

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**JOSEVAL DOS REIS MIRANDA**

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS POR MEIO DO PORTFÓLIO**

Brasília/DF  
Outubro de 2011

**JOSEVAL DOS REIS MIRANDA**

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS POR MEIO DO PORTFÓLIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração - Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, linha de pesquisa: formação docente, currículo e avaliação, e eixo de interesse – Avaliação da Aprendizagem nos diferentes níveis e contextos.

Orientadora: Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Brasília/DF  
11 de Outubro de 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 993262.

Miranda, Joseval dos Reis.  
M672a A avaliação das aprendizagens na educação de jovens  
e adultos por meio do portfólio / Joseval dos Reis  
Miranda. -- 2011.  
250 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2011.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

1. Educação de adultos. 2. Educação do adolescente.  
3. Aprendizagem - Avaliação. I. Villas Boas, Benigna  
Maria de Freitas. II. Título.

CDU 374.3

TERMO DE APROVAÇÃO

**JOSEVAL DOS REIS MIRANDA**

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS POR MEIO DO PORTFÓLIO**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. **Benigna Maria de Freitas Villas Boas**  
Orientadora

---

Profa. Dra. **Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben**  
Membro – UFMG/FE

---

Profa. Dra. **Maria Teresa Esteban do Valle**  
Membro - UFF/FE

---

Profa. Dra. **Ilma Passos Alencastro Veiga**  
Membro - UnB/FE

---

Profa. Dra. **Lívia Freitas Fonseca Borges**  
Membro - UnB/FE

---

Profa. Dra. **Eva Waisros Pereira**  
Membro - UnB/FE

Brasília/DF  
11 de Outubro de 2011

Dedico este trabalho **AOS (ÀS) EDUCADORES (AS)** que acreditam que é possível reconstruir ou ressignificar o processo educativo, tendo como base e princípio fundante uma formação alicerçada na articulação entre teoria e prática, razão e emoção, ação e reflexão atrelada às dimensões ética, afetiva, histórica, social, política, cultural e outras.

Dedico, também, especialmente à minha **FAMÍLIA** que se faz presente a cada dia da minha existência, mesmo separados pela distância física. Para ficar junto, não é preciso estar perto, mas, sim, do lado de dentro.

Em especial, dedico ainda a todos que reconhecem a importância e que fazem acontecer a **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** nos mais longínquos espaços deste enorme Brasil.

## AGRADECIMENTOS

*Eu tenho tanto pra lhe falar,  
Mas com palavras não sei dizer,  
Como é grande o meu amor por você(s)...  
(ROBERTO CARLOS, 2002)*

...  
*Quando eu estou aqui,  
Eu vivo este momento lindo...!*

*Amigos eu ganhei,  
Saudades eu senti, partindo...  
(ROBERTO CARLOS, 2001)*

Agradeço de coração a todos e todas que fizeram e ainda fazem parte da minha caminhada. São muitos os nomes que me vêm à mente neste momento. Seria impossível citar todas e todos, aquelas e aqueles que contribuíram para esta trajetória. Citarei alguns, correndo o risco de ser injusto.

Primeiramente, *a Deus* o dom da vida, saúde, perseverança e serenidade para trilhar rumo à conclusão de mais uma etapa no processo de formação docente.

À *minha família* que, com muito carinho, compreensão e dedicação, mesmo à distância, sempre me apoiou em todos os momentos.

À *professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas*, minha orientadora, o apoio, paciência, sabedoria, firmeza, incentivos e sugestões durante a caminhada neste doutorado e no desenvolvimento desta pesquisa.

À *professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges*, minha ex-orientadora, eterna amiga!  
Agradeço a condução dos primeiros passos no mundo acadêmico da pesquisa.

As *contribuições* proporcionadas pela interlocução na banca de qualificação composta pelas docentes: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Eva Waisros Pereira, Ilma Passos Alencastro Veiga, Livia Freitas Fonseca Borges e Maria Teresa Esteban do Valle. E também a aceitação das mesmas em participar da banca de defesa.

A *todas as professoras e professores* que também fizeram parte desta construção de forma direta ou indireta, em especial: Albertina Mitjans Martínez, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Eliane dos Santos Cavalleiro, Elisabeth Tunes, Gilberto Lacerda dos Santos, Jacques Velloso, Livia Freitas Fonseca Borges, Lúcia Maria Gonçalves de Resende, Maria Abadia da Silva, Maria Carmen Villela Rosa Tacca, Regina Vinhaes Gracindo, Renato Hilário dos Reis e Wivian Weller.

*À Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVII* o apoio e colaborações efetuadas nesta caminhada.

*Aos meus colegas e aos amigos de trabalho* que colaboram neste percurso.

*Ao amigo de todas as horas*, Prof. Dr. Alex Andrade Alves.

*Aos ex-orientandos* os momentos de reflexão conjunta e também pelo aprendizado.

*Aos estudantes* com os quais trabalhei e trabalho os momentos de discussões, reflexões e colaborações.

*Aos meus colegas, conhecidos e amigos* do mestrado e do doutorado que compartilharam da mesma caminhada, contribuindo para a nossa formação profissional e pessoal. Em especial:  
*Maria Susley e Erisevelton Lima(Eri)*.

*Ao GEPA* os momentos de discussões e interlocuções durante a vivência acadêmica no doutorado.

*Aos funcionários da FE/UnB* e, em especial, da Pós-Graduação os seus serviços e o atendimento com dedicação neste percurso.

*A toda a equipe da Livraria Hildebrando*, em especial, a Rita Gonzaga Varela, o apoio, carinho e paciência em providenciar as nossas obras.

*A todos os interlocutores participantes da pesquisa* que deram significado para a compreensão do objeto de pesquisa neste caminhar.

*À Unidade Escolar* na qual a pesquisa foi realizada o apoio e recepção acolhedora.

**Enfim, a todas e todos vocês, o meu muito obrigado!**

*Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2006, p.146).*

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

## RESUMO

O propósito deste estudo foi 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. Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: analisar os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos; analisar as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que utilizam o portfólio; descobrir as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio; acompanhar e examinar o processo de construção dos portfólios nas turmas; analisar as percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio; estudar as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso com características da etnografia. Foram utilizados os seguintes procedimentos/instrumentos: análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante e grupo focal. Foram interlocutores do estudo: três professoras da Educação de Jovens e Adultos, doze estudantes dessa modalidade, a coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos e a diretora da escola pesquisada na cidade de Bom Jesus da Lapa - Bahia. As informações foram sistematizadas por meio da triangulação e da análise de conteúdo. Os diálogos com as referências teóricas pautaram-se em três eixos: Educação de Jovens e Adultos, avaliação das aprendizagens e trabalho com o portfólio. Após a discussão teórica e o caminho metodológico da pesquisa, foram apresentados os dados obtidos da realidade investigada. Os principais resultados da pesquisa apontam que, na visão dos estudantes, o trabalho com o portfólio possibilitou o amadurecimento estudantil, a participação na avaliação e a valorização de seus trabalhos e dos colegas, tendo aumentado a autoconfiança; para as professoras, a utilização do portfólio possibilitou o respeito e o conhecimento dos estudantes, a valorização da criatividade e a constituição como espaço para opinião e registro das suas percepções. Constatou-se que o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos possibilitou o rompimento do “imobilismo pedagógico” no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e apontou para o compartilhamento de posturas e de atitudes, tanto das professoras como dos estudantes, no que se refere às relações de poder, aos saberes, à autoridade, ao respeito às alteridades e às formas de aprendizagens. O portfólio constituiu-se mais do que um procedimento de avaliação, tornando-se o eixo orientador do trabalho pedagógico. Este trabalho apresenta, ainda, alguns possíveis encaminhamentos elucidativos ao problema pesquisado e desdobramentos para estudos futuros. Estima-se que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões, com vistas ao aperfeiçoamento da relação: avaliação das aprendizagens, Educação de Jovens e Adultos e trabalho com o portfólio.

**Palavras-chave:** Avaliação das aprendizagens. Educação de Jovens e Adultos. Portfólio.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **Evaluation of Learning in the Education of Young people and Adults by means of Portfolios**. 2011. 250f. PhD in Education Paper – School of Education – University of Brasília- UnB, Brasília –DF.

### **ABSTRACT**

The objective of this study was to seek understanding of the contributions of the portfolio approach to pedagogical work and to the evaluation process in classes of young people and adults during the first years of Elementary School. This general objective was broken into the following specific objectives: analyzing the documents that guided the pedagogical work and the evaluation process of the Youth and Adult Education groups; analyzing evaluation practices in the use of portfolios with the groups of young people and adults during the first years of Elementary School; discovering the reasons for which the teachers of the above-mentioned groups used portfolios; following-up and examining the process of portfolio construction with the groups; analyzing the perceptions of the teachers and those of the students about the learning evaluations and on portfolio work, as well as studying the fostering and hampering possibilities, limits and aspects of the portfolio work with groups of young people and adults during the first years of Elementary School. The research study methodology used privileged the qualitative approach, by way of case study with ethnographic characteristics. The following procedures/tools were used: document analysis, semi-structured interview, participation observation and focal group. The interlocutors of the study were: three teachers of Youth and Adult Education, twelve students of that modality of schooling, the municipal coordinator of Youth and Adult Education, and the principal of the school being researched in the city of Bom Jesus da Lapa - Bahia. The data were systematically organized by triangulation and content analysis. The interactions with theoretical references were based on three axes: Youth and Adult Education, learning evaluations and portfolio work. After the theoretical discussion and the methodological research were presented, there was introduction of the data obtained on the researched reality. The main results of the research indicate that, from the students' perspective, the portfolio work enabled the students to mature, allowed for their participation in the evaluation and valorization of their work and that of their colleagues, having increased their self-confidence; for the teachers, the use of portfolios provided for student respect and knowledge, for the valuing of creativity, and became a venue for opinion-giving and recording of their perceptions. It was perceived that the portfolio work in the Education of Young People and Adults caused a break with "pedagogical immobilization", with regard to the learning evaluations, and pointed out to the sharing of positions and attitudes, both by teachers and students, as concerns to power relations, knowledge contents, authority, and respect for changes and ways of learning. The portfolio was more than an evaluation procedure, having become the guiding light of the pedagogical work. This paper presents, yet, a few clarifying views with regard to the issue researched and further thoughts for future studies. It is expected that the considerations here initiated and presented will be provocative and produce new reflections, for the purpose of improving the relations between and amongst evaluation of learning, Youth and Adult Education and portfolio work.

**Key words:** Evaluation of learning. Youth and Adult Education. Portfolio.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **La Evaluación de los aprendizajes en la Educación de Jóvenes y Adultos por medio del Portfolio**. 2011. 250f. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad de Brasilia –UnB, Brasilia –DF.

## RESUMEN

El propósito de este estudio fue comprender las contribuciones del marco teórico sobre el trabajo pedagógico y el proceso evaluativo en clases de Educación de Jóvenes y Adultos de los años iniciales de Enseñanza Fundamental. Este objetivo general fue desdoblado en los siguientes objetivos específicos: analizar los documentos orientadores del trabajo pedagógico y del proceso evaluativo de las clases de Educación de Jóvenes y Adultos; analizar las prácticas evaluativas en clases de Educación de Jóvenes y Adultos de los años iniciales de Enseñanza Fundamental que utilizan el portfolio; descubrir las razones por las cuales los profesores de las aulas mencionadas usan el portfolio; acompañar y examinar el proceso de construcción de los portfolios en las clases; analizar las percepciones de las profesoras y de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y el trabajo con el portfolio y estudiar las posibilidades, los límites y los aspectos facilitadores y obstaculizadores del trabajo con el portfolio en clases de Educación de Jóvenes y Adultos de los años iniciales de Enseñanza Fundamental. La metodología de investigación utilizada privilegió el abordaje cualitativo, por medio del estudio de caso con características etnográficas. Fueron utilizados los siguientes procedimientos/instrumentos: análisis documental, entrevista semiestructurada, observación participante y grupo focal. Fueron interlocutores del estudio: tres profesoras de Educación de Jóvenes y Adultos y la directora de la escuela donde se realizó la investigación en la ciudad de Bom Jesus da Lapa – Bahía. La información fue sistematizada por medio de una triangulación y de análisis de contenido. Los diálogos con las referencias teóricas se pautaron bajo tres ejes: Educación de Jóvenes y Adultos, evaluación de los aprendizajes y el trabajo con el portfolio. Luego de la discusión teórica y del desarrollo metodológico de la investigación, fueron presentados los datos obtenidos. Los principales resultados de la investigación apuntan a que, según la visión de los estudiantes, el trabajo con el portfolio posibilitó la maduración estudiantil, la participación en el proceso de evaluación y la valoración de sus trabajos y de los colegas, habiendo aumentado la confianza en ellos mismos; para las profesoras, la utilización del portfolio posibilitó el respeto y el conocimientos de los estudiantes, la valorización de la creatividad y se constituyó como un espacio de opinión y registro de sus percepciones. Se constató que el trabajo con el portfolio en la Educación de Jóvenes y Adultos posibilitó una ruptura con el “inmovilismo pedagógico” en lo referente a la evaluación del aprendizaje y permitió el intercambio de posturas y actitudes, tanto de las profesoras como de los estudiantes, vinculadas a las relaciones de poder, los saberes, la autoridad, el respeto por la alteridad y las formas de aprendizaje. El portfolio se constituyó en mucho más que un procedimiento evaluativo, tornándose en eje orientador del trabajo pedagógico. Este trabajo presenta, todavía, algunos posibles lineamientos elucidarios al problema investigado y desdoblamientos para futuros estudios. Se estima que las ponderaciones aquí presentadas sean provocadoras de nuevas reflexiones, con vistas al perfeccionamiento de la relación entre: evaluación de aprendizaje, Educación de Jóvenes y Adultos y el trabajo con el portfolio.

**Palabras Clave:** Evaluación de aprendizajes. Educación de Jóvenes y Adultos. Portfolio.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Produções da ANPED do período 2004-2010.....	29
<b>Quadro 02</b> - Produções da ANPED sobre o tema Avaliação da Aprendizagem, organizadas por temáticas: 2004-2010.....	29
<b>Quadro 03</b> - Produções da ANPED sobre o tema Educação de Jovens e Adultos, organizadas por temáticas: 2004-2010.....	30
<b>Quadro 04</b> - Produções de Teses e Dissertações do período 2004-2010.....	32
<b>Quadro 05</b> - Produções de Teses e Dissertações sobre o tema Avaliação da aprendizagem, organizadas por temáticas: 2004-2010.....	33
<b>Quadro 06</b> - Produções de Teses e Dissertações sobre o tema Educação de Jovens e Adultos, organizadas por temáticas: 2004-2010.....	36
<b>Quadro 07</b> - Produções de Teses e Dissertações sobre o tema Portfólio, organizadas por temáticas: 2004-2010.....	39
<b>Quadro 08</b> - Síntese da relação entre questão principal e objetivo geral da pesquisa.....	43
<b>Quadro 09</b> – Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras e objetivos específicos da pesquisa.....	44
<b>Quadro 10</b> – Síntese de ações no campo da Educação de Jovens e Adultos.....	49
<b>Quadro 11</b> – Síntese da relação entre objetivos específicos e procedimentos/instrumentos da pesquisa.....	139
<b>Quadro 12</b> – Síntese da relação entre procedimentos/ instrumentos de pesquisa, interlocutores da pesquisa e/ou documentos e critérios estabelecidos para escolha dos interlocutores de pesquisa.....	140
<b>Quadro 13</b> – Síntese da pesquisa realizada.....	143

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Síntese dos eixos teóricos.....	46
<b>Figura 02</b> - Síntese dos elementos essenciais à construção da avaliação das aprendizagens.....	75

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e adultos  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEB/CNE – Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação  
CENFOR – Centro de Formação de Professores  
CEPLAR – Campanha de Educação Popular  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNER - Campanha de Educação Rural  
CPC – Centro Popular de Cultura  
Cruzada da ABC - Cruzada da Ação Básica Cristã  
DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias  
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente  
FE – Faculdade de Educação  
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação  
GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico  
GT – Grupo de Trabalho  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Educação  
MST – Movimento Sem Terra  
PBA - Programa Brasil Alfabetizado  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SIRENA – Sistema Rádio-Educativo Nacional

TOPA - Todos pela Alfabetização

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS:</b> situando os leitores.....	17
<b>1 A PESQUISA REALIZADA:</b> sentidos e significados.....	22
1.1. O pesquisador no contexto do objeto de estudo.....	22
1.2 Ratificando a pesquisa: garimpando o que já existe.....	28
1.3. O pesquisador e objeto, o objeto e o pesquisador.....	41
<b>2 ESTABELECENDO REFERÊNCIAS:</b> de onde falo e com quem dialogo.....	45
2.1 A Educação de Jovens e Adultos: encontros e desencontros.....	46
2.1.1 Educação de Jovens e Adultos: mapeando o cenário.....	47
2.1.2 Os vários sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: identidades imbricadas..	57
2.2 A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos.....	65
2.2.1 Avaliação das aprendizagens: tecendo considerações.....	66
2.2.2 Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: compassos e descompassos.....	75
2.2.3 Os desafios da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos	82
2.3 O trabalho com o portfólio na educação de jovens e adultos.....	89
2.3.1 A avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio.....	91
2.3.2 O portfólio como elemento (des)silenciante na Educação de Jovens e	
Adultos.....	100
2.3.3 O projeto político-pedagógico, o currículo e o trabalho com o portfólio .....	106
<b>3 TRILHA METOLÓGICA:</b> escolhendo rotas, definindo caminhos.....	113
3.1 A Opção Metodológica.....	114
3.2 O Estudo de Caso.....	116
3.3 Situando o Município e a escola pesquisada.....	121
3.4 Os interlocutores da pesquisa.....	123
3.5 Procedimentos e Instrumentos de Coleta das Informações.....	127
3.5.1 Análise documental.....	128
3.5.2 Grupo focal.....	130
3.5.3 Observação Participante.....	133
3.5.4 Entrevista semiestruturada.....	136
3.6 Procedimentos de análise das informações.....	141

<b>4 DESVELANDO A REALIDADE:</b> a avaliação das aprendizagens, a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com o portfólio.....	144
4.1 A Jornada Pedagógica: olhares iniciais.....	145
4.2 A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos no contexto dos documentos.....	152
4.3 As práticas avaliativas nas turmas investigadas de Educação de Jovens e Adultos....	161
4.4 O Portfólio na Educação de Jovens e Adultos: razões para o uso e o seu processo de construção.....	174
4.5 As percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e a sua relação com o portfólio.....	187
4.6 O trabalho com o portfólio nas turmas de Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades.....	202
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> concluir sim, mas sem generalizar.....	215
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	226
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL</b> .....	241
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....	242
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> para o coordenador da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal.....	244
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> para a gestora da escola observada da Educação de Jovens e Adultos.....	245
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL</b> para estudantes da Educação de Jovens e Adultos.....	246
<b>APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO</b> .....	247
<b>ANEXO A – TEXTO – primeiro encontro do grupo focal</b> .....	248
<b>ANEXO B – Figuras utilizadas no grupo focal – segundo encontro</b> .....	249
<b>Breve currículo do autor</b> .....	250

## **PALAVRAS INICIAIS:** situando os leitores

*Não quero lhe falar, meu grande amor, das coisas  
que aprendi nos discos...*

*Quero lhe contar como vivi e tudo o que  
aconteceu comigo...(FERNANDES, 2008).*

O estudo do campo da avaliação, nos últimos tempos, tem sido no âmbito dos debates acadêmicos um estudo bem caloroso, efervescente e dinâmico, diante da incontestável importância que a temática aqui aludida tem marcado presença. A mesma vem influenciando posicionamentos e ações, em especial, no campo das políticas públicas educacionais. Estas chegam até a escola provocando formas de organização do trabalho pedagógico que, muitas vezes, estão a serviço da reprodução das desigualdades sociais.

É evidente que, ao compreender a avaliação e os efeitos das suas ramificações no cenário educacional, faz-se necessário perceber os condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais e outros que demarcam espaços e relações de poder nessas configurações, instigando teorias e práticas no que diz respeito à avaliação. Na verdade, os problemas do campo educacional quanto à avaliação persistem há várias décadas. Não é o objetivo deste trabalho mencioná-los; entretanto, não posso deixar de citar esse posicionamento, pois compreender muitas das situações controversas da avaliação significa proceder e reconhecer a interdependência com dimensões mais amplas, como as citadas anteriormente.

A presença no cenário educacional brasileiro de políticas públicas de avaliação fragmentadas, classificatórias ou que promovem “rankings”, desarticuladas nos seus níveis, compartimentadas ou que atribuem “bônus”, só vem respaldar a lógica mercadológica que cada vez mais se vai impregnando por meio de discursos, documentos, ações e práticas. Na maioria das vezes, o professor passa até despercebido diante de tal lógica devido ao “belo canto das sereias”, como esses discursos pedagógicos são apresentados e em seguida apropriados com a falsa retórica de uma educação com “qualidade”.

Ao mesmo tempo, diante de tais considerações sobre a lógica avaliativa perpassada pelo modelo de uma sociedade capitalista, fala-se muito da formação do cidadão crítico, reflexivo, participativo, possuidor de competências e habilidades necessárias para a sua inserção na vida social e no mundo do trabalho. A consecução dessas propostas formativas requer profundas

mudanças de concepções, posturas e práticas. Também não será com uma mera “maquiagem” na legislação ou decretos que as transformações serão sentidas, significadas e ressignificadas pelos atores sociais que constroem as práticas avaliativas.

O mais surpreendente é que ainda ocorrem as polêmicas sobre a avaliação, divulgadas pelos meios de comunicação, quando se chega ao final do ano letivo, dando uma ideia que só no final de um processo é preciso preocupar-se com a avaliação. Assim, equívocos, fantasmas ou mitos quanto às práticas avaliativas ainda povoam o imaginário de muitos profissionais da educação. São desde equívocos conceituais, procedimentais e atitudinais quanto à avaliação; fantasmas ou mitos considerando a reprovação como necessária, a nota como predomínio, processo somente burocrático, distanciamento do estudante para garantir a eficácia da avaliação e outros.

Convém ressaltar que o presente trabalho tem o foco central no estudo da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio. Entretanto, deixo registrado o quanto esse nível de avaliação deve buscar o entrelaçamento com os outros níveis da avaliação institucional e de larga escala, em prol da construção de uma educação com qualidade social para todos. Assim, neste trabalho não tecerei reflexões sobre o nível institucional ou em larga escala, pois não constitui objeto nem objetivo da proposta investigativa, mas reconheço a pertinência desses níveis para futuras pesquisas ou estudos.

Ao tecer os fios da avaliação das aprendizagens com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, busco apresentar neste trabalho contribuições em prol da melhoria da organização do trabalho pedagógico nesta modalidade. A Educação de Jovens e Adultos historicamente foi relegada ao segundo ou terceiro plano nas políticas educacionais brasileiras. Procurar construir práticas avaliativas que promovam a integração e a formação da cidadania nessa modalidade se torna essencial para superar as marcas e percalços da exclusão social que talvez ainda persistam, até mesmo de forma velada.

Dessa maneira, os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos vêm demarcando no cenário brasileiro um espaço cada vez mais significativo por meio das reuniões estaduais, nacionais, fóruns, simpósios, encontros e outros, em que se discute a efetivação de políticas públicas para esse segmento da educação. Logo, pensar em qualidade para a Educação de Jovens e Adultos implica também pensar em uma avaliação das aprendizagens com qualidade para os seus sujeitos.

Outro elo nessa corrente de pesquisa, ao entrelaçar a avaliação das aprendizagens à Educação de Jovens e Adultos, foi o trabalho com o portfólio. Estudar especificamente o portfólio nessa modalidade veio das possibilidades que o mesmo apresenta em prol da

formação reflexiva do estudante e as suas potencialidades formativas. Além disso, a minha curiosidade sobre a forma “inovadora” com que as docentes interlocutoras desta pesquisa utilizam o trabalho com o portfólio fez-me construir a junção dos elos mencionados.

Portanto, buscar a compreensão das contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitiu-me refletir acima de tudo sobre os modelos ou paradigmas que norteiam a avaliação das aprendizagens nessa modalidade educacional. Ao procurar construir essa reflexão com base no olhar de pesquisador apoiado em autores que menciono no decorrer deste trabalho foi de fundamental importância para que eu pudesse criar um lastro teórico e metodológico diante do objeto de estudo.

A partir dessa “definição” teórica e metodológica, busquei ver, perceber, entender, compreender e interpretar a realidade pesquisada para só assim, por meio das suas manifestações e configurações cotidianas, poder efetivar as minhas análises e constatações. Essas apreciações críticas da realidade não são nem devem ser fechadas, prontas e universalizadas, pois a cada contexto e cada sujeito no seu tempo e espaço apresentam as suas especificidades.

Assim, o presente trabalho, na sua estrutura organizativa, segue inicialmente apresentado com o título “*PESQUISA REALIZADA: sentidos e significados*”, em que exponho os motivos da realização desta pesquisa, situo-me como pesquisador e a minha relação com o objeto de pesquisa. Nesse item faço também o levantamento das produções sobre a avaliação das aprendizagens, a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com o portfólio, referente ao período 2004-2010, por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Em seguida, trago para o cenário deste trabalho com a designação “*ESTABELECENDO REFERÊNCIAS: de onde falo e com quem dialogo*”, as referências com as quais busquei fundamentar o meu olhar, a minha compreensão e interpretação sobre a temática investigada. Essas referências foram organizadas com o intuito de uma melhor compreensão em torno de três eixos que se interpenetram em prol da apreensão do objeto de estudo: Educação de Jovens e Adultos, avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio.

Prosseguindo com a denominação “*TRILHA METODOLÓGICA: escolhendo rotas, definindo caminhos*”, apresento a forma como foi desenvolvida a pesquisa, a opção metodológica, a maneira da realização do trabalho de campo por meio do estudo de caso com características da etnografia, a escolha dos instrumentos/procedimentos de coleta de

informações. Mostro ainda a forma da escolha, quem foram os interlocutores da pesquisa e o local da realização da mesma. Termino o tópico, explicando como foi realizada a análise das informações coletadas.

Dando continuidade com a nomeação de “*DESVELANDO A REALIDADE: a avaliação das aprendizagens, Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com o portfólio*”, apresento os fatos, os dados e informações coletadas por meio da convivência e inserção no contexto da pesquisa. Esse desvelar da realidade apresenta vários subitens que estabelecem relações com os momentos, as práticas, as concepções, as posturas e as formas como a avaliação das aprendizagens angariadas por meio dos instrumentos/procedimentos da pesquisa vai entrelaçando-se aos discursos teóricos que me ajudaram a compreender a complexidade dessa realidade.

Por fim, apresento as “*CONSIDERAÇÕES FINAIS: concluir sim, mas sem generalizar*”, em que me posiciono, respondendo aos questionamentos da pesquisa. Apresento ainda algumas sugestões elucidativas ao problema pesquisado, as suas limitações e os possíveis desdobramentos para estudos futuros. Deixo ressaltado que o estudo não está fechado e como contribuiu na minha formação como professor, pesquisador, intelectual e transformador que tento ser.

Não poderia deixar de mencionar que compõem ainda este trabalho as referências utilizadas. Mais do que listar uma bibliografia, o intuito também foi deixar registrada uma vasta indicação de um conjunto de leituras que me subsidiaram e poderão auxiliar outros leitores para futuros aprofundamentos que façam a correlação com as temáticas aqui mencionadas. Em seguida, deixo nos apêndices os roteiros dos instrumentos/procedimentos utilizados durante a pesquisa bem como os anexos empregados.

Um aspecto que também não poderia deixar de mencionar a fim de esclarecer diz respeito ao fato de que, na maioria dos inícios de alguns capítulos ou títulos, utilizo epígrafes com trechos de músicas. A musicalidade é um aspecto marcante da cultura baiana e, como bom ouvinte, aproveito a beleza e a sensibilidade que a música propicia por meio da sinfonia para criar laços com as reflexões teóricas que construo. A sinfonia, por meio das várias vozes, forma a beleza da musicalidade; assim a avaliação deveria ser pensada e utilizada nessa perspectiva da parceria e do diálogo. Na sinfonia, cada instrumento musical, com as suas particularidades, produz um som, mas o conjunto dessa diversidade produz uma riqueza ímpar.

Outro elemento que não poderia deixar de registrar faz alusão à forma como foi preparado o texto deste trabalho. Não foi um trabalho solitário. Ao contrário, é o esforço de

um exercício solidário por meio das escutas, conversas, diálogos e observações com colegas, orientadora, professores, estudantes, interlocutores da pesquisa, grupos de estudo e tanto outros com quem aprendo todos os dias e em todos os momentos.

Assim sendo, este trabalho constitui o início de uma longa caminhada sobre as discussões da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, tendo o olhar específico para o trabalho com o portfólio e que deixa a evidência da necessidade de futuras reflexões teóricas e metodológicas no que diz respeito às singularidades dessa modalidade educativa. A intenção não é denunciar. É compartilhar preocupações e reflexões no campo da avaliação na modalidade já mencionada.

Portanto, aos leitores... uma boa leitura e apreciação do trabalho! Que ele possa ser utilizado como uma ferramenta a serviço da construção de “possibilidades” no campo da Avaliação das aprendizagens na/para a Educação de Jovens e Adultos.

## 1. A PESQUISA REALIZADA: sentidos e significados

*Eu sou apenas um rapaz, latino-americano,  
sem dinheiro no banco, sem parentes importantes  
e vindo do interior...*

*Mas trago, de cabeça, uma canção do rádio  
em que um antigo compositor baiano  
me dizia: tudo é divino. Tudo é maravilhoso (FERNANDES, 2004).*

Ao pensar em realizar uma pesquisa, muitas ideias, questionamentos, intenções, interesses, até mesmo aflições e outros aspectos povoam a mente do pesquisador. Comigo não foi diferente. Buscar dar sentido e significado ao que pesquisei exigiu de mim aprofundamento quanto aos pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos. Enfim, foi necessário o amadurecimento acadêmico-científico como pesquisador.

Desta forma, dar sentido para o outro ou até mesmo à comunidade científica sobre o que o pesquisador desenvolveu é muito complexo e subjetivo. Procurei, neste início de conversa, pontuar alguns elementos que, se considerados na totalidade e no seu contexto histórico, foram essenciais para mim, na construção da minha trajetória pessoal, profissional e até mesmo institucional como pesquisador e para a íntima relação com o objeto de pesquisa que será exposto.

Portanto, apresento a seguir a minha relação com a temática desta pesquisa, situada historicamente, a minha caminhada pelo mundo acadêmico e as devidas tessituras de sentidos com o contexto do objeto por mim pesquisado. Em seguida, trago as evidências de cunho científico com a finalidade de apresentar a relevância do que me propus a investigar para, finalmente, apresentar o objeto que investiguei.

### 1.1. O pesquisador no contexto do objeto de estudo

Por que estudar a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, tendo a utilização do portfólio como procedimento avaliativo?

Inicialmente é preciso compreender que as opções, os estudos e as temáticas não são dados aleatórios, não ocorrem por acaso. Eles revelam os frutos de um porquê e acarretam, no seu âmago, concepções, posturas e visões de mundo e formas de pensar a sociedade e o homem nesse contexto.

Descrever os fatos ocorridos na vida de cada um não é fácil, lembrar determinados momentos pode servir de dor ou prazer, pois são sentimentos que caminham paralelamente, afinal “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...” (Veloso, 1986). Em especial, na minha caminhada, tenho muitos aspectos prazerosos a serem ressaltados: como nordestino, baiano e do interior, chegar aonde cheguei não foi fácil. É preciso realmente acreditar em ideais e assumir uma postura de luta constante contra as adversidades que aparecem no caminho.

Quanto aos aspectos dolorosos, já dizia Andrade (1930): “no meio do caminho tinha uma pedra”, serviram de trampolim para reafirmar as minhas perspectivas de vida, de pessoa e de profissional, pois o constituir-se humano se expressa também pelos limites e podas existentes. Nesses limites, busquei encontrar sentido para o verdadeiro amadurecimento humano.

Sou baiano, nascido na cidade de Banzaê. Na época, a cidade pertencia a Ribeira do Pombal, por isso a minha naturalidade é pombalense. O primeiro dos dois filhos de meus pais, ambos da cidade de Banzaê, que migraram para a cidade de Ribeira do Pombal quando eu tinha três anos. O meu pai e a minha mãe estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental porque, naquela época, era o limite da escolaridade possível para a localidade, e o acesso a outras regiões mais desenvolvidas era difícil. Somos uma família de classe média baixa que sempre soube dar valor à educação e aos estudos.

Concluí o antigo segundo grau em 1992 (curso Técnico em Contabilidade) e, em 1993, comecei a atuar como professor de Ensino Fundamental e Médio. Em 1994, terminei o curso de Magistério, mas a minha entrada na Educação Superior ocorreu em 1997, por ter percebido que os meus saberes não davam mais conta da complexidade de ser professor.

O ingresso no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia no *Campus XI*, na cidade de Serrinha, representava a concretização de um sonho e o início de uma nova etapa na minha vida. A conclusão veio em 2000. Foram quatro anos de muita luta, concessões, escolhas, mas também foram anos nos quais aprendi bastante e refleti sobre o meu fazer pedagógico.

Foi enriquecedora essa vivência para a construção dos meus conhecimentos entre o ser docente e o ser discente, pois tinha que trabalhar em uma cidade e estudar em outra e realmente fazer uma articulação entre o vivido na formação e na minha prática como

professor. Foi um período de aprendizado intensivo, no qual pude articular os vários saberes, fossem eles pedagógicos, da experiência, didáticos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). A minha experiência na docência, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e também como coordenador pedagógico, foi preponderante para a reflexão crítica a respeito dos desafios postos para a educação e para os educadores.

Logo após a conclusão do curso de Pedagogia, participei da seleção para a Especialização em Psicopedagogia, curso oferecido também pelo Departamento de Educação de Serrinha, e, ao mesmo tempo, da seleção do curso de Especialização em Supervisão Escolar, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Consegui ser aprovado nas duas e resolvi cursá-las. Não foi nada fácil conciliar tantos horários e tantas tarefas e leituras, mas foi uma experiência enriquecedora, uma vez que os dois cursos contribuíram substancialmente para a minha atuação docente. Consegui concluí-los em 2003.

Em 2006, busquei no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado na Universidade de Brasília – UnB dar continuidade ao processo da minha formação e da profissionalização docente por acreditar serem necessárias não só pelas exigências dos novos cenários sociais e econômicos, mas por respeito e compromisso político comigo, com a minha formação e com os outros com os quais estou em contato.

Procurei na área Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, a íntima relação com a minha proposta de investigação a fim de tecer reflexões teóricas, práticas e ressignificar o meu olhar sobre a problemática de como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído na formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação da professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

Hoje, busco dar prosseguimento a essa formação mais uma vez no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, na Universidade de Brasília – UnB, com o desejo de aprofundar, teórica e metodologicamente, as investigações no campo da avaliação na Educação de Jovens e Adultos de forma a contribuir cada vez mais para a construção de uma educação igualitária e verdadeiramente inclusiva, principalmente para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Não poderia deixar de mencionar o quanto foi importante integrar a área de Desenvolvimento Profissional Docente e também pertencer aos grupos de pesquisa dos quais participo (GEPA<sup>1</sup> - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico e o grupo Currículo: Teorias e Práticas<sup>2</sup>), além da participação em eventos de

---

<sup>1</sup> Grupo coordenado pela professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

<sup>2</sup> Grupo coordenado pela professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

natureza acadêmico-científica que contribuíram de maneira fundamental para a construção da minha identidade como pesquisador.

Na atualidade, sou professor efetivo da Universidade do Estado da Bahia -UNEB – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – *Campus XVII*, da cidade de Bom Jesus da Lapa, desde março de 2005. Ministro as disciplinas no curso de Pedagogia: Pesquisa e Prática Pedagógica, Pesquisa, Estágio e Avaliação em Educação. Procuo a cada dia ressignificar e redimensionar o meu fazer pedagógico, refletir sobre ele e contribuir não só com a formação técnica e social, mas também com a formação afetiva e política do sujeito, permitindo-lhe que realmente se autorize como tal.

A presente pesquisa surgiu da realidade vivida nas minhas experiências/vivências, na coordenação de projetos na Educação de Jovens e Adultos<sup>3</sup>, como professor do Ensino Superior, bem como da minha pesquisa de mestrado. A pesquisa no mestrado possibilitou-me compreender o processo inicial de formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e, por meio desse trabalho, quer seja por entrevistas quer por observação, pude perceber o quanto, na organização do trabalho pedagógico, a prática avaliativa ainda fica aquém dos discursos e das falas dos professores.

