais aí vou, tenho que memorizar isso aí. Nesse caso aí é decoreba, mesmo! Eu, olhar e gravar como eu faço. E aí o que vai facilitar (inaudível) é a leitura! Quanto mais eu leio, mais facilidade, porque meu cérebro, eu vou, essa coisa visual mesmo. Eu olho isso e o meu olho capta isso e vai para o meu cérebro (Educadora Vera).

Essa é uma perspectiva que, segundo os estudos da psicogênese da escrita, exerce papel secundário no aprendizado do sistema de escrita alfabética, essencialmente porque o ato de ler está para além do codificar, pois esse “não é um código, mas um sistema notacional” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 71).

No primeiro segmento da EJA, há que se trabalhar com uma concepção de letramento emancipador, como sugere Freire (1989). Para ele, ao trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, o educador precisa respeitar a realidade cultural dos/as educandos/as; estimular a oralidade nos debates, nos relatos de histórias e nas análises dos fatos; desafiá-los/as a escrever. Pois ler e escrever são “momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem” (FREIRE, 1989, p. 27).

Ao relatarem, na intervenção autoavaliativa I, o que já conseguiam escrever, a Educanda E11 disse que conseguia escrever um texto de 3 a 4 linhas e E2 disse que conseguia escrever um texto de uma folha, porém com erros. Os demais não verbalizaram o quanto conseguiam escrever, mas afirmaram que a aquisição da escrita alfabética possibilitou o ingresso às redes sociais e as práticas de letramento da sociedade. Sobre o *Whatsapp*⁴⁵, onze deles/as utilizavam o aplicativo regularmente: E23 disse que escrevia com o aplicativo e E15 disse que mandava áudio. Além disso, três educandos/as afirmaram que já haviam escrito um e-mail, E10 disse que escrevia bilhetes todos os dias para seus filhos, E11 conseguia fazer anotações sobre suas atribuições diárias e E20 disse que pegava livros para ler e lia coisas no *Facebook*.⁴⁶

⁴⁵ É um aplicativo para celulares multiplataforma, utilizado para trocar mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios, através de uma conexão com a internet (Fonte: <<https://www.significados.com.br/whatsapp/>> acesso em maio de 2019).

⁴⁶ É uma rede social gratuita criada por estudantes da Universidade Harvard, lançada em 2004, em que os usuários criam perfis e trocam mensagens privadas e públicas com os participantes de grupos de amigos (Fonte: <<https://www.significados.com.br/facebook/>> acesso em maio de 2019).

Na perspectiva de Vygotsky (2008), o homem é um ser cultural, que se desenvolve em meio às interações, aprendendo pela cultura e através da cultura, em suas relações sociais. O acesso a essas novas tecnologias é uma forma de situar os/as trabalhadores/as estudantes da EJA na sociedade letrada e digital, ampliando suas experiências e a aprendizagem.

Na Escola Carandá-Guaçu, a prática de atividades com uso de tecnologia ocorria por meio do projeto de inclusão digital do GENPEX, que almeja, com seus quatro eixos (a amorosidade/acolhimento, a situação-problema-desafio, o texto coletivo e o fórum), contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as trabalhadores/as estudantes da EJA. As atividades elaboradas tanto para o contexto de sala de aula quanto para o laboratório de informática visam à superação dos desafios cotidianos (por meio de um trabalho reflexivo e coletivo), à valorização e ao respeito à história de vida, à voz dos sujeitos e aos seus saberes. Assim, o computador é utilizado como um instrumento para a inclusão digital e formação integral do sujeito, o que por sua vez promoverá facilidades em seu cotidiano, cooperando para a transformação individual e social dos envolvidos no projeto (CRUZ, 2017).

Após as provas escritas de gramática e de interpretação de texto, presenciei o retorno da avaliação de Miguel para oito educandos/as (vide ANEXO B, página 175). O educador salientou os progressos das aprendizagens e o que cada educando/a deveria melhorar. Uma prática essencial para o desenvolvimento da autointerpretação, elemento chave para uma avaliação informativa, cujos apontamentos possibilitam aos/as educandos/as a correção de seus próprios erros. Entretanto, esse retorno precisa abster-se de julgamentos, ser multidirecional e orientado ao/a educando/a, em vez de ser sobre o/a educando/a (HADJI, 2001).

Na concepção de Miguel, esses/as educandos/as obtiveram um bom desempenho nas provas, pois: acertaram quase tudo na prova de interpretação de texto (estavam conseguindo interpretar e elaboraram bem as frases) e os erros de ortografia não eram graves (se saíram bem no ditado). Ao pontuar os progressos, Miguel foi reforçando a autoestima dos/as educandos/as, para que pudessem se sentir mais seguros no processo de ensino-aprendizagem, algo essencial à continuidade dos estudos na modalidade.

Embora seja uma amostra pequena, percebe-se que aqueles/as estudantes com menos autonomia nas atividades de sala de aula (vide QUADRO 9, página 47) apresentaram dificuldades semelhantes na escrita e na leitura. Dos/as oitos estudantes que acompanhei nessa atividade autoavaliativa, cinco ainda não liam (não estavam juntando as palavras), não entendiam e nem interpretavam textos, embora já tivessem iniciado o processo de leitura. Assim, o educador reforçou que eles/as deveriam se atentar para os seguintes aspectos: cópia

errada de palavras do enunciado, omissão de letras nas palavras, respostas incompletas, separar uma palavra da outra, a grafia das palavras e a ansiedade excessiva no momento da prova.

Não obstante, para o desenvolvimento da autonomia da leitura e da escrita, é necessário que os/as educandos/as entendam os princípios do sistema alfabético. Tais habilidades podem ser trabalhadas de forma reflexiva e por meio de atividades diversas, “que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos acerca desse sistema” (LEAL, 2004, p. 90). Miguel buscou desenvolver essa autonomia por meio do reagrupamento interno (proposta feita aos/as educandos/as após os resultados da primeira prova escrita), uma forma de diversificar as atividades, de acordo com o ritmo de cada educando/a:

com o reagrupamento interno eu acabo fazendo grupos, onde, digamos que, o conhecimento seja próximo um do outro e aí eu vou aplicando as atividades que eu acredito que eles necessitam, de uma forma mais individualizada, por meio do grupo. (...) Então, por exemplo, eu tenho um grupo que eu ainda estou querendo trabalhar palavras, formação de palavras, construção de palavras, então a gente faz a leitura daquelas palavras. Tem grupo que eu já estou com textos pequenos, então, a gente faz a leitura daquele texto. Cada um vai lendo um parágrafo, a gente faz a discussão sobre o vocabulário do texto, sobre a compreensão do texto (Miguel).

No que se refere ao reagrupamento interno, percebe-se que foi uma iniciativa promissora e que se demonstrou eficiente, principalmente ao potencializar o coletivo, a relação social dentro da sala de aula e fora dela, como fator de aprendizagem e desenvolvimento humano. Contudo, segundo o que vivenciei em sala de aula e as concepções de Leal (2004) e Morais e Albuquerque (2004), essa dinâmica pode ser aprimorada, a fim de promover o letramento e não apenas a codificação e decodificação do sistema alfabético

4.2.3 Concepções sobre o ato de aprender: como os/as educandos/as podem se ajudar e como podem ser ajudados/as

Para Villas Boa (2008; 2017), Freitas (2005) e Hadji (2001), as aprendizagens ocorrem dialeticamente na escola, individualmente, entre os educandos e entre os educandos e os educadores. Dessa forma, apresento nesta seção as concepções dos/as educandos/as sobre como poderiam ser ajudados/as e como poderiam melhorar seu desempenho escolar para atingir seus objetivos de aprendizagem.

A autorregulação é um elemento de regulação interna que permite ao sujeito educativo observar e controlar a “ação de aprendizagem em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação” (HADJI, 2001, p. 102). É uma reflexão contínua da ação, propiciada pela autoavaliação, que possibilita ao sujeito entender as representações do objeto, a antecipação, o

planejamento e a execução de uma nova ação. Um ato constante de ação-reflexão-ação, pouco trabalhado na escola pesquisada.

Segundo os estudos de Villas Boas (2017), a regulação da aprendizagem por meio da avaliação formativa pode ocorrer de forma interativa, retroativa ou proativa. A regulação interativa acontece na medida em que o educando vai interagindo com a comunidade escolar e com as situações facilitadoras da regulação propriamente dita, acarretando adaptações contínuas do sujeito à ação educativa. Esse tipo de regulação permite a autorregulação da aprendizagem e foi o que se pretendeu desenvolver com as duas intervenções autoavaliativas realizadas pela pesquisadora.

A regulação retroativa acontece após a “fase de ensino” (Villas Boas, 2017, p. 1611), com a finalidade de identificar se os objetivos foram ou não alcançados, situação vivenciada no retorno dado pelos educadores, após as provas escritas. A regulação proativa ocorre na diferenciação da ação pedagógica para atender demandas específicas de cada educando, enriquecendo e consolidando a práxis educativa. Esse tipo de regulação ocorreu com o reagrupamento interno proposto por Miguel.

As três formas de regulação são importantes, mas demandam o envolvimento do educando desde a concepção dos objetivos da aprendizagem, para que possa conhecer o que é esperado dele. E ele deve ser capaz de comparar seu nível atual de desempenho com o esperado, para que se mobilize no sentido de diminuir a distância entre esses dois polos, com a ajuda dos educadores. Vygotsky (2008) denomina essa prática de mediação entre a zona de desenvolvimento real (reflete o que o sujeito sabe fazer sem a ajuda do outro) e a zona de desenvolvimento eminente (o que o sujeito pode fazer com a ajuda do outro).

Considero que os educadores buscaram trabalhar de acordo com as condições que lhes eram concedidas e conforme o que entendiam que deveriam fazer. Isso reafirma a concepção de Hadji (2001) de que a avaliação formativa é ainda uma utopia promissora, por tratar-se de um modelo ideal que encontra dificuldades diversas para a sua consecução no chão da escola. Apesar do exposto, apresento a seguir as reflexões dos/as educandos/as sobre como podem melhorar o processo de aprendizagem.

Como os/as educandos/as podem melhorar seu desempenho escolar

De acordo com as verbalizações dos/as educandos/as ao longo das duas intervenções autoavaliativas, é estudando mais e treinando que eles/as vão melhorar nos estudos. E, para atingir seus objetivos de aprendizagem, eles/as teriam de se dedicar, não faltando e participando

das aulas; além de estudar mais em casa, lendo, escrevendo, refazendo os exercícios e direcionando o maior tempo possível para isso, seja em dias letivos, seja durante as férias.