Assim, o interesse pela temática é fruto da intersecção da caminhada pessoal, profissional e institucional, visto que na atualidade, por meio da vivência na Educação Superior, busco construir uma identidade profissional, tendo a pesquisa como elemento articulador da formação e profissionalização docente, referendada nos estudos de Veiga (2001), Kincheloe (1997) e Nóvoa (1999).

O interesse pela formação perpassada pela pesquisa visa ressignificar ações, práticas e posicionamentos, além de contribuir para uma educação mais democrática e de qualidade para a transformação social, propondo articular universidade-escola e trazer contribuições teórico-prático-reflexivas e, em especial, nesta investigação realizada superar as rasuras e os pseudoconceitos no campo da avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

Essa necessidade de investigação me levou a perceber quanto, na prática pedagógica, estão presentes a exclusão e a marginalização por meio da avaliação das aprendizagens, na Educação de Jovens e Adultos, silenciando muitas vezes os atores sociais envolvidos no ato avaliativo. Assim, como professor da Educação Superior que atua na área de Pesquisa e Estágio e Avaliação em Educação, no curso de Pedagogia, foi possível observar o quanto, nos discursos e falas, há posturas emancipatórias, transformadoras. Entretanto, ao adentrar e

---

<sup>3</sup>A coordenação de projetos na Educação de Jovens e Adultos ocorreu por intermédio do projeto de Alfabetização Solidária no município de Banzaê - BA, no período de 1999 a 2000.

acompanhar as práticas pedagógicas, verifica-se que muitos discursos são vazios e superficiais, caindo em práticas avaliativas que marginalizam, excluem, selecionam, classificam, segregam tanto de maneira formal quanto informal.

Estudar o contexto da avaliação das aprendizagens pressupõe desvelar os meandros de práticas que, muitas vezes, estão imbuídas de concepções políticas, epistemológicas, teóricas, metodológicas e outras que legitimam determinadas ideologias e ou as marginalizam. Entender o processo avaliativo do ponto de vista político implica não só o olhar e a reflexão crítica acerca das interações em que se fundam, mas também a forma como se estabelecem as relações de poder, as hierarquias, os discursos concebidos como legítimos, as vozes que são preponderantes nesses discursos, o controle e outros aspectos.

Em relação ao espaço da Educação de Jovens e Adultos, convém deixar registrado como essa modalidade historicamente tem sido silenciada quer nas políticas públicas quer no contexto da instituição escolar. Percebi que as visões reducionistas, assistencialistas, pragmáticas e utilitaristas ainda perpassam determinadas práticas dessa modalidade educativa, nas quais ficam claras tais percepções por meio de um currículo e conteúdos aligeirados, de um tempo menor para aprendizagem, da precária formação e de condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa modalidade, da falta de estrutura pedagógica, física e financeira, o que, na maioria das vezes, prejudica o andamento do trabalho pedagógico.

Desse modo, os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos vêm provocando questionamentos nos profissionais da educação em vários espaços como, por exemplo, nos fóruns da Educação de Jovens e Adultos, para redimensionarem suas práticas, conceitos, estereótipos diante das questões do mundo atual e das mudanças no cenário brasileiro e mundial. Nesse contexto, essa modalidade de ensino precisa de uma nova significação a fim de garantir a permanência, a continuidade e o sucesso dos estudantes, assegurando a devida qualidade no processo formativo de escolarização.

A sociedade vive um processo de globalização econômica, cultural e política cada vez mais intensificado pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo em que surgem outras dinâmicas e formatações para as relações entre os povos. Nesse contexto social em que a educação é vista como um processo de construção e de socialização de conhecimentos historicamente sistematizados, a escola precisa ser repensada frente aos seus desafios e possibilidades, principalmente no tocante ao acesso, à permanência e ao sucesso no seu âmbito.

A busca da melhoria do fazer pedagógico é uma questão complexa e perpassa vários fatores, entre eles a avaliação das aprendizagens, uma vez que não se avalia para atribuir nota,

conceito ou menção, avalia-se para promover a aprendizagem do estudante e, nesse sentido, a avaliação e as aprendizagens andam de mãos dadas (VILLAS BOAS, 2004b).

Dessa forma, torna-se explícito o peso da avaliação das aprendizagens na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que o olhar avaliativo muitas vezes é periférico, genérico e circunstancial, sendo o resultado de uma formação profissional docente que carece romper o espírito da passividade e do silenciamento que foi inculcado pelos padrões impostos na formação do professor. Nessa conjuntura, a avaliação acaba sendo vista simplesmente como notas, conceitos, menções, punições e classificações.

Trazer à discussão a questão da avaliação das aprendizagens tendo como cenário a Educação de Jovens e Adultos, a partir do trabalho com o portfólio, significa a possibilidade de estudante e professor refletirem sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na área. O portfólio possibilita a qualquer tipo de estudante mostrar-se como sujeito disposto a aprender, levando em consideração as idiossincrasias dos seus atores envolvidos no processo. Por meio do portfólio, o estudante e o professor assumem o papel de protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004b).

Assim, é importante que profissionais comprometidos com a educação proponham uma verdadeira e profunda reflexão dentro e fora da escola no que diz respeito à prática avaliativa nas classes de Educação de Jovens e Adultos, sem perder de vista que é preciso aprender a olhar estudante por estudante, conhecer o seu espaço de vida, as suas iniciativas, o seu fazer pedagógico, “valorizando-os como sujeitos da própria história, assumindo o compromisso como educadores de otimizar tempos e oportunidades de aprender” (HOFFMANN, 2006, p.15).

Nessa operacionalização da avaliação das aprendizagens, o portfólio, procedimento condizente com a avaliação formativa, poderá funcionar como elemento norteador comprometido com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões criticamente, conhecendo a realidade educativa, que é marcada por um ambiente histórico-sociocultural.

Ratifico ainda que uma prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida com seriedade, comprometimento, sensibilidade, amorosidade, lançando olhares para os retratos culturais dos seus sujeitos, oportunizará cada vez mais a inserção dos jovens, dos adultos e dos idosos no processo de desenvolvimento da cidadania.

Nesse contexto, considero o processo de formação no ambiente escolar como instrumento indispensável para a transformação da sociedade, promovendo a inclusão dos estudantes que, em vários momentos da história ficaram, e talvez ainda fiquem, excluídos não

só da educação, mas da cultura, da economia e até de si mesmos, pois muitas vezes não se enxergam como sujeitos.

Dessa maneira, a presente pesquisa buscou apresentar e trazer contribuições para o campo político-social, refletir sobre a acessibilidade à educação como direito social, fortalecer a cidadania, promover a inclusão e outros fatores. Do ponto de vista educacional/pedagógico, pretendeu trazer para o cenário da Educação de Jovens e Adultos subsídios e aportes no âmbito do trabalho pedagógico e maior compreensão acerca do espaço de trabalho do professor e, ainda, a possibilidade de contribuir, do ponto de vista institucional, para a implantação ou implementação de ações nos projetos político-pedagógicos e demais mecanismos administrativos das instituições que vivenciam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de se tornar mais uma fonte de pesquisa de cunho acadêmico, pois, tendo em vista a organização deste trabalho em torno dos eixos: a avaliação das aprendizagens, o trabalho com o portfólio, e a Educação de Jovens e Adultos, pude constatar o número de pesquisas e produções sobre tais temas, como melhor exponho adiante.

## 1.2 Ratificando a pesquisa: garimpando o que já existe

Visando demonstrar as produções de cunho científico de acordo com os eixos mencionados, foi realizado um levantamento compreendendo o período de 2004-2010 em *sites* como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A opção por essas fontes se constituírem como base neste levantamento deve-se à grande produção científica e formatos, teses, dissertações e artigos neles encontrados, à consolidação da pesquisa e à sua publicação nesses espaços de socialização do conhecimento e por estabelecerem referências nacionais sobre a produção brasileira bem como o impacto delas sobre as pesquisas em andamento ou concluídas no tocante à educação e à temática em foco.

Tomando como base as produções da ANPED 2004-2010 e tendo respaldo nos eixos teóricos anteriormente mencionados desta pesquisa, tem-se o quadro seguinte:

**Quadro 01: Produções da ANPED do período 2004-2010**

<b>Eixos</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>
Avaliação da aprendizagem	-	-	05	04	03	01	06
Educação de Jovens e Adultos	15	15	21	12	14	21	12
Portfólio como procedimento avaliativo	-	01	-	01	-	-	-

Fonte: ANPED

Feito esse levantamento quantitativo de produções em cada eixo que interessa à pesquisa em foco, convém ressaltar que as publicações e as produções foram selecionadas mediante procura em todos os Grupos de Trabalho – GT da ANPED. Tais grupos são o GT 03 Movimentos Sociais (01), GT 04 de Didática (06), GT 05 Estado e Política Educacional (01), GT 06 Educação Popular (01), GT 08 Formação de Professores (01), GT 09 Trabalho e Educação (01), GT 13 Ensino Fundamental (05), GT 14 Sociologia da Educação (02), GT 15 Educação Especial (03), GT 18 Educação de Jovens e Adultos (104), GT 19 Educação Matemática (04) e o GT 20 Psicologia da Educação (02), totalizando a busca de 131 trabalhos entre todos os eixos, no período mencionado.

Buscando compreender mais sobre os aspectos qualitativos e as especificidades das produções aqui elencadas e sobre as suas abordagens metodológicas, criei categorias, mesmo ciente dos limites que uma criação desse tipo representa. Entretanto, elas foram selecionadas apenas para o efeito didático de apresentar as temáticas predominantes nas publicações.

**Quadro 02: Produções da ANPED sobre Avaliação da Aprendizagem, organizadas por temáticas: 2004-2010**

<b>Temáticas</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>
Instrumentos ou registros avaliativos	-	-	01	01	-	-	01
Autoavaliação	-	-	01	-	-	-	-
Avaliação e ciclos	-	-	01	-	02	-	-
Avaliação e Educação Especial	-	-	01	01	-	-	-
Avaliação e Exames Nacionais	-	-	01	-	-	-	-
Avaliação e organização do espaço pedagógico, práticas avaliativas	-	-	-	01	-	01	03
Avaliação e gênero	-	-	-	01	-	-	-
Avaliação no ensino da Matemática	-	-	-	-	01	-	-
Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	01
Avaliação e dificuldade de aprendizagem	-	-	-	-	-	-	01

Fonte: ANPED

Diante dessa organização temática, pode depreender que não houve produção que trouxesse para o cenário acadêmico discussões e reflexões teórico-metodológicas diretamente vinculadas ao campo da avaliação das aprendizagens para a Educação de Jovens e Adultos. Todas as publicações aqui analisadas respaldam uma avaliação da aprendizagem que busca superar a exclusão, a marginalização, a lógica do exame e a classificação. Comuns em todos os artigos são os posicionamentos em prol da avaliação formativa, diagnóstica e a construção de um sistema educativo democrático que promova a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Subjazem a alguns textos questões referentes ao fracasso escolar, à cultura da repetência, à prática avaliativa informal e também às questões pertinentes a gênero. Argumenta-se ainda em alguns trabalhos sobre a especificidade da avaliação na Educação Especial com protocolos avaliativos singulares e, do mesmo modo, sobre as dificuldades de aprendizagem. Destacam-se os trabalhos que apresentam a relação avaliação e organização da escolaridade por ciclos, que salientam as lógicas dessa organização e apresentam os desafios a ela impostos.

No conjunto dos trabalhos analisados, há posicionamentos metodológicos com predominância da abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de estudo de caso, pesquisa-ação com uso de observações e entrevistas semiestruturadas. Esses estudos buscam compreender e analisar as práticas avaliativas dentro do espectro das temáticas mencionadas no quadro 02, no âmbito da sala de aula ou do cotidiano escolar.

No que diz respeito ao outro eixo, sobre a Educação de Jovens e Adultos, organizei as publicações em temáticas.

**Quadro 03: Produções da ANPED sobre Educação de Jovens e Adultos, organizadas por temáticas: 2004-2010**

<b>Temáticas</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>
Formação de professores	-	01	03	01	01	-	-
Políticas públicas na EJA e levantamento histórico	04	04	01	02	04	04	02
Letramento e alfabetização	-	-	02	01	02	05	02
Gestão escolar	-	01	-	-	-	-	-
Formação de formadores	-	01	-	-	-	-	-
Ensino semipresencial	-	-	01	-	-	-	-
Aprendizagem de Jovens e adultos	01						
Educação em espaços não-formais	-	02	01	02	01	01	-
Juventude, Terceira idade, Sujeitos da EJA	01	03	02	-	-	-	01
Ensino da Matemática	03	-	02	-	01	-	-

Relações de gênero e raça	01	-	02	01	-	-	-
Tecnologias digitais	-	-	01	-	-	-	-
Educação, trabalho e curso profissionalizante ou técnico	02	-	03	01	-	03	01
Práticas pedagógicas e currículo	-	01	02	01	02	02	-
Assentamentos, MST, Educação do campo e movimentos sociais	-	01	01	01	01	02	01
Memórias, narrativas e identidade	-	01	-	02	01	-	-
Ensino da Língua Portuguesa e produção textual	01	-	-	01	01	01	-
Analfabetismo e cidadania	-	-	-	-	-	01	02
Ensino de História	-	-	-	-	-	01	-
Afetividade, relação professor - aluno	02	-	-	-	-	01	-
Educação Especial	-	-	-	-	-	-	01
Questões culturais	-	-	-	-	-	-	02

Fonte: ANPED

Essa disposição por temas possibilitou visualizar e compreender como ponto comum dos trabalhos a denúncia de atitudes alusivas à Educação de Jovens e Adultos, no seu percurso histórico dentro dos vários enfoques apresentados. Os estudos aqui levantados realçam a importância de se levar em consideração a singularidade dessa modalidade educativa, bem como buscam a emancipação intelectual e social dos estudantes nela inseridos. Esses estudos, em sua maioria, defendem a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, considerando a sua especificidade, bem como o olhar cuidadoso na organização do trabalho pedagógico. Foram incluídos nesses estudos as relações e os avanços alcançados por meio das políticas públicas e dos próprios movimentos sociais para a modalidade, levando em consideração os espaços educativos e relacionando-os ao mundo do trabalho e aos cursos profissionalizantes para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Saliento ainda que alguns estudos apresentam aspectos inovadores sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos com temas referentes a gênero, ensino semipresencial, Educação Especial, aprendizagem de jovens e adultos e questões ligadas à afetividade. Encontram-se estudos inerentes à alfabetização, ao letramento, ao ensino das áreas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e outras, bem como ao analfabetismo e à cidadania.

Encontrei também produções que sinalizam a importância da organização do trabalho pedagógico nessa modalidade, a relevância dos aspectos culturais, bem como das questões ligadas ao currículo e à sua efetivação na prática pedagógica. Apareceram também nesse cenário, estudos referentes à memória, identidade e narrativas, caracterizando as identidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a sua inserção cultural.

Vale mencionar que não foram localizados em nenhum dos estudos aqui levantados, aspectos que discutissem a avaliação das aprendizagens nessa modalidade. Convém destacar que, na maioria das produções, predomina a utilização da pesquisa qualitativa e em algumas aparecem as abordagens qualitativa e quantitativa. Na maioria dos estudos, adota-se a opção pelo estudo de caso e pela pesquisa-ação com procedimentos como observações, entrevistas, questionário aberto. Em outros, aparecem os estudos teóricos e a análise de projetos ou políticas públicas.

Por fim, o último eixo de análise sobre as produções da ANPED – 2004-2010 se constitui no portfólio. Encontrei apenas duas produções, uma em 2007 e outra em 2009. As temáticas vêm concebendo o portfólio como procedimento avaliativo de cunho reflexivo. Os estudos, por meio de metodologia qualitativa com uma inserção etnográfica, buscaram ressignificar e apontar novas ideias no campo da avaliação e dos registros formativos, evidenciando a potencialidade que eles apresentam em relação a outros procedimentos avaliativos.

As produções em foco apresentam contribuições do ponto de vista teórico e metodológico sobre a concepção, construção e avaliação por meio de portfólio. Essas pesquisas trouxeram para o cenário as questões pertinentes ao processo de pensamento, reflexão, elaboração, ação e avaliação por parte dos professores e a sua formação crítico-reflexiva. Entretanto, afirmo que não foi encontrada produção alguma referente à utilização de portfólio em classes de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da pesquisa que foi desenvolvida.

Outra fonte para o levantamento das produções sobre os eixos já descritos foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, motivos já mencionados. Nesse levantamento foi possível constatar:

**Quadro 04: Produções de Teses e Dissertações do período 2004-2010**

<b>Eixos</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>
Avaliação da aprendizagem	18	17	19	25	21	07	03
Educação de Jovens e Adultos	28	14	12	14	07	04	01
Portfólio como procedimento avaliativo	-	01	04	01	02	-	-

Fonte: BDCT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Buscando detalhar mais o estudo sobre as produções das teses e dissertações e as suas temáticas, procedi a um estudo com fins didáticos para subsidiar a pesquisa. Essa temática ocorreu por eixos; no primeiro encontra-se o seguinte:

**Quadro 05: Produções de Teses e Dissertações Avaliação da Aprendizagem, organizadas por temáticas: 2004-2010**

Temáticas	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Avaliação e ciclos	01	02	02	01	04	-	01
Avaliação institucional em larga escala e a aprendizagem	-	07	01	01	01	-	-
Avaliação e coordenação pedagógica	-	-	01	-	-	-	-
Avaliação na Educação de Jovens e Adultos	-	-	-	01	-	-	-
Práticas avaliativas	02	02	-	09	01	02	01
Avaliação e gestão	-	-	-	-	-	01	-
Avaliação no Ensino Médio, vestibular	04	01	-	01	02	-	-
Instrumentos de avaliação	-	-	-	02	-	01	-
Avaliação em educação a distância, <i>on-line</i>	06	02	03	01	02	01	01
Avaliação e representação social de professores	-	01	-	-	-	-	-
Avaliação no ensino de História	-	-	-	-	01	-	-
Avaliação na Educação Superior	-	01	03	01	-	-	-
Avaliação e saúde	-	-	01	02	01	-	-
Avaliação na pós-graduação	-	-	01	-	-	-	-
Avaliação e competências	-	-	-	01	-	-	-
Avaliação e formação dos formadores	-	-	01	02	02	-	-
Avaliação no ensino de Matemática	-	-	01	-	01	-	-
Avaliação em Educação Especial ou Inclusiva	03	-	-	-	03	-	-
Avaliação no ensino de Língua Inglesa	-	01	02	01	-	-	-
Avaliação no ensino de Língua Portuguesa	01	-	-	-	-	-	-
Avaliação, currículo e sujeitos (relações)	-	-	02	-	01	-	-
Avaliação no ensino de Química	-	-	-	-	-	01	-
Avaliação e políticas públicas	01	-	-	01	-	-	-
Avaliação e projetos sociais	-	-	-	01	-	-	-
Autoavaliação	-	-	-	-	-	01	-
Avaliação e afetividade	-	-	-	-	01	-	-
Avaliação e conselho de classe na EJA	-	-	-	-	01	-	-
Trajetórias da avaliação no Brasil	-	-	01	-	-	-	-

Fonte: BDCT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A organização do eixo “avaliação da aprendizagem” por temas possibilitou compreender a situação do campo na atualidade, como ele está caminhando frente às pesquisas, as inquietações ou até mesmo a ausência delas. Com bastante ênfase no campo, o

tema da avaliação e ciclos apresenta nesse cenário contribuições a respeito da lógica avaliativa nessa forma de organização escolar em que os estudos demonstram a predominância da lógica seriada e a ausência de reflexões coletivas. Muitas vezes a mudança para a lógica *ciclada* é uma imposição dos órgãos superiores; confirma-se, assim, mesmo na organização por ciclos, a exclusão, a classificação e seleção tão presentes no regime seriado.

Depreendi também dessa tematização estudos que apontam a relação da coordenação pedagógica com a Educação de Jovens e Adultos, o seu papel no estudo, reflexão e formação continuada dos professores e nos aspectos avaliativos desenvolvidos na prática docente. Foram focalizados alguns estudos que tratam das práticas avaliativas e da maneira como elas vêm alcançando possibilidades que rompem com a seleção e exclusão em prol da aprendizagem dos estudantes.

Entre os temas abordados, menciono a relevante produção do campo da avaliação em educação a distância ou *on-line*, que apresentam aspectos em que a construção da avaliação formativa é possível, permitindo a interação, a reflexão e a possibilidade de socialização das produções. Em alguns casos, são mencionadas também as dificuldades e os ranços da educação presencial que permeiam o espaço da educação a distância, principalmente no processo avaliativo, bem como é citada a importância da formação dos professores para atuação nesse espaço.

Realço nesse levantamento os estudos sobre aspectos avaliativos das áreas específicas, como o ensino de Química, de História, de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa e de Matemática. De forma geral, mencionam contribuições de muitos professores que constroem suas práticas com base nas experiências que tiveram na vida pessoal ou no decorrer da vida profissional, bem como práticas formativas de avaliação e casos em que se trata a produção escrita como um bom procedimento para acompanhar as aprendizagens dos estudantes.

Outro estudo que se destaca apresenta questões pertinentes ao campo da autoavaliação, atreladas aos aspectos da metacognição em que se mostra a regulação da conduta no sentido de aprimorar o processo de aprendizagem do estudante. Há também estudos que trazem à tona os aspectos inerentes aos instrumentos avaliativos, que salientam a necessidade de se construir uma avaliação em que o professor assuma uma postura crítica e reflexiva frente à utilização desses instrumentos que poderão ser potencializadores na promoção das aprendizagens.

Estão presentes no campo da avaliação da aprendizagem estudos e pesquisas que demonstram como esse eixo também se faz presente na Educação Superior e na Pós-Graduação. Eles apontam como as práticas avaliativas são concebidas, construídas e operacionalizadas, tendo em vista que muitos estudantes poderão construir saberes e práticas

avaliativas com base na prática vivenciada no curso de formação; neles aparecem muitas vezes discursos inovadores com práticas conservadoras. Tais estudos chamam a atenção da ausência do *feedback* no processo avaliativo da aprendizagem, o que compromete o processo de ensino e de aprendizagem.

Caminhando nesse levantamento das produções de teses e dissertações, encontrei pesquisas que mencionam a formação dos formadores e as representações sociais sobre a avaliação; de modo geral, ressaltam algumas atitudes inovadoras nos procedimentos avaliativos. No entanto, não basta inovar só nesse aspecto, é preciso ressignificar os fundamentos, concepções, procedimentos e atitudes do fazer avaliativo.

Posso mencionar ainda trabalhos que abordam a trajetória da avaliação educacional no Brasil, a avaliação e as políticas públicas, a avaliação e os projetos sociais que salientam as intencionalidades do ato avaliativo e a necessidade da reflexão coletiva. Entretanto, afirmam que, apesar de tantos estudos e reflexões críticas, ainda é marcante a avaliação da aprendizagem excludente, marginalizadora e que contribui para legitimar as desigualdades sociais.

Não posso deixar de mencionar outros estudos que aparecem como avaliação na Educação Especial, avaliação no Ensino Médio, currículo e práticas avaliativas, avaliação e competências que tratam da necessidade de práticas inclusivas de avaliação, flexibilidade na estruturação curricular, espaços para negociação e diálogo no processo avaliativo. Contudo, os estudos sobre o Ensino Médio e o vestibular chamam a atenção sobre o reducionismo com relação às funções da avaliação, limitando-se ao aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista, pragmática e descontextualizada.

Diante do extenso levantamento, foram identificados, corroborando a observação inicial, somente dois trabalhos que fazem referência à avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (Rial, 2007; Guerra, 2006). O primeiro analisa as práticas avaliativas correntes no Ensino Médio, na disciplina História, resalta o problema da avaliação nessa modalidade, exigindo reflexões e fundamentos apropriados, pois na Educação de Jovens e Adultos, no ensino Médio, muitos estudantes são fruto de uma experiência negativa com a avaliação no contexto escolar. A autora busca, no seu trabalho, identificar práticas eficazes, critérios de apreciação dos trabalhos, eventuais medidas relacionadas à divulgação e à discussão sobre os estudantes e o replanejamento do trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem.

No que diz respeito ao segundo trabalho (Guerra, 2006), que faz conexão com esta pesquisa ao tratar da avaliação e do conselho de classe na Educação de Jovens e Adultos, o

objetivo da autora foi buscar compreender a organização do conselho de classe segundo a concepção histórico-cultural. Nesse estudo, constatou-se que o conselho de classe se resumia a determinar se o aluno estava aprovado ou retido frente às baixas notas que apresentava. Observou-se também que as falas e a concepção de avaliação eram totalmente contrárias à que estava em prática.

É importante registrar o percurso metodológico dessas pesquisas, nas quais há a predominância dos estudos e abordagens qualitativos de pesquisa e, em alguns casos, com o casamento entre abordagens qualitativas e quantitativas para uma melhor compreensão do objeto que foi pesquisado. De forma geral, são fundamentados em procedimentos ou instrumentos, como: entrevistas, análise documental, estudo de caso, pesquisa-ação, observações, estudo bibliográfico e outros.

Assim, constatei que ainda existe uma carência de estudos e pesquisas no tocante à avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os dois estudos aqui salientados abordam focos diferentes do que ora me propus investigar, pois o que diz respeito ao espaço da Educação de Jovens e Adultos que pesquisei foram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou primeiro segmento.

Buscando também um melhor detalhamento do eixo Educação de Jovens e Adultos, obtive a organização do quadro a seguir:

**Quadro 06: Produções de Teses e Dissertações sobre Educação de Jovens e Adultos, organizadas por temáticas: 2004-2010**

Temáticas	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Materiais didáticos ou livros didáticos	-	-	-	02	-	01	-
Alfabetização e letramento	03	04	01	01	-	-	-
Avaliação na Educação de Jovens e Adultos	-	-	-	01	-	-	-
Ensino da Matemática	02	-	02	03	02	-	-
Ensino Médio	01	-	-	-	-	-	-
Políticas públicas	02	-	01	-	01	-	-
Leitura, produção textual	05	01	03	-	-	-	-
Ensino da Geografia	01	01	02	01	-	-	-
Identidade, memória, saberes, cultura	-	02	-	-	-	02	-
Ensino Supletivo	-	-	-	-	-	01	-
Relação trabalho, Economia solidária, Projovem	03	04	-	01	-	-	-
Aprendizagem mediada	-	-	-	-	01	-	-
Currículo	-	-	02	01	-	-	-
Sujeitos da Educação de jovens e Adultos	02	-	-	-	-	-	-
Tecnologias da Informação, ciência e Tecnologia	01	02	-	-	01	-	-
Gênero, MST	-	-	-	01	-	-	-

Ensino da Arte-educação	-	-	-	-	01	-	-
Formação de professores	04	-	-	-	01	-	-
Coordenação pedagógica	01	-	-	-	-	-	-
Evasão escolar	01	-	-	01	-	-	-
Ensino de Química	-	-	-	01	-	-	-
Educação Especial	-	-	-	01	-	-	-
Espaços não formais	-	-	-	-	-	-	01
Relações raciais e de gênero	02	-	-	-	-	-	-
Ensino de Língua Inglesa	-	-	01	-	-	-	-

Fonte: BDCT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Pude perceber pela tematização a variedade de focos dos estudos no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Encontrei pesquisas cujo objeto eram as questões de ensino da Língua Inglesa, da Arte-educação, da Geografia e da Matemática para esta modalidade na qual foi dada ênfase às práticas pedagógicas. Levando em consideração a especificidade dos estudantes, apontam a necessidade de redimensionar determinados conteúdos curriculares e de utilizar diversos materiais didáticos em sala de aula, principalmente pela escassez de tempo para o estudo em casa, na faixa etária considerada.

Nesta abordagem, destaco ainda os trabalhos com o foco principal na questão dos materiais ou livros didáticos, revelando que, muitas vezes, os professores têm de adaptá-los e destacam a necessidade de levar em consideração o caráter singular da Educação de Jovens e Adultos para a construção das disciplinas que auxiliarão o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Outro recurso do campo das tecnologias da informação é a utilização de computadores e a construção de *blogs* nas aulas de Língua Portuguesa, por meio dos quais foi possível o conhecimento e a compreensão da ferramenta tecnológica do computador para ampliação dos conhecimentos dos estudantes.

Foram também sistematizados estudos sobre as questões referentes à Educação Especial, à educação em espaços não formais, ao Movimento Sem Terra – MST, por exemplo, e à relação de gênero e de trabalho em que destacam a ênfase da palavra “inclusão” e o respeito aos estudantes, seja no mundo do trabalho, seja no próprio contexto social e também no processo de escolarização. Encontrei trabalhos que discutem a educação e o ensino supletivo; quanto a este tema, a pesquisa destaca os sentimentos dos estudantes em relação ao caráter da modalidade, oscilando entre medo, satisfação, decepção, insatisfação diante dos conteúdos curriculares.

Saliento ainda as pesquisas sobre memória, identidade, cultura e saberes; por meio de levantamento com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, as questões anunciadas no

estudo em foco indicam a construção de uma articulação maior entre a ação educativa dos professores e o desejo de aprender dos estudantes que ingressam nessa modalidade. Uma investigação menciona o foco da aprendizagem mediada, ressaltando os estudos de Feuerstein, procurando, no cenário da Educação de Jovens e Adultos, aplicar e conhecer as percepções e práticas adotadas pelos professores.

São muito recorrentes temas como a alfabetização, letramento, leitura e produção textual, currículo e formação de professores. Em todos os trabalhos, sobressai a relevante preocupação com a formação do professor e a busca pelo aperfeiçoamento quanto aos procedimentos adotados com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, considerando a sua dinamicidade. Sugerem, assim, criar atividades ou adotar estratégias que façam conexões entre a realidade dos estudantes com os conteúdos curriculares e também a devida articulação da escola com outros espaços educativos e outros setores, favorecendo o desenvolvimento de ações que possam compor o cenário curricular e também a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Outro trabalho bastante relevante versa sobre a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, que trouxe evidências sobre o sentido da evasão ou desistência em estudar, como dificuldade de aprendizagem por não acompanhar os conteúdos curriculares, exposição do não saber, trazendo à tona sentimentos de vergonha, humilhação, constrangimento. Aqueles que conseguem permanecer são os que se obrigam a conviver com os sentimentos de adaptação, aceitação das falhas e omissões institucionais. Nessa mesma linha, o trabalho sobre políticas públicas menciona que é preciso implantar ou implementar ações que objetivem atender as necessidades e interesses dos estudantes dessa modalidade, buscando uma direção para uma prática pedagógica articulada com o desenvolvimento de posturas críticas, democráticas e capazes de contribuir para a transformação social.

Ratifico neste eixo o trabalho sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (Rial, 2007), que já citei no eixo anterior; entretanto, apareceu no quadro temático devido ao fato de a pesquisa fazer o elo entre os dois eixos.

As pesquisas aqui elencadas apresentam, no seu quadro metodológico, a predominância também da abordagem qualitativa, destacando-se o estudo de caso, observações, entrevistas, levantamento bibliográfico e documental. A maioria delas parte da abordagem empírica e envolve interlocutores como professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, diretores e demais atores sociais. Em outras, fazem a relação entre as abordagens quantitativa e qualitativa em prol da compreensão do seu objeto, mas deixam evidente a predominância qualitativa de pesquisa na busca da compreensão pelo objeto investigado.

E, como último eixo do levantamento de teses e dissertações, o portfólio aparece da seguinte maneira:

**Quadro 07: Produções de Teses e Dissertações sobre o tema Portfólio, organizadas por temáticas: 2004-2010**

Temáticas	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Instrumento reflexivo para a prática pedagógica	01	-	-	01	-	-	-
Procedimento metodológico e avaliativo	01	01	02	-	01	-	-
Procedimento avaliativo	-	-	02	-	-	-	-
Representações sociais sobre o processo avaliativo	-	-	-	-	01	-	-

Fonte: BDCT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Foram encontradas pesquisas que abordam o portfólio como instrumento reflexivo para a prática pedagógica (Torres, 2007) que possibilitou a apreensão e descrição de uma inovação na prática avaliativa no curso de formação para professores, oportunizando-lhes, no seu exercício profissional, construir procedimentos avaliativos que rompem com a exclusão e a seleção.

Para compor o cenário da temática sobre as representações sociais, o processo avaliativo por portfólio (Vieira, 2006) pontua os três grupos de representações: o primeiro: aqueles que aprovam a avaliação por portfólios; o segundo: aqueles que aprovam esse tipo de avaliação, mas com ressalvas, e o terceiro grupo: aqueles que não acreditam nessa forma de avaliar. A autora salienta a necessidade de aprofundar os argumentos no sentido de favorecer os processos de ancoragem para alcançar não só a aceitação dos portfólios, mas também a sua possível utilização futura quando esses estudantes exercerem a docência.

Em outros estudos, como de Montenegro (2008) e de Martin (2006), há referência ao portfólio mais como procedimento metodológico do que avaliativo. Aparece como instrumento para organizar as produções coletivas ou individuais dos estudantes durante os projetos observados no período das respectivas pesquisas. As autoras salientam ainda o processo reflexivo que o portfólio proporciona aos estudantes no que se refere às suas produções e aprendizagens.

Para Raitani Junior (2008), a pesquisa que envolveu o tema portfólio ocorreu dentro da disciplina Práticas Profissionais, no curso Técnico em Agropecuária, em um colégio agrícola. O trabalho por meio do portfólio relatado na sua pesquisa possibilitou aos estudantes a reflexão e a autoavaliação, bem como a sistematização dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão. O autor ainda deixa explícito quanto o trabalho com o portfólio, como

procedimento metodológico e avaliativo, levou os estudantes do curso citado a melhorarem a escrita, ampliando a busca pelo conhecimento, a motivação pelo estudo e pelo curso e outros elementos.

Na pesquisa que aborda a temática específica do portfólio como procedimento avaliativo (Zanellato, 2008), fica claro que a sua utilização no campo da Arte é um potencializador em prol da superação dos modelos tradicionais de avaliação. O autor ainda explicita a modalidade reflexiva do portfólio na constituição de um processo ético de ensino e de aprendizagem, direcionado para políticas de avaliação que possibilitam um modelo participativo e coletivo.

Outro estudo que merece destaque é o de Ramires (2008), que trata o portfólio como um procedimento avaliativo na Educação Infantil. Para a autora, a utilização do portfólio provocou mudanças significativas nos papéis desempenhados pelos professores e estudantes, o que favoreceu o desenvolvimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Houve melhoria no processo interativo entre os envolvidos na construção do portfólio, além da oportunidade de promover, por meio do procedimento adotado, o exercício da autoavaliação tanto dos estudantes como dos professores.

O estudo realizado por Costa (2009) teve como objetivo analisar a aprendizagem matemática mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Nesse cenário, foi utilizado o portfólio como procedimento metodológico e avaliativo na sua forma eletrônica denominada *e-portfólios*, desenvolvido com alunos do curso profissionalizante Técnico em Agropecuária. Segundo o autor, a utilização do portfólio na modalidade eletrônica provocou o interesse dos estudantes, possibilitando ainda a mobilização de saberes, resolução de situações matemáticas e melhoria da linguagem e dos processos de comunicação.

No processo investigativo realizado por Resende (2010), por meio do portfólio, predomina ênfase no caráter reflexivo para a prática pedagógica na qual o portfólio propicia tanto aos docentes e discentes a apropriação de saberes, sentidos e valores em uma relação mediada pelo portfólio de aprendizagens, no contexto da relação pedagógica. Para a autora, o trabalho com o portfólio potencializa e dá visibilidade ao processo de autoavaliação, à construção de práticas avaliativas formativas e também se coloca a serviço da aprendizagem.

No entanto, segundo Resende (*Ibid*), mesmo com a utilização do portfólio como local reflexivo, ainda permeia no imaginário dos professores e dos estudantes a predominância da avaliação somente como aspecto quantitativo. A autora reafirma a utilização do portfólio como espaço de produção criativa, local de reflexão e autoavaliação, cenário de resistência e de flexibilidade tanto de professores como de estudantes.

Por fim, em seu trabalho investigativo Vieira (2010) analisa o processo avaliativo universitário por meio do portfólio, considerando-o como recurso mediador da aprendizagem. Reconhece o potencial do portfólio como promotor de novos processos relacionais entre professores e estudantes, que exercem o seu papel com maior interação cujo procedimento reflexivo é a tônica do processo avaliativo.

Ainda segundo Vieira, as atuais possibilidades de avaliar necessitam que professores e estudantes estejam engajados, fazendo as devidas articulações com o ensinar e o aprender diante das diversas concepções avaliativas que permeiam o cenário da sala de aula universitária. A utilização do portfólio como forma avaliativa processual, pessoal, coletiva precisa ser internalizada pelos envolvidos no processo de construção em prol de um pensar e fazer educação de forma diferenciada.

Nestas pesquisas com o foco no portfólio, destaca-se também a predominância da abordagem qualitativa em que aparecem procedimentos ou instrumentos como questionários, análise documental, observação participante, estudo bibliográfico e produções dos portfólios, permitindo, assim, maior compreensão dos objetos estudados.

O extenso apanhado dos eixos que norteiam o presente estudo se justifica pela complexidade do objeto e permite que se possam conhecer, compreender e analisar em profundidade as produções do campo acadêmico e científico, pois o pesquisador precisa, por meio das suas inquietações, pesquisas e produções, apontar caminhos para a temática que o mobiliza, suscitar outras questões que possibilitem novos avanços nas discussões e reflexões e, em especial, destaque o campo da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio.

### 1.3 O pesquisador e objeto, o objeto e o pesquisador

Diante de todos os motivos (pessoais, profissionais ou institucionais) da relevância mencionada anteriormente e dos levantamentos efetuados buscando respaldo para a pesquisa e a partir da necessidade de leituras, estudo, discussão sobre a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e adultos por meio do portfólio, tornou-se necessário definir a presente questão de estudo.

A necessidade de pesquisas e respostas levou-me a perceber que a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

tem sido pouco estudada. A declaração tem por base o levantamento feito em que fica clara a necessidade de investigações acadêmicas, uma vez que a situação de exclusão ou marginalização na Educação de Jovens e Adultos é fortemente percebida pelo histórico negativo que muitos estudantes dessa modalidade apresentam com relação às suas vivências no ato avaliativo (PAIVA, 2006; SOARES, 2003).

Assim, este trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo fundamentalmente analítico, investigando o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para maior explicitação e desenvolvimento da pesquisa, o problema proposto tem como objetivo geral compreender as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo como referência o problema de pesquisa central, foram propostas algumas questões norteadoras deste estudo:

- Quais os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos?
- Como ocorrem as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio?
- Quais as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio?
- Como ocorre o processo de construção dos portfólios nas turmas pesquisadas?
- Quais as percepções de professores e estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio?
- Quais as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Desse modo, objetivando melhor compreensão do tema estudado e melhor delineamento para as ações investigativas, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio.
- Analisar as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio.
- Acompanhar e analisar o processo de construção dos portfólios nas turmas.
- Analisar as percepções de professores e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio.
- Analisar as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os quadros que se seguem apresentam detalhadamente a questão central, os objetivos e as questões específicas deste estudo, com vistas a uma compreensão mais ampla da relação entre questões e objetivos de pesquisa:

**Quadro 08 - Síntese da relação entre questão principal e objetivo geral da pesquisa**

<b>QUESTÃO PRINCIPAL</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
Quais as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Compreender as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 09 – Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras e objetivos específicos da pesquisa**

<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS OU NORTEADORAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
Quais os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos?	Analisar os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos.
Como ocorrem as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio?	Analisar as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio.
Quais as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio?	Analisar as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio.
Como ocorre o processo de construção dos portfólios nas turmas pesquisadas?	Acompanhar e analisar o processo de construção dos portfólios nas turmas.
Quais as percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio?	Analisar as percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio.
Quais as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Analisar as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir desta exposição, da definição dos questionamentos e dos objetivos da pesquisa foi necessário o diálogo e apresento-me também nesse diálogo por meio das referências adotadas, compreendendo melhor a realidade analisada posteriormente.

## 2 ESTABELECENDO REFERÊNCIAS: de onde falo e com quem dialogo

*No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nomes às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não se foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o mal, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política (FREIRE, 2006, p.52).*

Quando estabeleço referências não é por acaso nem do acaso. Tenho sempre uma intencionalidade visível ou invisível permeando o processo. A visão de mundo, de homem e de sociedade aflora, quer o pesquisador queira ou não. E estas visões, crenças, valores, concepções e outros aspectos deixarão as suas marcas na forma de ser e fazer o cotidiano e a sua historicidade.

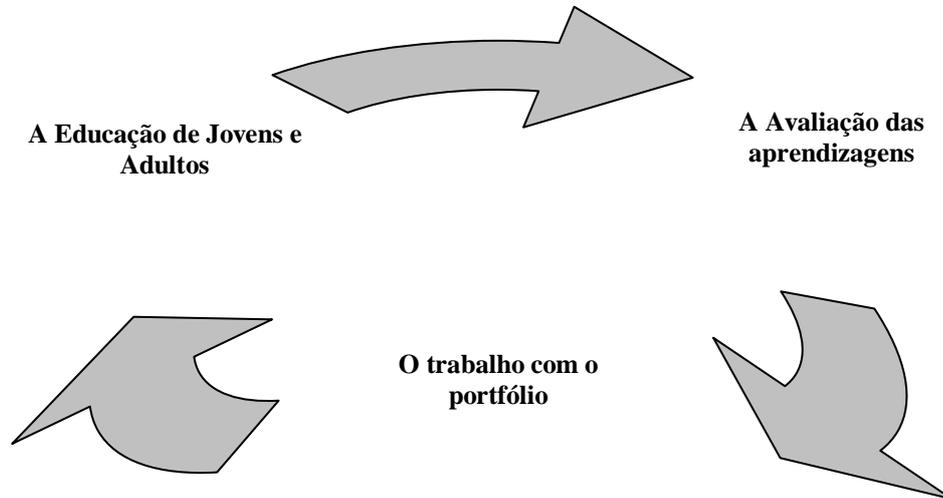
Dessa maneira, como venho sinalizando e posicionando-me no decorrer deste trabalho, acredito na construção do conhecimento situado social e historicamente. Construção esta que também necessita de metodologias apropriadas para a apreensão e leitura crítica da realidade.

Portanto, como menciona Demo (2003), saliento a necessidade da fundamentação e do estabelecimento de referências para agir com qualidade social, formal e política como pesquisador. Contudo, não serão referenciais ou aportes que estarão fechados, prontos e constituídos como únicas verdades, pois estaria indo de encontro ao que já sinalizei e em que acredito como pesquisador, ou seja, na historicidade, na contradição, na transformação e em outros elementos que estão imbuídos no próprio movimento de construção de conhecimento.

Assim sendo, o processo de construção do conhecimento perpassa a maneira como o pesquisador lança o olhar para uma determinada realidade social, tece os elos entre as teorias, como as analisa e reflete com base nestas. No entanto, ressalto que nenhuma teoria é sagrada a ponto de definir o contexto social. Daí saliento a necessidade da postura do pesquisador, por meio do seu questionamento diante da realidade social, de buscar ler, entender, compreender e interpretar esse cenário para possibilitar possíveis intervenções.

Como o objetivo geral da presente investigação foi compreender as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da

Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as referências teóricas se constituem a partir de três eixos representados na figura que segue.



**Figura 01 – Síntese dos eixos teóricos**

## 2.1 A educação de jovens e adultos: encontros e desencontros

*Você tem sede de quê?  
Você tem fome de quê?...*

*A gente não quer só comida,  
A gente quer bebida,  
Diversão, balé.*

*A gente não quer só comida.  
A gente quer a vida  
Como a vida quer...*

*A gente quer inteiro  
E não pela metade... (TITÃS, 1997).*

Ao iniciar o primeiro eixo trago propositalmente um trecho de “Comida”, interpretada pelo grupo Titãs. A epígrafe é colocada no intuito de mostrar o quanto a Educação de Jovens e Adultos, no percurso da história da educação brasileira, foi considerada como apêndice do sistema educacional. Uma modalidade educativa que se manteve atrelada por muito tempo a campanhas permeadas pelo voluntariado e vinculada a uma concepção de educação como

carência ou falta. Daí o entendimento equivocado de que qualquer coisa serve para a Educação de Jovens e Adultos.

Convém destacar que neste eixo não tenho a preocupação de aprofundamento histórico, pois já foi objeto de estudo de outros pesquisadores. Sinalizo, porém, algumas questões no tocante a concepções e práticas na Educação de Jovens e Adultos no tempo, a fim de posicionar-me quanto aos seus reflexos, na forma como é conduzida na atualidade.

O propósito é apresentar a especificidade dessa modalidade de ensino, articulando-o à avaliação das aprendizagens. Assim, inicialmente abordo algumas questões históricas na intenção de mostrar como se foi constituindo no cenário da educação brasileira. Em seguida, trago algumas ponderações no que se refere aos vários sujeitos que permeiam o espaço dessa modalidade educativa.

#### 2.1.1 Educação de Jovens e Adultos: mapeando o cenário

Historicamente, na trajetória da educação brasileira com o olhar específico para a Educação de Jovens e Adultos, é perceptível o quanto essa modalidade esteve à margem de quase todo o processo das políticas públicas educacionais, pois mostrava somente um caráter supletivo, de carência, de aligeiramento. Em muitos momentos de formatação das referidas políticas, estas não eram pensadas de acordo com as suas especificidades, mas tentava-se transplantar a lógica do ensino regular para essa modalidade.

Segundo Paiva (2003), a consolidação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se em 1930, com a criação do sistema público de educação. Para a autora, o modelo educacional dessa modalidade educativa dependia de campanhas que tinham como objetivo a alfabetização, encaminhando-se para uma visão compensatória de educação com fins ligados às questões eleitorais, bem como considerava o momento social, histórico, político e econômico no qual a sociedade estava imersa, interessando, assim, ao incremento da produção econômica.

Ainda conforme Paiva (*Ibid*), as campanhas, no seu início, tinham resultados significativos, articulando com serviços existentes, como os movimentos sociais organizados, porém não conseguiam chegar ao interior do país com sucesso para atender a toda a população não alfabetizada. Muitas dessas campanhas de alfabetização, conforme ressalta

Fávero (2004), tinham somente caráter eleitoral, por meio de uma didática tecnicista com o objetivo de ampliar o número de votantes.

Soares (2003) destaca que, paralelamente à ação governamental, no final da década de 1960 e início da década de 1970, a sociedade civil – por meio dos movimentos de educação e cultura popular como o Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC); Campanha de Educação Popular (CEPLAR) – promoveu maior organização da própria sociedade em prol da conscientização da população analfabeta, excluída e marginalizada da vida social e política do país.

De acordo com Gadotti (2005), a Educação de Jovens e Adultos no país pode ser organizada em três períodos: o primeiro corresponde às campanhas com o intuito de erradicar o analfabetismo; o segundo, iniciado a partir do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, contou com a participação de Paulo Freire na Campanha Nacional de Alfabetização; o terceiro período, após o golpe militar em que o referido governo insistia na Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã – e, logo em seguida, no Movimento Brasileiro de Educação - MOBREAL.

No percurso da Educação de Jovens e Adultos por meio dos vários movimentos sociais, congressos e outros, o Brasil tem buscado maiores compromissos com a parcela da população que, por muito tempo, permaneceu excluída e marginalizada do processo de escolarização. É bom ter em mente, quando há referência à marginalização e exclusão, as questões no tocante a políticas públicas educacionais específicas para a modalidade, e não simplesmente vivenciar campanhas de forma pontual, fragmentadas e descontextualizadas da realidade desses estudantes.

Somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos ganha um espaço significativo, pontuando a necessidade do acesso e continuidade dos estudos para quem não teve oportunidade na idade própria. Menciona ainda o caráter específico da modalidade na qual a organização do trabalho pedagógico é essencial, além da importância do conhecimento dessa realidade: a dos estudantes e da sua condição de não crianças. Na maioria dos casos, o insucesso e o fracasso escolar vem acompanhando o seu histórico na escola.

Desse modo, compreender um pouco da caminhada histórica dessa modalidade educativa é essencial para traçar ações pedagógicas com vistas à superação da exclusão e marginalidade de que tanto tem sido alvo a Educação de Jovens e Adultos, desde o seu caráter de supletivo, de aceleração. Até mesmo os materiais didáticos para esses estudantes não levam em consideração essa especificidade educacional.

A partir de estudos de Paiva (2003), Gadotti (2005), Soares (2003), Di Pierro, Jóia, Ribeiro (2001) e Ferraro (2009), a fim de deixar mencionado um pouco da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito aos movimentos, campanhas, congressos e outros, foi organizado um quadro ilustrativo para que se possa ter a percepção da caminhada e das várias lutas, das manifestações em prol da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, suas ações, encontros e desencontros.

### Quadro 10 – Síntese de ações no campo da Educação de Jovens e Adultos

Ano	Denominação	Características
1947	I Congresso Nacional de Educação de Adultos	Convocados pelo Ministério para tratar dos problemas da CEAA. Marcada pela euforia e pela decepção
	Campanha de Educação de Adolescentes e adultos – CEAA	Tirar os analfabetos do marginalismo. Alfabetizar de forma técnica e mecânica. Finalidade eleitoreira. Foi extinta em 1963
1949	I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	Realizada na Dinamarca. Educação concebida para a paz e os direitos humanos que seria para jovens e adultos mesmo depois da escola
	Seminário Interamericano de Educação de Adultos.	Realizado no Brasil com participação de diversos países. Socializar as experiências e problemas relativo a educação de adultos
1952	Criação da Campanha de Educação Rural – CNER (desmembrada da CEAA)	Criada a partir da experiência de Itaperuna. Visava contribuir para o processo evolutivo do homem rural. Baseada no espírito comunitário
1957	Criação do SIRENA – Sistema Rádio-Educativo Nacional	Fomentar a criação de sistema rádio-educativo diante da escassez dos recursos
1958	II Congresso Nacional de Educação de Adultos	Reconhece-se de público o fracasso pelo programa de alfabetização
	Criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA	Programa experimental destinado à educação popular em geral. Reconhecia a ineficácia das outras campanhas. Criava-se o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE
	Início da recuperação dos antigos sistemas supletivos	Nem sempre ligados à administração estadual
	Obtenção pela Arquidiocese de Natal de autorização para dar início a uma experiência radiofônica	Destinada às populações rurais no Rio Grande do Norte
1960	Surgimento do Primeiro Movimento de Cultura Popular, em articulação com a Prefeitura do Recife	Esse movimento é seguido no país até 1964
1961	Surgimento do método Paulo Freire	Historicamente, o método Paulo Freire nasce no Centro de cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, em Recife
	Lançamento da campanha de Pé no chão também se aprende a ler	Conduzida por Moacyr de Góis, na cidade de Natal
1962	Criação da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo	Criado alguns dias antes da renúncia de Janio Quadros. Não foi implantado
	Criação do Programa de Emergência	Visava à melhoria e à ampliação qualitativa do ensino primário quanto à alfabetização da população adulta
1963	III Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos	Realizada em Montreal. Aparecem os enfoques como educação permanente e de outro lado a educação de base ou comunitária
	Extinção das Campanhas	Foi criada uma coordenação do Plano Nacional de Educação que seria o organismo responsável para planejar e coordenar as atividades do poder público

	I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular	Após a extinção das campanhas, floresceram os movimentos locais. Discutia-se o papel da cultura e da alfabetização dentro dela
1964	Seminário Nacional de Cultura Popular	Com a finalidade de discutir sobre a ação dos movimentos de cultura popular foi convocado este seminário. Resultou a criação da Comissão nacional de Cultura Popular
	Aprovação do Plano Nacional de Alfabetização	Previa a disseminação das propostas de Paulo Freire por todo o Brasil. Foi interrompida alguns meses depois pelo Golpe Militar
1967	Criação do MOBRAL	Fazia restrição ao método Paulo Freire. O programa de massa visava modificar o equilíbrio eleitoral no interior
	Seminário sobre a Educação e Desenvolvimento	Realizado em Recife. Fazer um estudo detalhado da realidade relativa à educação de adultos
1976-1970	Criação da Cruzada da Ação Básica Cristã – ABC	Movimento de contestação da forma política, inspirado no Movimento de Cultura Popular e no método Paulo Freire
1972	III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	Realizada em Tóquio. A educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da Educação Fundamental
1985	IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	Realizada em Paris. Caracterizada pela pluralidade de conceitos como: alfabetização, educação rural e outros
	Extinção do MOBRAL	O MOBRAL foi extinto e o seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar
	Criação da Fundação Educar	Não deixou marca visível no cenário educacional do país, tendo como principal objetivo: erradicar totalmente o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão-de-obra necessária aos seus fins, aos interesses capitalistas do Estado
1989	Criação, no Brasil, da Comissão Nacional de Alfabetização.	Coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão
1990	Ano Internacional da Alfabetização	Fernando Collor de Mello aboliu a Fundação Educar e não criou outra instância que assumisse suas funções
	Conferência Mundial de Educação para todos	Aconteceu na Tailândia/Jomtiem. Foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Entendeu a educação de adultos como uma primeira etapa da Educação Básica
1997	V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO, em Hamburgo, Alemanha	Essa conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade
	Criação do Programa Alfabetização Solidária - PAS	Visava reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, principalmente nos municípios em que a taxa era elevada. Política Federal com vários desdobramentos nos municípios
2003	Programa Brasil Alfabetizado - PBA	O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a quem apresenta taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Política Federal que tem vários desdobramentos nos municípios e até mesmo denominações diferentes como no caso da Bahia, onde recebe o nome de Todos pela Alfabetização – TOPA.

Mais uma vez ressalto que o meu objetivo aqui não é discutir ou refletir sobre cada ação ou movimento mencionado no quadro anterior. A opção por colocá-lo é uma forma de tentar mapear o percurso de uma modalidade de educação que, na atualidade, ainda carrega marcas e resquícios de processo histórico excludente e marginalizador com a parcela da população que frequenta as classes da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, foram citados alguns aspectos para melhor compreensão histórica da Educação de Jovens e adultos no cenário da educação brasileira, pois autores como Paiva (2003), Gadotti (2005), Soares (2003) e Di Pierro, Jóia, Ribeiro (2001) apresentam de forma detalhada a história dessa modalidade educacional, com seus avanços e contradições.

Segundo os autores, compreender determinados aspectos e fatos históricos possibilita olhar criticamente o porquê de algumas ideias ainda estarem enraizadas, prejudicando as possibilidades de mudança no campo da Educação de Jovens e Adultos. É visível no estudo da história da Educação de Jovens e Adultos uma caminhada marcada pela falta de coerência nos objetivos educacionais com a formação para a cidadania crítica, o caráter de voluntariado que permeou e ainda se faz presente em algumas campanhas, a marca da transitoriedade na concepção das propostas para acabar com o analfabetismo no país. Enfim, outras características ainda poderiam ser mencionadas, corroborando o quanto essa modalidade educativa é concebida e executada como um simples apêndice do sistema educativo brasileiro.

Convém destacar ainda que é preciso compreender as idiossincrasias da modalidade, pois não basta tratar os estudantes como “resíduos” para serem atendidos de forma mais aligeirada, com menos qualidade. É preciso entender que, na maioria dos casos, os estudantes que frequentam as classes da Educação de Jovens e Adultos são marcados pela desmotivação pelo estudo, estão desencantados com a escola e apresentam histórico de reprovação escolar.

Recentemente, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou o resultado de uma pesquisa, afirmando que o analfabetismo caiu 7,2 pontos percentuais nos últimos quinze anos. Entretanto, o Nordeste e o Norte ainda apresentam altos índices de analfabetismo com relação a outras partes do país (IPEA, 2008).

O documento com o título “PNAD 2007: primeiras análises” (IPEA, 2008) ressalta que um número maior de estudantes de quinze anos ou mais estariam encontrando dificuldade de acesso à escola, ou seja, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Afirma o referido documento que o analfabetismo juvenil tem sofrido um gradual e significativo decréscimo. Em seguida, informa o tempo médio de estudo e ressalta a importância da Educação de Jovens e Adultos nesse contexto.

Assim, como mencionado no documento em questão, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser pensada somente como uma modalidade que execute os pacotes curriculares fechados e acabados, muitas vezes advindos das turmas regulares do Ensino Fundamental. É necessária uma organização do trabalho pedagógico que busque articular os vários níveis de conhecimento presentes no espaço da sala de aula, um trabalho atrelado às particularidades

desse espaço educativo, como flexibilização de tempo, promoção pelo professor de parceria, diálogo e integração com as várias experiências dos estudantes e com as dimensões escolares.

Nesse sentido, convém ressaltar a concepção de Educação de Jovens e Adultos expressa na V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997).

É conveniente também deixar explicitado o que a atual Constituição Brasileira apresenta no tocante à Educação e, a partir daí, o que se pode apresentar como pertinente para sua melhor compreensão e assegurar a devida qualidade para o campo da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria  
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988).

Fazendo ainda uma conexão da atual Constituição com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor sobre a abrangência do termo educação, temos no seu artigo 1º:

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

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em relação à Educação de Jovens e Adultos, esclarece:

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

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

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Assim, diante desse rápido panorama dos amparos legais que fundamentam a Educação e fazendo as devidas relações com o contexto da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se o quanto o Estado deve promover nas suas políticas públicas educacionais ações que não se limitem a cursos pontuais, fragmentados da realidade dessa modalidade educativa, exames supletivos ou compensatórios, massificação de aferição de conhecimentos com a entrega em série de certificados produzidos somente para perspectivas quantitativas.

Para Paiva (2004), duas vertentes configuram marcos na forma de conceber a Educação de Jovens e Adultos pós-Hamburgo: a forma de conceber o direito ao processo de escolarização a todos os sujeitos e a concepção de educação continuada, entendida pela necessidade do aprender por toda a vida. Tal compreensão possibilitou o redimensionamento e as formas como esta modalidade educacional tem sido organizada no âmbito das políticas públicas, possibilitando o ressignificar do processo de aprendizagens e também de avaliação.

Vale ressaltar ainda que o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 explicita, no que se refere à compreensão da singularidade da Educação de Jovens e Adultos, três aspectos essenciais, buscando conceder o direito à cidadania de uma parcela da população brasileira que esteve durante muito tempo, e talvez muitos ainda estejam, conforme mencionado com base na pesquisa da PNAD 2007: primeiras análises (IPEA, 2008), fora dos espaços de escolarização.

Nesses termos, afirma o parecer CEB/CNE nº 11/2000 sobre as funções para a Educação de Jovens e Adultos:

*Função reparadora* - significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento;

*Função equalizadora* - vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência seja pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;

*Função qualificadora* - mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000b).

É importante, porém, destacar que a desigualdade social brasileira é muito maior que o analfabetismo, perpassando as questões de clientelismo, corrupção, tradição oligárquica, o que influencia nas condições de acesso, permanência e sucesso na escola. A educação sozinha não irá ser a solucionadora de todos os problemas sociais. Entretanto, não pode ser simplesmente concebida como reprodutora das desigualdades geralmente legitimadas na construção de práticas pedagógicas excludentes, de currículos que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, de práticas avaliativas seletivas, hierárquicas e classificatórias que ratificam o modelo social em que poucos têm privilégios e direitos.

Acredito em uma Educação de Jovens e Adultos em que

[...] educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeito e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência (PAIVA, 2004, p.41-42).

É necessário proporcionar aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos o acesso à escolarização com qualidade, compromisso e seriedade, pois uma “pseudoeducação escolar” com precárias situações de trabalho docente, falta de material adequado, proposta não

condizente com a modalidade educativa, prática avaliativa classificatória só irá gerar a produção de novas desigualdades sociais.

Quanto à noção de desigualdade, trago as contribuições de Bourdieu e Champagne (1998) que denominaram de “excluídos do interior” aqueles que conseguem ter acesso à escola, mas acabam culpando-se pelo próprio fracasso. Embora se tenha ampliado o acesso à escolarização, o processo de exclusão assume outra forma mais velada e dissimulada nessas relações, quer seja por meio do currículo e das práticas avaliativas, quer pela qualidade proporcionada de ensino, das relações entre os seus atores sociais e outras maneiras. Nesse sentido:

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou em termos mais precisos, o ‘funcionalismo do pior’) como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurada com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (p.221).

A diversidade dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o ‘dá-se a quem dá’: desdobrando o processo no tempo, ela oferece aqueles que tem tal vivência possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz (...) (p.222).

[...] E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (*Ibid* p. 223).

Na mesma linha de pensamento, Freitas (2002) afirma que a luta pelo acesso à educação e à sua qualidade não devem ser vistas como dois momentos separados, mas como um único e mesmo movimento. Para o autor, o conceito de exclusão branda assemelha-se ao conceito de eliminação adiada, pois

[...] esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, ‘internalizada’ (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos) e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da

ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2002, p. 311).

Assim, tendo em vista esse posicionamento sobre quanto determinadas posturas avaliativas podem contribuir para a transformação ou a reprodução da sociedade, é preciso, na especificidade da Educação de Jovens e Adultos, construir práticas avaliativas que busquem superar a exclusão. Isso mediante a assunção de compromissos compartilhados entre os professores e os estudantes de modo que tracem, construam, estimem novas possibilidades para o processo de aprendizagens e de avaliação.

Outros elementos necessários a esse processo dizem respeito ao trabalho coletivo, às discussões em grupos e também à formação continuada que potencializarão a construção de posturas e práticas mais democráticas e participativas na Educação de Jovens e Adultos.

Como possibilidade potencializadora das discussões, os fóruns de Educação de Jovens e Adultos constituem espaço para os debates, articulações entre as várias esferas, diálogos, contradições, oxigenação das ideias para o campo aqui em foco, bem como conexão entre os movimentos sociais e o uso das tecnologias de Informação e Comunicação. Apoiando essa ação, Paiva (2004) afirma:

O grande mérito dos fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA. Sabe-se o quanto tem custado manter esta estratégia viva. Implica militância forte, disponível sempre para aceitar os questionamentos, necessidades e poder dar a eles encaminhamentos (*Ibid*, p. 37).

Para Soares (2004), os fóruns da Educação de Jovens e Adultos têm sido espaço de discussão e sistematização, e possibilitam o alcance a vários interlocutores, proporcionando um ambiente de reflexão, debates, aprofundamento e outras possibilidades de constituição e consolidação da Educação de Jovens e Adultos no cenário da educação brasileira. Diante desta realidade, Paiva (2009) ressalta ainda sobre os fóruns:

Os fóruns de EJA, como movimento, caracterizam-se pela diversidade na forma como se vêm constituindo e pela capacidade de mobilização com que se têm instalado, alcançando desde 2005 todo o território nacional, tanto por expressões em todos os Estados e Distrito Federal, quanto pelos regionais, que interiorizam o movimento e ampliam a mobilização (*Ibid*, p.216).

Por meio dos fóruns, a circulação das ações no campo da Educação de Jovens e Adultos, ganha maior visibilidade e parcerias. Entretanto, é complexa a questão da Educação

no mundo contemporâneo devido às várias relações que se estabelecem e que se criam: concepções, crenças, hierarquias e poder se fazem presentes, disputando espaços e territórios em prol de determinadas ideologias.

Assim sendo, acredito que a luta pela verdadeira democratização da educação acontecerá quando a instituição escolar for realmente um local de acesso às várias aprendizagens em que todos possam aprender, avaliar e ser avaliados de forma consciente e crítica em prol da emancipação e crescimento do ser humano.

### 2.1.2 Os vários sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: identidades imbricadas

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos provêm de uma educação regular que não surtiu efeitos positivos, na maioria dos casos. Construíram a sua trajetória escolar fora dos padrões definidos, enquadrados ou desdenhados pela escola regular, que não conseguiu, em determinado tempo, dar nem construir significado ao seu trabalho pedagógico. Esses fatores relevam o quanto as políticas públicas educacionais para essa modalidade ficam aquém da real necessidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para Rivero (1999),

Nenhuma modalidade educativa tem tão clara e prioritária opção por setores vulneráveis em condição de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas como a Educação de Jovens e Adultos. Esta opção tem sido determinante para que sejam permeadas e condicionadas em suas orientações e resultados pelos distintos processos sociopolíticos e econômicos que têm marcado a América Latina. Por sua vez, esta opção coletiva de uma educação orientada aos mais pobres tem influenciado para que seja associada a políticas e práticas ‘compensatórias’ e que tradicionalmente tem sido marginalizada nas políticas educativas, na destinação de recursos e ignorada por instituições acadêmicas e organismos de financiamento internacional (*Ibid*, p.23).

Entender essa modalidade educacional no contexto atual, a necessidade dos estudantes da Educação de Jovens e de Adultos e o modo como a instituição que trabalha com esses educandos constituem uma necessidade para compreender os caminhos desses sujeitos, a fim de propor uma nova significação a essa modalidade educativa. A modernidade exige dos indivíduos um conhecimento que vai além da sua casa, da sua terra, da sua cultura transmitida pelos antepassados. É necessário um novo modelo formativo de vida para os seres humanos.

Em especial, a partir dos anos noventa do século XX, a modalidade educativa que era dirigida a um público mais adulto ou idoso, hoje aparece com um público mais jovem. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, no seu percurso escolar, foram marcados pelo processo de escolarização, pela própria avaliação utilizada na escola, por questões de trabalho, pela falta de motivação para frequentar a escola e outros fatores.

Compreender a especificidade dos educandos que frequentam a mesma turma ou classe faz parte, então, das atividades docentes que, na maioria das vezes, os trata como se fossem “iguais” ou simplesmente pertencendo a uma mesma geração. Nesse sentido, é preciso despertar um olhar sensível para essas questões a fim de começar a pensar em um trabalho pedagógico mais envolvente para esses estudantes, pois são jovens, adultos ou idosos de gerações diferentes, com gostos, crenças, valores e interesses diversos.

Valorizar e respeitar a diferença na Educação de Jovens e Adultos é essencial para que os educandos reconstruam a sua trajetória de escolarização, ressignificando as marcas e percalços de uma escola que uniformiza a todos. Na maioria dos casos, essa modalidade educativa é vista pelos poderes públicos como um mero apêndice do sistema educacional.

Para Moraes (2006),

[...] o aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico – uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e ‘clássico’ modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute (*Ibid*, p.5).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, no art. 4º, inciso VI, estabelece a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e, no inciso VII, a “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

É preciso, como já mencionado, encarar a Educação de Jovens e Adultos como um direito, uma vez que

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p.521).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, sinaliza alguns pontos sobre levar em consideração as particularidades dos sujeitos nessa modalidade educativa:

Parágrafo único: como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização de mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da educação de jovens e adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem a seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000b).

Enfim, percebo na análise da legislação em vigor, com referência à modalidade, pontos de convergência e divergência no tocante aos aspectos dos jovens e dos adultos. Em alguns momentos, a própria legislação, quando utiliza a terminologia “jovens e adultos”, inclui todos na mesma modalidade, sem perceber ou levar em consideração as idiosincrasias dos jovens, dos adultos ou dos idosos; no espaço da sala de aula, ocorre tanto o encontro como o desencontro de gerações, ou seja, os processos identitários se imbricam. Nesse sentido, Dayrell (2005) ressalta:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesmo. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (...) enfatizamos a noção de juventudes, no plural, a fim de enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes (*Ibid*, p.35).

Desse modo, compreender o conceito, em primeiro lugar, do que é ser jovem hoje exige entender a juventude como uma categoria complexa que não pode ser vinculada somente à

idade ou aos aspectos biológicos. É necessário compreender o conceito de juventude atrelado aos sentidos das condições históricas que influenciam a sua especificidade.

É importante destacar que pensar no jovem da Educação de Jovens e Adultos significa pensar na enorme diversidade contextual e sociocultural existente, pois são jovens, na maioria, de classes economicamente baixas, muitos já inseridos no mundo do trabalho, alguns já constituíram família e todos convergem para um aspecto: em algum momento da escolarização, foram impedidos de prosseguir os estudos ou abandonaram a escola. Esses aspectos afetam o jovem em vários sentidos, desde o econômico até o educacional, como acesso, permanência e sucesso na escola.

Outro elemento que merece menção nesta análise sobre a presença do jovem nessa modalidade educativa são as tensões vividas entre os jovens e os adultos. Para os primeiros, a “escola apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade homogênea” (DAYRELL, 2007, p.1118), enquanto para os adultos a escola se configura ordenada por normas e regras que unificam a ação dos sujeitos, conforme o modelo ou as situações escolares vividas anteriormente.

Diante do entendimento exposto sobre a presença do jovem, do adulto e do idoso no mesmo espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, outro termo que se faz presente é o de geração. No contexto da sala de aula, conforme já mencionado, estão presentes várias gerações. Aqui, geração é entendida no plano da história, cada nova geração habita uma cultura diferente, construindo novas estruturas de sentido que se integram com novos significados aos códigos existentes (MARGULIS, 2001).

Segundo Weller (2005), com base nos estudos de Mannheim, os enfoques teóricos sobre o conceito de geração apontam dois caminhos, sendo um de cunho positivista, que analisa o ser humano a partir do olhar quantitativo, enquanto a outra vertente histórico-romântica prioriza aspectos qualitativos. Ainda na análise da autora, Mannheim apresenta uma preferência pela segunda vertente, pois

[...] ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico-romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história (*Ibid*, p.7).

Nesse sentido, com base na autora mencionada e nos estudos de Mannheim, reitero a inquietação quanto ao fato de os diferentes grupos etários das classes da Educação de Jovens e Adultos vivenciarem tempos interiores diferenciados, mas em um mesmo período

cronológico. Daí não ser possível acreditar que, no espaço da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, não existam várias gerações e tentar executar um trabalho pedagógico atendendo os interesses somente de uma geração.

Convém lembrar, conforme Mannheim, citado por Weller (2005), que a situação de classe e a geracional apresentam aspectos similares quanto à situação do indivíduo no âmbito sócio-histórico, influenciando no modo específico de pensar e de viver. Então, nesse contexto, há, na classe de Educação de Jovens e Adultos, diferentes contextos geracionais, por isso não deve ser homogeneizado o grupo, mas os profissionais da educação devem buscar perceber as especificidades e expressões dos indivíduos que o compõem.

Vale ressaltar ainda, para maior entendimento no que diz respeito ao conceito de geração, a divisão realizada por Mannheim, conforme Weller (2005). Nessa divisão, a autora apresenta como primeira noção o conceito de *posição geracional* (geração em si), qual seja, a “idéia na qual as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns já estão dadas” (p.10). Pode-se citar, por exemplo, a situação como estudante da Educação de Jovens e Adultos. A segunda noção é a *conexão geracional* (geração para si) que “propõe um vínculo concreto [...] é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual” (p.11) e a terceira noção é a de *unidade geracional* (geração em si e para si), na qual se “constitui uma adesão mais concreta em relação àquela restabelecida pela conexão geracional [...] podem ser vistas como o elemento que mais se aproxima dos grupos concretos” (p.11-12).

Compreender as gerações na perspectiva trazida pelos autores é essencial para realizar um trabalho pedagógico de qualidade para todos na Educação de Jovens e Adultos, pois, diante do exposto até aqui, outra situação que ilustra a necessidade de tal compreensão é o fato de a modalidade abrigar várias gerações em um único espaço que é a sala de aula, que para muitos se transforma em “cela de aula”. Daí se aponta a necessidade de enxergar e compreender essa realidade tão diversa do contexto na qual está inserida, promovendo a construção de sentidos para os seus atores sociais. Assim,

[...] o processo de escolarização constitui hoje, sem dúvida um espaço de sentido, que explicita de forma incisiva desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros. Ao mesmo tempo, é um espaço fundamental de reflexão e luta por direitos (ANDRADE e NETO, 2007, p.56).

Em relação ao processo de escolarização, outra característica do mundo moderno é a necessidade vinculada ao sistema capitalista da imediata inserção do jovem no mercado

produtivo. Diante da pressão para entrar no mundo produtivo, muitos jovens procuram a sua inserção nas classes de Educação de Jovens e Adultos em busca do aligeiramento da formação, ou melhor, da certificação, enquanto os adultos querem, na maioria das vezes, retomar o processo de escolarização que um dia foi interrompido, não negando também as exigências do contexto social. Os idosos buscam estabelecer novas formas de convivência, sair da rotina do dia a dia, as aprendizagens e a própria inserção participativa no contexto sociocultural.

Os estudantes imersos no contexto da Educação de Jovens e Adultos tornam-se estudantes de uma modalidade na qual, muitas vezes, as várias culturas se imbricam, as suas representações não encontram vez nem voz. Quando entram na escola, deixam na maioria das vezes a sua realidade, as questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religiosidade e outros aspectos do lado de fora dos portões, convertendo-se em simples alunos e devendo interiorizar a disciplina escolar e códigos pertencentes àquela modalidade educativa, que, em muitos casos, não leva em conta as individualidades dos que ali estão.