É, você praticando, você oh.... só vai melhorando. Pra mim eu tenho que me dedicar mais, né?! Me esforçar mais um pouco, né?! Buscar mais, né?! Porque muitas vezes a gente tem um tempim e a gente acha, deixa fora isso, vamos supor, eu.... Quando a gente entra de férias, eu vim pegar num livro pra ir pra escola, quando as aulas começou de novo, você imagina! Eu tinha uma tarde desocupada, mas mesmo assim, se eu pegasse, como você, corrigi aquilo que eu fiz durante o período da escola, quer dizer, pra mim era um passo a mais, né?! Então, se eu já consegui dá o primeiro passo, eu podia conseguir o segundo, e através do segundo eu podia conseguir o terceiro. E assim vai, né?! (Educando E18).

É estudar bastante no colégio e em casa, também, né?! Eu estudo (em casa), eu pego... todo dia, não. Uma vez, um dia sim, outro não, aí eu pego, mas eu pego. Eu pego o caderno em casa. Eu tenho um livrinho da autoescola em casa, eu pego ele direto pra lê. Num pego é caderno, assim do colégio, eu não pego não, mas um livrinho da autoescola (ruído, não dá pra entender o resto da frase). É, eu estudo. Eu tava tão focado que tava sabendo todas as resposta, (ruído não dá pra entender o que ele fala), mas eu tava pegando ele todos os dias, eu já tava sabendo várias placas, eu sabia tudinho. Eu tava todo dia, todo dia, todo dia para não folgar mesmo. Depois eu abandonei, esqueci de novo. Eu lia ele muito, é igual ele tá falando, se a gente pegar todo dia, todo dia, a gente aprende (Educando E19).

Apesar da leitura que os/as educandos/as fizeram sobre como podem progredir nos estudos (vide QUADRO 18), percebe-se que toda a responsabilidade da aprendizagem está voltada unicamente para/eles/as, o que se distancia das perspectivas dialética do processo de ensino-aprendizagem sustentada pela visão freireana, e histórico-cultural associada à concepção de uma educação para os sujeitos trabalhadores da EJA.

QUADRO 18 – O QUE OS/AS EDUCANDOS/AS PODEM FAZER PARA MELHORAR NOS ESTUDOS E ATINGIR SUAS INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM

O QUE OS/AS EDUCANDOS/AS PODEM FAZER PARA MELHORAR NOS ESTUDOS E ATINGIR SUAS INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM		
Assistir a aula do início ao fim.	Fazer o dever de casa.	Não faltar.
Buscar entender.	Fazer os pauzinhos para contar.	Pegar firme nos livros e cadernos.
Concentrar nas aulas.	Fazer um curso de informática.	Perguntar para o professor.
Dedicação.	Focar nos estudos.	Persistência.
Escrever mais.	Força de vontade.	Praticar.
Escrever no celular.	Frequentar as aulas.	Prestar atenção nas aulas.
Estudar a tabuada	Ignorar conversas paralelas.	Se interessar mais.
Estudar em casa.	Ler as postagens do Facebook.	Superar as dificuldades para estar na escola.
Estudar mais.	Ler mais.	Ter atenção.
Estudar nas férias.	Ler sempre que ver algo escrito.	Treinar.
Estudar o livro da autoescola.	Manter o foco.	Usar o tempo livre para estudar.
Fazer caça palavra.	Manter o ritmo	Visualizar que aquilo ali está dentro do dia a dia.
Fazer contas no dia a dia.	Não atrapalhar os colegas.	

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

Essas são atitudes ideais, mas que, na prática, são inviáveis para os/as trabalhadores/as estudantes da EJA, que têm muita dificuldade para conciliar “tempos de sobrevivência e tempos de escola” (ARROYO, 2007, p. 13). Pois “a instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola” (ARROYO, 2007, p. 12) expressa na fala dos/as próprios/as educandos/as obsta a volição para os estudos. Por essa razão, os documentos oficiais da SEEDF reasseguram a adequação dos tempos e espaços para esses sujeitos trabalhadores.

Contrariamente a essa concepção, a educadora Vera reforça que os/as educandos/as precisavam se esforçar e frequentar as aulas, justificando a dificuldade que eles/as estavam apresentando na multiplicação e na assiduidade, quando de fato essa é uma questão multifatorial:

Então eles estão falando da dificuldade na multiplicação, mas a multiplicação tem sido trabalhada pouco com eles. Mas o que eu quero colocar também (inaudível) é o seguinte, os estudantes que tem vindo as aulas, eles estão bem. Eu falo isso pra eles. E o estudante que está com dificuldade, sabe, né?! Sabe que quem está com dificuldade não tem vindo a aula, tá estudando como? "tô com dificuldade", mas sabe que tem, só do nosso semestre letivo até agora, na aula de matemática, só veio em três aulas, por isso a dificuldade tão grande em matemática, né?! Então, tem essa relação assim, quem tem vindo as aulas, tem participado, tá indo muito bem. É assim, do esforço, do empenho deles mesmo (Educadora Vera).

Portanto, além de estar atento às especificidades dos/as educandos/as, o educador deve ser um mediador no desenvolvimento das aprendizagens; valorizar a volta aos estudos, fazendo com que os/as educandos/as sintam orgulho e não vergonha; reforçar o valor e a utilidade do estudo, relacionando os conteúdos científicos às práticas sociais dos/as educandos/as que devem ser usadas em sala de aula, a fim de trazer contribuições para o seu cotidiano; ser receptivo para conversar e ser um bom ouvinte. As aulas devem ser dinâmicas e estimulantes, um momento de troca, em que o saber do educador não é o mais importante (DIAS, 2009). A junção desses fatores à avaliação formativa contribui sobremaneira para a continuidade dos estudos na modalidade.

Como os/as educandos/as podem ser ajudados pela comunidade escolar

A regulação interativa citada anteriormente, possibilita aos/as educandos/as uma concepção mais abrangente do aprender, facilitando o automonitoramento e o autocontrole de suas ações, tão essenciais à autorregulação da aprendizagem. E, por interagirem constantemente com o meio educativo, modificam-no e são modificados/as por ele (VYGOTSKY, 2008). Em vista disso, apresento nessa seção a concepção dos/as educandos/as sobre como podem ser ajudados/as pela escola, pelos educadores e por seus pares.

O papel da escola

O entendimento dos/as educandos/as sobre o papel da escola para seu aprendizado denota uma postura que Freire (1989) chama de ingênua, por não estar imbuída de criticidade e por descaracterizar que sua condição é resultante da opressão experienciada em diversos âmbitos do seu viver. Os/as educandos/as acreditavam que a Escola fazia tudo para ajudar e eram gratos pela oportunidade de estarem estudando, quando de fato a educação é um direito que lhes assiste e está expresso nos documentos oficiais da SEEDF que tratam da modalidade e no PPP da Escola. Desse modo, eles/as não sabiam o que exigir da Escola nem o tipo de educação que desejavam ter.

Em conversa informal com Miguel, ele reportou sua dificuldade para tratar de assuntos políticos com os senhores e senhoras do primeiro segmento da EJA, pois os assuntos coletivos não pareciam ser do interesse deles/as. Essa conversa me fez pensar se realmente o/a idoso/a quer ser politizado/a e se ele/a sente falta desse senso crítico. Muitas vezes, até por sua história de vida, pode ter internalizado que o melhor é cuidar da própria vida e dos próprios interesses,

sem se envolver com questões mais coletivas. Por outro lado, penso que esta pode ser só uma questão de perspectiva: se a Escola trabalhasse num viés mais participativo, político e transformador, os/as educandos/as poderiam ter uma concepção de educação e de mundo diferenciados. Pois, à medida que esses sujeitos vão se conscientizando de seu papel político, social e cultural, vão se tornando sujeitos ativos, de saber e de poder, capazes de intervir na realidade vivente.

Ao serem questionados/as sobre o que a Escola poderia fazer para ajudá-los/as, eles/as disseram que a Escola só precisava continuar fazendo o seu trabalho, que, por si só, já era bom demais, conforme pode ser constatado no discurso abaixo:

Acho que a escola não precisa de mais nada, a gente que precisa. Eu acho que não precisa melhorar nada, mais. Eu acho que aqui, tá muito bom, já, do jeito que é, né?! Porque tudo que a gente quer, aqui tem. Tem os professores muito bom, tem vocês, que vem da UnB pra ajudar a gente, também. Que têm todo disposição pra ajudar a gente. E também tem as merendeiras que ajuda, porque a gente não tem condição de chegar do serviço e comer para vir, então tem condição da merendeira que já ajuda fazendo o lanche. Então, acho que a dificuldade maior somos nós (Educanda E20).

Ao retirar da Escola o peso de sua aprendizagem, os/as educandos/as a visualizam como a salvadora, a instituição capaz de retirá-los da ignorância e da condição de não alfabetizados. Essencialmente porque a sociedade moderna preconiza que, para o sujeito ser 'alguém', a escola é condição obrigatória (CHARLOT, 2000). Contrariamente a essa ideia, Arroyo (2017) levanta o questionamento sobre a EJA e a possibilidade de a educação formal ser realmente uma opção para itinerários mais humanos e humanizantes, principalmente porque a escola continua não dialogando com as especificidades desses sujeitos coletivos de direitos.

Não obstante, das verbalizações dos/as educandos/as da terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu, infere-se que a Escola é concebida como um espaço de valorização, aquisição de conhecimento, socialização e conseqüentemente de ampliação de oportunidades (uma promessa de uma vida melhor).

Quando vocês vêm pra cá, qualquer um, professor, professora da UnB, eu acho que a gente se sente, a gente se sente valorizado! A gente se sente grande, porque vocês dá oportunidade, porque vocês fala que a gente, que vocês aprendem com a gente. Eu fico imaginando como a gente aprende com vocês, né?! E aí é natural que a gente troca conversa... hoje mesmo, nos tamo conversando com quem aqui? Com uma adeogada, uma professora, então pra gente, assim, eu acho, que no meu pensamento, é um grande ensino pra gente, entendeu?! Assim, vocês, ao mesmo tempo que vem ensinar a gente, pedir uma ajuda, né, como foi o seu trabalho, a gente se sente valorizado por isso. Acho que os companheiro pensam comigo dessa forma. Eu pelo menos me sinto assim, penso dessa forma (Educando E4).

O Educando E18 assim se expressa:

...uma coisa que é também importante, é esses minutinhos que a gente fica com vocês nas quarta-feira (dia que o GENPEX atendia a terceira etapa), o nosso

objetivo aqui é aprender lê e escrever e que outro objetivo importante é aprender tratar com as pessoas, respeitar as pessoas, ter educação. Muitas vezes você vai ter que participar de uma coisa, de uma reunião, (inaudível), ou ir num lugar resolver um negócio, você tem que saber como você chega, como é que você se informa... (...)... quando a gente conversa com você, o que a gente aprende com vocês, a gente vai aprendendo a adaptar com as pessoas no dia a dia, né? Porque a gente entrevista (conversa com) muitas pessoas, às vezes você precisa de uma informação e a pessoa te trata muito mal, né?! Então, educação é uma coisa que é fundamental! Mesmo, que você não saiba lê... (Educando E18).