Para Barcelos (2006),

Pensar a Educação de Jovens e adultos sem levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade avançada, tentam retornar à escola é um grande equívoco. Trata-se de um grave equívoco político seguido de uma preocupante incompreensão pedagógica (*Ibid*, p. 35).

É importante destacar que não defendo a formação de classes só para jovens, só para adultos ou só para idosos; todavia, são trazidos elementos para pensar uma modalidade educativa em que estão presentes esses sujeitos que precisam ser considerados nas suas especificidades. Argumento em torno da ideia de que a sala de aula, nessa realidade, deve ser transformada em um espaço dialógico com ações diversas, garantindo a participação, vez e voz dos seus atores, quer sejam jovens, quer sejam adultos ou idosos, percebendo-os na sua singularidade e nas relações sociais construídas.

Por outro lado, se a escola e o professor não tiverem em mente tais aspectos para a organização de um trabalho pedagógico que envolva a todos, essa modalidade educativa não deixará de ser só um apêndice do sistema educativo.

Como já assinali no decorrer do texto, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo os seus saberes e conhecimentos, mas carregam também as marcas e as representações do que a escola foi, no seu percurso estudantil. Nesta perspectiva, mais

especificamente no caso dos adultos ou idosos que retomam seus estudos, esses estudantes podem apresentar dificuldades de aprendizagem devido às percepções oriundas da caminhada estudantil anterior e a própria visão sobre o seu potencial cognitivo. Sobre isto, Moraes (2006) assinala:

Tramado pelo processo de exclusão, oriundo da escola e da sociedade – com sua cultura própria e preconceitos dela decorrentes – o adultos que voltam a estudar motivados por razões diversas, enfrentam uma gama de rótulos, que integram o seu auto-conceito e acabam por diminuí-lo quando às possibilidades que reconhecem em si próprios de realizarem aprendizagens escolares e de se perceberem como pessoas cognitivamente capazes de compreender questões mais complexas, de empreender, de criar, de confiar nas próprias percepções. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola, ao receber esse aluno de volta, completa o seu trabalho de exclusão, uma vez que, pelo seu modo de atuação, ‘comunica’ ao sujeito a sua ‘incapacidade’, explicitada na incompreensão dos procedimentos e linguagem escolar, na dificuldade expressa que esse aluno apresenta de interagir com exercícios e raciocínios acadêmicos, distantes da sua realidade, desprovidos de uma ‘ponte’ que interligue a sabedoria do aluno com o saber da escola. Desse quadro resulta o ‘consenso’ que circula na escola de que o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada no raciocínio, etc. (*Ibid*, p.2).

Com relação ao desenvolvimento intelectual na idade adulta e na velhice, Palácios (1995) afirma:

[...] as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada. Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per si o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (*Ibid*, p.312).

Assim, some-se a todas essas especificidades o quanto na prática docente o professor que trabalha com jovens, adultos e idosos precisa estar aberto para a construção de um trabalho pedagógico e práticas avaliativas diferenciadas, pois tal modalidade educativa faz essa exigência. É preciso levar em conta a idade dos estudantes, a posição de ser jovem, de ser adulto, de ser idoso, de ser homem ou de ser mulher, de ser filho ou de ser pai, as questões de gênero, raça, etnia e outros aspectos para compreender esses sujeitos e o seu contexto.

Efetivamente, a escola aqui, em especial, a que possui a Educação de Jovens e Adultos, deve questionar-se sobre o seu papel na formação desses cidadãos. Na visão de Dayrell (2007),

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (DAYREL, 2007, p.1125).

Assim, a transformação da escola para a inclusão não só de jovens, adultos e idosos, mas de todos que se originam das camadas populares, perpassa por sua vez por uma questão político-pedagógica. Torna-se um desafio para o professor e para a organização do trabalho pedagógico, pois muitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos não criam laços ou relação de pertencimento com o ambiente escolar devido à falta de conexão com uma proposta pedagógica e curricular voltada para as singularidades dessa modalidade de ensino.

Impõe-se ter em mente que a escola atual, na maioria dos casos, não foi pensada para a Educação de Jovens e Adultos. Foi imposta à escola sem nenhuma reorientação na sua proposta pedagógica. Esse pensar inclui alguns possíveis elementos essenciais que levem em consideração os sujeitos dessa modalidade educativa, como:

- Uma estrutura pedagógica e administrativa adequada para os educandos da Educação de Jovens e Adultos, os jovens, os adultos e os idosos.
- Um projeto político-pedagógico e uma proposta curricular que incluam a Educação de Jovens e Adultos e as especificidades dessa modalidade educativa.
- Uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que não a restrinja à carência, à suplência, mas a entenda como uma modalidade da educação básica, em que o aprendizado seja concebido e vivenciado como processo continuado, mantendo as condições de acompanhar a complexidade do mundo contemporâneo.
- Um ambiente favorável para o desenvolvimento das práticas avaliativas das aprendizagens dos estudantes, sejam eles jovens, adultos ou idosos.

Ações dessa natureza vão ao encontro da construção de uma educação integral, não utilitarista ou compensatória, pois em uma sociedade da informação e do conhecimento, ainda que somente para alguns, essa formação integral significa orientar criticamente os educandos para o seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, como ser humano histórica e culturalmente situado, capaz, entre outras coisas, de pensar, de ensinar, de comunicar. Ser um

sujeito competente para formular hipóteses, construir e reconstruir o conhecimento, amar, respeitar em uma perspectiva emancipatória.

Dito isto sobre a Educação de Jovens e Adultos, primeiro eixo deste trabalho, acrescento outro elo nestas construções teóricas: a avaliação das aprendizagens, voltada para essa modalidade.

## 2.2 A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos

*Por que você me deixa tão solto?  
Por que você não cola em mim?  
Tô me sentindo muito sozinho...*

*Quando a gente gosta,  
É claro que a gente cuida (VELOSO, 2005).*

Ao iniciar o segundo eixo teórico e diante de tal epígrafe, não há como não comentá-la. Quando me refiro ao cuidar, trazendo-o para o campo da avaliação das aprendizagens, não é no sentido “piegas” de pena, de aceitação de tudo; é fazendo uma relação na qual as práticas avaliativas estejam a serviço das aprendizagens. Essas posturas proporcionarão aos envolvidos no processo um espaço de zelo, cuidado, diálogo, escuta, participação e outros elementos possíveis somente para quem sabe cuidar de si e do outro, da essência desse ato no processo avaliativo.

Quando entendo e defendo a avaliação das aprendizagens, carrego concepções e compromissos ao compreendê-la como processo dialético e dialógico, participativo, coletivo. É preciso conhecer, entender e compreender os contextos e os seus atores sociais. A avaliação das aprendizagens não pode ser somente utilizada como cumprimento do ritual escolar, isolada do contexto social, político e cultural.

Desse modo, o cuidar por meio da avaliação se manifesta na prática pedagógica por meio do acompanhamento, do *feedback*, do olhar e agir sobre os vários ritmos de aprendizagens presentes na sala de aula, da utilização de instrumentos e critérios definidos, da emergência de participação das várias vozes que compõem o cenário escolar e de outras possibilidades que irão aparecer a partir das demandas e especificidades de cada contexto

escolar, em que se assegure a efetivação de práticas avaliativas participativas e emancipatórias.

Assim sendo, esse eixo de discussão apresenta inicialmente a concepção de avaliação das aprendizagens e a sua ressonância nas práticas avaliativas da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, faço considerações sobre a lógica da avaliação e do exame que tanto se faz presente no contexto da sala de aula. Abordo também o porquê da avaliação das aprendizagens no plural, sendo uma nova forma de enxergar a avaliação e a sua relação no contexto da sala de aula.

### 2.2.1 Avaliação das aprendizagens: tecendo considerações

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, uma das temáticas que, na agenda educacional, se faz bastante presente são os aspectos inerentes à avaliação das aprendizagens. Desde as prescrições de políticas públicas até a sua efetivação em sala de aula, este tema causa bastante efervescência, contradições e conflitos no que diz respeito aos seus conceitos, abordagens, tipos e demais elementos.

Apontar alguns elementos no que diz respeito à avaliação das aprendizagens significa elencar as recentes ressignificações que a temática vem tendo no caminhar e nos percursos das suas concepções. O assunto “avaliação” é sempre instigante, desafiador e complexo. Requer conhecer seus conceitos, entendimentos, posturas, vivências e, acima de tudo, entender como a avaliação ainda continua sendo empregada, muitas vezes, de forma equivocada e superficial, apesar de tantos avanços, produções e questionamentos.

Estudar essa temática significa fazer as devidas conexões com as relações sociais, culturais, econômicas e outras que influenciam os formatos avaliativos. A atual sociedade está inserida em um modelo econômico capitalista, em uma forma de política neoliberal em que os mecanismos e organismos internacionais influenciam, direta ou indiretamente, as estruturas sociais.

Sendo um assunto tão instigante, a “avaliação das aprendizagens” não poderia deixar de ser mencionada por vários autores e com denominações diferentes, como avaliação mediadora (Hoffman, 2008; 2005), dialógica (Romão, 2005a), emancipatória (Saul, 2006), formativa (Villas Boas, 2008, 2004b; Freitas, 2005). Entretanto, todas convergem para práticas

avaliativas que superem ou rompam a exclusão, a marginalização e a seleção de estudantes, no seu processo de escolarização.

Lançando olhares sobre os formatos avaliativos das aprendizagens, não se poderia deixar de perceber o quanto ainda se faz presente, no caráter empregado nas práticas pedagógicas, a lógica classificatória, seletiva, hierárquica, ou seja, a lógica do exame. Claro que essa forma de configuração avaliativa encontra ressonância no atual modelo de sociedade que legitima determinadas práticas escolares por meio dos seus mecanismos de competitividade, medida, classificação, hierarquização, etc.

A avaliação das aprendizagens tem sido concebida segundo a lógica do exame. Tal lógica, anteriormente concebida por Comenius (2006), estava ligada ao método em que o exame era um espaço para demonstrar o que o sujeito havia aprendido; assim, estaria atrelada ao método de ensino, sendo um momento de aprendizagem e não de verificação ou certificação. Nesse contexto, não se estabeleceria a promoção do estudante ou a sua classificação com notas.

De acordo com Barriga (2003), com o aparecimento das novas funções para o exame, entre elas certificar, há inversão metodológica, construindo-se uma outra lógica. De acordo com o autor, há uma estruturação da “pedagogia do exame”. É “uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” (*Ibid.*, p.62).

Ainda Segundo Depresbiteris e Tavares (2009), Depresbiteris (1989) e Luckesi (2008), a sistematização dessa lógica do exame no Brasil deu-se por meio da influência dos jesuítas ao instituir o seu método pedagógico contido na *Ratio Studiorum*. Para esses autores, a lógica impregnada do exame era tão forte que era denominada de docimologia, sendo considerada a ciência do estudo sistemático dos exames. Na atualidade, segundo esses autores, as práticas pedagógicas estão permeadas de procedimentos oriundos da sistematização dos jesuítas, como momentos pontuais e rigorosidade do tempo para ocorrer a avaliação, predomínio da reprodução do conteúdo, etc.

Com o processo de transformação social e o avanço tecnológico da sociedade, influência da ciência, os estudos de medição das inteligências por meio dos testes de QI e também a influência da psicologia behaviorista, os testes foram considerados como instrumentos fidedignos, objetivos e validados cientificamente para determinar as finalidades, aptidões e aprendizagem dos indivíduos. Como resultante dessa configuração, o caráter da classificação escolar e a legitimação dos estudantes aptos ou não aptos, a lógica assumida pela

escola vem ratificar a exclusão quando hierarquiza com um número a aprendizagem do estudante (BARRIGA, 2000).

Para Barriga (*Ibid*), a lógica do exame não é inerente às práticas educativas, pois, segundo o autor, o exame foi criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores, ou seja, exercitar o controle social. Na Idade Média, segundo o autor, não existia sistema de exame ligado à prática pedagógica; contudo, como herança da pedagogia do século XIX, a lógica do exame que se conhece está presente no contexto escolar. O autor pontua que

[...] com o aparecimento das novas funções do exame: certificar, e promover, quando existe uma dificuldade de aprendizagem, os professores e as instituições (caso do exame departamental) aplicam exames. [...] A partir de toda esta situação se estruturou a pedagogia do exame. Uma pedagogia articulada em função de certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem (BARRIGA, 2000, p.61-62).

O autor chama a atenção para o caráter da “tecnificação” da avaliação na qual muitos dos debates se converteram somente na lógica da técnica, centralizando a questão da aprendizagem em tipos de provas, construção de provas, dados e validações estatísticas, reduzindo-se a uma perspectiva instrumental.

Indo na mesma corrente de pensamento, Hadji (2001, p.55) menciona que é preciso levar em consideração “a tentação técnica, pois não garante nem a justiça, nem a objetividade da avaliação. Em relação a isso, é preciso livrar-se da miragem dos números”. Essa forma de conceber e executar a avaliação das aprendizagens é o que pode estar provocando o desprazer dos estudantes em aprender na escola e o desânimo do professor frente ao trabalho.

Assim, compreender um pouco do percurso histórico das práticas avaliativas torna-se essencial, pois as concepções são fruto de elaborações situadas em um determinado tempo e espaço. Essas construções acarretam para seus atores sociais causas e consequências, que trazem posturas epistemológicas, políticas, teóricas, metodológicas e que influenciam e ratificam determinadas posições ao avaliar.

Entendo, dessa maneira, a avaliação das aprendizagens como possibilidade e potencial de crescimento tanto para quem avalia como para quem é avaliado, o trabalho avaliativo na forma de uma relação sistêmica e em regime de colaboração entre os seus atores que estão envolvidos no processo no qual estão presentes diversas concepções que precisam ser respeitadas. Logo,

Qualquer trabalho escolar como atividade que reúne diferentes atores sociais é afetado pelas inúmeras e diversas concepções antropológicas, gnosiológicas, ético-políticas que estes carregam e constituem-se fonte de confronto invariavelmente. Isso acarreta complexidade ao processo de ensino-aprendizagem transcendendo os aspectos instrumentais da questão, sobretudo no campo da avaliação (SORDI, 2010, p.24).

Neste trabalho, parto do princípio de que, hoje em dia, o processo da avaliação das aprendizagens requer “construir a avaliação inserida no trabalho pedagógico que faça diferença para alunos e professores, de modo que todos aprendam o necessário para ter inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2008, p.116).

Percebo, então, que a tarefa avaliativa das aprendizagens se torna cada vez mais complexa e é permeada pelas subjetividades individuais nas relações dos professores com os estudantes. Acrescento, ainda, a subjetividade social que permeia a cultura da escola no tocante às concepções e posturas avaliativas. Assim, na dinâmica da avaliação, a “sua multidimensionalidade necessitará ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagens que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (HOFFMANN, 2006, p.80).

Buscar a construção dessa postura avaliativa requer dos profissionais da educação o necessário conhecimento epistemológico, teórico e metodológico do fazer avaliativo e a compreensão do verdadeiro sentido dos polos da eliminação e manutenção que se fazem presentes no interior da avaliação. Para Freitas,

A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar (FREITAS, 2005, p.254).

Nessa perspectiva se fazem presentes os dois polos mencionados pelo autor. A avaliação da aprendizagem respalda a exclusão, marginaliza as pessoas, negligencia a cultura e os seus saberes, reafirma verdades absolutas, fortalece hierarquias, classifica bons e ruins e silencia vozes. Como resultante de tais configurações de eliminação, nessa abordagem avaliativa,

[...] tal insuficiência está em ter o silenciamento como o fio que tece a relação entre avaliar, corrigir e selecionar. A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola (ESTEBAN, 2003, p. 16).

A fim de superar as posturas avaliativas que excluem, Saul (2006) assinala possíveis alternativas na compreensão de práticas avaliativas mais inclusivas, democráticas e participativas. Menciona aspectos como levar em consideração as diversas formas de interação dos sujeitos que participam do processo e as suas ideologias e intencionalidades; não utilizar critérios comparativos, visto que é um processo sujeito a limitações e erros; compreender o significado complexo do ato avaliativo; não utilizar generalizações; usar metodologias sensíveis e distintas.

Saliento ainda que não se descarta a utilização, no processo de avaliação das aprendizagens, de procedimentos quantitativos. Entretanto, devem ser incorporados ao conjunto de outros procedimentos, pressupostos, orientações, posturas e práticas que busquem a investigação, descrição, interpretação das informações e dados em prol de melhor compreensão da realidade avaliada.

Dessa maneira, compreendendo a complexidade e as devidas relações necessárias ao processo de avaliação das aprendizagens, sei que as mudanças não ocorrerão de uma hora para outra ou em forma de decretos ou resoluções. Existe a consciência de que é fundamental a criação de sentidos pelos atores envolvidos nessa prática e de posturas para ver o processo avaliativo atrelado e integrado ao processo de aprendizagens. Corroborando essa linha de pensamento, Gimeno Sacristán (1998) afirma:

Solicitar a avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem é uma exigência pedagógica que não é fácil de satisfazer, pois se necessitam certas condições de partida: a) que seja possível de realizar pelos professores/as, adequada às suas possibilidades e disponibilidade de tempo; b) que se faça com a finalidade básica de obter informação, ou seja, para melhor conhecimento dos alunos/as, do processo e contexto de aprendizagem, com o fim de melhorar estes aspectos; c) que não distorça, corte ou dificulte o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, criando ansiedade nos alunos/as, diminuindo o tempo dos professores/as, que poderiam dedicá-lo a outras funções; d) que não gere um clima autoritário e de controle nas relações humanas (*Ibid*, p.339).

Constituir uma prática avaliativa que rompa com os ranços da hierarquização, da certificação em que se esteve imerso durante muito tempo no processo de formação ou na prática profissional com o paradigma positivista, quantitativo, que dava ênfase ao rigor por meio da medição da aprendizagem requer a mudança paradigmática na qual se conceba que a avaliação se baseia “nos pressupostos da compreensão e da intersubjetividade, coloca ênfase

no processo e nos resultados em longo prazo, bem como nas situações concretas e singulares” (FERREIRA, 2007, p.14).

Neste sentido, Dalben (2004) explicita:

A mudança de paradigmas exige a incorporação de novas atitudes e novos valores para a construção de uma nova mentalidade educacional e de uma outra perspectiva para a avaliação. Esta última deixaria de ser puramente um exercício de técnicas e recuperaria sua dimensão educativa. Essas modificações situam-se no campo da ética e dos valores socialmente construídos e exigem, na verdade, uma mudança de padrões culturais (DALBEN, 2004, p.24-25).

Verifico muitos avanços quanto à avaliação das aprendizagens no âmbito dos conceitos, concepções; porém, são práticas e posturas ainda enraizadas em concepções epistemológicas e teóricas que marginalizam, excluem, legitimando verdadeiras hierarquias sociais entre os aptos e não aptos, silenciando uns e ratificando determinados discursos de outros.

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico e às práticas avaliativas, é preciso compreender o ambiente escolar no qual se fazem presentes as várias histórias, crenças, valores e outros aspectos que o constituem. É mister uma melhor compreensão dos processos de aprendizagens e de avaliação. A escola e, em especial, a sala de aula em que se traçam as relações entre professores e estudantes é um espaço que contém muitas realidades, onde se fazem presentes as questões culturais, sociais, econômicas, ideológicas trazidas intencionalmente ou não (MORAIS, 2006; DAYRELL, 1996).

Dessa maneira, aqui se fala do processo de avaliação das aprendizagens, no plural, uma vez que, como atores sociais, estão todos inseridos em um determinado contexto em que são tecidas várias relações e nelas cada um se constitui e constitui o outro como sujeito. Villas Boas (2008) salienta sobre os vários episódios vivenciados no trabalho escolar:

[...] muitos aprendem e muitas coisas são aprendidas. Todas as atividades escolares, em todos os seus momentos e em todos os seus espaços, proporcionam aprendizagens. [...] aprendem-se os conteúdos curriculares assim como as relações sociais e afetivas que inevitavelmente os acompanham (*Ibid*, p. 132-133).

Por isso, quando pontuo o termo aprendizagens, no plural, estou afirmando mais uma vez as várias aprendizagens que podem ser desenvolvidas pelos estudantes, como: valores, atitudes, ações, posturas, crenças, concepções, formas de raciocínio, de interações, de técnicas, de estratégias, de comportamentos, de diálogos e outras formas presentes no espaço escolar.

Um dos grandes desafios da escola refere-se à maneira como ela compreende e pratica a avaliação. Buscar entender o processo de avaliação inter-relacionado com o processo de aprendizagens torna-se uma demanda urgente, pois não é possível conceber uma sociedade que se diz inclusiva, transformadora e democrática que não saiba como trabalhar ou equacionar o seu ensino em prol das aprendizagens dos estudantes.

No processo avaliativo das aprendizagens, torna-se necessário o exercício do olhar sensível para a sua multidimensionalidade, pois, se somente se enxergar uma dimensão linear, haverá a compreensão da forma de aprender do sujeito sob um determinado ângulo.

Segundo Hadji (2001), há alguns obstáculos para a devida efetivação de um processo avaliativo atrelado às aprendizagens. Entre eles, os seguintes: as representações inibidoras, a interpretação das informações coletadas no processo de avaliação, a preguiça ou o medo dos professores de não ousar imaginar outras situações. Nesse aspecto, ele destaca:

Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno poderia realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? [...] de modo que o que falta freqüentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios (HADJI, 2001, p.24).

Diante das considerações acima, fica demonstrada a necessidade da construção de uma avaliação das aprendizagens em cujo processo tanto o estudante como o professor exerçam o protagonismo. Que os espaços para o diálogo, para a reflexão e para a análise crítica estejam imbuídos dessa ação, buscando romper com as amarras da linearidade objetiva que tanto estão impregnando o fazer docente, silenciando na maioria das vezes os estudantes.

Para Freire (2006),

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar como caminho do falar com (*Ibid*, p.116).

Acredito em uma concepção de avaliação das aprendizagens que provoque nos estudantes a curiosidade, o questionamento, a dúvida, permitindo-lhes não ter medo de errar,

que alcance a formulação e a reformulação dos conceitos, procedimentos e, porque não, de atitudes.

Diante das concepções aqui apresentadas, não posso negar as influências nas práticas avaliativas e a sua relação intrínseca com as questões sociais mais amplas, como as condições econômicas, culturais, relação de gênero, raça e outras, pois o indivíduo não está isolado no mundo, e sim inserido social e historicamente.

Compreendendo dessa maneira, saliento a necessidade de romper com as práticas avaliativas das aprendizagens vinculadas à classificação dos estudantes que, no interior da escola, se manifestam como relações de poder visíveis ou invisíveis, afetando direta ou indiretamente tanto os estudantes como os professores. É preciso compreender o processo avaliativo com um olhar mais amplo, inserido socialmente.

Fazer as devidas tessituras em prol da avaliação que promova as aprendizagens requer dos professores o conhecimento do processo de avaliar e como este será trabalhado em sala de aula. Ao estudante cabe o papel de dirigente do seu processo de aprendizagem; quanto ao professor, “é preciso, sim, ter metas e objetivos, saber o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e isso é o que decorre o como realizar” (TUNES, TACCA e BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p.697).

Vale salientar ainda que, por ser um elemento indissociável do processo educativo, as práticas avaliativas realizadas de forma contínua e processual contribuem para o planejamento das atividades e a criação de situações que gerem avanços significativos quanto à reflexão sobre a prática, permitindo acompanhar as conquistas, as dificuldades e possibilidades ao longo do processo, pois “é função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos sem, entretanto, deixar de privilegiar a evolução individual ou de promover ações mediadoras que tenham sentido para o coletivo” (HOFFMANN, 2006, p.16).

A avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o estudante ou promover as suas aprendizagens. A primeira tem sido utilizada com maior preponderância de várias formas, atribuindo notas e menções, excluindo, rotulando e marginalizando os estudantes durante o processo educativo. Já a segunda função da avaliação, em uma perspectiva de emancipação, busca o desenvolvimento do estudante e a reorganização do trabalho pedagógico.

Para Villas Boas (2004a), a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já compreendeu e o que ainda lhe falta aprender, para que se providenciem os meios necessários para que ele dê continuidade aos estudos. Nesse sentido, a avaliação é entendida como fonte

principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas e ações que levem à formação global de todos os estudantes.

É importante que, na prática avaliativa, o professor esteja aberto à escuta, no seu sentido amplo, pois, segundo Barbier (1998), a escuta não compreende só a audição, engloba outros sentidos e um tipo de abertura requerida pela escuta sensível que é uma abertura holística, tratando-se assim de “[...] entrar numa relação com a totalidade do outro considerado em sua existência dinâmica” (BARBIER, 1998, p.189).

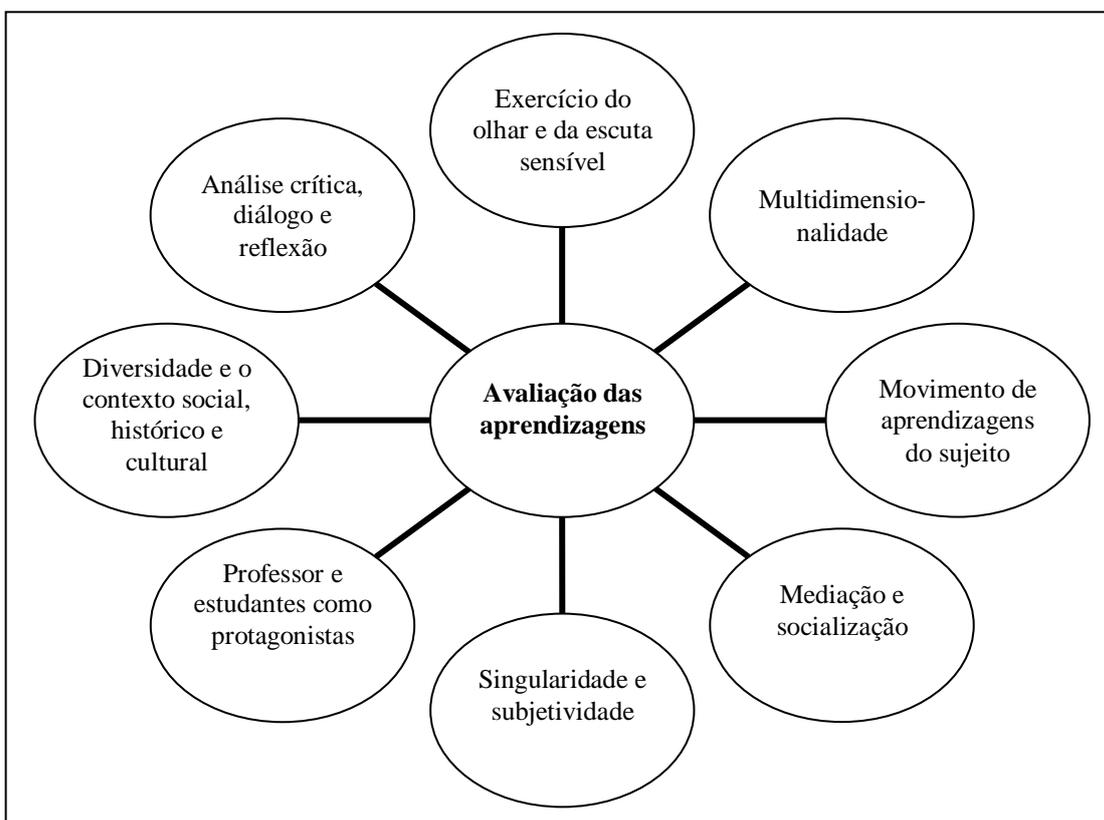
Reconhecer o cenário onde se realiza a prática avaliativa permeada pelas singularidades dos sujeitos que vivem nesse espaço significa valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo entre todos que circulam por ele. Entendo que cada estudante descobre, constrói e reconstrói significações para a sua aprendizagem de maneira própria, diferente e única.

De acordo com Hoffmann (2005), a prática avaliativa deve estar entrelaçada em três tempos, pois no cotidiano escolar a relação pedagógica precisa ser nutrida de sentido para todos os sujeitos em busca de um trabalho educativo com significação. A autora destaca, como primeiro tempo, o *tempo da admiração*, para conhecer o sujeito por meio do diálogo, de um olhar mais sensível, amplo e como processa o seu processo de aprendizagem. Para o segundo tempo da avaliação, a autora cita o *tempo da reflexão*. Constitui um tempo que busca conhecer como o estudante está em relação à sua trajetória no processo de aprendizagem e não enunciar resultados definitivos ou padronizadores. Já o terceiro tempo, *tempo da reconstrução*, é o tempo de fazer diferença na prática avaliativa.

Saliento que uma prática avaliativa com vistas à inclusão deve levar em conta o caráter singular do aprender e a compreensão das aprendizagens como prática dialógica, buscando superar as superficialidades do processo de ensino de aprendizagem centradas somente na memorização e reprodução do conhecimento, pois a realidade da sala de aula é muito mais dinâmica, ativa e efervescente em virtude dos vários sujeitos que se fazem presentes nesse contexto.

Assim sendo, diante das evidências expostas no tocante às práticas avaliativas, à luz do diálogo com os estudiosos apresentados no decorrer deste trabalho, reconheço a necessidade de algumas transformações não só de ordem externa (cursos de formação, formação inicial, políticas públicas e outros), mas também de ordem interna (concepção do professor, representação do conceito de avaliar, caráter ativo, protagonismo docente e outros) para responder à complexidade do ato avaliativo em qualquer modalidade em que ele aconteça.

Por fim, para fins ilustrativos e longe de se constituir uma receita ou qualquer tipo de fórmula, apresento a seguir, em forma de figura, uma síntese do posicionamento e compreensão adotados a respeito de elementos essenciais à construção de uma prática avaliativa a serviço das aprendizagens.



**Figura 02- Síntese dos elementos essenciais à construção da avaliação das aprendizagens**

### 2.2.2 Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: compassos e descompassos

Até aqui pontuei a minha compreensão e posicionamento sobre a avaliação como campo complexo que deve buscar as várias singularidades dos sujeitos que estão envolvidos no processo. No tocante ao cenário da Educação de Jovens e Adultos, ficou também abordada a precariedade das políticas públicas, por meio de campanhas “salvadoras” para essa modalidade educativa, no seu percurso histórico.

Pensar a avaliação na/para a Educação de Jovens e Adultos impõe aos seus profissionais o rompimento e a superação de padrões, estereótipos e modelos aplicacionistas em virtude das diferenças aí existentes: as várias histórias de vida marcadas pelos processos de escolarização,

as diferenças geracionais, a inserção de muitos estudantes no mundo do trabalho, as questões de gênero, raça ou etnia, religiosidade, de origem rural ou urbana, etc.

Para Ribeiro (1997), do ponto de vista socioeconômico, o público da Educação de Jovens e Adultos forma um grupo homogêneo,

[...] do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas. São donas de casa, balconistas, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação com o mundo (RIBEIRO, 1997, p.40-41).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos carregam e constroem experiências e conhecimentos das mais distintas formas e interações. São pessoas que ocupam a sua vida diária em trabalhos, como: donas de casa, pedreiros, ajudantes de supermercado, porteiros, garis, agricultores, mototaxistas e outros, na maioria dos casos com traços em comum no que diz respeito à escola, por meio dos processos avaliativos que promoveram o seu fracasso, seja pelo abandono ou pela reprovação (MIRANDA, 2008).

Não pretendo em momento algum criar ou mencionar fórmulas ou receitas de avaliação para o espaço da modalidade aqui apresentada. Deixo, entretanto, pistas e encaminhamentos de situações que, por meio da reflexão, podem potencializar a constituição de um processo avaliativo com vistas a superar as marcas de marginalização, exclusão, abandono e até mesmo a “cultura da repetência” que se tem apresentado com grande destaque na Educação de Jovens e Adultos.

O menosprezo pela Educação de Jovens e Adultos talvez incida sobre o equívoco social de que os adultos analfabetos ou não escolarizados que abandonaram a escola sejam considerados culpados pela própria ignorância. Seria atitude ingênua acreditar que os problemas ou equívocos dessa modalidade sejam simplesmente atribuições dos próprios estudantes ou até mesmo das práticas pedagógicas dos professores. São questões maiores e de cunho social, que fazem interface com as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas e outras.

Desse modo, afirmo a necessidade da construção de uma educação para a Educação de Jovens e Adultos como sendo

[...] não uma parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar à infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar (PINTO, 2005, p.82).

Avaliar o desempenho de jovens, adultos ou idosos é um tema polêmico devido à existência da “cultura da reprovação”. Por isso, é urgente a construção de um trabalho pedagógico que “restaure a cultura do sucesso do aluno, como reflexo de um trabalho competente de uma instituição e de um profissional voltado para a profunda e efetiva transformação social” (ROMÃO, 2005b, p.71).

Segundo Oliveira (2007a), no que se refere aos aspectos da avaliação, ela não deve ser concebida como cobrança do depósito de conteúdo em provas ou a aquisição do “saber enciclopédico”, mas buscar desenvolver a consciência crítico-reflexiva atrelada aos objetivos de ensino estabelecidos. Nesse sentido, Kavgias (2004) ressalta:

A questão da avaliação dos processos de aprendizagem se inclui não apenas na discussão curricular a respeito dos conteúdos e objetivos primordiais do processo de escolarização, mas também como fator determinante para o planejamento pedagógico, na medida em que as pistas que são fornecidas pelas respostas inesperadas dos alunos sejam incorporadas não como erros a serem punidos, mas como fontes de compreensão dos processos reais de tessitura de conhecimentos que vêm sendo desenvolvidos por cada um (*Ibid*, p.56).

As práticas avaliativas constituem força motriz capaz de nutrir e dar encaminhamento à organização do trabalho pedagógico. São exemplares as palavras de Gimeno Sacristán (1998) sobre a abrangência da avaliação:

[...] ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. (*Ibid*, p.295).

Desse modo, construir práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos significa procurar conhecer os estudantes da modalidade, as suas trajetórias, os seus anseios quanto ao processo de escolarização e, como diz Hoffmann (2005, p.21), “conhecê-lo, sem pretender julgar, mas valorizar cada um”. Ao propor o que denomina de “tempo de admiração”, afirma:

O tempo de admirar em avaliação mediadora é o tempo da busca de outro olhar. Um olhar que duvida do próprio olhar porque é consciente da subjetividade a ele

inerente, das interpretações equivocadas de reações episódicas, da valorização de aspectos que podem não ser tão relevantes, da influência dos olhares dos outros. Um olhar que duvida sempre da primeira impressão (princípio de provisoriamente e complementaridade), e que, portanto, se estende no tempo e alcança o próprio aluno, dialoga com ele, com palavras e silenciosamente, observa à distância sua relação com os outros (*Ibid*, p. 33).

Apresento tais considerações no sentido de chamar a atenção para o fato de que a Educação de Jovens e Adultos precisa buscar uma coerência interna entre a sua proposta político- pedagógica e a realidade dos estudantes, professores, equipe gestora e escola como um todo. Nesse intuito, Ireland (2004) indica três norteadores:

- a) *princípio da contextualização* - engloba dimensões essenciais da experiência (a escola busca orientar a sua prática pedagógica, incorporando e refletindo as condições de vida dos alunos-trabalhadores, questões ligadas à identidade, migração, estrutura agrária e outros);
- b) *princípio da significação operativa* - entende-se uma constante busca de sentido para o que se fazia na prática escolar e dos motivos que orientam as escolhas tomadas, a distância entre o proposto e o concreto do cotidiano e outros;
- c) *princípio da especificidade escolar* - a preocupação de trabalhar o saber escolar e o compromisso com o uso da leitura, da escrita, compromisso com as lutas políticas e outros (*Ibid*, p. 67-68).

Tendo em vista esse posicionamento acerca dos princípios mencionados acima e as suas relações com determinadas posturas avaliativas na/para a Educação de Jovens e Adultos, esses princípios poderão contribuir para a transformação ou a reprodução da sociedade. É preciso, na especificidade da Educação de Jovens e Adultos, construir práticas avaliativas que busquem superar a exclusão, mediante as quais professores e estudantes tracem, construam, estimem novas possibilidades para o processo de aprendizagens e de avaliação.

A construção de práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em que o foco sejam as aprendizagens e o crescimento do estudante com um perfil crítico e reflexivo requer formação adequada do professor. Isso significa romper com as posturas autoritárias e silenciadoras e o predomínio do conhecimento como verdade absoluta e acabada.

Os posicionamentos tomados pelo professor são na maioria das vezes resquícios do seu processo formativo. Tal processo começa antes do contato com a formação inicial, pois muitos dos professores já se encontram imersos no seu campo de trabalho, antes mesmo de se tornarem profissionais ou possuírem uma formação específica (TARDIF, 2005a).

Neste sentido, o saber avaliar também faz parte dos saberes aprendidos pelos professores. E sobre os saberes, Tardif afirma:

O saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional; essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (*Ibid*, p. 21).

Segundo o autor, os saberes dos professores que respaldam a sua prática possuem como característica a temporalidade que implicará a construção identitária profissional docente e, conseqüentemente, ressoará em seu trabalho. Sobre isso, Tardif e Lessard afirmam que a docência

[...] se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é, conforme veremos, cheia de conseqüências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo processo do qual provém determinados resultados (*Ibid*, p.39).

Não se trata aqui de ficar pensando em uma “formação perfeita” de professores ou no desenvolvimento de uma postura pedagógica “excepcional”, sem erros, para a modalidade aqui discutida, mas uma prática e atitude profissional inseridas e de acordo com o contexto sociocultural, levando em consideração os diversos saberes, pois

[...] os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que aprendem como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, engajamentos, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana (PERRENOUD, 2005, p.138).

Em sua pesquisa sobre a avaliação na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, na disciplina História, Rial (2007) chama a atenção para a necessidade da superação das tradicionais formas de avaliação por meio dos exames que enfatizam a memorização, a apreensão passiva dos estudantes e o direcionamento por parte do professor das ideias e conceitos que deverão ser apreendidos pelos discentes.

Segundo Rial, a avaliação mencionada por alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos, vivenciada no seu percurso escolar até o Ensino Médio, foi do tipo reprodução de todos os conteúdos trabalhados pelo professor, na prova escrita. Entretanto, conforme a autora, alguns professores se preocupavam em realizar atividades avaliativas que levassem em conta as especificidades da modalidade voltada para a emancipação e a formação cidadã.

Pensar sobre o que se refere à avaliação das aprendizagens cria no imaginário de alguns profissionais da educação a figura de instrumentos de avaliação, critérios avaliativos e predominância numérica. É claro que fazem parte do processo avaliativo; contudo, a utilização dos mesmos encontra significados nas concepções que norteiam a sua utilização.

A avaliação na Educação de Jovens e Adultos exige a organização de um processo reflexivo, interativo, em que haja respeito e ética, levando-se em conta os contextos, os seus atores e as subjetividades que permeiam tanto o espaço individual quanto o coletivo.

Avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade, compromisso com o outro e, portanto, consigo mesmo, com uma nova perspectiva, com uma dimensão ética. Pressupõe uma relação com outro, dialógica, um agir em comunhão, é um conhecimento sobre as condições e possibilidades de um reinventar-se que desta forma é partilhado, interpretado e transformado em comunhão (LOCH, 2008, p.107).

Ao agir pedagogicamente, o professor não é isento da ação política. Interfere, influencia, constrói com base na visão de mundo, sociedade e educação. Desse modo, pensar a avaliação na/para a Educação de Jovens e Adultos tem sinalizado alguns elementos que posso mencionar como fundantes para a efetivação de práticas avaliativas não manipuladoras nem fabricadas artificialmente. São elementos que podem constituir-se como coerentes com a função da instituição escolar comprometida com incluir, modificar, transformar, criar e ousar. Finalizando este item, comento três elementos a serem considerados na avaliação da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro é a diferença, observada nos percursos de escolarização, nas idades, na geração, no sexo, na religiosidade, nas crenças e valores e nos processos de aprendizagens.

Para Perrenoud (1993),

Seja qual for o grau de selecção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc.). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal e formal, construir identidades trajectórias. Porém, regra geral, as didácticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno 'médio' ou um de um sujeito epistêmico, desconhecem a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas (*sic*) (*Ibid*, p.28).

Outro elemento é a constituição de um processo dialógico por meio da participação ativa, solidária e dinâmica promovida entre todos os sujeitos envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Entendo o diálogo permeando as relações no intuito do exercício da

escuta tanto por parte dos professores como dos estudantes, da participação garantindo vez e voz a todos os envolvidos por meio de processos de socializações de aprendizagens. Neste sentido, Freire (2006) expõe:

[...] preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo da sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela [...] (p.137). [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2006, p.113).

Não poderia deixar de acrescentar a necessidade de agregar aos conhecimentos escolares os vários conhecimentos e saberes dos estudantes dessa modalidade educativa. Os jovens, os adultos ou idosos são estudantes como sujeitos inseridos em um mundo social, histórico e muitas vezes já fazem ou fizeram parte do mundo do trabalho, que trazem diversos saberes que precisam ser assumidos pela escola na organização do seu trabalho. Freire (*Ibid*) afirma:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...] a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade (*Ibid*, p. 41-42).

Um terceiro elemento é a criação de possibilidades avaliativas individuais e coletivas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com vistas à criação de vínculos, socializações e aprendizagens entre eles. Como já mencionei anteriormente, esses estudantes são de idades diferentes. Se bem compreendida, essa característica poderá ser um fator a favor das aprendizagens.

Quero ressaltar que, diante de tais elementos citados como fundantes acerca do avaliar na Educação de Jovens e Adultos, os mesmos se configuram apenas como possibilidades. Não apresento tais subsídios como receitas ou certezas que irão construir práticas avaliativas não excludentes. Também outros elementos podem ser incorporados e pensados a partir do contexto em que a modalidade educativa acontece,

[...] sinalizando uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (ESTEBAN, 2003, p. 19).

Confirmo mais uma vez o quanto as práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos são marcadas pelo compasso e descompasso, tendo em vista as várias concepções de homem, de sociedade e de educação que embasam essa modalidade educativa no seu percurso histórico. Na atualidade, é marcante a luta dos movimentos populares, de educadores e professores do campo da Educação de Jovens e Adultos pela articulação cadenciada em prol dessa modalidade educativa.

Assim sendo, avaliar a Educação de Jovens e Adultos no tocante ao papel do professor é assumir a responsabilidade de investigar e se interrogar cada dia sobre o seu fazer, os conhecimentos e seus objetivos de acordo com as necessidades dos estudantes, sem perder de vista o comprometimento com uma escola democrática e que leve em consideração todos os seus sujeitos.

### 2.2.3 Os desafios da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos

Entender o contexto das práticas avaliativas nessa modalidade educativa impõe a compreensão de que o mesmo é marcado por ações e reações, fluxos e refluxos, objetividade e subjetividade, ordem e desordem, partes e todo, e outros aspectos que à medida que constituem essa realidade também constituirão os seus sujeitos.

A partir desse entendimento, torna-se imprescindível na efetivação de práticas avaliativas a consideração de elementos, como: os estudantes, os professores, a organização do trabalho pedagógico, a escola, o currículo, o projeto político-pedagógico e demais aspectos para que se efetive a avaliação a serviço das aprendizagens.

Uma proposta avaliativa que requeira o envolvimento de todos e que nessa relação se saiba reconhecer as diferenças e semelhanças, demanda por parte dos seus envolvidos o reconhecimento das diversidades de crenças, valores e concepções que o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos propõe. Esse cotidiano não se revela ao primeiro olhar; ao contrário, esconde-se, escamoteia e até mesmo fantasia-se a fim de forjar uma determinada realidade ou não se expor por meio dos seus desdobramentos.

No entanto, uma tarefa que se impõe aos profissionais da educação é reconhecer que o conteúdo manifestado à primeira vista no âmbito do cotidiano escolar na Educação de Jovens e Adultos exige de todos nós mais do que “ver” os acontecimentos; implica perceber e

enxergar como eles acontecem e como se apresentam a partir do contexto na qual estão inseridos. Será um permanente exercício de desejo de ler o explícito e de buscar o implícito.

Diante disso, compreendo o quanto o cotidiano pode ser revelador da realidade social construída pelos seus atores nos seus vários desdobramentos. E, no caso da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, esse cotidiano pode carregar suas marcas e configurações de um processo em prol da emancipação, da inclusão ou da reprodução, da exclusão dos estudantes.

Assim, mergulhar e buscar os significados do invisível que perpassam o cotidiano significa também romper com o olhar hegemônico, simplificador e descontextualizado sobre o cotidiano. É imprescindível que se possa começar a perceber as diversas vozes, as reticências, as dúvidas que se podem constituir como elementos anunciadores de uma realidade não percebida à primeira vista (ESTEBAN, 2010a).

Segundo a autora, o não entendimento do cotidiano escolar como espaço e lugar complexo e as várias possibilidades avaliativas que deem vez e voz aos seus sujeitos podem acarretar ao processo de ensino e aprendizagem uma relação simplificadora e causal, na qual a relação entre os envolvidos no processo pedagógico através do processo avaliativo pode tornar-se ratificadora da reprodução ou das desigualdades sociais. Daí,

Faz-se necessário buscar outro conjunto de instrumentos e procedimentos de avaliação, que favoreça a interação na sala de aula, que amplifique as vozes dos diferentes sujeitos, estimulando a expressão dos diferentes conhecimentos que possuem e dos que se fazem necessários, criando condições para o diálogo, a troca, o estar junto. Uma dinâmica baseada na reflexão sobre o conhecimento, anunciada pela professora como importante para o trabalho pedagógico (*Ibid*, p.109).

O entendimento sobre a relação que se estabelece entre o cotidiano escolar, suas formas, suas nuances e demais aspectos exige mais uma vez a compreensão da avaliação como processo complexo, multirreferencial, multifacetado. Corroborando nesta direção, Dias Sobrinho (2002) se expressa:

A avaliação é pluri-referencial. Então, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. [...] Se assim é, ela estabelece com a rede de fenômenos sociais relações de conhecimento e de transformação ou alguma mudança da realidade. O conjunto de formas, manifestações, idéias, grupos, instâncias, etc., potencialmente apreensíveis e analisáveis como constituintes do campo da avaliação, contribui para dar forma e sentido a uma determinada realidade, e esta age sobre o campo da avaliação, colaborando para sua constituição dinâmica, ou seja, intervindo nas formas e sentidos que historicamente ela adquire (*Ibid*, p.15-16).

Assim, de modo especial percebo por meio das falas de Esteban (2010a) e Dias Sobrinho (2002) a relação da avaliação com o cotidiano e as suas faces ou dimensões, a sua dinamicidade e as suas manifestações. Essa relação da forma como concebida dirá a lógica embutida nas práticas avaliativas entre docentes, estudantes e instituições de ensino.

Pensar o cotidiano escolar e os desafios impostos para a prática avaliativa, em especial para a Educação de Jovens e Adultos, em prol da construção da escola pública com qualidade para todos implica lançar olhares sobre esse cotidiano com o uso de lentes em três dimensões que não se sobrepõem. A primeira nos auxiliaria a enxergar a realidade que se apresenta a certa distância, porque muito próxima ficaria uma realidade borrada, turva; a segunda lente iria colaborar com o que está a média distância do observador, ora ampliando, ora reduzindo; por fim, a terceira lente nos proporcionaria ler as pequenas letras, o quase invisível o que, na maioria das vezes, passa despercebido. Assim, cada lente ganha o foco e tem a sua função e, agindo em conjunto, elas possibilitarão focalizar cada dimensão da realidade frente aos desafios que são impostos no processo avaliativo. São vários, de diversas ordens, e perpassam os diversos níveis e modalidades de ensino. Menciono os que predominam no âmbito das práticas avaliativas da Educação de Jovens e Adultos: a compreensão do que significa avaliação; a concepção de erro; a presença da heterogeneidade e da diferença; a forma de intervir; a resistência a mudanças; a formação de professores.

Um primeiro desafio constitui a compreensão do que significa avaliação. A construção desse entendimento não pode negligenciar e deixar de levar em consideração o tempo histórico, social, político para que esses conceitos sejam formados. E a partir da sua formação no campo da avaliação, diferenciá-los quanto à sua utilidade. Diante disso, Gatti (2003) ressalta:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos, calibramos ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (*Ibid*, p.110).

O segundo desafio às práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos refere-se ao entendimento do erro no processo. É preciso começar a enxergar o erro como “uma pedagogia da reflexão”. (BARRIGA, 2010). Essa forma de compreender o erro assinalaria o esgotamento do paradigma hegemônico da avaliação, entendido aqui no âmbito educacional

como uma proposta uniformizadora, hierárquica, classificatória e excludente que supere a relação binária do acerto ou do erro.

De acordo com Silva (2008a), é necessária a identificação das realidades distintas por meio do erro. Acrescenta:

A reconceitualização do erro no processo de aprender importa também em discernir o erro construtivo do erro sistemático. O primeiro é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação, limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem (*Ibid*, p.100).

Desse modo, por meio do entendimento das questões relacionadas ao “erro”, é possível compreender as várias possibilidades para a reorganização do trabalho pedagógico, um melhor entendimento acerca das heterogeneidades e das diferenças que permeiam o espaço escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Tal aspecto se constitui, assim, um importante desafio a ser superado, pois somos fruto de uma cultura que procura homogeneizar e uniformizar, não levando em conta as idiossincrasias dos seus sujeitos.

Buscar a construção de uma prática avaliativa que leve em consideração as singularidades, que considere as diferenças é essencial. Neste sentido, para Perrenoud (2000):

[...] a diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos (*Ibid*, p.41).

A partir da necessidade da reorganização do trabalho pedagógico em busca da construção de práticas avaliativas que considerem os seus sujeitos e as suas diferenças, o outro desafio da avaliação na Educação de Jovens e Adultos diz respeito às formas de intervenção. A avaliação deve ser encarada como possibilidade de tomada de decisão para a consecução dos objetivos propostos, em uma perspectiva transformadora.

Segundo Luckesi (2008), no caso da avaliação da aprendizagem, a necessidade da tomada de decisão como ação construtiva refere-se às possibilidades de interferir quando a aprendizagem do estudante se apresenta de forma satisfatória ou insatisfatória, podendo, a partir dessa ação, efetivar práticas avaliativas mais democráticas que encaminhem para uma tomada de decisão para o avanço, o crescimento e as aprendizagens.

Um desafio que também se faz presente nas práticas avaliativas na/para a Educação de Jovens e Adultos é a resistência às mudanças. Buscar construir novas possibilidades de práticas avaliativas está também atrelado à luta cada vez maior pela melhoria da qualidade da educação para todos, o acesso, a assistência, a frequência, a permanência, o sucesso e as várias aprendizagens que estão presentes no ambiente da instituição de ensino.

É necessária, também, a consciência de que as mudanças e inovações no cenário educacional e principalmente nas práticas avaliativas não ocorrerão de forma instantânea e aligeirada, pois precisam ser absorvidas teórica e metodologicamente pelos profissionais da educação para que não caiam em “achismos” ou “conceitos rasos”, no que se refere à avaliação das aprendizagens.

Segundo Sordi (2010), a avaliação é uma das categorias mais imunes a mudanças, pois “há um discurso progressista sobre a avaliação que não se revela presente nas formas de avaliação praticadas que tendem a não se afastar do viés classificatório, excludente e disciplinador” (*Ibid*, p.25).

Por fim, mais um desafio constatado na efetivação de práticas avaliativas a serviço das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos é a formação de professores. Segundo Dalben (2004),

[...] uma nova concepção de avaliação se constrói com base em processos de reflexão, em que os inúmeros significados do conhecimento socialmente acumulado entrariam numa dinâmica inter-relacional de ressignificação, isto é, seriam revalidados ou não, dependendo das novas leituras e dos enfoques dimensionados conforme as diferentes realidades culturais do nosso país (*Ibid*, p.37).

Sobre o processo formativo de professores, Fernandes (2006) é bastante incisivo:

[...] só tem real sentido se estiver devidamente articulado com os processos de investigação. Na verdade, é da pesquisa que se pode sistematizar um importante conjunto de práticas, saberes, estratégias e atitudes que ajudem a reconstruir concepções e práticas nos processos de formação. Por outro lado, a investigação, utilizando a formação como contexto, permite-nos perceber os significados que os professores atribuem a todo o conjunto de problemas que a avaliação das aprendizagens lhes coloca na organização do seu ensino (*Ibid* p.32).

Buscar a efetivação de práticas de avaliação a serviço das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos significa uma mudança de postura, crenças e valores pelos envolvidos no processo avaliativo, pois a construção de uma avaliação que esteja a serviço das aprendizagens pressupõe um redimensionamento do olhar, das nossas escolhas e das ações pedagógicas.

A herança de visões, concepções e ações de cunho positivista e mecanicista que ecoam em todas as áreas de conhecimento é muito forte e presente. Na educação, em todos os campos essas influências ficam nítidas por meio da fragmentação do currículo e seus conteúdos, dos tempos escolares com horários rígidos, da forma de conceber o processo de construção do conhecimento e no campo da avaliação, especificamente, a exacerbação da mensuração, comparação e classificação.

Enfim, no cenário atual a sociedade e principalmente os profissionais da educação comprometidos com as mudanças e a transformação social manifestam a inconformidade com as práticas tradicionais e classificatórias, pelo visível prejuízo para a formação dos estudantes (HOFFMANN, 2008). É necessário que os profissionais da educação comecem a enxergar e ter consciência das contradições, dos conflitos, da imprecisão e outros elementos que podem influenciar a construção de uma postura avaliativa, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, visando romper com as amarras de paradigmas mais tradicionais no campo avaliativo.

De uma forma ou de outra, a avaliação carrega concepções, posturas, valores que poderão estar a serviço da transformação ou da reprodução social. Isso fica evidente diante dos posicionamentos e ações oriundos dos instrumentos e critérios avaliativos utilizados que encontram embasamento nas concepções sobre avaliação que explicitarão os objetivos educacionais.

Pensar na mudança ou na inovação das práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos requer acima de tudo o desejo de transformação, pois ações ou condutas mecânicas não surtirão efeito se as mudanças forem promovidas de cima para baixo, por meio de decretos ou mesmo por meio de “pacotes” educacionais burocráticos. É preciso que a principal mudança ocorra no âmbito dos sentidos e significações de cada sujeito, na forma de conceber e praticar a avaliação.

Reinventar as práticas avaliativas para muitos professores talvez se constitua um empecilho enorme, pois muitos desses saberes oriundos da experiência já estão cristalizados e constituídos no seu processo formativo como docentes. Para alcançar sucesso no processo de ressignificação dos saberes em torno do processo de avaliação, uma possível saída seria a formação continuada, realizada no trabalho coletivo da/na escola por meio da reflexão crítica sobre a própria prática.

Nesta perspectiva, os avanços em prol da construção de uma postura avaliativa com base no processo de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos alcançarão melhores resultados, se for um processo tomado por reflexão, frente às diversidades de

contexto e de atores sociais, às necessidades de cada estudante, às especificidades de critérios e instrumentos avaliativos. Corroborando essa proposição, Dalben (2004) afirma:

[...] Avaliar envolve, especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor e de conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com esta realidade. Exige, nessa perspectiva, a recriação dos espaços em que se desenvolvem formalmente os processos de avaliação, transformando-os em espaços educativos para todos os que deles participam (*Ibid*, p.23).

Para um caminhar consciente em busca da construção da avaliação das aprendizagens é necessário também que o educador não perca de vista a relação que a avaliação ocupa no processo didático (VEIGA, 2004a) com as dimensões do ensinar, do pesquisar e do aprender, sem desconsiderar o contexto social, cultural e histórico no qual os indivíduos estejam inseridos.

Hadji (1994) comenta que o avaliador se anuncia e se denuncia nas suas escolhas, ao expor os seus objetivos, colocá-los em prática e também nas suas tomadas de decisões. Mais uma vez relembro o quanto para o campo da avaliação se torna imprescindível a reflexão crítica sobre presença das questões éticas e das posturas no exercício do poder.

Portanto, outros desafios para a prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos poderiam ser mencionados, discutidos e apresentados com vistas à melhoria do processo avaliativo. Todavia, como possibilidade de superação desses desafios está a abertura para o diálogo dos sujeitos que vivem, tecem e criam o ambiente escolar, pois “o diálogo e a negociação emergem como elementos centrais para a definição dos sentidos da avaliação” (ESTEBAN, 2010a, p.109).

Ratificando a importância do diálogo, Esteban menciona mais uma vez:

[...] As escolas cotidianamente vivem experiências de fracasso e de sucesso, por isso é preciso vê-las de perto, bem de perto, em diálogo com os sujeitos que as produzem a cada dia. A avaliação é um dos processos indispensáveis ao diálogo e à reflexão, necessários para se fortaleçam os movimentos em que as escolas se democratizam e coloquem em discussão aqueles que as afastam pela emancipação (ESTEBAN, 2010a, p.109).

Assim sendo, o fazer e o tecer no/do cotidiano são constituídos por seus atores sociais e não será em um passe de mágica ou por meio de alguma fórmula, decreto ou resolução “salvadora” que os desafios de avaliar na Educação de Jovens e Adultos deixarão de existir. Esses desafios estarão sempre presentes. Contudo, saliento algumas proposições que, longe de

se constituírem receitas, são apenas possibilidades de atuação no cotidiano escolar a partir da sua especificidade, aqui em destaque a Educação de Jovens e Adultos, em prol da construção de práticas mais democráticas, por meio de ações como:

- Criar dispositivos de apoio à integração e ao diálogo entre os vários sujeitos que perpassam o cotidiano escolar.
- Construir e negociar os objetivos, conteúdos e procedimentos avaliativos com os envolvidos no processo.
- Abrir espaços ao diálogo e à escuta para as diversas possibilidades que se apresentam no cenário escolar, diante da pluralidade de saberes que circulam.
- Compor e diversificar os procedimentos avaliativos de acordo com as várias situações colocadas pelo cotidiano.
- Compreender a singularidade de cada percurso dos sujeitos que estão presentes no cotidiano e a sua identidade.

Decisões e atitudes dessa índole poderão potencializar a construção de práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos visando diminuir os desafios frente ao processo de avaliar. Poderão contribuir na formação de sujeitos competentes para formular hipóteses, ouvir, dialogar, construir e reconstruir o conhecimento, amar, respeitar o próximo e o diferente em uma perspectiva emancipatória.

Assim sendo, após esta explanação de cunho teórico sobre o segundo eixo deste trabalho, a avaliação das aprendizagens, passo a construir reflexões sobre o trabalho com o portfólio, no intuito de construir a sua relação com a avaliação das aprendizagens e a Educação de Jovens e Adultos, efetivando os elos deste trabalho.

### 2.3 O trabalho com o portfólio na educação de jovens e adultos

*Quando não tinha nada, eu quis...  
Quando tudo era ausência, esperei...*

*Quando o olho brilhou, entendi...  
Quando criei asas, voei...*

*Quando me chamou, eu vim...  
Quando dei por mim, tava aqui...  
(DANIELA MERCURY, 1998)*

Neste último eixo teórico, apresento as reflexões e construções sobre o trabalho com o portfólio. A forma proposital de escolha de trechos da música expostos na epígrafe vem chamar a atenção de forma inicial sobre o que é necessário entender por portfólio em um primeiro momento. Neste sentido, resalto aqui a importância de compreender o trabalho com o portfólio embasado de forma teórica e metodológica, para que não seja mais uma panaceia a ser implementada em sala de aula.

Na escolha dos trechos musicais, trago elementos que serão discutidos no decorrer deste trabalho, como coletividade, criatividade, a partir de fundamentos que exponho ao usar o portfólio. Ao utilizá-lo, possibilita o rompimento com formas definidas e fechadas da sua construção, e ainda ratifica o processo do exercício do pensar e do refletir. É um processo de constituição no qual o sujeito vai exercitando a sua autonomia e colocando-se cada vez mais como protagonista do processo de aprendizagens.

Acredito também no potencial da imaginação e da criatividade, pois como não existem definições *a priori* do que deve ou não ser incluído no portfólio, este apresenta espaços nos quais pode ser cultivada a “criação de asas” por meio da multiplicidade de textos, linguagens e formas de expressão.

Enfim, exercer o protagonismo é imprescindível e indispensável no trabalho com o portfólio para que se apaguem as marcas da exclusão, do silenciamento, da padronização e de outros fatores que tanto predominaram e talvez ainda se façam presentes no contexto escolar.

Na organização deste eixo primeiro apresento as aproximações entre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio. Mostro nesta abordagem a definição do termo, princípios que norteiam o trabalho e possibilidades na utilização do mesmo com base em estudiosos da área na Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, pontuo a importância do portfólio como possibilidade do distanciamento do anonimato, favorecendo ao sujeito silenciar-se. Trago a discussão com base no silêncio na sua forma política, por meio da força seja pela coerção, seja pela persuasão. Terminando este eixo, traço a relação entre projeto político-pedagógico, currículo e o portfólio, explicitando a necessidade dessa relação no processo avaliativo no tocante à Educação de Jovens e Adultos.

### 2.3.1 A avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio

Segundo Nunes e Moreira (2005), o termo portfólio deriva do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha), designando a pasta que contém desenhos, fotos, textos, pautas de músicas e outras produções dos alunos. Na literatura, é também encontrada a denominação porta-fólio, segundo Villas Boas (2004b).

Alves (2006) pontua as várias denominações de acordo com a sua finalidade e o espaço geográfico: porta-fólios, processo-fólio, dossiês e *webfólios*. Segundo a autora:

- a) *Porta-fólio* – como é chamado no Canadá, significa uma amostra do dossiê. É o recipiente ou pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente.
- b) *Processo-fólio* – visto como instrumento que reflete a crença de que os estudantes aprendem melhor e de uma forma mais integral, a partir de um compromisso com as atividades ocorridas durante um período de tempo significativo que se constrói sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares.
- c) *Webfólios* – com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, os *webfólios* podem guardar toda a memória do período escolar desde a educação básica até a educação superior de um estudante, memória que servirá como processo de reconstrução de suas aprendizagens e como elemento de avaliação (*Ibid*, p. 104-105).

Utilizado inicialmente no campo das artes, o artista usava o portfólio como pasta em que guardava seus papéis, desenhos, fotografias e gravuras, sendo o conjunto dos seus trabalhos que levava a um cliente ou a grandes públicos para sua aprovação, comprovando sua competência profissional. Essa exposição dos trabalhos do artista, arquiteto, desenhista e outros profissionais que utilizam o portfólio tem como objetivo que o destinatário possa conhecer e contemplar os momentos mais significativos da sua trajetória profissional e ter uma visão sobre o todo (HERNÁNDEZ, 1998; ESPINOSA e SÁNCHEZ VERA, 2008; SÁNCHEZ, 2005; ALVES, 2006; SHORES & GRACE, 2001).

No campo educacional, nas últimas décadas, tem sido marcante a presença do portfólio como procedimento avaliativo, por se acreditar na necessidade da mudança de concepções e práticas no campo da avaliação das aprendizagens. Associado a posturas que visam romper com a centralidade da avaliação pelo professor, a transmissão e reprodução de conhecimento e a passividade intelectual, conquistou espaço como um procedimento avaliativo mais autêntico, dinâmico e reflexivo:

[...] em educação o portfólio adquire outra dimensão, não se limita a mera compilação de trabalhos, sendo que inclui uma narrativa reflexiva que permite a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, segundo o caso, e pode facilitar a avaliação (ESPINOSA e SANCHEZ VERA, 2008, p.21).

Por caracterizar-se como coletânea de trabalhos produzidos pelos estudantes, evidenciando as aprendizagens, o portfólio envolve certo grau de subjetividade e apresenta ainda a vantagem de proporcionar aos professores e estudantes uma visão holística, buscando a integração de saberes e o exercício reflexivo, expondo-se, “num primeiro momento, perante si próprio, e num segundo momento, perante aqueles com que colabora no seu processo de formação” (GRILO e MACHADO, 2005, p.35).

Segundo Cano (2005), o portfólio possui como características específicas: ser um documento pessoal no qual se baseiam os dados, informações, opiniões sistemáticas e que potencializa a organização do conhecimento. Para a autora, proporciona documentar o processo de construção das várias aprendizagens, fomenta a reflexão e permite ao seu autor demonstrar os seus próprios méritos.

Para Villas Boas (2004b), o portfólio é mais que uma junção de trabalhos ou coleção de textos. Revela ser “um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos e da sua aprendizagem e avaliar seu progresso” (*Ibid*, p.38). Caracteriza-se também pela sua função na autoavaliação pelo estudante que, ao construir o seu portfólio, faz as devidas análises, reflexões e julgamento das produções realizadas.

Nesse sentido, o portfólio confirma a ideia de ser a avaliação um processo, a necessidade do protagonismo dos seus atores, o exercício da reflexão crítica com vistas à melhoria do desempenho, o acordo pedagógico entre professores e estudantes quanto aos critérios de avaliação e a autonomia dos estudantes para aprender, pois eles selecionam as evidências de sua aprendizagem que irão constituir o seu portfólio.

Segundo Villas Boas (2004b), o portfólio apresenta várias contribuições:

- Beneficia qualquer tipo de estudante, o tímido, o desinibido, o que gosta de escrever mais, o que gosta de desenhar. Isso ficou evidente em falas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, mencionadas mais adiante neste trabalho.
- Na construção dos portfólios, o estudante se anuncia. Declara a sua identidade, os seus gostos, crenças, pensamentos, sentimentos; as suas motivações e sentidos vêm à tona por meio das produções selecionadas e refletidas.

- Considera as experiências vividas pelos estudantes fora do contexto escolar. Como no caso da Educação de Jovens e Adultos, o portfólio promove a criação de zonas de sentido entre os vários saberes oriundos das histórias de vida desses sujeitos.
- O sentimento de pertencimento ao trabalho pelo estudante do que está sendo construído. Sente-se autor e ator do próprio percurso das suas aprendizagens, refletindo sobre o seu processo do aprender ou do não aprender.
- Dá espaço para as novas possibilidades do aprender. As produções são reveladoras das diversas capacidades dos estudantes, sendo o portfólio o espaço para evidenciar as diversas aprendizagens.

Assim, o portfólio “é uma fusão de processos e produtos, é constituído pelos processos de reflexão, seleção, racionalização e pelo produto decorrente desses processos” (AMARAL, 2005, p.69). Com base em autores como Villas Boas (2004b; 2008), Alvarenga e Araújo (2006a; 2006b), Rangel (2003), Cano (2005), Espinosa e Sánchez Vera (2008), Behrens (2006), são assinaladas algumas características quanto ao trabalho com o portfólio, como:

- Inclusão de múltiplos recursos;
- Forma dinâmica, interativa e criativa de avaliação;
- Exercício do protagonismo pelos estudantes e professores;
- Propósitos construídos na coletividade entre professores e estudantes;
- Pertencimento ao trabalho;
- Consideração dos diversos estilos de aprendizagens;
- Abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- Otimização da aprendizagem por meio das várias aprendizagens;
- Compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem e estabelecimento da interação entre os diversos saberes;
- Possibilidade de amplitude e profundidade na construção das tarefas produzidas;
- Procedimento de leitura, escrita, pesquisa e estratégias de revisão e reflexão sobre as produções;
- Diálogo constante entre o estudante e o professor;
- Possibilidade a quem elabora de mostrar suas dificuldades e progressos de aprendizagens;

- Possibilidade de participação de mais de um docente no processo de construção do portfólio;
- Auxílio para assumir responsabilidades;
- Eliminação dos riscos de valorização demasiada em dados ou pontuações.

Dessa maneira, diante das possibilidades mencionadas, “longe de conduzirem a conclusões (que nunca seriam passíveis de generalização), constituem antes sempre pistas para uma eventual acção futura” (*sic*) (GRILO e MACHADO, 2005, p.43). Na construção de portfólio como procedimento avaliativo, o professor deve ter conhecimento sobre o que é o portfólio, compreender seus objetivos e saber que eles podem ser redimensionados no decorrer do caminho, selecionar materiais adequados que auxiliem a reflexão e a produção dos estudantes, criar possibilidades para o compartilhamento dos portfólios, encorajar os estudantes a refletirem sobre suas dificuldades, interesses, experiências, auxiliar os estudantes a percorrerem o caminho para atingir os objetivos propostos e outros aspectos (ALVARENGA e ARAUJO, 2006b).

Convém ressaltar que não é possível conceber uma única forma de construção de portfólio ou uma forma correta. Entretanto, não se pode considerá-lo como um mosaico onde as peças não se agregam, não fazem sentido, ou seja, uma colcha de retalhos. Tanto os estudantes como os professores que trabalham com o portfólio precisam ter em mente o quanto se faz presente a necessidade de objetivos claros e definidos na coletividade. Nesse sentido,

O que se percebe, com a implementação do uso do portfólio, é uma ruptura do meio técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem. O conhecimento transita em várias direções e os colegas passam a ter um lugar significativo, visto que também oferecem *feedbacks*, trocas de opiniões. Está implícito, portanto, que cada portfólio é único, uma vez que é de exclusiva responsabilidade do aluno, mesmo que, em momentos demarcados, professor e aluno, os colegas entre si conversem sobre as produções ocorridas, confirmando a idéia de que a avaliação demanda a interação, a troca (...) (RANGEL, 2003, p.152).

Assim, compreende-se o quanto o portfólio reflete não apenas as produções relativas à dimensão cognitiva, no seu sentido restrito, mas também os aspectos afetivos que perpassam a produção intelectual do sujeito (*Ibid*, p.151). A proposta do seu uso como procedimento avaliativo chama a atenção por configurar tanto para os estudantes como para os professores um novo formato de prática avaliativa mediante o qual as atuações docentes e discentes e a

organização do trabalho terão outras dimensões com vistas à formação mais integral, à reflexão, a constantes indagações.

Segundo Villas Boas (2004b, p.46), o portfólio vinculado ao trabalho pedagógico propicia e embasa a participação e a tomada de decisões dos estudantes e potencializa o exercício do protagonismo. É uma das possibilidades de constituição de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão. A autora pontua alguns dos princípios que fundamentam a sua confecção:

- *Construção* – entendida como a assunção, pelo próprio estudante, da confecção do seu portfólio. Claro que não se descartam as orientações, objetivos e contratos pedagógicos firmados entre professores e estudantes. Essa construção assume o compromisso e o envolvimento de todos com o portfólio.
- *Reflexão* – por meio da confecção do seu portfólio, o estudante tem poder de decisão com base nos objetivos sobre o que incluir de forma analisada e refletida, o que proporciona ao docente e ao próprio estudante uma compreensão sobre o processo de aprendizagem.
- *Criatividade* – o portfólio possibilita ao estudante a autonomia para a sua organização. O professor, ao organizar o trabalho pedagógico de forma criativa, superando a função de transmissão de conhecimentos, exercerá um papel essencial no processo de ensino e de aprendizagens. Já ao estudante é possibilitado mais espaço para expor as suas evidências de aprendizagens por vários meios. Entre eles: desenhos, colagens, registros escritos, como foi mencionado neste trabalho por uma estudante da Educação de Jovens e Adultos.
- *Autoavaliação* – este princípio proporciona ao estudante avaliar o seu desempenho com os objetivos traçados em conjunto com o professor, na construção do portfólio.

Neste sentido, Hadji menciona:

Por meio da auto-avaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor. [...] a auto-avaliação como processo de autocontrole cada vez mais pertinente é uma habilidade a construir (HADJI, 2001, p.103).

Indo ao encontro dessas contribuições, Villas Boas (2008) explicita o que é a autoavaliação:

[...] é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2008, p.51).

- *Parceria* – por meio deste princípio, uma nova dinâmica nas relações entre professores-estudantes, estudantes-estudantes é construída. O trabalho com o portfólio imprime novas formas de relação que visam romper o formato vertical e centralizador da organização do trabalho pedagógico.
- *Autonomia* – o estudante, vivenciando a construção do seu portfólio, coloca em cena o seu exercício de ator social como protagonista, que não precisa ficar sempre aguardando ou esperando os comandos ou orientações que partem exclusivamente do professor.

Para Freire (2006),

[...] A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (*Ibid*, p.107).

Assim, diante de tais posicionamentos, ainda se sinaliza o quanto o professor precisa considerar no trabalho por meio do portfólio para que atenda a finalidade à qual se destina. Segundo Espinosa e Sánchez Vera (2008), Alvarenga e Araújo (2006b) tecem considerações sobre o trabalho com o portfólio:

- A necessidade de o professor aprender sobre o portfólio e o que representa para os estudantes elaborá-lo;
- A compreensão de que existem objetivos a serem atingidos e que podem ser modificados em comum acordo ao longo do processo;
- A construção de acordos com os estudantes e mediante os objetivos definidos e as seleções sobre as evidências de aprendizagens usadas no portfólio;
- O encorajamento para os estudantes refletirem criticamente sobre suas habilidades, dificuldades, dúvidas, interesses, críticas, estimulando a criatividade, a autonomia e outros princípios mencionados;

- A criação de oportunidades para os estudantes compartilharem seus portfólios com pais, colegas, comunidades e outros;
- Como uma das possibilidades de avaliação, podendo não ser a única, e ser construído junto com outros procedimentos avaliativos;
- A criação de possibilidade de um ou mais professores participarem na orientação e avaliação por meio do portfólio.