Na fala de E4 e E18, percebe-se a relevância que a parceria da Escola com o GENPEX tinha para esses sujeitos, que expressavam seu carinho e gratidão em momentos oportunos (em eventos promovidos pelo grupo, em datas comemorativas e nos momentos de avaliação do trabalho realizado). Um convívio que possibilitou, entre outras coisas, o dessilenciamento, a elevação de sua autoestima e a ampliação de seus recursos expressivos. Os/as educandos/as têm necessidade de falar de seus percalços, a fim de se sentirem respeitados/as e valorizados/as como sujeitos que, apesar de não disporem de saber acadêmico, têm um “saber de experiência feito” (FREIRE, 1989, p. 34) e uma história de vida de lutas e superações que os/as deixam orgulhosos/as.

Contudo, os sentimentos de inadequação expressos por E4 são resultantes da reprodução de “ideias veiculadas pelo discurso oficial, assente na cultura letrada dominante, que se sobrepõe, desvaloriza” (CAVACO, 2002, p. 23) e desacredita a cultura iletrada, de forma que as pessoas que não adquiriram as habilidades de leitura e escrita se sentem inferiores. Por essa razão, é mister que a escola se constitua como um espaço de diálogo e reflexão, para que se promova uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar dos elogios, três educandas teceram críticas à Escola, por promoverem para as etapas seguintes estudantes sem domínio de leitura, escrita e cálculo (vide QUADRO 19, página 153). Contudo, muitos desses avanços, segundo Miguel e Vera, ocorriam como forma de “motivar” os/as estudantes que estavam há muito tempo na mesma etapa. Logo, essa é uma situação que deve ser repensada: será que essa é uma forma realmente de motivar, quando de fato os/as próprios/as educandos/as não encaram o avanço como mérito?

O papel dos educadores

O vivido na Escola Carandá-Guaçu, principalmente no contexto de sala de aula, revelou que os/as educandos/as de modo geral não culpabilizavam os educadores por seu baixo desempenho, sendo complacentes em seus comentários. Acreditavam que os educadores já faziam tudo que podiam para ajudá-los/as e não se queixavam sobre as aulas. O Educando E4

disse que achava as aulas excelentes e entendia que o educador não conseguia ajudar todos e, por isso, ele tentava se concentrar e fazer o trabalho dele. E11 disse que não tinha nada para reclamar, pois a Escola só tinha bons educadores. E ela achava Miguel maravilhoso. A fim de respaldar essas afirmações, apresento na íntegra a fala de outro educando:

... o professor Miguel é muito bom. Depois que ele passou... Aí ele, depois que ele começou a ensinar, botar a gente pra lê, a gente com toda a vergonha, no começo. Hoje eu já fico lendo mais pra ele (toda quinta Miguel trabalhava leitura e interpretação de textos com eles/as, e os/as colocava pra ler em voz alta. Pedia para lerem o texto em casa e em sala cada um lia um parágrafo), mas no começo meu coração só faltava sair da boca. Fica apertada, com aquela coisa assim... mas ele forçou. (Educanda E15).

Essas falas denotam que os/as educandos/as se sentiam acolhidos/as e valorizados/as e ressaltam a importância do aspecto afetivo para a permanência desses sujeitos trabalhadores na EJA, especialmente porque a maioria deles/as estudava há mais de 1 ano e meio na Escola Carandá-Guaçu. O acolhimento (amorosidade) de que falam Reis (2011) e Vieira (2017), e que faz parte do ideário de Paulo Freire, é imprescindível à permanência dos/as alfabetizandos/as na escola e é uma prática recorrente do GENPEX, uma vez que essa acolhida amorosa respeita e dá voz aos sujeitos que foram até então silenciados, em função de diversas situações constrangedoras que experienciaram ao longo de suas vidas. “A amorosidade tem o papel de acolher e respeitar esses sujeitos, os quais são seres humanos com bagagem histórica permeada de saberes” (VIEIRA, 2017, p. 7).

Aida afirmou que na Escola Carandá-Guaçu “os professores são animados, fazem um trabalho diferenciado em sala de aula, não deixando aquele/a que está com dificuldade para trás, ajudando, promovendo a interação dos/as alfabetizandos/as entre eles/as, o que é muito importante”. Além disso, facilitam o trabalho para os/as estudantes mais velhos/as que se sentem desestimulados pelas práticas inovadoras, sendo necessário trabalhar a escrita em todas as atividades desenvolvidas, para que eles sintam que estão aprendendo. Tal ideia encontra respaldo também na acepção de Duarte (2017), ao ressaltar a relevância de se trabalhar a alfabetização numa perspectiva de letramento, capaz de ampliar a noção de leitura e a visão de mundo, propiciando aprendizagens significativas.

Alguns/as educandos/as expressaram que os educadores precisavam, entre outras coisas, continuar inovando e trabalhando em grupos, mantendo os/as educandos/as focados, sem perder a paciência e o respeito pelo ritmo de cada um/a. Complementando essa ideia, sete educandos/as disseram que a única coisa que a Escola poderia fazer, além de não fechar as portas, era manter o quadro dos educadores, por considerarem que as mudanças semestrais os prejudicavam, uma vez que estavam constantemente se adaptando ao ritmo de um novo educador (vide QUADRO

19, página 153). Essa questão é difícil de ser resolvida, em virtude da rotatividade dos educadores nessa unidade escolar.

A maioria da, do, às vezes do atraso da gente, é a troca de professor. Muitos professor bom pra ir desenvolvendo e aí troca outro professor. Aí a gente tem uma queda de rendimento. Às vezes não é porque o professor é ruim. É porque aquele professor que a gente tá acostumado (alguém tossi bem na hora), ele já sabe direitinho aonde que a gente tava, pra ele ajudar a gente. Aí na hora que troca dá aquela quebra, aí atrasa um pouco, também. Entendeu?! (Educando E4).

O que pode fazer? É não ficar só trocando de professor. Porque a gente tá acostumado com o professor, a gente tá quase aprendendo, já tá no ritmo do professor, quando pensa que não, bota o professor lá pru outro lado, lá vem outro pra ensinar outra coisa muito diferente que a gente nem estudou. Aí trapalha tudo. Eu acho que isso aí pra mim, mim trapalha muito! Porque, porque, por exemplo, cê tá com a gente, ensinando a gente no começo do ano, quando dá no meio do ano, que a gente vem, cê não tá mais, já é outra pessoa. Por que não fica até o final do ano com a gente? Não deixa pra trocar só no próximo ano? Leva aquele ano todinho só aquele professor. Podia ser assim! Porque trapalha muito. Eu acho ruim! (Educanda E14).

Mais uma vez, ressalto a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem, ideia defendida por Vygotsky (1988) ao tratar da unidade intelecto/afeto e sua relevância para o desenvolvimento humano. Para ele “os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo é que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (REGO, 2014, p 122). Dessa forma, ao acolher e ser acolhido pelo educador, o sujeito da EJA sente-se à vontade para se expressar, seguro e motivado para aprender.

Apesar dos elogios à Escola e aos/ educadores, o Educando E18 apresentou três razões para a não permanência dos/as educandos/as na Escola: o fato de o educador “enrolar com o conteúdo”; o incômodo de alguns/as educandos/as que não se sentem bem na Escola; a pressa que esses/as têm para aprender e, tendo suas expectativas frustradas, acabam por abandonar os estudos.

Eu tive uma vez participando de uma reunião ali, com a dona Lurdes, e ela falou ‘quando você sabe fazer o ABC todinho, sabe escrever, e conhece, o professor não pode tá repetindo a mesma coisa. Porque você já sabe. Você já tá desenvolvido! Então tem que procurar ver com o professor o que que ele, vai passar você, pra você ir desenvolvendo’, né?! Porque às vezes tem muitas pessoa que não se sente bem na escola e acaba desistindo. E que essas pessoas quer aprender da noite pro dia. Então a aula é o sustento. O semestre, não dá pra você chegar numa escola dessa aqui num semestre e já sair diplomado (Educando E18).

A despeito dessa análise sobre o que desmobiliza os/as educandos/as, percebe-se que E18, assim como seus/as colegas de classe, não concebe que parte do problema se encontra nos distanciamentos entre o saber da prática e o saber em ação dos educadores, um saber que, muitas vezes, não dialoga com as demandas e especificidades dos/as adultos/as trabalhadores/as da

EJA. E esses distanciamentos se devem à insuficiente ou incipiente formação dos educadores para atuar com os/as educandos/as da EJA e à descontinuidade de políticas públicas que valorizem os educadores (realização de concurso público para educador efetivo), reconheçam as peculiaridades dos/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as e garantam o direito à educação ao longo da vida (SOARES; SOARES, 2014, p. 16).

O papel dos/as colegas

Para Charlot (2000), há uma relação direta do saber com o mundo e com o como o sujeito se apropria do mundo, pois aprender relaciona-se com a história do sujeito, suas expectativas, sua concepção de vida, a forma como se relaciona com os outros e consigo mesmo. Assim, é através do ato de aprender que o sujeito vai constituindo sua própria identidade. Uma identidade individual e coletiva, marcada sobretudo nas verbalizações desses sujeitos, com uso frequente da primeira pessoa do plural (“nós”) e da forma coloquial “a gente”, corroborando a ideia de que o processo de identificação desvela uma relação social com o saber, primordial a essa modalidade de ensino.

Então, esse/a trabalhador/a estudante de que trata Freire (1989) constitui-se na relação do sujeito com o mundo, no mundo e com os outros, ao “reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1989, p. 17). E o ato de falar sobre como se percebe em relação a esse outro transforma sua concepção sobre o aprender e a forma como vai interagir com esse saber de si e do outro.

A avaliação por pares, uma importante aliada da autoavaliação, não era uma prática avaliativa adotada pelos educadores, o que, para Villas Boas (2017), é decorrente da dificuldade que os/as educandos/as têm para executá-la e pela falta de conhecimento dos educadores. Contudo, sua presença é perceptível, de forma informal (por meio de juízo de valores), em diversos momentos, no contexto de sala de aula, no intuito de rebaixar os/as colegas ou de tecer comparações: “*Estou nem aí, oh! Quando eu pego minha prova e me pergunta quanto eu tirei, eu digo: Deezz!*” (Educanda E14). Uma situação que pode gerar conflitos, como o citado pela Educanda E13:

Aqui, tem uma mesmo que eu, uma vez, já tem uns dois anos, eu já briguei mais ela, num sabe?! Mas agora nos tamu unida. (Risos). Porque ela antes, assim: " Uma veia dessa num sabe de nada!" Eu disse: "Como é que você tem 35 anos e não sabe! Você que tinha que ter vergonha, que minha filha com 35 anos, tudo, é formada. (Risos) 25 não, com 24 anos, porque a mais nova é formada, já formou, já era formada (Educanda E13).

Essa é uma situação que demonstra o preconceito com aqueles que sabem menos, que reforça o preconceito contra aqueles/as que ainda não foram alfabetizados, reproduzindo, em sala de aula, uma segregação de ordem sociocultural. Os governos e a sociedade, ao tratar a educação de jovens e adultos não escolarizados/as como “condição necessária e suficiente para a resolução dos problemas sociais”, reforçam a concepção do “analfabetismo” como um obstáculo ao desenvolvimento do país e de sua erradicação como forma de mitigar a pobreza e transformar esses/as trabalhadores/as estudantes em cidadãos/as (GALVÃO; DI PIERRO, 2012).

Em vista disso, o trabalho pedagógico, assim como o ato de avaliar, necessita ser organizado em prol das aprendizagens, propiciando uma maior interação entre os/as educandos/as, para que se tenha um clima ameno e acolhedor. E essa interação em muitos casos era dificultada pelos/as próprios/as educandos/as, que se recusavam a sentar em duplas ou em grupos, situação que vivenciei algumas vezes durante as intervenções autoavaliativas I e II. Esses/as estudantes inicialmente relutaram contra as intervenções, por considerarem que conversar é perda de tempo. Preferiam continuar a atividade que estavam realizando anteriormente a falar das experiências deles/as ou ouvir a dos/as colegas. Não havia um entendimento de que pudessem aprender com o outro. Isso demonstra um comportamento individualista, de sujeitos que querem correr “contra o tempo perdido”.

Muitos desses/as trabalhadores/as estudantes, apesar do convívio prolongado de mais de seis meses, desconheciam o nome de seus colegas e interagiam minimamente com os outros. O GENPEX e alguns educadores buscaram dirimir essa situação.

Um exemplo disso foi o trabalho de reagrupamento interno proposto por Miguel, que os/as forçou a desenvolver atividades juntamente com mais três colegas, em todas as aulas de português. Com isso, eles/as foram interagindo mais e se ajudando em vários momentos. Uma iniciativa que ressalta o que Freire (2008) chama de aprender com e no coletivo, na ajuda e colaboração mútua, a qual tanto o educador quanto os/as estudantes reconheciam como relevante para o ato de aprender.

Já tem dois meses que eu estou fazendo isso, né?! (...) E aí eu consigo perceber melhoras e eles, também consegue perceber. Então assim, eles vão falando: ‘professor, assim ficou melhor!’, ‘Professor, oh, assim, eu estou conseguindo pegar muita coisa!’. E até porque a minha intervenção acaba sendo mais direta. (...) e eu acabo atingindo mais eles, entendeu?! (Miguel).

Essa era uma situação propícia a um trabalho de avaliação por colegas, em que pudessem avaliar tanto seu desempenho individual quanto coletivo. Mas o reagrupamento interno não tinha esse objetivo. Miguel separou os sujeitos de acordo com o nível de

aprendizagem que apresentavam, para que as atividades fossem direcionadas de forma que pudessem se ajudar. Isso de fato ocorreu, pois os/as educandos/as se sentiam bem nos grupos.

O professor Miguel descobriu uma medida pra gente aqui, fazer grupos, né?! Eu pelo menos achei legal. Eu pelo menos, não sei dos outros grupos, mas eu achei bacana, porque a gente troca ideia aqui, um fica ajudando o outro, (inaudível) quem tem facilidade ajuda o outro. Então, no meu grupo mesmo, eu achei muito bacana, legal mesmo (Educando E4).

A fala de E4 corrobora a relevância de a sala se constituir num espaço de trocas entre os pares. O Educando E21 ressaltou a importância da ajuda do colega para a aprendizagem deles e o fato de que esse auxílio facilita o trabalho do educador. De modo geral, os/as educandos/as gostavam da turma e acreditavam que podiam aprender com a ajuda e com os exemplos de seus pares, mas não concebiam que sua produção fosse analisada coletivamente. Isso ocorria porque a avaliação na Escola Carandá-Guaçu não era trabalhada de forma colaborativa e com a participação dos/as educandos/as, mantendo assim uma relação de distanciamento entre os sujeitos escolares.

Ao serem questionados sobre como os/as colegas poderiam ajudá-los/as, eles/as disseram que todos/as precisavam se ajudar entre si, trocando ideias e colaborando para que se mantivessem atentos/as durante as explicações dos educadores e durante os exercícios. Outra forma de ajuda seria evitar os julgamentos, que, para esses sujeitos, em razão de sua idade e de seu histórico de vida, criam obstáculos para sua aprendizagem (vide QUADRO 19).

QUADRO 19 – COMO PODEM SER AJUDADOS/AS

ESCOLA	EDUCADOR	PARES
Só continuar como está.	Eles já ajudam bastante.	Eles concordam que poderiam aprender com os/as colegas.
Está ótimo.	Continuar trazendo coisas novas.	Os/as que sabem mais devem ajudar os/as que sabem menos.
Não fechar.	Ajudar a todos.	Fazer silêncio quando o educador estiver ensinando.
Não trocar os educadores.	Trabalhar em grupos.	Fazer silêncio durante os exercícios.
Está de bom tamanho.	Ter paciência para ensinar.	Prestar atenção.
Já faz a parte dela.	Respeitar o ritmo de cada um.	Trocando ideias.
Fazer o/a educando/a se sentir bem.	Ensinar bem.	Ajudando um ao outro.
Não precisa de mais nada.	Colocar os/as educandos/as para ler em voz alta.	Não julgar.
	Não deixar os/as educandos/as perderem o foco.	

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

O quadro acima sintetiza como os/as educandos/as consideram que podem ser ajudados/as. E, mesmo que de forma incipiente, percebe-se que as atividades autoavaliativas desenvolvidas ao longo do semestre possibilitaram a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de um fazer transformador.

4.3 AS CONCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS SOBRE AS INTERVENÇÕES AUTOAVALIATIVAS

Nesta seção, trago a concepção dos/as educandos/as sobre as intervenções autoavaliativas, dialogando com Hadji (2001), Hoffmann (2014) e Villas Boas (2008; 2011; 2017).

Início essa discussão ressaltando que o intuito de trabalhar com as intervenções autoavaliativas foi o de oportunizar momentos de reflexão sobre o ato de aprender, de forma a promover mudanças na realidade vivida por esses sujeitos e no espaço da sala de aula. Principalmente porque “processos reflexivos sobre momentos vividos de aprendizagem favorecem o autocontrole do aprendiz e a diminuição do controle externo do professor” (HOFFMANN, 2014, p. 126).

E, por mais que esse tipo de atividade não fosse comum na Escola Carandá-Guaçu (ocorria após a primeira prova escrita), os/as educandos/as consideraram que as intervenções foram proveitosas, pois conseguiram aprender mais sobre avaliação e autoavaliação. Eles/as disseram que a autoavaliação é importante para eles/as descobrirem o que são capazes de fazer, que é uma forma de valorização do/a estudante e que é importante para saberem onde eles/as estão, o que conseguem ou não conseguem fazer.

Essas falas comprovam a importância da autoavaliação e do esclarecimento sobre ela, para que eles/as possam dar significado a essa experiência peculiar e desenvolver uma maior autonomia sobre sua aprendizagem. Ao serem questionados sobre o que sentiram ao compartilhar suas intenções de aprendizagem, todos disseram que gostaram e acharam gratificante compartilhá-las. Juntos, puderam refletir sobre suas dificuldades, suas lutas e superações ao longo desse caminhar, muitas vezes desumano, o que os/as fez se sentirem valorizados/as e motivados/as (vide QUADRO 20).

QUADRO 20 – COMO SE SENTIRAM AO COMPARTILHAR SUAS INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM

COMO SE SENTIRAM AO COMPARTILHAR SUAS INTENÇÕES DE APRENDIZAGEM	
Como se sentiram	Justificativas ⁴⁷
É gratificante. Eu amei. Eu gostei. Eu me senti feliz. Eu me senti muito bem. Foi bom. Foi legal. Foi maravilhoso. Foi ótimo. Muito bom!	A gente aprende com o colega. Ajuda um a incentivar o outro. Cada um tem que ajudar o outro. Deu para entender o que você quis explicar (sobre autoavaliação). É bom falar do que a gente gosta. É bom ver todo mundo animado e persistindo. Estamos aprendendo e evoluindo. Estamos todos lutando pelos nossos objetivos. Eu achei bom conversar com os outros. Eu gosto de ajudar as pessoas que me ajudam. Eu gosto de ouvir os colegas. Eu gosto de trocar ideia com meus colegas. Eu não sou de falar dos meus problemas, mas me senti à vontade. Eu percebi que não sou apenas eu que tenho dificuldades. Foi bom para aprender a responder as perguntas. Foi uma atividade diferente. Isso aí é uma avaliação também! Não soube explicar porque gostou. O exemplo de um serve para os outros. Porque a agente aprende mais. Se sentiu valorizado/a. Tirou minhas dúvidas (sobre o que fazer para melhorar). Ver o que cada um pensa sobre como vai alcançar seus objetivos. Ver os colegas se esforçando.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).

De acordo com o que foi verbalizado, percebe-se que o exercício proporcionou uma maior empatia entre eles/as, pois, ao conhecerem mais sobre a realidade e os objetivos dos/as colegas, se identificaram, ao ponto de torcerem pela realização uns/as dos/as outros/as:

Eu me senti feliz, porque eles estão lutando por aquilo que eles querem fazer, entendeu?! E eu acho que tem que ser assim mesmo! E acho que cada um tem que ajudar os outros, tem que ajudar, entendeu?! Cada um tem o seu objetivo. É, eu penso assim, não é só eu que me sinto assim. Entendeu?! Aí é procurar alcançar aquilo que a gente quer mais. Cada vez mais (Educanda E7).

Eu me sinto feliz, por eles, que, tentando, e querendo chegar, e vão conseguir chegar aos objetivos deles. Pra mim, eu me sinto feliz! Por eles e por mim, também, que tô me esforçando, também. Aí eu sinto que não é só eu, que fico tentando chegar. Eu vejo que eles também tão tentando e vão conseguir! Cada um no seu tempo! É assim, né?! E com muita luta, né?! (Educanda E17).