De acordo com Espinosa e Sánchez Vera (2008), o diferencial na inclusão do portfólio como procedimento avaliativo aparece como uma possibilidade de trabalho distinto daqueles de cunho puramente quantitativo. O trabalho com o portfólio leva em consideração as trajetórias de aprendizagens de cada estudante, tentando entender mais profundamente as suas habilidades, mediante o conhecimento obtido incorporado com o valor das reflexões sobre o seu próprio processo e o aumento da sua possibilidade de aprendizagem.

Segundo Lunar (2007), o portfólio é uma possibilidade de avaliação que busca atrelar à sua construção características como:

- *Formativa* – possibilita modificação, ajustes, reflexões durante o processo e possíveis alterações com o objetivo de melhorar a aprendizagem;
- *Contínua* – implica uma constante construção, reconstrução, envolvimento e não apenas em momentos isolados ou fragmentados no processo avaliativo;
- *Integral* – abarca os vários elementos do processo de construção de conhecimentos não só relacionados ao cognitivo, mas apresenta outros como o social, afetivo, cultural, ideológico e outras dimensões;
- *Individualizada* – apresenta as características de cada sujeito, as suas crenças e visões de mundo, possibilitando conhecer o ritmo e os estilos de aprendizagem de cada estudante;
- *Qualitativa* – baseia-se em critérios de qualidade organizados pelos estudantes e em conformidade com o objetivo do portfólio e privilegia os resultados de forma heterogênea;
- *Contextualizada* – está inserido em um determinado contexto que apresenta consigo suas marcas e contradições, de acordo com a realidade do estudante ao construir o seu portfólio.

Para Villas Boas (2005), o portfólio possibilita avaliar as capacidades de refletir criticamente, de articular e solucionar problemas, proporcionando ao estudante rever e

repensar as suas trajetórias de aprendizagens. Tanto o professor quanto o estudante avaliam todas as atividades realizadas, observando o progresso, o desempenho e os avanços obtidos.

Cano (2005) menciona a influência desse tipo de avaliação para a prática docente:

[...] com a finalidade formativa e de reflexão sobre a ação consideramos que podem contribuir a criar uma nova cultura docente, que na sua vez ajude a desenvolver processos de ensino mais reflexivos e mais consistentes com as exigências da nova sociedade do conhecimento. [...] Serve, então, para revistar periodicamente o programa, reestruturar os conteúdos e atividades, mas também para revistar as próprias metas profissionais (*Ibid*, p.16).

O portfólio possibilita visualizar o desenvolvimento do estudante por meio dos registros efetuados no percurso de aprendizagens, proporcionando aos envolvidos nesse processo maior conhecimento. O portfólio é um procedimento avaliativo que possibilita a construção de uma cultura avaliativa distinta. Não se pode compreendê-lo como o “salvador da pátria” do processo de ensino e de aprendizagem no tocante à avaliação. É uma possibilidade diferente. Desse modo:

O que se percebe com a implementação do uso do portfólio é uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem. O conhecimento transita em várias direções e os colegas passam a ter um lugar significativo, visto que também oferecem *feedbacks*, trocas de opiniões. Está implícito, portanto, que cada portfólio é único, uma vez que é de exclusiva responsabilidade do aluno, mesmo que, em momentos demarcados, professor e aluno, os colegas entre si, conversem sobre as produções ocorridas, confirmando a idéia de que a avaliação demanda a interação, a troca, a negociação entre os sujeitos envolvidos (RANGEL, 2003, p.152).

Como explicitado, o trabalho pedagógico e a avaliação por meio do portfólio demandam ainda um ambiente para as várias aprendizagens, permeado pela confiança, respeito e comunicação entre os estudantes e os professores e entre aqueles. Com tais características, o processo avaliativo proporcionará ao professor e aos estudantes, no desenvolvimento do portfólio, um potencializador do seu processo de aprendizagens e de compreensão sobre quais aspectos poderão incluir no seu portfólio.

Outro aspecto importante sobre o trabalho com o portfólio é o de ser possibilitador de aprendizagens também pelo professor, por meio da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, o que demanda tempo, paciência e prática. Assim:

É de bom senso considerar que desenvolver um portfólio demanda tempo e é um processo trabalhoso, tanto para o aluno como para o professor. Isso porque é preciso

que não só a coleta, que caracteriza a amostra de trabalhos, como a sua organização sejam reais indicadores das aprendizagens obtidas, para que a avaliação seja justa, embora rigorosa. A tarefa de acompanhar e oferecer *feedback* é onerosa em termos de cuidado, especialmente no que diz respeito à definição dos critérios que permitirão um acompanhamento quase que individualizado (ALVARENGA e ARAUJO, 2006b, p.146).

As reflexões apresentadas até aqui convergem para uma concepção de portfólio como um procedimento que visa à construção de um trabalho coletivo, dialógico e emancipador, proporcionando o exercício do protagonismo de todos os envolvidos nesse processo. Os autores mencionados no decorrer deste eixo apresentam o portfólio como uma possibilidade de prática avaliativa formativa e contínua que propicia a autoavaliação mediante a reflexão crítica tanto dos professores quanto dos estudantes.

Desse modo, investigar o trabalho com portfólio na Educação de Jovens e Adultos traz a possibilidade de ampliar os estudos sobre a temática e também construir junto com o estudante dessa modalidade possibilidades de avaliação que proporcionem o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e tomar decisões quanto ao processo de aprendizagens. Essa vivência por meio do portfólio implica a reflexão crítica tanto do professor quanto do estudante e a construção com o professor da sistemática avaliativa que promova as aprendizagens.

As mudanças na organização do trabalho pedagógico e no processo avaliativo não ocorrem de um momento para o outro. É preciso ressignificar as crenças e concepções por meio da formação teórica e metodologicamente comprometida com a transformação e a inclusão de todos na sociedade. É necessário ainda abertura e disposição para o novo, para a mudança, ousando buscar formas de trabalho que respeitem a singularidade de cada sujeito e o seu ritmo e percurso de aprendizagens.

### 2.3.2 O portfólio como elemento (des)silenciante na Educação de Jovens e Adultos

Pensar as condições para o desenvolvimento educacional com qualidade para todos implica uma série de elementos ou fatores. Não basta garantir o acesso, a permanência ou promover discursos sobre a democratização do ensino, pois estes convergem para um horizonte mais amplo das políticas públicas educacionais, nas quais estão implicadas as maneiras da formulação, organização, orientação e operacionalização do processo pedagógico.

Não é sem razão que ultimamente vários estudos e pesquisas vêm concentrando atenção especial nos índices de desempenho de estudantes e escolas. São números que sinalizam o quanto a escola, por meio do seu trabalho pedagógico, não está sendo suficientemente satisfatória a ponto de promover as aprendizagens. Não estou aqui apontando essas avaliações e a sua forma de operacionalização como boas e legítimas, visto que muitos resultados e a maneira homogeneizadora como as avaliações vêm sendo aplicadas revelam o seu lado perverso, como, por exemplo, o “ranqueamento”.

Talvez essa forma perversa ainda enraizada nas políticas públicas ressoe também na organização do trabalho pedagógico, tanto por professores como por estudantes, e precisa ser repensada e redimensionada. A visão utilitarista, pragmática, mecânica, burocrática que caracteriza a escola de cunho tradicionalista impõe, por meio das suas práticas avaliativas, a sua forma autoritária de separar os “bons” dos “ruins”, os “fortes” dos “fracos”, colaborando para a desigualdade, exclusão e segregação.

Assim, quando trago para este cenário a discussão e a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, sinalizo o quanto é necessário e urgente também pensar, questionar e refletir sobre a posição ocupada pela avaliação. Essa organização não se isenta de ponderar sobre as suas concepções e práticas adotadas, instrumentos e critérios utilizados. Em especial, neste texto trago para o debate a utilização do portfólio e a sua relação no processo avaliativo com a possibilidade de promover o (des)silenciamento do estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Para que não haja equívoco, convém explicitar a indispensável função de se pensar nos instrumentos e critérios avaliativos. Entretanto, a sua utilização, por si só, não estará a serviço das aprendizagens e da construção de uma educação democrática. O que definirá a serviço de quem a avaliação estará serão as crenças, concepções e posturas dos envolvidos no processo avaliativo. É evidente que a figura do professor tem uma relevância significativa no processo,

defendo, porém, a construção de uma prática avaliativa participativa e dialógica entre os vários sujeitos.

Sobre a utilização de instrumentos e critérios avaliativos, Silva (2008b) afirma:

A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. [...] restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias (*Ibid*, p.16).

Quanto à diversificação dos instrumentos avaliativos e à sua vinculação a concepções teóricas e metodológicas, Silva acrescenta:

A diversidade de instrumentos avaliativos precisa estar inserida em uma sistemática, atender a uma metodologia própria da teoria e da prática da avaliação educacional e adequá-la à natureza do objeto avaliado, seja o ensino e a aprendizagem, o currículo, o curso, o programa, a instituição, etc. Diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, a avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade (*Ibid*, p.17).

Nesse contexto, o trabalho com portfólio na Educação de Jovens e Adultos possibilita ao estudante o exercício reflexivo sobre as produções, tarefas e aprendizagens, evidenciadas no portfólio. Os estudantes podem ainda analisar os avanços e os pontos a serem trabalhados em prol de alguma aprendizagem ainda não realizada. O trabalho avaliativo no qual o portfólio pode ser utilizado constitui uma alternativa em busca da construção de uma avaliação participativa, dialógica e dialética.

Prefiro utilizar o termo “trabalho com o portfólio”, (Villas Boas, 2004b; 2005; 2008), pois o uso desse termo possibilita captar e compreender de que forma pode ser utilizado em torno das aprendizagens e das posturas de professores e estudantes. Para alguns autores, o portfólio pode ser empregado como procedimento metodológico (Alves, 2006; Zanellato, 2008; Vieira, 2006); para outros, como instrumento avaliativo (Alvarenga e Araujo, 2006a, 2006b; Sá-Chaves, 1998).

Ao realizar o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, o professor tem a possibilidade de ir visualizando processualmente o progresso e o desenvolvimento do estudante mediante os registros acumulados, produzidos e socializados. Esta forma de agir facilita o processo por meio das sucessivas avaliações, apontando pistas e critérios que devem

ser levados em consideração no processo avaliativo que ocorre tanto pelo estudante como pelo *feedback* que o professor lhe proporciona.

Segundo Frison (2008),

[...] possibilita que a avaliação seja algo pertinente ao trabalho, esteja sempre correlacionada com aquilo que está sendo planejado e desenvolvido. É importante que o professor não ignore o aluno na sua apreciação sobre o assunto, proporcionando-lhe e estimulando autoavaliar-se, julgar, pensar, refletir sobre o que é feito torna o portfólio um instrumento dinâmico e significativo de avaliação das aprendizagens realizadas. Ele também é referência, é uma estratégia que permite organizar a avaliação formativa de acordo com as idéias e os princípios estabelecidos na proposta pedagógica (*Ibid*, p. 214).

Deste modo, vejo no trabalho com o portfólio embasado em concepções que visem à formação do sujeito com vistas ao aprendizado, a abertura para o diálogo, a participação, o respeito, a ética e outros elementos. O ambiente assim constituído torna-se potencializador dos processos avaliativos entre professores e estudantes, sendo dadas voz e vez a todos.

Promover o rompimento das práticas avaliativas que silenciam o estudante representa compor uma nova dinâmica para a cultura escolar, pois historicamente sempre foram evidenciadas de forma majoritária, no percurso da história da educação brasileira, práticas e posturas que não eram favoráveis a dar vez e voz aos estudantes ou ao diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo. Dessa forma,

Evidencia-se a necessidade de uma profunda transformação na dinâmica escolar como processo socialmente configurado, visto que a inclusão só se torna possível com a realização de um processo educacional, e a avaliação como um de seus mais significativos procedimentos, tecido por fios e através de movimentos que rompam com as relações que historicamente segregam, aniquilam, reduzem, impedem, produzindo o outro como ausência e impossibilidade (ESTEBAN, 2004, p.165).

Dado esse entendimento sobre o silenciamento no âmbito da cultura e do espaço escolar, convém ressaltar a que silenciamento eu me refiro. Aqui entra em cena o silêncio compreendido na sua dimensão política, em que se “proíbem certas palavras para se proibirem certos sentidos nos processos discursivos” (ORLANDI, 2007, p.76).

Para Orlandi (2007), Laplane (2000) e Le Breton (1997), o silêncio é tido como objeto de estudo por linguistas, psicólogos, filósofos e outros de várias maneiras, a partir do olhar do pesquisador. Existem ainda para esses autores os vários tipos de silêncio, as suas formas, as suas várias possibilidades. Todavia, destaco que o foco do meu estudo e interesse é restrito à compreensão do silêncio como política, ou seja, o silenciamento.

De acordo com Orlandi (2007), a forma do silenciamento se manifesta perpassa não a forma de fazer calar diretamente, mas a forma de dizer uma coisa, para não deixar mencionar outra, pois

[...] o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição de sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. [...] o silêncio recorta o dizer (*Ibid*, p.53).

Assim, é relevante compreender que o silêncio político

[...] adquire um significado que não pode ser concebido fora dos hábitos culturais da fala, fora do estatuto de participação de quem fala, fora das circunstâncias e do conteúdo da comunicação e da história pessoal dos indivíduos em presença. O mutismo súbito de um indivíduo acostumado a falar ou a fala de um silencioso só se compreendem na trama de uma situação precisa (LE BRETON, 1997, p.75-76).

A partir desse posicionamento, compreendo o silêncio na sua forma mais ampla, não como uma substância que perpassa o ambiente, mas como as relações se estabelecem. No âmbito escolar, perceber como os discursos são produzidos, reproduzidos e capazes de constituir relações entre os vários sujeitos. Nesta perspectiva,

Os discursos da educação são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominados que, embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996, p. 229).

Para Bernstein,

[...] consideramos que estes dispositivos [discursos pedagógicos] fornecem a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Essas regras são elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. [...] as regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. O dispositivo pedagógico gera um governador simbólico da consciência (*Ibid*, p. 254).

Assim, fica exposto o quanto muitas das regras e a constituição do silenciamento por meio das práticas pedagógicas têm suas maneiras de significar. Não faladas, não são

mencionadas e simplesmente significadas, pois o silêncio, na sua forma política, “produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, 2007, p.73).

De acordo com Le Breton (1997, p. 143-144), “o silêncio às vezes é tão intenso que soa como a assinatura de um lugar, como substância quase tangível, cuja presença invade o espaço e se impõe constantemente à atenção”. Perceber a forma como o silenciamento se impõe no cotidiano escolar significa entender os processos pelos quais a ação pedagógica se configura nesse espaço e a serviço de que tipo de formação.

É importante considerar que, quanto mais a escola — por meios e mecanismos silenciadores — promove a exclusão, menos ela possibilitará a construção de uma educação na qual os sujeitos envolvidos no processo possam exercer o seu papel de cidadania e de transformação social. Mudar essa dinâmica não é tarefa fácil nem rápida, pressupõe indagar as relações, conflitos e contradições envolvidos no processo, além dos jogos de interesses. A partir desse entendimento, Esteban (2004) afirma:

[...] problematizar esta dinâmica requer ressaltar a dinâmica sobre as relações de poder e a sua articulação com a dinâmica de produção, validação e distribuição dos conhecimentos, dando visibilidade também às subjetividades e singularidades tecidas no processo de exclusão que promove ruptura e deterioração individual e social (*Ibid*, p. 165).

Nesse sentido, acredito que, diante do que foi exposto até aqui, o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos pode potencializar o (des)silenciamento dos sujeitos envolvidos no processo, pois poderá constituir-se como uma possibilidade na qual professor e estudantes exerçam poderes compartilhados, escuta, diálogo, construção de aprendizagens diversas, assim como também a assunção de sucessos e “insucessos”, de acordo com os objetivos e a avaliação estabelecidos no trabalho a ser executado por meio do portfólio.

Para Esteban (2004),

[...] produzir processos de avaliação vinculados a um projeto capaz de abrigar e estimular o pensamento, a invenção e a diferença exigem uma redefinição das relações, criando a possibilidade de compartilhar poder e saber, processos, práticas, projetos, esperanças, mas também o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, o que demanda uma redefinição das práticas que temos realizado na escola (*Ibid*, p.170).

A partir deste ponto de vista ressalto o quanto o trabalho com o portfólio apresenta um forte potencial para inserir-se numa análise que investiga os processos de construção de conhecimento e de aprendizagens dos estudantes, dando-lhes vez e voz. Permite ao professor o olhar e a escuta com aqueles estudantes que ainda não lograram aprendizagens satisfatórias de acordo com os objetivos estabelecidos, além do processo de *feedback* que poderá ocorrer durante todo o processo.

Portanto, ratifico mais uma vez a necessidade da construção de práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em que se façam presentes as diversas vozes dos sujeitos ali envolvidos, opinando, participando, autoavaliando, contestando, pois, com base nas palavras de Esteban (2004), é marcante o quanto no ambiente escolar, por meio de práticas avaliativas, o silêncio é um fator preponderante na sua dimensão política. Para a autora,

As práticas avaliativas cuidadosamente se inserem nessa dinâmica, atuando no sentido de produzir um silenciamento do diferente ou da diferença, que vai apagando a alteridade, borrando as características que constituem o outro, de tal forma deslocando na relação pedagógica que sua presença não diminui a distância que evita que nós possamos ouvi-lo, reconhecê-lo e respondê-lo. Embora seja mantida a distância, não aceitamos que o outro não nos ouça, não nos reconheça e não nos responda. O diálogo é excluído do processo pedagógico, e todas as vozes são modeladas para se incorporarem ao monólogo que reproduz incessantemente o discurso hegemônico (*Ibid*, p.164).

Isso mostra o quanto ainda há por fazer e combater no âmbito das práticas pedagógicas que silenciam, excluem e marginalizam os sujeitos. Com base em Bernstein (1996), muitas dessas práticas assumem caráter ora visível, ora invisível. Conforme o autor, as primeiras são programadas para cumprirem determinadas metas, objetivos, dando ênfase ao desempenho; as segundas se caracterizam pelas regras discursivas conhecidas apenas pelo transmissor, enfatizando a aquisição de procedimentos pelos que recebem do transmissor.

Concordo com Esteban (2004) quando afirma o como é difícil sustentar uma reflexão e posturas sobre as diferenças no processo pedagógico. Entretanto, acredito também que não é mais concebível que, em pleno século XXI, práticas avaliativas não dêem vez, voz e visibilidade aos sujeitos envolvidos nesse processo. Daí o portfólio ser uma possibilidade para a promoção de aprendizagens, saberes e reflexão do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

### 2.3.3 O projeto político-pedagógico, o currículo e o trabalho com o portfólio

Na atualidade é marcante a preocupação com a qualidade da educação, principalmente no que diz respeito aos números que são anunciados por meio dos exames. São índices que demonstram que ainda se tem muito por fazer nas questões referentes à evasão, à reprovação, à não aprendizagem, frequência escolar e outros. Até aqui, no presente texto, tenho me posicionado acerca da avaliação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, como um componente do trabalho pedagógico que exige postura ética, dialógica e reflexiva tanto dos professores como dos estudantes.

Ao desenvolver e expor as minhas ideias sobre o trabalho com o portfólio, convém salientar que o mesmo não se desenvolve solto ou fora de uma proposta maior e que também se expressa no ambiente escolar dentro de uma determinada concepção de projeto político-pedagógico e de currículo. Ao realizar o trabalho com o portfólio, explicitamente ou de forma implícita, o professor está assegurando um tipo de formação para um determinado tipo de sujeito, de homem inserido em um modelo de sociedade. Evidente que não é por utilizar o portfólio que teremos um sujeito crítico e reflexivo, como se fosse causa-efeito. Tudo isso depende da concepção e da forma de operacionalização que será dada, no decorrer do processo.

Como já sinalizei anteriormente, são várias as possibilidades que podem ocorrer mediante a utilização do portfólio, desde a investigação, a reflexão e a própria avaliação da prática pedagógica. Propicia o diagnóstico dos processos de aprendizagens dos estudantes, como possibilidade de construção avaliativa na qual a voz e a presença do sujeito ganham visibilidade, potencializa a criação de relações interativas, dialógicas, reflexivas, participativas e outros aspectos que poderiam ser mencionados.

Desse modo, ao adotar o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos com uma postura emancipatória, crítica e reflexiva da qual sou defensor, os sujeitos envolvidos terão vez e voz e o professor estará criando dentro de um projeto político-pedagógico um “ideal” de cidadão, de sociedade e de educação. Embora, na maioria das vezes, muitas das concepções, valores, missão, visão, formas de avaliar e outros elementos dos projetos político-pedagógicos escolares não estejam explicitados no papel, acontecem no cotidiano das instituições de ensino, seja de forma visível ou invisível (BERNSTEIN, 1996).

O projeto político-pedagógico define a identidade da escola, delibera os caminhos do ensinar, do aprender, do avaliar e até mesmo do pesquisar sobre o próprio cotidiano e o fazer

docente. Um projeto político-pedagógico bem estruturado por meio da participação de todos os seus atores sociais ganha respaldo e relevância perante o grupo e este terá maior segurança ao tomar as decisões e assumi-las.

Ao adotar determinada postura e prática avaliativa, esta terá relações ou deverá ter com o projeto político-pedagógico da instituição, pois

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível (VEIGA, 2004b, p.57).

Diante disso, ao compreender a necessidade da construção coletiva, da participação de todos, convém destacar também a importância de registrar no projeto político-pedagógico a concepção, a forma, os instrumentos e procedimentos avaliativos da instituição. Portanto, o projeto político-pedagógico, sendo o conjunto dos princípios orientadores do planejamento da instituição de ensino, torna-se o plano de toda a organização do trabalho pedagógico da escola.

A compreensão das finalidades da avaliação é um componente importante do processo de planejamento. [...] O planejamento da avaliação e o plano que dele resulta são feitos pelo grupo de profissionais da educação que atua na escola. O plano resultante do planejamento da avaliação é devidamente registrado, para que seja constantemente analisado e reformulado, se necessário (VILLAS BOAS, 2004a, 190-191).

Assim, compreendo o projeto político-pedagógico como a carta máxima da instituição escolar que agrega os princípios ético-epistemológicos, filosóficos, políticos, pedagógicos, culturais e outras dimensões, que buscam trazer à tona todas as formas de participações dos sujeitos ali envolvidos, proporcionando o movimento da reflexão no coletivo. Tal concepção vê

[...] o envolvimento de todos na construção do projeto, ao desencadear uma reflexão coletiva, promove a adoção de uma prática educativa, na medida em que reflete individual e coletivamente sobre ela. A instituição educativa é, nessa perspectiva, um espaço de ensinar e aprender (*Ibid*, p.58)

É importante deixar claro o quanto o projeto político-pedagógico e o trabalho com o portfólio têm relações simétricas no que diz respeito à participação, ao diálogo, à escuta, ao dar vez e voz aos sujeitos no contexto no qual estão inseridos. Contudo, é importante ressaltar

que não pretendo tecer discussões mais aprofundadas acerca do projeto político-pedagógico, porque não se trata especificamente do estudo proposto. Todavia, não posso deixar de mencioná-lo, pois a concepção de avaliação e as formas de operacionalizá-la na Educação de Jovens e Adultos devem estar inseridas no projeto político-pedagógico escolar que contemple a participação e as idiosincrasias dos seus sujeitos, que proporcione a autonomia e a busca da melhoria educacional. Nesse sentido, Veiga (2003) expõe a lógica do PPP a favor da emancipação, que também defendo:

[...] em vez da padronização, propor singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação. Em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (*Ibid*, p.279).

Diante dessa perspectiva, acredito em uma postura de avaliação na/para a Educação de Jovens e Adultos que busque romper o silenciamento político do sujeito, uma prática na qual se escute, se dialogue e todos os atores sociais envolvidos no processo dela participem. Não poderia deixar de ressaltar, com relação à construção do projeto político-pedagógico, a busca de uma construção inovadora no sentido de lutar

[...] contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora; essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade (*Ibid*, p.274).

Segundo Veiga (2003), o projeto político-pedagógico na ótica emancipatória, da qual comungo e que deve respaldar a avaliação das aprendizagens em prol do (des)silenciamento, é

[...]a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. [...] é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência (*Ibid*, p. 275).

Ressalto mais uma vez quanto o projeto político-pedagógico se relaciona ao trabalho com o portfólio, no sentido de unir o individual e o coletivo, possibilitando uma adequação entre o real e o potencial, entre o instituído e o instituinte (VEIGA, 2005; VEIGA; ARAUJO, 2007; GADOTTI, 1998). Perante este fato,

[...] o projeto político-pedagógico não é uma negação do passado, mas uma compreensão dele pelas suas determinações presentes, porém visando o futuro; todavia, é uma compreensão no presente e do presente: não é uma negação do presente, posto que dele não prescinde para o exercício de elaboração e efetivação, como também não é uma negação do futuro; pelo contrário, ele expressa um anseio por torná-lo presente (VEIGA; ARAUJO, 2007, p.31).

Os sentidos e significados adotados e registrados no projeto político-pedagógico, de forma explícita ou implícita, implicaram direta ou indiretamente a concepção que se tem de sociedade, de cidadão, de ensino, de aprendizagem e outros aspectos que encontraram forma de expressar-se no currículo escolar, local este que propaga produções e reproduções das diferentes ações que se desenvolvem por meio das relações sociais constituídas no/pelo ambiente escolar.

Para Silva (2003), as relações sociais e os seus significados se expressam em

[...] função de posições específicas de poder e promovem posições particulares de poder. [...] As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder (*Ibid*, p.24).

Diante disso, compreendo a construção tanto do projeto político-pedagógico como a sua expressão no currículo escolar, permeadas pelas relações de poder. Desde modo, percebo a indissociabilidade entre o projeto político-pedagógico e o currículo, e a forma como irão influenciar no tipo de formação do estudante da Educação de Jovens e Adultos. Aqui são oportunas as palavras de Esteban (2010b):

As práticas escolares se constituem no diálogo, nem sempre harmonioso, entre o projeto moderno de escola, com seus diferentes entrelaçamentos, e experiências ordinárias. No cotidiano, múltiplas culturas se apresentam com seu caráter fragmentário e dinâmico, se entrecruzam e se confrontam na composição da experiência escolar, sempre diferente da cultura que estrutura o currículo prescrito, confrontando-se ao projeto que a propõe como instituição que transmite os conteúdos (e se utiliza de métodos) pertencentes à cultura validada, percebida como uma totalidade coerente, constituída pelas concepções de tradição, homogeneidade e progresso (*Ibid*, p. 56-57).

Referindo-se ao campo do currículo e da avaliação, as relações e construções do ensino se realizam ou se formatam em um clima de avaliação. Assim Gimeno Sacristán (2000) explicita:

[...] A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como uma política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades. [...] As avaliações têm de fato várias funções, mas uma deve ser destacada: servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo seqüenciado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes (*GIMENO SACRISTÁN*, p. 312-313).

Ao estabelecer as relações entre currículo e avaliação, não é possível deixar de pensar sobre a forma de operacionalização desses campos na Educação de Jovens e Adultos. Em especial destaco a importância e a necessidade do trabalho com o portfólio estar atrelado aos ideais de projeto político-pedagógico e de currículo escolar. Daí, o trabalho por meio do portfólio ser possibilitador da formação do sujeito crítico com capacidade de inserção e transformação social, capaz de discernir quando as relações alienam, oprimem, marginalizam e, por fim, agir em defesa da consecução de uma sociedade justa para todos.

Não se pode negar o caráter fundante do espaço curricular como local de produção de identidades, de discursos, de sentidos, de representações e outros aspectos. A forma como o currículo vem materializar-se também indica que seja aberto ou fechado, por meio do seu formato (BERNSTEIN, 1988; 1996) ou ainda fragmentado ou integrado (TORRES SANTOMÉ, 1998). Isto incidirá no modelo de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas configurações do ato de avaliar.

Tanto Bernstein (1988; 1996) como Torres Santomé (1998) defendem a construção do currículo baseado no modelo de integração, para o primeiro, ou globalizado, para o segundo. Nesse sentido, a concepção apresentada e defendida por Torres Santomé (1998) traz no seu âmago vantagens, como uma intervenção educativa mais aberta, dialógica que propicia o exercício do protagonismo no ato de aprender, no ato de ensinar, no ato de avaliar, maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que constroem o cenário curricular, maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais.

Para Bernstein (1988), a integração dos conteúdos se relaciona a uma ideia, os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessas partes é explicar o todo, não havendo redução alguma da autonomia do conteúdo. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação, “[...] há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica” (*Ibid*, p. 96).

Construir a relação do currículo com o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos é na intenção de sinalizar o quanto este potencializa a expressão do currículo de forma mais integrada e global com as áreas de conhecimento, promovendo, assim, a

realização de um trabalho interdisciplinar. A oportunidade do fazer interdisciplinar colaborará para a construção de relações mais significativas para os estudantes como também para os professores, no que se refere aos campos de conhecimento do currículo escolar, às vivências pessoais e ao processo de aprendizagens.

Os conteúdos curriculares, ao serem trabalhados por meio do portfólio, podem potencializar tanto para professores como para estudantes da Educação de Jovens e Adultos a relevância sobre os conhecimentos abordados, bem como a construção de saberes em busca da consecução de uma dinâmica mais significativa e envolvente para todos os seus protagonistas, no processo didático de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

De nada adianta um projeto político-pedagógico no papel e um currículo que proclame que a sociedade deve ser democrática, justa, igualitária se o cotidiano escolar for permeado por práticas, vivências, valores contrários e marginalizadores. Enfim, quando pontuo sobre o trinômio aqui mencionado, projeto político-pedagógico, currículo e portfólio na/para a Educação de Jovens e Adultos, é no intuito de potencializarem a construção de uma educação por meio da ação coletiva, sob uma vertente emancipatória, participativa, com vistas à qualidade para todos e todas (VEIGA, 2003).

Um aspecto que convém ressaltar diz respeito ao caráter individual de cada instituição escolar. Espaços singulares em que são forjadas as identidades e a cultura de cada ambiente, cenário que também é influenciado por meio de leis, decretos, sua própria história que reveste de significados a própria comunidade e a forma de expressar tanto pelo seu projeto político-pedagógico quanto pelo currículo escolar. Nesse sentido, Santiago (2004) vem reafirmar a importância do coletivo na construção do projeto político-pedagógico e do currículo escolar nesse processo:

[...] daí por que sua proposta pedagógica é a sua identidade e, embora possa inspirar-se em formas de organização consideradas bem-sucedidas, seu currículo deve ser gestado na comunidade escolar, em permanente diálogo para que se articulem os elementos de organização interna com os aspectos externos da sociedade, da cultura e da própria história, imprimindo sentido às ações desenvolvidas. Nesse processo, não existem rupturas radicais nem continuidades permanentes: o jogo de relações produz o movimento contínuo, que precisa ser considerado no desenvolvimento curricular, inspirando a organização do ensino espaço-tempo pedagógico, as formas de administrar as relações institucionais e as burocráticas necessárias para dar suporte e apoio à ação docente (SANTIAGO, 2004, p. 151).

Portanto, afirmo mais uma vez que a efetivação de uma vertente emancipatória (Veiga, 2003) e também a forma de trabalho por meio do currículo globalizado (Torres Santomé, 1998) ou integrado (Bernstein, 1988; 1996), possibilitado pelo trabalho com o portfólio na

Educação de Jovens e Adultos, corrobora no sentido de efetivar o protagonismo crítico e reflexivo de todos os sujeitos envolvidos. É, por conseguinte, o trinômio defendido nesta relação, em prol da legitimidade da construção de possibilidades, da ruptura do isolamento, da fragmentação e da reprodução acrítica.

Desse modo, após fazer a exposição dos fios teóricos que constituíram os elos entre a avaliação das aprendizagens, a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com o portfólio, passo a detalhar o percurso metodológico e a maneira como foi realizada a pesquisa.

### 3 TRILHA METOLÓGICA: escolhendo rotas, definindo caminhos

*Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.  
Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém  
a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais  
sozinho (MELLO, 2003, p. 23).*

Escolher a trilha metodológica de uma pesquisa não é uma tarefa fácil nem simples. Requer conhecimento da complexidade do objeto de estudo, pois este é quem diz por onde o pesquisador deverá caminhar. Ao trilhar por vias demandadas pelo objeto, o pesquisador pode escolher a forma de enxergar este objeto a partir de suas concepções de mundo, de homem, a forma como o conhecimento se constrói e as suas relações com a sociedade.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a maneira como os pesquisadores adotam determinados pressupostos corroboram as questões mais amplas, sejam elas de cunho ontológico que dão origem aos pressupostos epistemológicos e que terão implicações metodológicas para a realização da coleta de dados e informações na pesquisa realizada.

Assim, ao compreender a metodologia, como conjunto mais amplo, na qual estão inseridos os métodos, as técnicas e os procedimentos investigativos, o pesquisador, a partir dessa compreensão, elucida o processo de pesquisa e o aprimora, pois encara “a reflexão sobre os métodos e suas relações com as técnicas, no contexto das epistemologias que os fundam” (GAMBOA, 2007, p.66).

Desse modo, acredito que diante da complexidade do objeto de pesquisa aqui analisado e tendo em vista que não concebo a sua análise sem tecer as devidas considerações de forma contextualizada à luz da dinâmica social e da produção histórica dos seus atores que constroem o cotidiano, ratifico a minha posição de pesquisador com vistas à produção científica inseparável da história dos seus atores sociais, perpassada pelas condições objetivas e subjetivas.

Sobretudo, é fundamental demarcar ainda que as escolhas aqui realizadas no que se referem à abordagem da pesquisa utilizada e aos seus instrumentos/procedimentos vêm respaldar o meu posicionamento quanto à compreensão da historicidade, da complexidade, dos conflitos e das contradições que são expressões do cotidiano e que, de forma direta ou indireta, está atrelado ao objeto de estudo e aos interlocutores que fazem parte deste estudo.

Assim sendo, comungo do posicionamento de autores como Gamboa (2007), Demo (2009) e Minayo (2001) quando mencionam a Ciência como um produto social histórico. Neste sentido, ao escolher a rota e definir os caminhos da pesquisa realizada não poderia deixar de conceber, escolher e executar procedimentos investigativos para interpretar a realidade social na sua dinamicidade e nas relações tecidas pelos seus atores.

### 3.1 A Opção Metodológica

Tendo em vista a natureza da temática que foi estudada – quais contribuições o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – optei por uma metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa, uma vez que ela “responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2001, p.21).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem tem como ambiente natural a sua fonte principal de dados e como instrumento o pesquisador, supondo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que deve ser o foco de investigação, por meio do trabalho de campo. Esses autores corroboram a necessidade de contato direto do pesquisador com a situação na qual o fenômeno esteja sendo pesquisado, uma vez que as pessoas, os gestos, as situações, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto em que aparecem.

Outro aspecto que se pode mencionar sobre o porquê da opção pela predominância da perspectiva qualitativa de pesquisa diz respeito à busca pela compreensão do outro, percebendo-o situado em um contexto social, histórico e cultural (DENZIN e LINCOLN, 2006). Nesse sentido,

[...] a abordagem qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (*Ibid*, p. 17).

Apoiando o mesmo pensamento, André e Gatti (2010) registram em que medida a pesquisa qualitativa procura a compreensão no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da

validação estatística, pois o conhecimento humano-social, humano-educacional precisa de um mergulho e uma inserção no espaço em que as interações e situações produzidas pelos atores criam significados e são deles portadoras.

É importante mencionar, conforme André e Gatti (2010), outro fator que respalda a opção metodológica, qual seja, o quanto a perspectiva qualitativa da pesquisa proporciona e procura dar vez e voz aos interlocutores da pesquisa, compreendendo suas relações, o cenário e as suas conjunturas sociais, ou seja, “caracteriza a tentativa de incluir os atributos (*qualia*) holísticos e integrais de um campo social” (TERHART, 1997, p.27 *apud* KRUGER, 2010, p.39).

Desse modo, a perspectiva de pesquisa qualitativa, que busca cada vez mais a compreensão sobre o objeto a ser estudado, utiliza o trabalho de campo para recolher dados e informações pertinentes ao estudo. O pesquisador insere-se no contexto, nas atividades cotidianas, objetivando estabelecer relações para apreender e compreender como se desenvolvem as ações, atitudes e valores na conjuntura de pesquisa.