E esse compartilhar é importante para fortalecer vínculos, ampliar a percepção de outras realidades, expandindo as habilidades adaptativas e a capacidade de inovar, tão importantes para o autocontrole e o automonitoramento da aprendizagem. Assim, as intervenções

⁴⁷ Expliquei com minhas palavras o que os/as educandos/as disseram, a fim de categorizar as falas.

autoavaliativas promoveram esclarecimentos e momentos de troca (entre a pesquisadora, os educadores e os/as educandos/as) e de fortalecimento da autoestima dos/as educandos/as, que puderam perceber as dificuldades de seus pares na escrita e nos cálculos. Além disso, ressaltaram a importância de persistirem nos seus objetivos e continuarem estudando, apesar das dificuldades encontradas.

Uma outra fala importante é a da Educanda E12, ao refletir sobre como havia sido a experiência de compartilhar com os/as colegas suas intenções de aprendizagem: ela entendeu o exercício como um tipo de avaliação. O comentário é pertinente e denota a inovação do processo avaliativo proposto e o entendimento coerente, ainda que limitado, sobre a avaliação e a autoavaliação: *“Eu amei. Porque a gente aprende mais, né?! Um pouco, uma coisa que a gente não tinha visto ainda, né, entendeu?! Isso aí é uma avaliação também!”* (Educanda E12).

Dessa forma, as intervenções autoavaliativas propostas pela pesquisadora aos educadores (Miguel e Vera) e aceitas por estes foi uma forma de incitar os/as educandos/as a seguir o caminho de um processo crítico e autônomo, mas que necessita ser aprimorado, no sentido de tornar a avaliação uma ação desenvolvida pelo/a próprio/a educando/a (avaliação em primeira pessoa). Esse ideal é defendido por Hadji (2001) e Villas Boas (2008; 2011; 2017). Assim, para que se tenha uma avaliação com intenção formativa, é importante que os sujeitos da EJA se tornem os autores do ato educativo, o que ocorre na medida em que a autoavaliação desempenha o papel de autorregulação contínua da aprendizagem.

5 POR UM PROCESSO AVALIATIVO HUMANO E HUMANIZANTE

Educador Miguel: eu acho muito importante essa aproximação da academia com a escola, porque às vezes a gente percebe que algumas metodologias e algumas informações que vêm da academia são muito diferentes da realidade da escola. Então, assim, enquanto a gente não tiver essa abertura da escola e a predisposição das universidades.... Se eu não me engano, eles disponibilizam um carro para vocês virem, disponibilizam um horário para vocês estarem aqui, o material e tal. Então, assim, isso de certa forma, é a academia interessada em conhecer a escola e eu acho que pode dar bons frutos, esse trabalho aqui com vocês.

A fala de Miguel expressa a importância da parceria entre a universidade, o movimento popular e a SEEDF, que se consubstanciou no trabalho do GENPEX na Escola Carandá-Guaçu. Ao longo dessa caminhada, estive implicada como pesquisadora coletiva, convivendo com diversas pessoas, as quais contribuíram com essa pesquisa-ação, desde a sua formulação até a sua implementação. Foram momentos de troca de conhecimento e experiência com os educadores e educandos/as da EJA e com os estudantes e pesquisadores do GENPEX, que, além de me acolherem amorosamente, forneceram suporte técnico e logístico, enriquecendo esse processo constante de ação-reflexão-ação, cujas contribuições ocorriam nas reuniões semanais do grupo e na van que nos levava à Escola Carandá-Guaçu e ao CEDEP.

Esses momentos vividos no GENPEX e na escola pesquisada marcaram e transformaram minha forma de ver os sujeitos dessa pesquisa e a forma como me relaciono com eles. Hoje sou educadora temporária da SEEDF⁴⁸ e vivencio todos os dias, com os/as meus educandos/as, as dificuldades de se implementar uma prática avaliativa com intenção formativa. Não obstante, busco implementar na minha prática um pouco do que aprendi, flexibilizando (adequando tempos e espaços) e aprendendo com esses/as adultos/as e idosos/as trabalhadores/as estudantes que buscam na educação uma forma de se sentirem acolhidos/as e valorizados/as.

Esse estudo buscou analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA. Por intermédio desse objetivo geral e do referencial teórico apresentado nos capítulos 2 e 3, foi possível desenvolver os objetivos específicos dessa pesquisa: analisar o processo avaliativo em uma turma da EJA na Escola Carandá-Guaçu, desenvolver atividades de autoavaliação com os/as educandos/as de uma turma da EJA e discutir como os/as educandos/as podem compreender o progresso de suas aprendizagens por meio da autoavaliação.

⁴⁸ Assumi o contrato temporário para trabalhar com a EJA, em fevereiro de 2019, momento em que escrevia essa dissertação de mestrado.

Diante desses objetivos específicos e da minha implicação como pesquisadora coletiva do GENPEX, num contexto de pesquisa-ação, fui interagindo com os interlocutores da pesquisa, aumentando sua conscientização sobre o processo avaliativo na EJA, prestando esclarecimentos e promovendo mudanças tanto no contexto da sala de aula quanto nos rumos da pesquisa. Ao ouvir a voz dos/as educandos/as e educadores, foi possível desvelar suas concepções, as quais foram apresentadas sistematicamente no capítulo 4, que contempla os objetivos geral e específicos dessa pesquisa.

A produção dos dados ocorreu por meio da análise das informações registradas no diário de bordo da pesquisadora e dos seguintes instrumentos/procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, entrevistas de grupos e questionário. Após a análise do conteúdo do material produzido, foi possível desvelar as concepções dos/as educandos/as e dos educadores sobre o processo avaliativo da Escola Carandá-Guaçu e analisar as contribuições da autoavaliação para as suas aprendizagens.

Enfatizo a seguir os achados do meu estudo, que partiram do pressuposto que a avaliação das aprendizagens pode ser encorajadora e não excludente, e, para tal, necessita dispor de uma intenção formativa e atrelar-se aos objetivos de ensino, a fim de propiciar a permanência dos/as educandos/as no primeiro segmento da EJA e o progresso das aprendizagens.

Para analisar o processo avaliativo na terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu (primeiro objetivo específico desse estudo), realizei entrevistas semiestruturadas com os educadores e com Aida (supervisora pedagógica do noturno), além de interagir com os/as educandos/as em momentos de avaliação formal e no contexto da sala de aula. E tanto nas verbalizações dos/as educandos/as quanto na dos educadores é possível verificar aspectos de uma avaliação com intenção formativa, principalmente quando falam que ela ocorre no dia a dia, por meio das observações do desempenho dos/as educando/as nas atividades realizadas.

Porém, o que se observa na prática dos educadores e na fala de Aida é que o procedimento avaliativo empregado mais comumente é a prova escrita, cuja intencionalidade de modo geral não é a de promover as aprendizagens e sim de averiguar se o conhecimento foi adquirido (função somativa e diagnóstica da avaliação). Não há uma diversificação nos procedimentos avaliativos, o que denota que não se trata de uma avaliação com intenção formativa.

Apesar da quantidade de pesquisas e estudos disponíveis sobre a avaliação formativa, são poucas as escolas que se aproximam da ideia de uma avaliação com intenção formativa, por desconhecimento (falta de formação específica), por falta de vontade política e/ou pedagógica ou porque não a concebem como uma prática viável, devido a uma concepção seletiva e

classificatória de educação, que requer mudanças. Essa concepção tradicionalista presente ainda nas escolas e na formação de educadores dificulta uma prática voltada para a promoção das aprendizagens, sobretudo porque vivemos em uma sociedade capitalista, em que classificar e selecionar os mais bem colocados é naturalizado e visto como algo recorrente e necessário para a manutenção do *status quo*, para manter os privilégios das classes dominantes, em detrimento das menos favorecidas.

E nessa conjuntura o sistema educacional continua promovendo as desigualdades sociais, por relegar a EJA a políticas assistencialistas e compensatórias de governo, as quais não sustentam o aporte teórico dessa modalidade. Mesmo que a legislação vigente apregoe uma organização curricular e uma prática avaliativa voltada para a promoção das aprendizagens, percebe-se que elas continuam desvinculadas do conhecimento popular (que não se alinha com os saberes fragmentados que não os/as contemplam e são impostos pela lógica neoliberal de preparação para o mercado de trabalho, para um emprego seguro e para um futuro incerto).

Não obstante, é notória a iniciativa de alguns educadores em trabalhar com esse viés formativo. Contudo, o que se evidencia de modo geral é que há um tipo de saber da prática que não dialoga com o saber na prática, e que, por sua vez, ocasiona uma incoerência, evidenciada no contexto da sala de aula (saber em ação). Dessa forma, tem-se um discurso reproduzido pelos educadores e pelos/as educandos/as, dificultando a mudança de paradigma e mantendo os distanciamentos entre a teoria e a prática.

Um outro fator relevante desvelado por esse estudo é que os/as educandos/as do primeiro segmento da unidade escolar pesquisada de modo geral não se incomodam com o ato de serem avaliados/as, pois percebem seu progresso, se sentem bem (*“por não serem mais analfabetos”* – *Educanda E11*), acolhidos/as e valorizados/as. Essa percepção favorável da avaliação (concepção defendida também pelos educadores e por Aida) está diretamente relacionada ao acolhimento e à amorosidade proporcionados pelos educadores e por todos os integrantes do GENPEX, que os/as motivam ao longo das aulas e fazem com que muitos/as desses/as trabalhadores/as oprimidos/as superem os percalços dessa caminhada incerta, marcada por incompreensões e injustiças, e ressignifiquem seu viver. Uma realidade que se evidencia à medida que eles/as vão se tornando mais autônomos/as no processo de aquisição do código escrito.

Os vínculos estabelecidos entre eles/as e toda a comunidade escolar possibilitam, entre outras coisas, a permanência dos/as trabalhadores/as estudantes, que muitas vezes relutam em mudar de etapa, para manter os vínculos com os colegas ou por inseguranças diversas. Esses vínculos os motivam tanto quanto as intenções de aprendizagem que os fizeram ingressar ou

regressar à sala de aula. Além disso, reforçam a ideia de Vygotsky (2008) de que o homem é um ser social e, como tal, aprende e se desenvolve por meio da sua interação com o meio.

Apesar da centralidade da autoavaliação para o trabalho pedagógico, ela não é uma prática recorrente na escola pesquisada, o que foi constatado tanto na fala dos/as educandos/as quanto de Aida. E as atividades de autoavaliação realizadas por Miguel e Vera, educadores regentes da terceira etapa, ocorreram após a correção das primeiras provas escritas, sem a participação dos/as educandos/as na sua elaboração, o que denota que o processo ainda não está adequado à perspectiva formativa de avaliação. Essa percepção de inadequação também é reforçada pelo fato de que fui demovida da ideia de consultar os/as educandos/as e de realizar atividades regulares de autoavaliação, por demandar muito tempo e pela dificuldade dos/as educandos/as em se autoavaliarem. Contudo, ressalto que as iniciativas desses educadores é um exemplo de um acontecer não hegemônico da avaliação formativa dentro da Escola Carandá-Guaçu.

De acordo com o vivido ao longo da pesquisa-ação e com o intuito de desenvolver atividades de autoavaliação com os/as educandos/as da terceira etapa (segundo objetivo específico desse estudo), elaborei, a partir do diálogo dos educadores, duas intervenções autoavaliativas (entrevistas de grupos), a fim de obter a concepção dos/as educandos/as sobre o desenvolvimento de suas aprendizagens. Por não terem conhecimento sobre a autoavaliação, fui construindo com eles/as, na primeira intervenção, os conceitos necessários (o que é, qual o objetivo e qual a sua importância) para o seu entendimento, os quais foram assimilados e utilizados por eles/as na segunda intervenção autoavaliativa.

Assim, tanto os/as educandos/as quanto os educadores perceberam a importância da autoavaliação para o progresso das aprendizagens. Os/as educandos/as fazem as seguintes observações sobre a autoavaliação: é importante para o educador; importante também para eles/as próprios/as verificarem se estão aprendendo; para dar continuidade ao processo; para o educador ajudá-los/as; para o educador aprender com eles/as; para melhorar; para aprender mais; para ver o que estão fazendo. Essas falas denotam a descoberta do ajudar e aprender mútuo, que configura a zona de desenvolvimento eminente defendida por Vygotsky.

A autoavaliação possibilita o progresso na aprendizagem, à medida em que os/as educandos/as se envolvem nos procedimentos avaliativos, pois vão aprendendo a utilizar o seu saber para construir significados, conseguindo automonitorar o que aprenderam e o que falta a aprender, decidindo o que fazer a partir desse conhecimento.

E embora percebessem seu progresso em relação aos seus interesses de aprendizagem, muitos se sentiam inseguros, por questões que podem estar relacionadas à baixa autoestima

ocasionada pelo insucesso escolar (sujeitos que passaram por diversas repetências) e por se considerarem sujeitos de pouco conhecimento. De um modo geral, os/as educandos/as percebiam que estavam lendo e que tinham o que melhorar na escrita e na leitura, pois escreviam faltando letras, confundiam o som das palavras e sentiam dificuldades ortográficas. E, apesar das dificuldades percebidas, eles/as afirmaram com orgulho que a aquisição da escrita alfabética possibilitou o ingresso nas redes sociais e nas práticas de letramento da sociedade. Essa autonomia mobilizou esses/as trabalhadores/as estudantes a continuarem estudando, a fim de realizarem suas intenções de aprendizagem – reveladas nesse estudo, no processo de autoavaliação.

Na escola pesquisada, o processo de alfabetização ocorria inicialmente por meio de métodos de alfabetização que ensinavam a codificar e a decodificar palavras, para posteriormente trabalhar com o letramento, quando ambas deveriam ocorrer simultaneamente. Isso justifica, em parte, as dificuldades escolares dos/as estudantes. Na concepção dos educadores, a aquisição da escrita alfabética ocorre por meio de aspectos psicomotores e perceptivos, uma ideia refutada pela psicogênese, a qual afirma que o ato de ler está para além do ato de codificar.

E, apesar desses descompassos entre a teoria e o trabalho pedagógico na Escola Carandá-Guaçu, os/as educandos/as, em sua maioria, acreditam que a Escola e os educadores já fazem de tudo para ajudá-los/as, atribuindo-lhes toda a responsabilidade sobre o insucesso escolar. Essa responsabilização também se faz presente na fala dos educadores, que apontam a falta de disposição dos/as educandos/as para justificar o baixo desempenho e a inassiduidade.

Essa responsabilização unilateral é uma preocupação da UnB/FE/GENPEX-CEDEP que através de sua proposta de aprendizagem e desenvolvimento por meio da situação-problema-desafio e do texto coletivo, trabalha a interrelação das várias linguagens (língua portuguesa, linguagem matemática, entre outras linguagens), proporcionando, assim, a dialogicidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, acredito que a presença do GENPEX dentro da Escola Carandá-Guaçu representava uma contribuição atualizadora de sua proposta educativa.

Apesar de se responsabilizarem por suas dificuldades escolares, os/as educandos/as disseram que era necessário que a Escola mantivesse o quadro de educadores, não trocando o educador a cada semestre e não avançando para a próxima etapa estudantes sem domínio de leitura, escrita e cálculo, a fim de não desanimá-los/as. Em relação aos educadores, eles/as disseram que precisam continuar inovando, trabalhar em grupos, manter os/as educandos/as focados/as, não perder a paciência e respeitar o ritmo de cada um.

Em se tratando do aprendizado entre os pares, os/as educandos/as acreditam que isso é possível, mas não concebiam que sua produção fosse analisada coletivamente (pelos colegas). Contudo, essa é uma prática de grande relevância para o processo de ensino-aprendizado e referendada pela concepção histórico cultural. Ao responderem sobre como os/as colegas poderiam ajudá-los/as, disseram que todos/as precisavam ajudar uns aos outros, trocando ideias, evitando julgamentos e colaborando para que se mantivessem atentos/as durante as explicações dos educadores e a realização dos exercícios.

Logo, avalio que tanto a minha iniciativa quanto a de Miguel, ao propor o reagrupamento interno (meio encontrado pelo educador de trabalhar as dificuldades de aprendizagem, adaptando o conteúdo às necessidades dos/as educandos/as) geraram uma transformação nos/as educandos/as, no sentido de se ajudarem mutuamente e aprenderem uns/as com os/as outros/as.

Dessa forma, o voltar ou o começar a estudar agregou valores à vida pessoal e profissional desses/as trabalhadores/as estudantes da EJA, principalmente porque a autonomia adquirida no processo de aquisição da leitura e escrita possibilitou uma melhoria na qualidade de vida deles/as. Por diversas vezes eles/as reportaram que sofreram diversos preconceitos por não serem alfabetizados/as e que se sentiam orgulhosos/as por não dependerem de familiares para realizar tarefas simples como ir ao médico, por conseguirem escrever bilhetes, fazer anotações sobre o serviço que deveriam realizar, ler a bíblia, ler a bula de um remédio, organizar correspondências, preencher um cheque, usar a máquina de cartão e ler o itinerário de um ônibus. E, ao fazerem essa reflexão, percebiam que tinham mudado e que as pessoas também os/as tratavam com mais respeito.

Essencialmente porque percebiam que a aprendizagem acontecia na relação que estabeleciam com os/as colegas/as de classe, com os educadores, com a pesquisadoras e com todos os integrantes do GENPEX. Por isso acredito que essa autonomia e consequente elevação da autoestima dos/as educandos/as da EJA é o que os mobilizava a continuar estudando e buscando, através da realização de seus sonhos, um viver mais digno e próspero.

O diálogo com os/as educandos/as, ao longo das intervenções autoavaliativas, possibilitou a discussão sobre o progresso de suas aprendizagens e a compreensão da importância da autoavaliação para o processo avaliativo (terceiro objetivo da pesquisa). De acordo com as concepções dos/as educandos/as e educadores apresentadas no capítulo 4, a autoavaliação é importante tanto para o ato de aprender quanto para o ato de ensinar. E, por meio de uma prática autoavaliativa mais frequente, aliada a um trabalho pedagógico voltado

para o desenvolvimento dos/as educandos/as, é possível alinhar as intenções de aprendizagens desses sujeitos educativos com os objetivos de ensino.

Ao término das intervenções autoavaliativas, os/as educandos/as avaliaram positivamente a experiência de falar sobre suas intenções de aprendizagem e de compartilhar com os colegas um pouco de suas histórias de lutas e superações. Esse diálogo com os pares fez com se sentissem valorizados/as e motivados/as, criando uma maior empatia entre eles/as. O dessilenciamento proporcionado pelas intervenções autoavaliativas possibilitou momentos de trocas e de aprendizagem para esses sujeitos, que puderam perceber o progresso de suas aprendizagens escolares, ressignificando-as.

As intervenções autoavaliativas e as devolutivas de Miguel e Vera viabilizaram, ainda que de forma incipiente, a comparação entre o nível real e o esperado de desempenho dos/as educando/os, o que possibilitou a regulação das aprendizagens. Ao refletirem sobre os motivos que os fizeram buscar a escola, os/as educandos/as analisaram o quanto progrediram e o quanto faltava para atingir suas intenções de aprendizagem, que passou a ser um parâmetro de eficácia para eles/as. A concepção dos/as educandos/as sobre sua autonomia na aquisição da leitura e escrita é um avanço nesse processo da autoavaliação das aprendizagens, pois possibilita o aumento da autoestima e a mobilização dos sujeitos na superação das adversidades e consecução de metas e objetivos.

Diante do exposto ao longo desse estudo, constata-se a importância da autoavaliação para os/as educandos/as da EJA. Contudo, é mister que esse procedimento componha o trabalho pedagógico do educador que, entre outras coisas, necessita registrar frequentemente o desempenho dos/as educandos/as ao longo do processo, criando condições propícias ao ato de aprender. Além disso, essa atitude mediadora necessária à avaliação com intenção formativa possibilitará o protagonismo desses/as trabalhadores/as estudantes. Entretanto, não há como haver mudança no processo avaliativo se não houver um rearranjo no trabalho pedagógico, pois ambos precisam estar em consonância com o que se pretende alcançar com o ensino (relevância do par dialético avaliação/objetivos).

Um outro fator importante a ser salientado é que o ato de avaliar precede o ato educativo, inicia-se antes mesmo do começo do ano letivo, no momento em que se faz o planejamento do semestre. Contudo, temos uma realidade na rede pública de ensino que dificulta uma prática avaliativa que se antecipe ao início do semestre, pois o ingresso dos educadores temporários na unidade escolar ocorre, muitas vezes, às vésperas ou após o início das aulas. E esses educadores, muitos sem experiência ou sem formação específica, desconhecem os objetivos de ensino e o conteúdo a ser ministrado, reproduzindo as práticas de ensino às quais foram submetidos, sem

dialogar com as especificidades desses/as trabalhadores/as estudantes. Essa realidade poderia ser dirimida se as escolas que ofertam a modalidade mantivessem um quadro predominantemente de educadores efetivos.

Ao triangular as informações obtidas pela análise do trabalho realizado pelos educadores da Escola Carandá-Guaçu, do GENPEX e de minhas intervenções no contexto da sala de aula com os interesses dos/as educandos/as da terceira etapa, percebe-se que, de certa forma, as atividades realizadas na Escola atendiam suas demandas de aprendizagem: ensiná-los/as a ler, escrever e calcular. Contudo, é preciso alfabetizar letrando e sanar as dificuldades apresentadas, como foi o caso do reagrupamento interno desenvolvido por Miguel, para que eles/as pudessem atingir seus objetivos. Um fato marcante que se observa no convívio com eles/as é a vontade de aprender que os levavam a rejeitar, num primeiro momento, as atividades que exigiam mais discussão e que entrassem em sua história de vida, sobretudo para aqueles que a sentiam como um fardo. Por isso a necessidade de um planejamento pedagógico alinhado às intenções de aprendizagem desses sujeitos e que atrelasse a história de vida e as questões políticas e sociais aos conteúdos propedêuticos.