Para Cruz Neto (2001), o trabalho de campo apresenta-se não somente como uma possibilidade de conseguir uma aproximação com aquilo que se deseja pesquisar, estudar, mas também como uma forma de criar conhecimento, partindo da realidade presente no contexto. Desse modo, feito o recorte espacial, feita a construção teórica do objeto, “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (CRUZ NETO, 2001, p.54).

Flick (2009), sobre o trabalho de campo na pesquisa qualitativa, menciona:

A pesquisa qualitativa normalmente não se interessa simplesmente pela apresentação exterior dos grupos sociais. Ao contrário disso, o que se quer é envolver-se em um mundo ou culturas diferentes e, em primeiro lugar, compreendê-lo, ao máximo possível, a partir de dentro dele e de sua própria lógica (*Ibid*, p.114).

Deslandes (2005) afirma que o trabalho de campo proporciona ao pesquisador, por meio da coleta de dados empíricos, a construção de informação e outros materiais para o seu estudo, além de captar outras dimensões e sentidos vividos no cotidiano pelos interlocutores da pesquisa.

### 3.2 O Estudo de Caso

Para realizar as análises e compreender as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em conformidade com a referida opção metodológica, o estudo de caso passou a ser um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para a compreensão do objeto de estudo aqui mencionado, que se configura como complexo, portanto, precisa ser percebido em profundidade. Em todas essas situações, a clara necessidade pelo estudo de caso

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

González Rey (2005) concebe o estudo de caso “não como via de detenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção de conhecimentos e constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda sua riqueza” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.71).

A opção pelo estudo de caso pautou-se também pelo fato de conseguir realçar as características e atributos da vida social e ser algo singular, que tem um valor em si mesmo. Assim, segundo Yin (2005, p.32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”.

Confirmando essa linha de pensamento, Ludke e André (2005) salientam o seguinte:

[...] o estudo de caso encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (*Ibid*, p.23-24).

Assim, registro que o presente estudo se inseriu na perspectiva do estudo de caso com características etnográficas, em que um único caso é estudado em profundidade conduzindo a busca por uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Nesse contexto, “o

estudo de caso deve atingir a unidade estudada em profundidade, isto é, lançar mão de vários recursos na obtenção dos dados de pesquisa” (MEKSENAS, 2002, p.119).

Segundo Ludke e André (2005), André (2005) e Angrosino (2009), o estudo de caso com base etnográfica visa à descoberta, enfatiza a interpretação da realidade em contexto, busca apresentar o fato de forma aprofundada, usa várias fontes de coleta de informações ou dados e apresenta as várias situações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, são oportunas suas palavras quando se adota o estudo de caso como opção de pesquisa, pois

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente (*Ibid*, p.02).

Desse modo, ratifico a escolha da abordagem com características etnográficas, na qual procurarei compreender a cultura de um grupo social, neste caso, da escola específica, tarefa que não impediu que o pesquisador estivesse atento ao seu contexto, às suas inter-relações como um todo orgânico e sistêmico.

Segundo Erickson (1988),

[...] a abordagem etnográfica caracteriza-se por seu foco particular nas especificidades das performances, o foco geral nas entidades sociais e culturais, o foco no significado social e também o foco no significado da ação social que ocorre naturalmente do ponto de vista dos atores nelas engajados (*Ibid*, p.2).

Segundo o autor, o interesse em particularidades das performances acontece de forma espontânea na interação social constituída entre os atores sociais, buscando compreender os aspectos e os seus significados que são coletados de forma não questionadora junto aos interlocutores da pesquisa. Assim, a forma de coleta na abordagem etnográfica envolve o uso direto da observação cuja participação do pesquisador pode variar ao longo da sua continuidade no campo.

Nesse sentido, compreendendo a abordagem etnográfica em sua relação intrínseca com a cultura, é preciso mencionar o entendimento de cultura assumida:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p.04) [...] A cultura é pública porque o significado o é (GEERTZ, 1989, p.09).

Assim, o trabalho de campo com as características da etnografia buscou a relação entre os entrelaçamentos constituídos pelos atores sociais no seu contexto, a sua dinamicidade, as relações individuais e sociais que compõem o cenário social. São oportunas as palavras de Geertz sobre o fazer etnográfico:

[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante (p.09). O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (*Ibid*, p.07).

Desse modo, a abordagem em foco possibilitou ao pesquisador perceber o dito e o feito no contexto e na vida cotidiana das pessoas por um período prolongado de tempo. No caso do espaço escolar, Pfaff (2010) pontua:

Fazer etnografia na escola significa, portanto, decodificar a constituição de papéis em certas instituições e suas relações entre si, estudar sequências cronológicas, a estrutura organizacional e o significado dos diferentes rituais no dia-a-dia da escola (*Ibid*, p. 261).

Nesta linha de pensamento, para André (2005) a etnografia no contexto escolar:

[...] permite, pois, que se chegue bem mais perto da escola pra tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (*Ibid*, p.41).

Para Cavalleiro (2010), o método etnográfico e a sua utilização no contexto escolar possibilitam aos profissionais da educação pensar, compreender e refletir sobre as formas de relação e interação no cotidiano da escola dos vários sujeitos e em diferentes espaços vivenciados. Parte-se, assim, da premissa de que tal cenário apresenta aspectos culturais nos quais as relações estão impregnadas de valores, concepções, crenças e outras subjetividades.

Nessa mesma direção sobre a escola como espaço multidimensional e ratificando a opção pelo estudo de caso de cunho etnográfico, Sarmiento (2003) explicita:

Os estudos de caso de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que lhe associam (*Ibid*, p.138-139).

Diante das considerações até aqui feitas, emerge a consciência de que a abordagem etnográfica implicou a investigação detalhada, em profundidade, impondo um olhar investigativo para os vários aspectos culturais, as dinâmicas do cotidiano em que os atores sociais estão inseridos. Implicou ainda toda essa análise do contexto investigado, as suas dimensões políticas e a relação com as ações dos sujeitos sociais nesse cenário. (SARMENTO, 2003; ERICKSON, 1988, FLICK, 2009; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GHEDIN e FRANCO, 2008).

Vale salientar que, de acordo com a opção pelo estudo de caso, o trabalho de campo configurou-se de modo essencial, pois visou compreender o conhecimento oriundo de um determinado grupo social. A íntima relação do pesquisador com o universo dos interlocutores constituiu-se não como alguém que chega (pesquisador) e sabe tudo, mas como quem sabe o que é ser como ele no cenário investigado.

Sobre o trabalho de campo nessa abordagem, Ghedin e Franco (2008) esclarecem:

[...] envolve aprofundamento da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisa dentro do universo intersubjetivo e favorece os encontros de subjetividades que, na fricção identitária de cada sujeito, permitem e possibilitam a construção das trocas e das relações simbólicas. O campo de observação do pesquisador tem um significado específico e uma estrutura de relevância para os seres humanos que vivem, agem e pensam em meio à realidade tornada objeto de investigação (*Ibid*, p. 196).

Diante das exposições efetuadas, concordo com André (2005) quando menciona que o trabalho com a pesquisa etnográfica não se resume a descrever situações, ambientes e sujeitos, mas deve ir muito mais além, reconstruindo ações e relações. Nesse sentido, o investigador

admite outras lógicas e configurações de significados nas quais os sujeitos da pesquisa estão sendo estudados e estabelece as devidas tessituras.

Assim, o trabalho de campo realizado por meio do estudo de caso durou o ano letivo de 2010. Teve início com a observação e acompanhamento na jornada pedagógica da rede municipal de ensino, quando tive a oportunidade de perceber de perto o envolvimento do professores, principalmente os interlocutores da pesquisa, os temas tratados, as abordagens referentes à avaliação das aprendizagens e a Educação de Jovens e Adultos.

Como já mencionei, por tratar-se de um estudo de caso com características etnográficas, a minha imersão no contexto da escola pesquisada foi de fundamental importância e elemento básico de compreensão sobre o objeto pesquisado. Além da aproximação com os interlocutores da pesquisa, possibilitou a vivência e apreensão da forma e da cultura escolar manifestada nesse cenário educativo pelos vários sujeitos que compõem o ambiente.

As várias situações vivenciadas no período da pesquisa que compreendeu de março a dezembro de 2010, no turno noturno, das 18h30m às 21h40m, aproximadamente, ou seja, mais ou menos três horas por noite, permitiram-me observar o ambiente em que estive inserido no processo da pesquisa, as suas expressões, particularidades, diferenças, consistências em que a compreensão e a explicação se articulam dialeticamente para possibilitarem a interpretação dos fatos humanos (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Nesse sentido, inserir-me no contexto investigado demandou do pesquisador exercitar o pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas, ouvidas, percebidas e sentidas. Exigiu muito mais do que “ver” as coisas, mas atrelá-las a concepções, posturas, posicionamentos, crenças e valores dos sujeitos no espaço investigado.

Comecei por fazer o trabalho de campo com a autorização da secretária municipal de educação para realizar o acompanhamento da jornada pedagógica. Em seguida, consegui na direção da escola e das próprias professoras autorização para realizar a pesquisa, pois como a esta previa momentos de observação da prática pedagógica, era necessário o devido consentimento para a realização da investigação.

Outros contatos para a realização da pesquisa foram com a Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos do município e com a diretora da escola, tendo ambas manifestado bastante interesse em colaborar.

Não poderia deixar de registrar que houve abertura de todos os interlocutores para essa participação, uma vez que concordaram sobre a necessidade e a importância da temática pesquisada. O contato, a participação, as falas, o envolvimento dos interlocutores citados anteriormente foram imprescindíveis para uma maior compressão do objeto estudado.

### 3.3 Situando o Município e a escola pesquisada

O Município de Bom Jesus da Lapa foi escolhido para a pesquisa, por ser o local onde desenvolvo a docência, atuando no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. A razão da escolha também possibilitará futuras ações extensionistas de formação de professores sobre a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, dando assim um possível retorno da pesquisa realizada.

O município de Bom Jesus da Lapa tem uma população de 58.480 habitantes, ocupando uma área territorial de 3.951km<sup>2</sup> e está localizado na região centro-oeste da Bahia, a 790 km da capital do Estado. Com um clima muito quente e seco, à margem direita do Rio São Francisco, Bom Jesus da Lapa tem sua atividade econômica baseada na pesca, na agricultura irrigada de grãos e frutas, e também no turismo religioso.

Segundo Steil (1996), pela centralidade geográfica do santuário, o turismo religioso se traduz em termos econômicos para a cidade, sendo que a romaria não apenas colocou a cidade em destaque, mas constituiu uma das suas bases econômicas. A cidade recebe fiéis durante o ano inteiro, mas o período de maior fluxo acontece do final do mês de junho, tendo seu ponto máximo nos meses de agosto e setembro, com a festa do Bom Jesus e de Nossa Senhora da Soledade, respectivamente. (STEIL, 1996).

No campo educacional, foram buscados somente os dados relacionados às questões pertinentes à Educação de Jovens Adultos do Ensino Fundamental (anos iniciais). Foi evidenciado pela coordenadora municipal dessa modalidade educativa que as classes de Educação de Jovens e Adultos só funcionam em dezessete escolas do município, concentrando-se nove no centro urbano e oito em várias comunidades do município, todas funcionando no turno noturno.

Quanto à escolha da Escola Municipal Freire<sup>4</sup>, justificou-se por congregar o maior número de turmas com Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, na sede do município, e também pelo fato de, no mesmo espaço, existir a possibilidade de acompanhar e observar o mais próximo possível o trabalho das professoras e estudantes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, na primeira etapa da escolarização.

---

<sup>4</sup> Nome fictício para preservação da identidade da unidade escolar.

Na escola funcionam cursos de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um público de 640 alunos. O turno noturno destina-se às classes de Educação de Jovens e Adultos atendendo, conforme a matrícula inicial, 165 alunos (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental). No que se refere ao segundo segmento<sup>5</sup> (três turmas observadas), a matrícula inicial consistia em 89 estudantes. Ao final da pesquisa foi constatado o registro e a frequência de somente 57 estudantes, nas três turmas.

Localizada na sede do município em um bairro periférico, essa instituição escolar possui uma estrutura física com oito salas de aula, cinco banheiros, uma cantina, uma sala de professores, uma secretaria pequena. A escola possui recursos tecnológicos, como aparelho de som, TV, vídeo e laboratório com computadores. Entretanto, durante o período do trabalho de campo, não foi constatada a utilização de nenhum desses recursos com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito aos recursos financeiros recebidos pela instituição, oriundos de verbas públicas pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE. Recebe ainda os recursos originários do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Com esses recursos, segundo a diretora, são realizados pequenos reparos, reformas, além da manutenção. A Unidade Escolar ainda recebe recursos para a merenda escolar e, pelo que pude observar no período da pesquisa, entre os alimentos do cardápio os estudantes dão preferência à sopa.

Ainda sobre o ambiente escolar no turno noturno da Educação de Jovens e Adultos, percebi um ótimo clima de colaboração entre os membros do corpo docente e a equipe gestora da escola. Existe também preocupação e zelo por todos na conservação da instituição e dos materiais didáticos. É uma unidade escolar em muito bom estado de conservação e limpeza e com boa localização no bairro. Tornou-se uma escola-referência pela história e atendimento aos estudantes e à comunidade na qual está inserida.

Quanto à legalização da Unidade Escolar em foco, foi constatado que a mesma apresenta o seu Regimento Escolar Unificado, todas as matrizes curriculares para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, livros de escrituração atualizados, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Curricular sistematizada para os níveis ou modalidades com que trabalha.

---

<sup>5</sup> Compreende 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental ou 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O quadro de funcionários, segundo a direção da escola, distribuído por cargo ou funções é o seguinte: uma diretora, duas vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, quinze professores, uma secretária escolar, oito auxiliares de secretaria, cinco merendeiras, doze pessoas que trabalham em serviços gerais e quatro agentes de portaria, totalizando 49 funcionários.

### 3.4 Os interlocutores<sup>6</sup> da pesquisa

O estudo em foco procurou analisar as práticas avaliativas dos sujeitos situados no universo da pesquisa: professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino da cidade de Bom Jesus da Lapa – BA, que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos. A escolha pela rede municipal de ensino pautou-se por congregar o maior número de turmas com Educação de Jovens e Adultos na primeira etapa dessa modalidade educativa, ou seja, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa visou compreender também, além dos interlocutores mencionados anteriormente, por meio de procedimentos e ou instrumentos de coleta de informações e dados, as contribuições da coordenadora do município da Educação de Jovens e Adultos, e da diretora da escola observada. Estas receberam nomes fictícios: respectivamente Alecrim e Dália Amarela.

Foram escolhidas três professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o interesse e a disponibilidade em participar do estudo e que utilizaram o portfólio no trabalho pedagógico, no decorrer do ano letivo de 2010. Essas professoras receberam por mim denominações fictícias para a preservação de identidade. São as professoras Jasmim, Magnólia e Girassol. Quanto aos estudantes, também receberam nomes fictícios: Maria, Aparecida, Rita, Cláudia, Sara, Joana, Lúcia, Sônia, João, Pedro, José e Antônio.

Vale mencionar que a escolha por nomes de flores para as professoras não é por acaso. Ao pensar, pesquisar, estudar e compreender um pouco mais sobre a avaliação das aprendizagens, percebi o quanto a mesma pode ser uma “bela” aliada na organização do trabalho pedagógico e das aprendizagens. Beleza esta que, se comparada com uma flor, não

---

<sup>6</sup> Serão utilizados durante o trabalho nomes fictícios para a preservação da identidade dos interlocutores.

terá igual. Entretanto, como as flores que carregam na maioria das vezes os seus espinhos, a avaliação, se não for bem compreendida, poderá deixar marcas naqueles que a vivenciam de forma classificatória e excludente.

Desse modo, deixo registrado que os interlocutores da pesquisa foram agrupados em quatro segmentos distintos formados por:

- Três professoras que atuavam na Educação de Jovens e Adultos: Jasmim, Magnólia e Girassol.
- Uma diretora escolar: Alecrim.
- Uma Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos: Dália Amarela.
- Doze estudantes do segundo segmento da Educação de Jovens Adultos, que constitui a 1ª etapa<sup>7</sup> do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa.

Do grupo das três professoras citadas, as idades variam entre 26 a 35 anos. A professora Jasmim, concluinte do curso de Pedagogia, atua na rede municipal de ensino há mais de quinze anos e, na Educação de Jovens e Adultos, vem atuando há seis anos. Exerce docência em outro turno (matutino) em turma do Ensino Fundamental (quarto ano). A sua ida para a Educação de Jovens e Adultos ocorreu inicialmente para conciliar os horários quando cursava a faculdade; hoje, porém, compreende melhor o trabalho na Educação de Jovens e Adultos. O nome dado a essa professora como a todas as outras vem das próprias características como profissionais a partir das minhas observações e também pelo significado da flor: é uma profissional que age com beleza, delicadeza, graça e amor. Gosta de estar atuando na Educação de Jovens e Adultos e afirma que gostaria de fazer mais por essa modalidade educativa. Diz ser uma professora feliz com o que realiza e satisfeita com a vida profissional.

Já a professora Magnólia está há dez anos na docência. Destes, cinco anos no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Concluiu também o curso de Pedagogia. Atualmente trabalha somente vinte horas na rede municipal, na Educação de Jovens e Adultos, e em outro turno trabalha em escola particular lecionando para uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (segundo ano). Veio atuar na Educação de Jovens e Adultos inicialmente pelo horário e disponibilidade de tempo. Seu nome, no significado das flores, traduz o amor à natureza, a simpatia e a delicadeza. Afirma que se sente satisfeita com sua vida profissional, avalia a sua prática pedagógica como positiva, sabendo que precisa sempre melhorá-la. Gosta de conversar bastante, de fazer atividades físicas e também de ouvir música, segundo suas palavras.

---

<sup>7</sup> Compreende as Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Outra interlocutora da pesquisa, a professora Girassol, ainda cursa a faculdade de Pedagogia e atua na Educação de Jovens e Adultos há quatro anos. Professora também concursada para atuar no Ensino Fundamental, iniciou a carreira no magistério municipal na própria Educação de Jovens e Adultos para a qual foi designada. É uma professora alegre, com muita energia, pois consegue conciliar a sua vida pessoal, profissional e estudantil com muita garra. O nome da flor carrega significado de dignidade, glória, paixão, entusiasmo, e isto pude observar na forma como se entrega às suas atividades profissionais na Educação de Jovens e Adultos. Como estudante, gosta de ler muitos livros e revistas, de sair, passear, além de destacar a sua satisfação com o curso que faz e por atuar como professora.

O número de alunos atendidos por essas professoras era entre 28 a 32 estudantes por turma, conforme a matrícula inicial. Entretanto, no decorrer da realização da pesquisa de campo, foi constatada uma grande evasão nas classes de Educação de Jovens e Adultos, ficando o número reduzido a 18 a 20 alunos nas turmas pesquisadas.

Como interlocutora da pesquisa, tive também a presença da Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos, que denominei de Dália Amarela. A coordenadora concluiu o curso de Pedagogia, atua nessa modalidade desde 1998, quando a Educação de Jovens e Adultos se chamava Curso de Aceleração. Em outro turno, trabalha em uma instituição particular de ensino. A sua ida para a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos ocorreu em razão do convite da Secretária Municipal de Educação, pois o cargo é comissionado, ou seja, designado pela Secretária ou pelo Prefeito Municipal. O seu nome, na sua carga semântica, traz em si energia, vitalidade e união recíproca. É uma coordenadora bastante atuante, tem seu plano de trabalho da coordenação pedagógica, além de procurar desenvolver sempre um trabalho por meio da parceria, da escuta e do diálogo. Traz da experiência na docência elementos e conhecimentos que tenta levar para a sua prática pedagógica como coordenadora, segundo o seu relato.

Fazendo parte ainda do grupo de interlocutores, obtive a participação da diretora da escola, que recebeu o nome fictício de Alecrim. Tem formação em Magistério e está na área da educação há mais de 20 anos. Como diretora, está há cinco anos no cargo, que é designado pelo poder executivo. Quando assumiu a direção da escola, esta já contava com a Educação de Jovens e Adultos desde muito tempo; por isso, ao assumir a escola, teve que assumir também a responsabilidade pela modalidade educacional. Segundo a diretora Alecrim, nunca foi professora específica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas atuou como professora em Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

A diretora escolar recebeu simbolicamente o nome de Alecrim, que traz no seu significado coragem, felicidade. Disse que não pensou em fazer faculdade antes devido ao trabalho, o cuidado da casa e dos filhos, e para assegurar que estes cursassem uma faculdade. Ressalta que ainda pensa em fazer. É uma gestora presente no ambiente escolar, busca conhecer o que está acontecendo em todos os espaços e afirma sentir-se satisfeita em estar atuando naquela unidade escolar. Desde cedo, conforme seu depoimento, já sabia que ia ser professora e avalia a sua atuação na gestão como boa, deixando evidente que existem problemas como em toda gestão pública.

Tanto para a coordenadora como para a diretora, o município ainda tem muito que avançar no tocante às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, pois essa modalidade educativa ainda é vista como forma de educação compensatória, conforme salienta Paiva (2006).

O outro grupo de interlocutores foi formado pelos doze estudantes do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram convidados nas turmas em que as professoras atuam, compondo um grupo de cinco estudantes de cada turma, um total de quinze.

A faixa etária dos estudantes das turmas pesquisadas está entre 18 a 63 anos. No dia do grupo focal, a presença foi mais feminina (oito) do que a masculina (quatro). Observando a questão geracional ainda nos dias de realização do grupo focal, percebi maior frequência dos adultos, seguidos pelos idosos e depois pelos jovens. De forma geral, os estudantes das classes observadas são provenientes de vários bairros da cidade e a maioria retomou os estudos há três ou quatro anos. São empregadas domésticas, mototaxistas, ajudantes de pedreiro, sacoleiros, lavadores de carro, vigias, ambulantes em feira livre, vendedores de produtos religiosos, trabalhadores rurais, pedreiros, aposentados e alguns que fazem “bicos” para sobreviver.

Como realizei com os estudantes o grupo focal, caracterizo-os dentro do que foi possível conhecer na realização das duas sessões do grupo e pelas observações realizadas durante a pesquisa. Participaram durante as duas sessões doze estudantes, sendo oito, do sexo feminino, e quatro, do sexo masculino. Quanto às questões geracionais, pude categorizá-los da seguinte forma: dois jovens, seis adultos e quatro idosos. A idade varia entre 18 e 63 anos. Receberam nomes fictícios considerados “comuns” que fazem, constroem e reinventam o cotidiano nas suas ações: Maria, Aparecida, Rita, Cláudia, Sara, Joana, Lúcia, Sônia, João, Pedro, José e Antônio.

Apreendi por meio do grupo focal, das observações, dos contatos e conversas informais com os estudantes que apresentam a autoestima abalada com relação ao processo de escolarização. Uns se acham capazes de estudar e concluir o Ensino Médio; a faculdade, somente dois mencionaram (jovens). Com relação à escolaridade dos pais, os jovens disseram que os pais estudaram até o antigo segundo grau; os adultos mencionaram que alguns pais chegaram até a quarta ou sexta série do antigo primeiro grau. Houve também aqueles que afirmaram não terem frequentado a escola porque os pais não permitiram (mulheres) e outros ainda porque tiveram de trabalhar muito cedo.

Em relação ao dia a dia na escola, também percebi que os estudantes, na maioria dos dias de aula, frequentam a escola. Faltam por motivo de doença, romarias na cidade, trabalhos que aparecem ou quando um filho ou neto adoece. No que diz respeito à visão de futuro, sinalizaram a vontade de concluir o curso, encontrar um bom emprego, continuar os estudos, aprender cada vez mais.

Em geral, por meio desse grupo de interlocutores, percebi que eles têm espaço para participar, expor suas ideias e as compartilham tanto entre estudantes, como entre estudantes e professoras, numa relação pedagógica que acontece de forma interativa e acolhedora.

### 3.5 Procedimentos e Instrumentos de Coleta das Informações

Como a realização da pesquisa exigiu ação e imersão direta do pesquisador em um contexto, para tentar compreender o máximo, foi necessário lançar mão de vários instrumentos de coleta de informações, uma vez que, como citado anteriormente, a realidade é complexa e a utilização de um só instrumento pode não trazer as compreensões necessárias para o problema de pesquisa aqui relatado.

A escolha de instrumentos para coleta de informações é uma tarefa que requer cuidado no processo de constituição do projeto de qualquer pesquisador. Nesse caso, são oportunas as palavras de Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.163), segundo os quais “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Portanto, os instrumentos de coleta de informações selecionados para este trabalho atenderam as características de um estudo intensivo que exigiu uma multiplicidade de instrumentos necessários para a compreensão do objeto em questão: análise documental,

grupo focal, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Assim, busquei compreender ao máximo o objeto de estudo e garantir a validade e a fidedignidade das informações coletadas.

### 3.5.1 Análise documental

A análise documental busca informações factuais em “[...] quaisquer materiais escritos como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS *apud* LUDKE e ANDRÉ, 2005, p.38), com o objetivo de complementar e desvelar aspectos do problema. O pesquisador procede a uma reconstrução a fim de responder aos seus questionamentos, empenhando-se em buscar as ligações entre os fatos e o próprio documento, delas extraindo explicações plausíveis (CELLARD, 2008).

Para Flick (2009), os documentos devem ser usados para melhor compreender uma realidade, pois as informações que ali estão expressas representam uma versão específica de determinado contexto. Assim, muitas vezes os documentos não “pertencem ao cenário atual, porém eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento” (PIMENTEL, 2001, p.192).

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), os registros sobre situações ocorridas e a utilização desses registros permitem que os pesquisadores lancem olhares sobre tais documentos e os utilizem como fonte confiável de dados, desde que alguns cuidados sejam tomados, por exemplo, sobre a sua autenticidade e sobre o fato de que não sejam seletivos para maquiar a pesquisa. São oportunas também as palavras de Cellard (2008):

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. [...] o documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (*Ibid.*, p. 295).

A escolha dos documentos deu-se pela íntima relação deles com o objetivo geral do estudo, sendo caracterizados, conforme Ludke e André (2005), como do tipo oficial (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos) e do tipo técnico (projeto político-pedagógico, regimento escolar), documentos pessoais (plano de curso das disciplinas, portfólios dos estudantes).

Assim, ao proceder à análise de tais documentos, procurei pontuar evidências de acordo com o conteúdo abordado (manifesto) e o significado (latente), buscando compor unidades de análise, conforme roteiro no apêndice dessa tese, para uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno estudado (PIMENTEL, 2001).

O processo de investigação, por meio da análise documental, proporcionou-me conhecer do ponto de vista manifesto a realidade documental em questão. Com relação ao projeto político-pedagógico, este nada menciona sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos, porém fala em formação para a cidadania e exercício crítico, referindo-se apenas às outras séries de Ensino Fundamental. O referido documento deixa lacunas no tocante a essa modalidade educativa ou simplesmente a considera como um apêndice da escola, pois não apresenta objetivos, metas e ações para as classes de Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à proposta curricular, a escola possui documento norteador para as ações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, com base nas orientações vindas do Ministério da Educação. Os programas de ensino são elaborados com base em livros das séries “regulares” do Ensino Fundamental. Quanto ao planejamento escolar, esse procedimento metodológico permitiu perceber a distância dos planos elaborados para os planos realizados na sala de aula, pois muitos dos conteúdos são colocados no papel e não são trabalhados na prática, devido ao tempo ou mesmo ao não acompanhamento dos estudantes.

Com base na análise do processo de construção dos portfólios nas três turmas observadas, estes revelaram uma potencialidade na melhoria da escrita por parte dos estudantes, realização da autoavaliação constante e a percepção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagens. No que concerne à socialização dos portfólios, aconteceu nas turmas observadas e foi muito rápida, sendo coordenada pela própria professora. Porém, a todo o momento os estudantes estavam interagindo na construção do seu portfólio, pois era feito durante a aula. A professora apresentava os portfólios produzidos pelos estudantes aos outros da classe, com o título de culminância. Sobre o trabalho com o portfólio, será mais bem detalhado a seguir.

Não poderia deixar de mencionar o quanto também no trabalho avaliativo dessas professoras outros instrumentos se fizeram presentes, como: testes, provas, trabalhos individuais e em grupo em sala de aula. Percebi, também, pela análise dos planos de aula que não citavam especificamente qual instrumento e qual critério seriam utilizados no processo avaliativo por aula.

De fato, o processo de investigação por meio da análise documental foi um indicador recorrente em que constatei a falta de sintonia entre o que se planeja e o que se avalia, e a

ausência de conhecimento e estudo sobre documentos orientadores para essa modalidade educativa e a organização do trabalho pedagógico. Não houve empecilho algum quanto à apresentação de documentos por parte da escola para a realização das análises.

### 3.5.2 Grupo focal

No âmbito das metodologias qualitativas, o grupo focal é uma técnica relativamente nova no campo da investigação educacional no nosso país, que consiste “[...] em um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL e SINGLE, 1996, p.449 *apud* GATTI, 2005, p.7). Assim,

[...] muitas informações referentes ao cotidiano, guardadas no estoque de experiências, não serão reveladas diretamente nas trocas que se dão em grupo focal. Mas também há relações de interação entre seus integrantes que atravessam a convivência diária desse coletivo: de cooperação e aliança entre alguns e de conflito e competição entre outros (MINAYO, ASSIS e SOUZA 2005, p.172).

Para Flick (2009), o grupo focal, como procedimento qualitativo, é altamente eficaz uma vez que fornece controle de qualidade sobre as informações coletadas; as discussões em grupo correspondem à maneira como as opiniões são produzidas e constituídas no cotidiano, podendo ser alteradas, defendidas ou ressignificadas no processo interativo do grupo. Segundo Barbour (2009), os grupos focais também são importantes devido à aquisição de informações contextualizadas sobre o grupo, além de trazer à tona as preocupações daqueles cujas vozes estavam silenciadas.

O grupo focal possibilitou uma boa oportunidade para o desenvolvimento da teoria, confrontando, a partir do concebido até o vivido, como cada um percebe a avaliação das aprendizagens realizada pelos professores, além de permitir ideias e suporte para as inferências novas e proveitosas, relacionadas ao problema da pesquisa em destaque. O trabalho com grupos focais

[...] permite compreender processo de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições,

preconceitos, linguagens, simbologias prevalecentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (BARBOUR, 2009, p.11).

Essa técnica foi desenvolvida junto ao grupo de estudantes regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos, assegurando que eles se posicionassem sobre como percebem a prática pedagógica desenvolvida pelos professores. O grupo focal foi realizado em duas fases, sendo a primeira no início da pesquisa, com o objetivo de compreender o processo avaliativo antes da construção do portfólio com os estudantes. A segunda fase foi realizada durante e depois da vivência dos estudantes com a construção do portfólio.

Foram convidados a participar cinco estudantes de cada turma observada (três turmas) da modalidade educativa citada. Isto daria um total de quinze estudantes; entretanto, nos dias da realização só compareceram doze estudantes. Destes, oito estudantes eram do sexo feminino e quatro, do sexo masculino. No que diz respeito à participação geracional, foi destacado o comparecimento de seis estudantes considerados adultos, quatro idosos e dois jovens.

A realização do primeiro grupo focal ocorreu no espaço da própria escola, pois os estudantes não tinham outro horário disponível. Foi no dia 30 de março de 2010, com o horário inicial às 19h15m e o seu término às 20h30m, duração de 1h15m. Estavam presentes, no momento da realização do mesmo, o pesquisador e os doze estudantes, sendo representantes das três turmas observadas.

Inicialmente, expliquei como seria realizado o grupo focal e o seu objetivo. Alguns estudantes pensaram que era uma reunião para falar dos professores ou da própria escola, porém foi esclarecido que não havia o objetivo de avaliar os professores nem os estudantes, mas procurar compreender as suas percepções sobre o processo avaliativo que eles vivenciavam e também sobre a construção do portfólio. Desde o início apresentaram-se dispostos a colaborar com a pesquisa. Não ocorreu dificuldade alguma relevante na realização do grupo, somente atrasos por parte de alguns, no horário da chegada à escola.

Primeiramente, acolhi o grupo e agradei a participação. Em seguida, procedi à explicação de como seriam os encaminhamentos. Fiz uma leitura do texto reflexivo “Tudo é uma questão de escolha”, que eles acompanharam, atentos. Continuando, coloquei para os participantes do grupo focal as seguintes questões:

- Por que vocês (estudantes da Educação de Jovens e Adultos) voltaram a estudar ou por que deixaram de estudar?

- O que vocês pensam sobre a avaliação das aprendizagens vivenciadas por vocês?
- Como vocês avaliam a prática adotada pelos professores?
- O que vocês sugeririam aos professores para a avaliação das aprendizagens?
- A quem cabe avaliar?

A partir daí, foi dado início ao registro das falas que ocorreram de forma pontual e organizada, conforme tínhamos estabelecido antes; os estudantes ficam receosos quanto à utilização do gravador, mas autorizaram o seu uso. Depois dos registros, agradei mais uma vez e fiz o convite para a participação do segundo grupo focal a ser realizado.

O segundo grupo focal ocorreu quando todos os estudantes já tinham ou estavam tendo a experiência da construção do portfólio, uma vez que os professores observados não utilizaram o portfólio de uma só vez. Esse grupo focal aconteceu em 23 de setembro na própria escola. O horário inicial às 19h35m e o seu término às 20h55m, com duração de 1h20m. Este segundo grupo começou com um pequeno atraso, devido ao horário de chegada dos estudantes à escola.

Como o grupo já era bastante conhecido do pesquisador, dada a convivência por meio das observações realizadas, os estudantes estavam mais soltos e participativos. Agradei mais uma vez a participação de todos. Para acolhê-los, entreguei a cada estudante presente (doze) um papel com uma imagem. Uns receberam uma mão, outros um olho, outros uma orelha e, por fim, outros, uma boca. A partir daí cada um falou o que achou legal fazer com relação ao portfólio (mão), o que viu de bom ao construir o portfólio (olho), o que ouviu falar sobre o portfólio (orelha) e o que falou sobre o portfólio (boca). Essa atividade foi realizada para servir de incentivo inicial.

Em seguida, perguntei:

- Como vocês (estudantes da Educação de Jovens e Adultos) avaliam a vivência da construção do portfólio?
- Vocês conheciam a experiência de construir o portfólio?
- Como o portfólio contribuiu para as suas aprendizagens?
- Quais as dificuldades enfrentadas na construção do portfólio?

Depois dos registros, agradei mais uma vez a presença e a colaboração de todos os estudantes.

A realização do grupo focal foi bastante produtiva. A participação durante as discussões foi muito importante e essencial para que eu pudesse aprofundar as informações e, além de

tudo, captar e dar voz aos sujeitos, ouvindo e percebendo suas perspectivas sobre o curso que frequentam, a avaliação praticada e o trabalho com o portfólio desenvolvido.

### 3.5.3 Observação Participante

A observação, aliada aos instrumentos supracitados, consistiu num meio imprescindível para compreender e identificar os elementos-chave das práticas pedagógicas e, em especial, a prática avaliativa dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, ressalto a opção pela observação participante, pois, segundo Viana (2003),

[...] a observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo que dá confiabilidade aos resultados (*Ibid*, p.14).

A escolha pela observação participante como procedimento na coleta de informações partiu da necessidade de maior aproximação com os sujeitos pesquisados para facilitar a compreensão de suas perspectivas, de sua visão de mundo. Entretanto, essa aproximação foi cuidadosa a fim de evitar muitas mudanças no meio, uma vez que, na condição de pesquisadores, os participantes não são neutros. Nesse sentido, Ludke e André (2005) expõem:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (*Ibid*, p.26).

Segundo Flick (2009), Angrosino (2009) e Jaccoud e Mayer (2008), a observação participante propicia ao pesquisador maior conhecimento do campo e elucida os seus questionamentos de pesquisa, porquanto supõe um período mais longo de imersão no contexto pesquisado. Esse contato entre o pesquisador, interlocutores e o campo de pesquisa fez emergir, de forma mais coerente e flexível, respostas aos questionamentos investigativos sobre as relações no campo estudado.

Na observação participante, tive contato com as pessoas observadas, interagindo no seu ambiente, porém sem muitas interferências para não comprometer a qualidade das informações. Kluckhohn *apud* Haguette (2001, p.70) descreve esse procedimento de pesquisa como “[...] um compartilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias permitam, nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas”.

Entre os aspectos que foram observados, estavam as formas que se fizeram presentes na avaliação das aprendizagens, quais sejam, a relação professor–aluno e aluno–aluno, a participação dos envolvidos no processo avaliativo, a forma como pensam, compreendem e avaliam a utilização do portfólio, aspectos da avaliação informal, descrição dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo e como foram construídos e socializados os portfólios.