De acordo com o vivido ao longo dessa pesquisa-ação, percebe-se que o método avaliativo na Escola Carandá-Guaçu está em processo de construção e adaptação, e que a parceria estabelecida entre a Universidade (por meio do GENPEX), a SEEDF e o Movimento Popular do Paranoá (CEDEP) possibilita a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos, o incremento de práticas pedagógicas e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalto que os resultados da experiência de autoavaliação de Vera, a experiência de reagrupamento interno de Miguel, as avaliações do Genpex das quais fiz parte e as minhas intervenções autoavaliativas dialogam com os meus objetivos de pesquisa (por possibilitarem a análise das contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA) e com os objetivos de uma pesquisa-ação (que não fica no diagnóstico e análise do diagnóstico do fenômeno investigado, mas pressupõe intervenção-ação).

Espera-se que as informações produzidas e o diálogo estabelecido entre os interlocutores, a legislação vigente e os autores que são referência no tema, ao longo desse estudo, possam contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico da Escola e para o aperfeiçoamento de todos aqueles que lidam com essa modalidade de ensino.

E, para que se tenha uma avaliação humana e humanizante, com intenção formativa, ratifico a relevância de três aspectos: que a contratação de educadores efetivos seja uma regra e não uma exceção na EJA, que se invista em formação específica de educadores e que se realize

colaborativamente os processos desenvolvidos na escola. Ao ter um quadro fixo de educadores, a escola fortalece os vínculos e a sua proposta pedagógica. A formação específica vai permitir que se desenvolva, nas unidades escolares, um trabalho pedagógico que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem desse público tão singular, acolhendo-o como detentor de conhecimento e de saber de experiência feito, que necessita ganhar voz, de modo a promover uma consciência crítica, capaz de ressignificar as práticas sociais e transformar a realidade. Realizar os processos de forma colaborativa, numa lógica democratizadora e democratizante, vai fazer com que os sujeitos sejam agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Por fim, saliento como prováveis desdobramentos e continuidade dessa dissertação: pretendo contribuir para uma prática avaliativa com intenção formativa na unidade escolar em que atuo como educadora temporária e espero, por meio da minha atuação no GENPEX, dar continuidade à publicação de artigos científicos e desenvolver uma conscientização dos educadores a respeito dos aspectos retratados ao longo desse estudo. Acredito que esse é o início de uma caminhada que visa à continuidade e ampliação do conhecimento dos/as educandos/as e dos educadores sobre a autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos, bem como à diversificação das práticas avaliativas, dirimindo o distanciamento entre a teoria e a prática nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, R. F. O sentido do currículo na educação obrigatório. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 18.

ÁLVARES MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Cap. 1.

_____. O Currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 17.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207 a 341.

ARROYO, M.G. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago.2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em 25 de maio de 2018.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002. 159 p. – (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 1.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Parte III e IV.

BAUER, M., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto e som**. Petrópolis, Vozes, 2002. Cap. 8.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora –1994. Parte V.

BOLDARINE, R. F; BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. **Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014)**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. A educação popular antes e agora. In Maria Margarida Machado (Org) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. Brasília, 1996.

_____. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 32, de 1º de julho de 2011**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011.

_____. Lei nº LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em dezembro de 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Educação 2017**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf. Acesso em 15 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas, Censo Escolar, 2016**. Brasília, DF, fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20/06/18.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: Educa. Formação: 9, 2002, p. 9-40.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007, p. 185-207.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. Cap. 1.

CORREIA, L. C. et al. **Erro e avaliação da aprendizagem: aproximando sentimentos e concepções**. In: I Jornada de Didática e I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, 2012, Londrina. Anais da I Jornada de Didática e do Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná. Londrina, 2012. v. 1. p. 25-44.

CRUZ, K. N. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação – Faculdade de Educação, FE. Brasília – UnB, 2017.

DIAS, F. S. T. **Evasão na EJA e sua influência no processo de apropriação da leitura e da escrita**. 17º COLE. Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em:
http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_1505.pdf Acesso em: 20/10/2017.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Motta**. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica. Educação de Jovens e Adultos**. 2014a. Disponível em:
<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>. Acesso em 12/11/2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos** 2014/2017. Brasília, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de avaliação educacional, aprendizagem, institucional e em larga escala, 2014-2016**. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília, 2014c.

DUARTE, C. C. **Estratégias para efetivação do acesso e permanência de jovens e adultos numa experiência pedagógica no município de João Pessoa**. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 48-56, Jan./Jul. 2017 ISSN 2237-1451 Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/index>. Acesso em 20/10/17.

ENGELS, F. Transformação do macaco em homem. In: **O papel da cultura nas ciências humanas**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980, p. 07-20.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 55. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclo de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação** – Série Cultura, Memória e Currículo; v. 5. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 301-327.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____, et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. Preconceito contra analfabeto. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 9-54.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético. In, ALBUQUERQUE, E. B.C; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77 a 116.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, S. M. F. **Práticas avaliativas na educação de jovens e adultos em escolas da rede pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade De Educação – FAGED. Ceará - UFC, 2008.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A Entrevista na pesquisa em educação e educação especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de livre-docência em Educação). Faculdade de filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, J. R.; PEREIRA, M. S. **Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar**. Educação em Foco, ano 20, n. 31 - mai/ago. 2017 - p. 49-71.

MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando? In, ALBUQUERQUE, E. B.C; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 59-76.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan. /abr. 2015.

NASCIMENTO, C. M. V. **Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2011.

OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação** – Série Cultura, Memória e Currículo; v. 5. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In : RIBEIRO, V. M.(org) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação educativa, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma abordagem histórico-cultural da educação. 25. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. 122

REIS, R. H. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTOMÉ, J.T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 4.

SANTOS, S. D. **Programa DF Alfabetizado: Série Histórica**. Revista Com Censo • 2ª Edição Especial • Nº 5 • maio de 2016, p. 24-25.

SERRA, E. et al. **Interrogando o direito à educação**: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago. /dez.2017.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

SOARES, L.; SOARES, R. **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos**: constituição e organização de propostas de EJA. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, n. 66, jun/2014, pp. 1-22.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora: Cortez, 1997.

VÁZQUEZ, SANCHEZ A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Cap. 1-4.

VIEIRA, M. C. **Memórias-testemunho de educadores**: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos**: uma análise a partir da experiência do Genpex /UnB. 38ª Reunião Nacional da ANPED. UFMA – São Luís/MA. Outubro de 2017.

VIEIRA, M. C.; REIS, R. H.; SOBRAL, J. B. L. **Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber**: os desafios do Genpex. Brasília – Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.

VIELLA, M. A. L.; SPESSATTO, M. B.; ALMEIDA, P. **Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos**. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 06-27, maio/ago. 2015.

VILAR, J. C.; ANJOS, I. R. S. **Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos**. Espaço Do Currículo, v.7, n.1, p.86-96, janeiro a abril de 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 12/04/2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, São Paulo, 2008. Cap. 4, 5 e 7.

_____. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Cap. 1.

_____. **Avaliação**: Interação com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017. Cap. 4.

ANEXOS

ANEXO A – Perguntas da autoavaliação desenvolvida por Vera

AUTOAVALIAÇÃO**RESPONDA AS SEGUINTE PERGUNTAS:**

VOCÊ FREQUENTA AS AULAS?

VOCÊ PARTICIPA DAS AULAS E REALIZA AS ATIVIDADES?

VOCÊ ESTÁ APRENDENDO?

COMO VOCÊ PODE MELHORAR? (NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM)?

COMO A PROFESSORA PODE CONTRIBUIR PARA O SEU APRENDIZADO?

ANEXO B – Retorno da avaliação escrita de português

Com a turma da terceira etapa – Segundo semestre 2018

Miguel comentava brevemente o que achava do desempenho da turma nas provas de gramática e interpretação e propôs à turma um trabalho de reagrupamento interno. O reagrupamento interno, segundo a explicação dada pelo educador, é uma técnica de ensino de caráter prognóstico, que visa a adaptar o conteúdo às necessidades dos/as educandos/as, a fim de mitigar as dificuldades de aprendizagem encontradas.

Em seguida ele chamou os/as educandos/as individualmente e perguntou se a pesquisadora podia observar e participar daquele momento. Com a anuência deles/as, fiz minhas anotações a respeito do retorno que o educador forneceu a eles/as sobre suas aprendizagens.

Inicialmente o educador teceu comentários sobre o desempenho nas provas escritas, iniciando uma breve discussão a respeito do progresso de suas aprendizagens. Em seguida ele fez as seguintes perguntas:

- O que os/as educandos/as achavam do trabalho de reagrupamento interno;
- O que eles/as achavam da aula e dele;
- O que achavam da turma;
- O que os/as educandos/as podiam fazer para melhorar (autoavaliação);
- Quantas vezes reprovaram.

ANEXO C – Avaliação final do GENPEX – terceira etapa

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO – FEEDBACK – TERCEIRA ETAPA

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Avaliação do semestre com o GENPEX

		SIM	NÃO
1	Você gostou da exposição sobre a África?		
2	As aulas de informática foram proveitosas?		
3	O contrato estabelecido com o GENPEX foi cumprido?		
4	As atividades de sala de aula tinham relação com as atividades da informática?		
5	Você gostou da aula sobre as eleições?		
6	As aulas sobre as eleições te ajudam a votar?		
7	As aulas que falaram sobre direitos trabalhistas foram esclarecedoras?		
8	Você acha importante discutir o racismo em sala de aula?		
9	Você sabe quais são os procedimentos para tirar sua CNH?		
10	Você melhorou sua interpretação de problemas matemáticos?		
11	Você melhorou sua escrita, leitura e interpretação de texto?		

Qual aula você mais gostou?

Qual aula você menos gostou?

O que quer aprender em 2019?

APÊNDICES



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Educanda: Reijane da Silva Lopes
Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educador

Pesquisa: Autoavaliação na EJA: participação dos educandos no processo avaliativo.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, professor(a) desta instituição, aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Reijane da Silva Lopes, que tem como objetivo analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens dos estudantes, por meio de intervenções autoavaliativas, a serem realizadas nesta instituição, na terceira etapa do primeiro segmento da EJA, no corrente ano.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo. Concordo com a publicação dos resultados, desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores, se assim o desejarem.

Paranoá – DF, _____/_____/2018.

Assinatura do(a) professor(a)



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educandos

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro (a) estudante,

Eu, Reijane da Silva Lopes, mestranda em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Maria Clarisse Vieira, estou desenvolvendo uma pesquisa, tendo como base as atividades desenvolvidas juntamente com os professores regentes, em sala de aula. A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA.

Nesse sentido, a pesquisadora solicita a sua permissão para a citação do seu depoimento no trabalho final e em futuras publicações, com a única finalidade de ilustrar e dar maior visibilidade ao trabalho. A pesquisadora compromete-se com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês, mantendo o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores, se assim o desejarem.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter tido todas as minhas dúvidas esclarecidas, eu _____ concordo em participar da entrevista e autorizo a pesquisadora a utilizar o material coletado.

Paranoá – DF, _____/_____/2018.

 Assinatura do(a) entrevistado(a)

 Assinatura da pesquisadora



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE C – Questionário sobre a prática avaliativa na Escola Carandá-Guaçu

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Formação: _____

Há quanto tempo trabalha na escola: _____ Tempo de atuação na EJA: _____

Possui formação específica em EJA: () Sim () Não. Qual?

Turmas em que ministra aulas: _____

1. Para você o que é a avaliação da aprendizagem?
2. Descreva como você desenvolve sua prática avaliativa com os educandos da EJA.
3. Quais instrumentos avaliativos são utilizados?
4. Quais são os critérios que você utiliza para avaliar os educandos?
5. Como o estudante é informado sobre o resultado do seu progresso?
6. Como o estudante da EJA sente o processo avaliativo?
7. O que é avaliação formativa para você? Como você pensaria em fazer avaliação formativa na EJA?
8. Você acredita que a licenciatura deu condições para você trabalhar com aspectos formativos na avaliação de jovens e adultos?
9. Qual a confiança que o educador pode ter nos resultados de uma avaliação?

Obrigada pela participação e sucesso!



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE D – Roteiros da entrevista com a supervisora pedagógica do noturno.

Perguntas sobre o processo avaliativo

- Como são feitas as avaliações na escola?
- Vocês fazem avaliação diagnóstica?
- Os educandos apresentam resistência com relação a avaliação formativa?
- De quanto em quanto tempo os educandos são avaliados?
- Os educadores têm liberdade para criar as próprias avaliações?
- Como o educador fornece os resultados da avaliação para os educandos?
- Os educandos têm acesso ao RAV?

Perguntas sobre acesso e Permanência

- Em que ano você entrou na escola?
- Como ocorre o processo de busca ativa?
- A que você atribui o maior número de educandos na escola no ano de 2015, quando não teve o DF Alfabetizado?
- Você já acompanhava os educandos que vieram da Escola F?
- Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com os educandos da EJA?
- Quais são os motivos que levam os educandos a evadirem?
- Quais são os motivos que favorecem a permanência dos educandos na EJA?
- Qual o fator primordial para os educandos permanecerem na escola?
- Como você vê o trabalho do GENPEX?
- Quais são as sugestões para o próximo semestre?



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE E – Intervenção autoavaliativa I

Essa intervenção será realizada com toda a turma e tem como objetivo possibilitar aos/as educandos/as e à educadora presente uma reflexão sobre a aprendizagem dos/as educandos/as.

Procedimentos:

- Explicar o que vai ser feito e o porquê.
- Ler com eles o termo de consentimento e pedir que o assinem, caso queiram participar.
- Pedir o consentimento para gravar.
- Perguntar aos/as educandos/as o que eles/as entendem por autoavaliação – pode ser feito um texto coletivo no quadro.
- Definir autoavaliação, explicar como o processo ocorre e a sua importância.
- Começar a intervenção autoavaliativa. Perguntas a serem discutidas com a turma:
 - Sobre avaliação:
 - Como os educadores avaliam você? Como você se sente?
 - O que você achou das provas escritas e como se sentiu?
 - Sobre Leitura e escrita:
 - O que você já consegue escrever?
 - Você já escreve algum pequeno texto?
 - Quais são as suas maiores dificuldades ao ler e escrever?
 - Sobre cálculos
 - Das operações matemáticas (adição, subtração e multiplicação) quais você consegue realizar com segurança?
 - O que você pode melhorar? Como?
 - Como o educador pode ajudar?
 - Avaliação da Intervenção:
 - Como se sentiu ao realizar essa autoavaliação?
 - Como esse exercício (autoavaliação) pode ajudar na sua aprendizagem?
 - Para a educadora: Como a fala dos/as educandos/as pode ajudá-la com o seu trabalho?



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE F – Intervenção autoavaliativa II

Em grupos de 4 ou 5 educandos/as, trabalhar com figuras para iniciar uma conversa sobre as metas de aprendizagens que cada um tem, a fim de entender como se percebem em relação às intenções de aprendizagem: como eles/as já estão no processo; como se percebem em relação aos colegas; pontos positivos e frágeis; como a escola pode ajudar a alcançar o que eles/as querem realizar e ainda não conseguem.

Antes de iniciar a dinâmica, realizar perguntas para o perfil da turma:

- Nome:
- Idade:
- Estado civil
- Número de filhos:
- O que você faz:
- Naturalidade:
- Há quantos anos estuda na escola Carandá- Guaçu?
- Tem alguém para ajudá-lo(a) nos estudos?
- Como você é avaliado?
- O que é avaliação para você?

Dinâmica com as figuras que retratam objetivos para a volta aos estudos. Cada educando/a recebe um kit com 8 figuras. Dentre essas, eles/as escolhem uma que retrata o motivo que os/as levou a voltar a estudar. Cada um explica sua escolha. Então perguntarei:

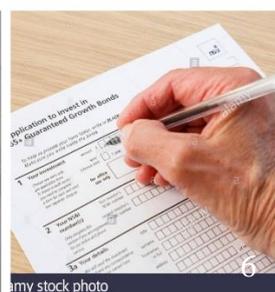
- Por que voltou a estudar?
- Como você se percebe em relação a esse objetivo? Você já o atingiu?
 - Se sim, qual o seu novo objetivo com os estudos?
 - Se não, o que falta para conseguir realizá-lo?
- O que a escola pode fazer para ajudar a realizar seu objetivo?
- O que você pode fazer para alcançar o seu objetivo?
- Como se sentiu ao ouvir seus colegas falando sobre os objetivos deles?



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE G – Figuras utilizadas na Intervenção II

Figura 1: dirigir/ tirar a carteira.
 Figura 2: ler e escrever.
 Figura 3: ler a bíblia.
 Figura 4: oportunidades de emprego.
 Figura 5: fazer amizades.
 Figura 6: preencher formulário/ fichas/ documentos.
 Figura 7: aprender a usar o computador.
 Figura 8: liberdade/autonomia.





Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE H – Resumo sobre as concepções dos/as educandos/as sobre suas intenções de aprendizagem

EDUCANDO/A	NÚMERO DA FIGURA ESCOLHIDA	JUSTIFICATIVA	COMO SE PERCEBE EM RELAÇÃO AO SEU OBJETIVO
E1	1 e 3	Ler e escrever para tirar a habilitação.	Falta pouco. Está entusiasmada com seu progresso.
E2	4	Saber passar as informações para o cliente, por escrito.	Falta muito, mas está entusiasmado com seu progresso.
E3	1	Pregar a palavra de Deus.	Falta pouco. Está entusiasmado com seu progresso. Quer concluir o Ensino Médio.
E4	3	Realizar o sonho de tirar a habilitação, o único documento que falta.	Falta pouco. Está entusiasmado com seu progresso. Quer continuar os estudos.
E5	1 e 4	Vê a necessidade dos estudos para arrumar um emprego.	Está entusiasmada com seu progresso. Quer continuar estudando.
E6	4	Aprender mais para arrumar um emprego melhor.	Falta muito, e não se sente confiante em relação ao seu progresso.
E7	8 e 7	Usar o computador e preencher um cheque.	Falta muito, mas está entusiasmada com seu progresso.
E8	3	Ler e escrever para tirar a habilitação.	Falta muito pouco. Quer continuar os estudos.
E9	4	Perdeu muitas oportunidades de emprego por falta de estudo.	Falta um pouco, mas está entusiasmada com seu progresso.
E10	1 e 3	Saber ler e escrever para tirar a habilitação.	Falta pouco. Está entusiasmada com seu progresso.
E11	1	Sentia falta dos estudos, até mesmo para conversar, falava tudo errado.	Acha que melhorou muito e está entusiasmada com seu progresso. Quer se preparar para um emprego melhor.
E12	1	Porque tinha muita vontade de aprender a ler e a escrever.	Acha que está aprendendo, mas está um pouco frustrada com seu progresso.
E13	1	Porque era muito dependente das filhas.	Falta muito. Não se sente confiante em relação ao seu progresso.
E14	1	Porque não aprendeu quando era nova.	Falta muito, mas percebe seu progresso.
E15	1	Porque queria ler e escrever.	Falta muito, mas está entusiasmada com seu progresso.
E16	3 e 4	Ter um carro é uma necessidade. E, sem saber ler e escrever, não consegue um emprego melhor.	Falta pouco. Está entusiasmada com seu progresso, apesar de não saber calcular.

E17	8	Quer aprender a usar o computador.	Falta muito. Quer fazer um curso de informática.
E18	1 e 7	Aprender a ler e a escrever para melhorar profissionalmente.	Falta um pouco, percebe suas dificuldades, mas não quer parar de estudar.
E19	1	Aprender a ler e a escrever, pois percebe suas limitações, e não gosta de depender das pessoas, pois algumas tratam mal.	Falta muito, mas considera que já evoluiu bastante.
E20	1	Porque quer aprender a ler e a escrever perfeitamente.	Falta muito, percebe seu progresso, mas não se sente muito segura.
E21	1 e 8	Necessidade de se aperfeiçoar.	Falta pouco. Está entusiasmado com seu progresso. Quer concluir os estudos.

FONTE: Elaboração da pesquisadora (2018).



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Educanda: Reijane da Silva Lopes
Título da pesquisa: Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada com os educadores da terceira etapa

- Nome:
 - Idade:
 - Qual é a sua formação?
 - Atua há quanto tempo como educador?
 - Há quanto tempo atua na EJA?
 - Trabalha em quantas escolas?
 - Há quanto tempo trabalha na Escola Carandá-Guaçu?
 - Você exerce outro trabalho, além da EJA? Em que?
1. Descreva como ocorre o processo avaliativo na Escola Carandá-Guaçu.
 2. Conte-me (mostrando exemplos) como você realiza o processo de avaliação das aprendizagens escolares.
 3. Como você realiza a autoavaliação? (Se citar a autoavaliação).