As observações participantes foram também momentos de estabelecer contatos mais próximos, pois no dia a dia da sala de aula com os estudantes, os laços são construídos e o diálogo se efetiva. Durante todo o desenrolar das observações, eu me mantive atento ao que acontecia. Sempre que solicitado pela professora, dava alguma opinião, porém com o cuidado de não alterar a dinâmica da sala de aula, uma vez que só por estar ali sei que já o estava fazendo. Não aconteceu problema algum no tocante à realização das observações. Sempre fui bem acolhido por todos.

O ambiente para observação foi o contexto da escola e da sala de aula, a partir dos professores que utilizavam o portfólio e que estiveram dispostos a colaborar para a pesquisa. O foco para a observação foi uma unidade escolar da sede do município que congrega a maioria das turmas de Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como já mencionei anteriormente.

O processo de condução da observação desenvolvido nas salas de aula das três professoras que utilizavam o portfólio aconteceu de forma sistemática, por meio dos itens elencados no apêndice B. Como duas professoras começaram logo no início do ano letivo de 2010 a utilização do portfólio, observei pontualmente as duas docentes ao realizar o trabalho por meio do portfólio do Projeto Identidade.

Não poderia deixar de mencionar que o meu trabalho de observação pautou-se acima de tudo no respeito aos interlocutores, de modo que, ao proceder ao registro das observações, agia da forma mais discreta possível, para não ser um inconveniente para a professora e os estudantes. Ao utilizar um caderno de campo, fazia as devidas anotações quase todo o tempo de modo que, ao surgir algo relevante para o objeto da pesquisa, o movimento de realizar anotações não chamava a atenção, tornando-se, assim, uma atitude natural.

Como tinha que observar duas turmas ao mesmo tempo, organizei-me durante os dias da semana de segunda a sexta, no turno noturno, alternando entre o horário inicial da aula com uma turma e, depois do intervalo, com a outra. Essas observações ocorreram mais pontualmente com estas duas professoras, devido à utilização inicial do trabalho com o portfólio. Quando a outra professora começou a utilizar o portfólio, isto no início da terceira unidade, as duas professoras citadas já estavam quase encerrando os seus trabalhos com o portfólio. Deste modo, comecei a aumentar os períodos de observação na turma que estava iniciando os trabalhos com o portfólio, por meio do Projeto Copa do Mundo.

Vale deixar registrado que sempre procurava chegar no horário, junto com a professora na sala de aula. Na maioria dos dias, costumava comparecer alguns minutos antes do início das aulas com a finalidade de observar a forma de chegada dos estudantes, a receptividade dos professores, dos estudantes, da direção e outros aspectos que perpassavam o ambiente exterior à sala de aula. Durante os intervalos das aulas, também atentava para os aspectos como o relacionamento entre os estudantes, “as conversas de corredor”, a relação com a merenda escolar, as saídas durante o intervalo para ir a suas casas que ficavam nas proximidades, além de acompanhar em alguns momentos as formas interativas entre as professoras na sala dos professores e entre estudantes e professoras no pátio da escola.

Quanto aos procedimentos de realização dessa técnica de coleta de informação, foram elaborados alguns tópicos que nortearam a realização da pesquisa como: as atitudes diante do processo de construção dos portfólios, os momentos e as formas de socialização, a forma de participação, os diálogos estabelecidos, a forma como selecionavam as suas evidências de aprendizagens, a maneira como a avaliação das aprendizagens se fazia presente no cotidiano tanto pelo trabalho com o portfólio como pela utilização de outros instrumentos avaliativos como, por exemplo, as provas, as posturas e práticas avaliativas das professoras e também dos estudantes.

As observações no âmbito da instituição escolar, como um todo, tiveram início em março de 2010 até a segunda semana de dezembro do mesmo ano. Todavia, antes mesmo do início das aulas, já comecei a observar no período da jornada pedagógica, como já mencionado. Os dados e as informações foram registrados em notas no diário de campo, em que foram feitas as descrições das atividades realizadas.

No que diz respeito à duração das observações por dia, em média foi realizado por mim um trabalho com duração aproximadamente de duas horas e trinta ou quarenta minutos, tendo em consideração que as aulas iniciavam às 19h e encerravam às 22h. Busquei estar sempre atento às questões do horário de entrada e de saída dos estudantes; percebi alguns atrasos

iniciais por motivos de trabalho, família, arrumar pessoa para deixar os filhos e o transporte escolar. Quanto às professoras, sempre cumpriam o seu horário, fazendo-se presentes na escola e na sala de aula minutos antes do começo das atividades. Às vezes, as professoras tinham que esperar um número maior de estudantes para começar as atividades, em razão do atraso, principalmente na época das romarias.

É importante destacar que as observações aconteceram em um clima de muita receptividade por parte dos membros da escola observada, tornando possível a realização da pesquisa em pauta. Observei nas professoras uma boa relação pedagógica com os estudantes e estes, com elas.

Enfim, por meio da observação participante, posso sinalizar algumas das suas contribuições para o resultado desta pesquisa como:

- Ampliação das possibilidades investigativas sobre a organização, funcionamento da escola observada bem como suas práticas avaliativas.
- Favorecimento da compreensão sobre o trabalho com o portfólio desenvolvido pelas professoras e estudantes da Educação de Jovens e Adultos.
- Vivência das concepções, posturas, práticas avaliativas e possibilidades no que diz respeito ao trabalho com o portfólio.
- Conhecimento e compreensão das perspectivas, as crenças, os valores e experiências no tocante à avaliação das aprendizagens dos estudantes e das professoras.
- Subsídios para a compreensão da organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos e as suas singularidades.

Assim, ratifico mais uma vez o potencial da observação como procedimento/instrumento de coleta de informações ao procurar desvelar os meandros do cotidiano escolar, como abordarei no Capítulo 4.

#### 3.5.4 Entrevista semiestruturada

Reconhecendo a importância de ouvir o que os sujeitos da pesquisa têm a dizer, outro procedimento utilizado foi a entrevista, com o objetivo de analisar as concepções e falas dos sujeitos e os diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade, pois ela representa um

dos procedimentos básicos para a busca de informações com caráter interativo, direto e imediato. São oportunas as palavras de Szymanski:

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (SZYMANSKI, 2004, p.10).

Para Ludke e André (2005), a entrevista possibilita a captação imediata e corrente das informações desejadas e permite o aprofundamento de questões que emergem de outros procedimentos de coleta de informações. Nessa mesma linha de pensamento, Poupart (2008) sinaliza três argumentos quanto ao uso da entrevista de tipo qualitativo, sendo eles:

[...] *de ordem epistemológica*: a entrevista qualitativa seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais; *de ordem ética e política*: a entrevista visa compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais; *de ordem metodológica*: se imporia entre as 'ferramentas de informação' capazes de elucidar as realidades sociais, mas principalmente como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores (*Ibid*, p.216).

Respeitando o caráter interativo e dialético da pesquisa qualitativa, a entrevista foi semiestruturada, para proporcionar maior liberdade na relação entre os sujeitos da pesquisa, além de fazer emergir questões que não estavam previamente definidas, permitindo, também, esclarecimentos, correções, adaptações na busca das informações desejadas, o que, segundo Ludke e André (2005, p. 34), “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações”. Nesse sentido, na entrevista,

[...] mais do que verdades e fatos, se constrói um rico material sobre versões, opiniões, descrições peculiares, criadas na interação de dois interlocutores, ou seja, nos interstícios de uma relação, em uma entrevista do pesquisador e seu entrevistado (DESLANDES, 2005, p.170).

Ludke e André (*Ibid*) aconselham o uso de um roteiro com os tópicos principais a serem cobertos, seguindo uma ordem lógica e psicológica, em uma sequência que discorra sobre os assuntos dos mais simples aos mais complexos, evitando saltos bruscos entre as questões, atentando não apenas ao roteiro, mas também aos gestos, expressões, entonações, sinais não verbais. Isso porque “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do

próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134).

Os interlocutores da pesquisa entrevistados foram a coordenadora da rede municipal que atua na Educação de Jovens e Adultos, a diretora da escola observada e as professoras que atuavam na primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Tais interlocutores possibilitaram maior aprofundamento dos temas para que fosse possível compreender melhor a prática avaliativa nessa modalidade educacional.

A realização das entrevistas semiestruturadas permitiu uma imersão bem maior na realidade observada, em que as diversas formas de captar as várias nuances nas entrevistas ficaram mais perceptíveis, desvendando a realidade e as suas facetas frente ao objeto pesquisado.

Gostaria de mencionar que, inicialmente, houve uma testagem prévia do roteiro da entrevista semiestruturada das professoras, no apêndice C. Essa testagem do roteiro das entrevistas ocorreu com outra professora da Educação de Jovens e Adultos e foi de fundamental importância para ajustes e também para perceber as formatações das perguntas no que diz respeito à sua elaboração e compreensão pelos respondentes.

De início, foi feito contato com as professoras, com a coordenadora e a diretora da escola a fim de expor o tema da entrevista, os seus objetivos e as garantias do anonimato das identidades das interlocutoras. Foi solicitada permissão para gravar, porém somente duas professoras e a coordenadora concordaram com a utilização do gravador. As outras interlocutoras disseram não se sentirem à vontade com a presença do equipamento. Desse modo, optei pelo registro manual o mais fidedigno possível. Todas as sessões das entrevistas foram agendadas antecipadamente com cada interlocutora. Não houve empecilho algum para a realização da pesquisa. Todos os interlocutores se manifestaram de forma positiva para colaborar com a pesquisa.

Comecei todas as entrevistas, buscando compreender a trajetória docente de cada interlocutora, o seu tempo de docência e a sua experiência na Educação de Jovens e Adultos e, nos casos da coordenadora e da diretora, como foi a ida para as funções. Essas questões iniciais favoreceram maior entrosamento e caracterização do grupo como profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Todas as entrevistas foram realizadas sem o conhecimento prévio do roteiro semiestruturado pelas interlocutoras, a fim de evitar a construção de discursos formais, sem espontaneidade.

Cada entrevista realizada teve a duração em média total de 50 minutos, sendo realizada em vários momentos com a mesma interlocutora, devido ao pouco tempo para a sua realização. Todas as entrevistas ocorreram no período compreendido entre março a agosto de 2010. Quanto ao registro delas, combinei entre anotações e gravações que foram transcritas. Ao final de cada entrevista, garantia o término com cordialidade e sempre deixando claro que poderia retornar para outra possível entrevista e aprofundamentos em algum tema.

Enfim, as entrevistas semiestruturadas foram de significado ímpar no sentido de possibilitar ao pesquisador analisar as práticas avaliativas, trazendo à tona as vozes das interlocutoras que vivenciam o processo nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, as razões por que as mesmas utilizaram o portfólio bem como as possibilidades, limites e fragilidades desse trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, busquei um melhor detalhamento sobre a relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa, o que me permitiu a organização do quadro a seguir:

**Quadro 11– Síntese da relação entre objetivos específicos e procedimentos/instrumentos de pesquisa**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos/instrumentos de pesquisa</b>
Analisar as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio	Análise documental Observação participante Entrevista semiestruturada
Analisar as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio	Observação participante Análise documental Entrevista semiestruturada
Acompanhar e analisar o processo de construção dos portfólios nas turmas	Observação participante Grupo focal Entrevista semiestruturada
Analisar as percepções de professores e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio	Análise documental Observação participante Entrevista semiestruturada Grupo focal
Analisar as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Observação participante Grupo focal Entrevista semiestruturada
Analisar os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos.	Análise documental

Com o intuito de oferecer melhor detalhamento da relação entre procedimentos/instrumentos de pesquisa, os interlocutores e os critérios estabelecidos, segue o quadro:

**Quadro 12– Síntese da relação entre procedimentos/instrumentos de pesquisa, interlocutores da pesquisa e/ou documentos e critérios estabelecidos para escolha dos interlocutores de pesquisa**

<b>Procedimentos/ instrumentos de pesquisa</b>	<b>Interlocutores da pesquisa e/ou documentos</b>	<b>Critérios estabelecidos para escolha dos interlocutores e/ou documentos de pesquisa</b>
Análise documental	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Projeto político-pedagógico, atas de resultados, diário de classe, regimento escolar. Plano de curso das disciplinas, procedimentos escritos de avaliação, portfólios dos estudantes	Documentos que fazem relação direta ou indireta com o objeto de pesquisa, proporcionando análise entre o conteúdo abordado (manifesto) e o conteúdo significado (latente)
Grupo focal	Estudantes da Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ser estudante da Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuir disposição para participar da pesquisa
Entrevista semiestruturada	Professoras da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ser professora da Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuir disposição para participar da pesquisa. Utilizar o portfólio nas atividades pedagógicas. Atuar na escola que congrega maior número de turmas na sede do município
	Coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos	Estar atuando na Coordenação Municipal da Educação de Jovens e Adultos e possuir disposição para participar da pesquisa
	Diretora da escola onde funciona a modalidade da Educação de Jovens e Adultos a ser pesquisada	Estar atuando na equipe gestora da escola onde funciona a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e possuir disposição para participar da pesquisa
Observação participante	A sala de aula das professoras da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola a ser pesquisada (prática pedagógica no espaço da escola e na sala de aula)	Professoras que atuam na escola que congrega maior número de turmas na sede do município com turmas de Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que utilizaram o portfólio nas atividades pedagógicas

### 3.6 Procedimentos de análise das informações

Como explicitado anteriormente sobre o caráter multimetodológico da abordagem de pesquisa qualitativa, segundo Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004); Flick (2009); Denzin e Lincoln (2006) e Kruger (2010), e no que diz respeito aos procedimentos de análise das informações coletadas neste estudo, houve a apreciação das informações e dos dados colhidos por meio da triangulação dos diferentes procedimentos ou instrumentos aqui citados. Nesse sentido,

[...] a triangulação de diferentes procedimentos de coleta de dados é vista como uma estratégia de validação de resultados de pesquisa ou como uma forma de melhorar a abrangência e complexidade de um determinado objeto de investigação (WELLER e PFAFF, 2010, p.21).

Segundo Kruger (2010), o processo de triangulação combina os diferentes tipos de procedimentos para chegar a uma análise mais profunda e complexa sobre o objeto estudado, ampliando as perspectivas de análise do referido objeto. Dessa forma, o pesquisador atua como um *bricoleur* interpretativo que busca compreender as várias influências que atuam de forma direta ou indireta no objeto de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

No estudo em pauta, os procedimentos/instrumentos de coleta de informações ou dados foram a observação participante, o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a análise documental que proporcionaram ao pesquisador, por meio da triangulação, organizar as categorias ou eixos temáticos de análise que compõem este relatório da pesquisa.

Desse modo, compreendi que o processo de triangulação propicia ao pesquisador o conhecimento interpretativo da realidade na qual está imerso, fazendo emergir os vários ângulos para a compreensão do objeto analisado. Pode-se entender a triangulação de métodos,

[...] como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os autores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico (SCHUTZ, 1982 *apud* MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p.29).

Portanto, ao estabelecer a análise das informações coletadas por meio da triangulação dos procedimentos/instrumentos de pesquisa aqui mencionados, espero ratificar e respaldar

qualitativamente os resultados da pesquisa desenvolvida, “levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p.82).

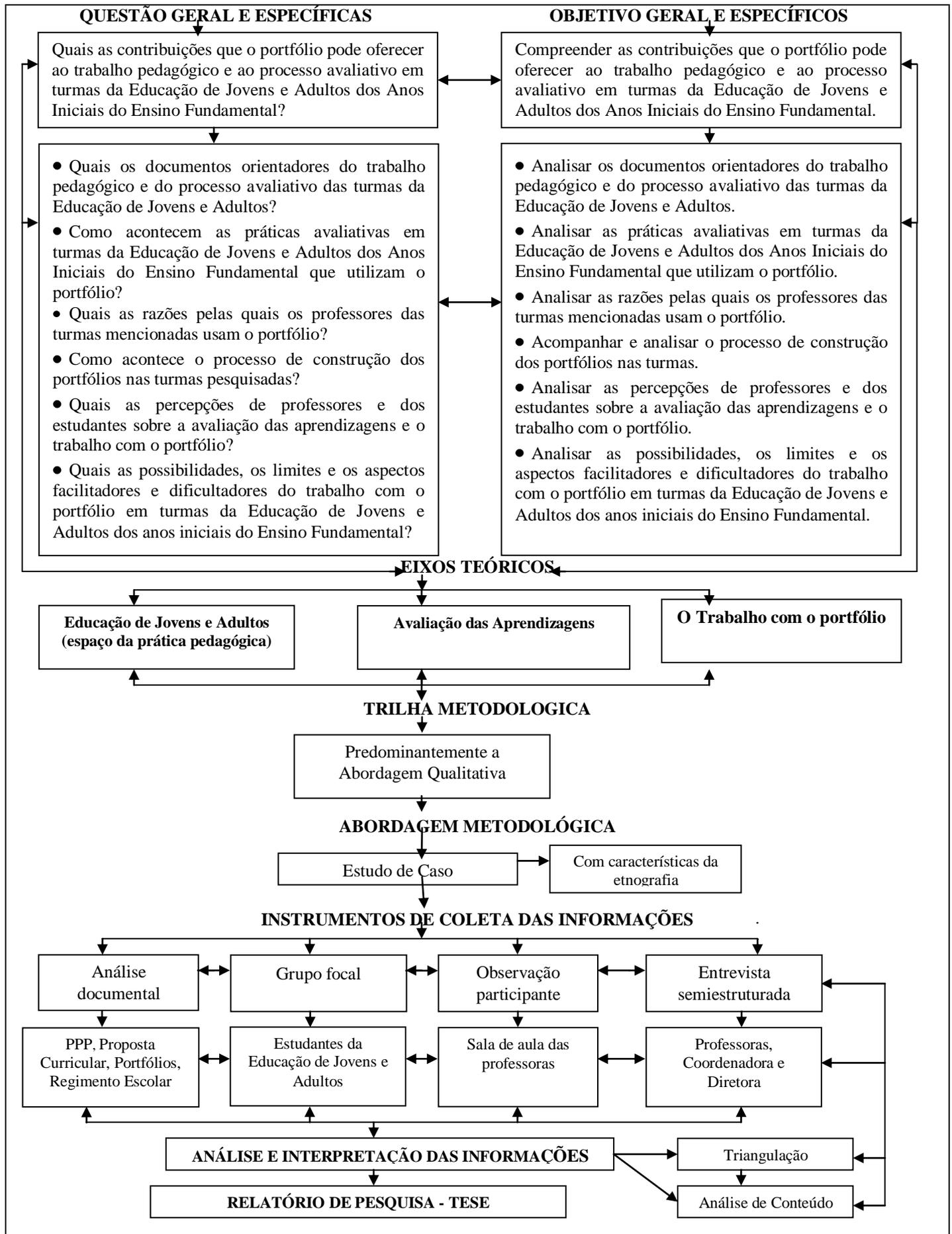
Vale ressaltar ainda que, no que diz respeito aos dados coletados e no tratamento destes, com o intuito de estabelecer melhor compreensão sobre os mesmos, responder às questões formuladas, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado e articulá-lo ao contexto cultural ao qual faz parte, procedi à apreciação com base na análise de conteúdo, pois esta “utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p.40).

A partir desse entendimento sobre a utilização da análise de conteúdo e com base em Bardin (2009), Franco (2005), Oliveira (2007b) e Gomes (2001) foi necessário estabelecer também as unidades de análise, considerando as suas influências. Neste sentido, como a unidade de registro escolhida foi a frase ou a oração, estas foram transcritas dos depoimentos dos interlocutores articulados ao contexto do qual faz parte a mensagem.

A seguir, de forma esquemática, traço esse percurso pelas rotas e caminhos escolhidos, com a finalidade de apresentar melhor visualização. Após a síntese da pesquisa, e com base nos eixos teóricos que me deram sustentação para melhor compreender e interpretar a realidade pesquisada e a sua dinâmica, apresento o que foi desvelado por meio das informações colhidas.

Para isto, elenco os eixos de análise que foram organizados da seguinte forma: a jornada pedagógica: os olhares iniciais, a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos no contexto dos documentos, as práticas avaliativas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos investigadas, o portfólio na Educação de Jovens e Adultos: razões para o uso e o processo de construção, as percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e a sua relação com o portfólio e o trabalho com o portfólio nas turmas de Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades.

**Quadro 13 – Síntese da pesquisa**



#### 4. DESVELANDO A REALIDADE: a avaliação das aprendizagens, a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com o portfólio

*Achei um 3x4 teu e não quis acreditar  
Que tinha sido há tanto tempo atrás...*

*A minha escola não tem personagem,  
A minha escola tem gente de verdade...*

*Vamos começar de novo:  
Um por todos, todos por um*

*O sistema é mau, mas minha turma é legal  
(LEGIÃO URBANA, 2010).*

Após a definição do caminho percorrido metodologicamente e do embasamento teórico dos passos utilizados, cabe agora apresentar os dados e as informações do que foi desvelado por meio da pesquisa de campo. Neste item, trago as diversas contribuições dos interlocutores, dos documentos analisados e das observações feitas com o intuito de responder às questões elencadas e, assim, atingir os objetivos propostos.

Convém ressaltar que desvelar a realidade exige o máximo de respeito aos seus atores sociais e ao seu cotidiano, gente de verdade, pois são pessoas, como diz a epígrafe, que apresentam configurações próprias dentro do universo no qual o pesquisador é a figura externa. Não tive a pretensão de julgar ou tecer comentários sobre algum interlocutor de forma específica. Tive, sim, a intenção de olhar criticamente para a realidade investigada, por meio de um processo comunicativo com os atores sociais envolvidos na pesquisa.

Assim, ao imergir no contexto da pesquisa, a fim de perceber as relações, o todo, o individual, as influências do sistema e demais aspectos, busquei a construção do olhar interpretativo do objeto, fundamentando-o de forma teórica e metodológica. Logo, este olhar quis ver, quis saber, quis entender e compreender as configurações cotidianas que são tecidas pelos atores sociais no que diz respeito às práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, por meio do portfólio.

Desse modo, começo trazendo o que foi vivenciado pelas professoras interlocutoras na jornada pedagógica; em seguida, apresento as contribuições dos documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo; prossigo, elencando as práticas avaliativas investigadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos para, em seguida, trazer à tona as razões para o uso e o processo de construção do portfólio; dou continuidade, discorrendo

sobre as percepções das professoras e dos estudantes quanto à avaliação das aprendizagens e à sua relação com o portfólio e, para finalizar, apresento os limites e as possibilidades do trabalho com o portfólio nas turmas de Educação de Jovens e Adultos investigadas.

#### 4.1 A Jornada Pedagógica: olhares iniciais

Como mencionado anteriormente, o trabalho de campo propriamente começou antes da imersão no contexto da escola e da sala de aula. Optei por começar a observar e interagir não só com as interlocutoras da pesquisa, mas também com outros professores da Educação de Jovens e Adultos, no intuito de perceber como vivenciam os processos formativos, o que discutem da especificidade educacional na qual atuam, além de buscar compreender *in loco* os processos de formação continuada desses professores.

Já é de costume para a rede municipal de educação a realização de jornadas pedagógicas, no início de cada ano letivo. A jornada pedagógica municipal ocorreu no mês de fevereiro de 2010, sendo planejada e realizada durante uma semana por uma empresa contratada pela prefeitura municipal com o aval da Secretaria de Educação. Foram desenvolvidas várias atividades como palestras, oficinas e dramatizações ora para todos os professores, ora para grupos específicos, de acordo com a atuação profissional.

As atividades da jornada iniciaram-se com uma palestra para todos os professores da rede municipal com o tema “Um novo olhar educacional”. Em outro momento, foi realizada a divisão dos grupos para o trabalho por meio de oficinas pedagógicas. Acompanhei o grupo de professores da Educação de Jovens e adultos, pois nele encontravam-se as professoras e a coordenadora municipal, interlocutoras da pesquisa. Com essas profissionais, as atividades da jornada foram realizadas apenas em três noites, enquanto as atividades com os outros grupos ocorreram em quatro dias, tanto no matutino como no noturno.

Quando perguntei à professora Jasmim o porquê de poucos dias e horários para a discussão na jornada pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, respondeu:

*Por que nós, da EJA, atuamos somente em um turno. E também como muitos de nós trabalhamos em outros horários, fica difícil participar da jornada o dia todo. Por isso, eu só posso à noite. Então, eles lá da secretaria, como já sabem desta realidade, colocam a jornada para EJA só à noite. Se a gente quiser participar de outras atividades até que pode, mas não dá, devido ao outro trabalho (Professora Jasmim).*

Acompanhando as oficinas, percebi quanto ficam aquém da discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Foram abordados assuntos de forma genérica, como o planejamento, a relação professor-estudante, o compromisso do professor com a educação transformadora. Entretanto, nada especificamente relacionado à modalidade na qual os professores ali presentes atuavam. A razão disso pode estar no argumento da professora Jasmim, ao referir-se ao pouco tempo de que dispõe para participar de encontros de formação, como o oferecido pelas oficinas.

Em outro momento, quase no final da jornada pedagógica, quando perguntei a uma professora sobre como avaliava o que foi discutido na jornada, ela comentou:

*Foi bom. Eu achava que poderiam trazer coisas mais específicas para nos ajudar no nosso trabalho. Tenho algumas dificuldades em alguns conteúdos, mas foi legal, porque a gente troca algumas experiências aqui também* (professora Girassol).

Já outra professora afirmou:

*Poderiam ter apresentado coisas mais úteis para o nosso trabalho. Esta história de ficar aqui só fazendo plano é muito chato. Desde outras jornadas nós já pedimos outros assuntos e não fomos atendidas. Eles [prefeitura ou secretaria de Educação] contratam a empresa. Eles nem sabem da nossa realidade e vêm pra cá com tudo pronto. Para ser sincera, não é muito bom, não, este tipo de formação* (professora Magnólia).

A fala desta professora se refere às atividades realizadas nas oficinas, pois no início foi feita uma pequena discussão sobre os temas mais amplos, como já citei anteriormente, e depois a maior parte do tempo foi destinada ao preenchimento do plano anual da série em que cada professor iria atuar.

Diante das observações, percebi que as atividades propostas na jornada não apresentavam interesse para esse público, pois eram visíveis os atrasos no horário de início, o entra e sai da sala de aula, as conversas paralelas, sem falar na falta de discussões e aprofundamentos teóricos e metodológicos referentes à Educação de Jovens e Adultos. Nada foi abordado sobre a avaliação das aprendizagens, nem sequer sobre o trabalho com o portfólio. Sobre a formação continuada, Villas Boas (1996, p.39) ressalta que “há que se considerar, também a necessidade de uma formação continuada, com vistas à constante atualização. Entende-se ser a formação continuada de responsabilidade do sistema de ensino, da escola e do próprio profissional”.

Depreendi da análise do contexto da jornada pedagógica uma preocupação bastante técnica, por meio de atividades que se baseavam apenas na descrição de métodos para que os professores cursistas vissem como funcionam e pudessem aplicar nos respectivos ambientes de atuação. Eram atividades desprovidas de quaisquer reflexões por parte da equipe formadora, ou seja, da empresa responsável pelo evento, na qual ficava evidente a exacerbação do tecnicismo. A técnica é uma dimensão fundamental; entretanto, se a valorização recair mais sobre essa dimensão, a formação do profissional resultará simplesmente em um tecnólogo do ensino. Sobre isto, Veiga (2006) menciona:

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, detalhada pelas Diretrizes curriculares nacionais para a Formação de professores da Educação Básica. [...] Essa proposta parte da concepção de que o professor é um tecnólogo reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade. [...] A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer (*Ibid*, p. 72).

De acordo com as contribuições de Veiga, fica bastante acentuada nas atividades desenvolvidas a presença do tecnicismo, principalmente quando uma professora da equipe formadora, em uma das oficinas, começou a sua fala, depois da dinâmica inicial, discorrendo sobre a importância dos jogos no processo de aprendizagem também para jovens e adultos, perdendo a oportunidade de tecer reflexões de cunho teórico e metodológico sobre a utilização dos jogos. Da maneira conduzida, corre-se o risco de que os jogos sejam utilizados como atividades espontâneas, sem objetivos e formas de avaliação definidas.

Dalben (2006) ressalta a necessidade de a formação de professores assumir uma linha mais reflexiva:

Vários autores têm utilizado termos como: prática reflexiva, ensino como arte, professor reflexivo e professor como investigador na sala de aula para caracterizar o novo professor nessa perspectiva. Todos esses termos pretendem traduzir a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, que saibam resolver os problemas do dia-a-dia, por meio do diálogo com o conhecimento e com a técnica, na expectativa de que essa reflexão seja um instrumento de desenvolvimento da ação e do pensamento. [...] Essa abordagem implica grande esforço pessoal e profissional, além de trabalho livre e criativo, na construção desse professor-pessoa. Assim sendo, o êxito do profissional dependeria de sua relação com o conhecimento produzido no cotidiano e na dinâmica de elaboração e reelaboração durante sua própria ação (DALBEN, 2006, p. 85).

Torna-se necessária uma formação que compreenda o professor como agente social, seja ela inicial ou continuada, não se esquecendo de elementos como: condições de trabalho, plano

digno de cargos e salários, carreira atrativa, organização, participação e valorização da categoria em prol da profissionalização docente (Veiga, 2006; 2001).

Foi perceptível a pouca pontualidade e o envolvimento dos professores nas atividades desenvolvidas. Em especial destaque que as interlocutoras (professoras, diretora, coordenadora) desta pesquisa estiveram todos os dias acompanhando as atividades. Ao ser questionada sobre a jornada, a coordenadora respondeu:

*Eu avalio como uma atividade necessária de formação continuada. Temos ainda muito que melhorar na rede municipal, principalmente no que diz respeito à formação dos professores. Seria bom se o município tivesse uma equipe completa para trabalhar as questões específicas da EJA. Como não temos, aí a Secretaria tem que contratar de fora do município (Dália Amarela, Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos).*

Percebe-se pela fala da coordenadora a importância de estratégias que visem à formação continuada dos educadores, como foi o caso da Jornada Pedagógica. No entanto, é significativo, também, pensar sobre os aspectos que estão envolvidos nas propostas de formação, pois a formação continuada de educadores busca, especialmente, contribuir para a ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos, proporcionando-lhes condições de rever e melhorar a sua prática docente. Nesse sentido, faz-se necessário que a formação proposta esteja efetivamente condizente com a necessidade daqueles que participarão dessa formação, considerando a relação da práxis com as exigências sociais das quais fazem parte os estudantes, os mais beneficiados pela formação desenvolvida.

É válido frisar que uma formação continuada nesses parâmetros exige a mediação organizada por profissionais atentos, conhecedores e partícipes do contexto educativo e social a que pertence o público. É fundamental, portanto, que sejam acionadas reflexões compatíveis com a realidade e com as necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, neste caso. Em outras palavras, a formação continuada como polo dinâmico de formação realmente contínua demanda um profissional formador inserido no ambiente socioeducativo da escola ou até de um grupo de escolas, ou ainda, profissionais estudiosos da temática a ser discutida, mas que estejam em fina sintonia com o grupo em formação.

A este questionamento, a resposta da diretora foi:

*Eu gosto muito da jornada pedagógica. É um momento rico e bastante proveitoso, porém o professor também tem que se esforçar e pôr em prática o que viu, senão não vale a pena gastar tanto e o professor não ajudar melhor a educação do município (Alecrim, diretora da escola).*

Busquei saber com a diretora, sendo gestora da escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos, como avaliava a atuação das políticas públicas municipais para essa modalidade educativa. A diretora salientou:

*Muita coisa ainda precisa acontecer para que possamos ter educação pública de qualidade em todas as suas modalidades e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos. Infelizmente, não temos profissionais com formação adequada para atuar na EJA e este é um dos obstáculos que enfrentamos. Contudo, desde que o FUNDEB passou a financiar a Educação Básica e, assim, a EJA também passou a ser assistida financeiramente, tenho percebido alguns avanços/melhorias (merenda escolar, transporte escolar), talvez um olhar mais voltado para a EJA. Um deles é o fato do FNDE começar a disponibilizar livro didático para a EJA, a partir de 2011. Segundo o FNDE, teremos livros didáticos para todos os Estágios e Segmentos da EJA. Precisamos continuar acreditando, sonhando e lutando por dias melhores na EJA (Alecrim, diretora).*

A partir da fala da diretora e dos estudos que tenho feito no campo da Educação de Jovens e Adultos, não posso negar os avanços, mesmo lentos, que têm ocorrido na área. Todavia, é imprescindível para os profissionais dessa modalidade educativa enxergar as conquistas efetuadas por meio da luta coletiva da sociedade civil organizada e também pelo engajamento nos movimentos sociais. É preciso conceber, praticar e viver a educação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, como direito insubstituível.

Indo ao encontro desse pensamento, Cury, ao ser relator das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer CEB nº11/2000, explicita sobre o direito à educação:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação, substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2000b, p.66).

Compartilhando desta ideia, Paiva (2009) aponta a sua concepção de Educação de Jovens e Adultos como direito:

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar as políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis (PAIVA, 2009, p.213-214).

Trazendo para este cenário analítico as contribuições de Arroyo (2006) sobre a concepção e o processo de formação para atuação na Educação de Jovens e Adultos, o autor menciona:

A teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partimos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência. Daí que o direito à educação se esgota, até hoje, de 7 a 14 anos. Isso condicionou o pensamento pedagógico, é um pensamento pedagógico dos primeiros tempos da vida. Não é um pensamento que reflete a formação dos tempos da juventude e da vida adulta. E se alguém refletiu isso foi a EJA, por isso ela pode ser um canteiro rico para construir um pensamento pedagógico que vá além do pensamento da infância e da adolescência. Mas isso tudo precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA. Formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos. A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico (*Ibid*, p. 26).

Assim, acredito que, diante de tudo que foi observado e também pelos depoimentos apresentados, o trabalho desenvolvido na jornada pedagógica não foi satisfatório para os profissionais que atuam especificamente na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo da jornada centrou-se em um modelo trazido de fora do contexto vivenciado. Essa prática não possibilitou a potencialização formativa dos professores por meio da reflexão sobre as dinâmicas do contexto da escola, na quais atuam as professoras interlocutoras desta pesquisa. Nesta mesma direção, Canário (2004) ressalta a mudança de lógica nos processos formativos:

A formação centrada na escola obedece a uma lógica diferente. Está em causa a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projeto, em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da organização. As decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas constituir uma antecipação das mudanças. O plano de formação corresponderá, então, a uma resposta singular, a uma situação singular, nas quais se articula um conjunto coerente de modalidade de ação marcadas pela sua diversidade. Não é aceitável, hoje, que o plano de formação de uma escola possa reduzir-se a uma lista de ações, a que corresponde um determinado número de formandos, de formadores e de horas de formação (CANÁRIO, 2004, p.80).

Diante do exposto, entendo que as práticas de formação continuada com uma concepção essencialmente instrumental não dão conta da diversidade que permeia o contexto escolar, o fenômeno educativo na contemporaneidade e a vida cotidiana dos seus sujeitos. Daí a

necessidade da ressignificação dos modelos de formação que se reduzem ao treino. É preciso buscar a implementação de processos formativos de aprendizagens marcados pela reflexão, pela pesquisa e pela produção simultânea de mudanças de ordem individual e coletiva.

A formação continuada é necessária; entretanto, com estudo sistemático, com pautas definidas, que possuam embasamentos teóricos, por meio de leituras de livros completos e não cópias de capítulo, bem como por meio de diagnóstico do grupo sobre as suas necessidades, dúvidas e carências conceituais e metodológicas.

Para Marin (1995),

A atividade profissional dos educadores é algo que, cotidianamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (*Ibid*, p.19).

O meu objetivo, ao acompanhar o espaço da jornada pedagógica, foi compreender um pouco mais os processos de formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Percebi a falta de políticas de formação continuada por parte do município, além do descompasso entre a necessidade dos professores e o que se discute nesses momentos. Nesse contexto, a formação é compreendida somente como instrumentalização, apresentando uma compreensão burocrática do planejamento.

Convém ressaltar que a formação docente é um dos problemas a serem resolvidos, principalmente no caso dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não é o único obstáculo que essa modalidade enfrenta. É preciso pensar nas condições de trabalho, tanto para os professores como para os estudantes, pois estes também realizam o seu trabalho discente. É preciso pensar ainda na carreira e na valorização dos professores. Tudo isso contribuirá para uma maior profissionalização desses docentes e para a construção de uma educação com qualidade social para todos e todas.

#### 4.2 A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos no contexto dos documentos

Documentos orientadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, o regimento escolar, o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos foram cuidadosamente analisados a fim de perceber como mencionam os aspectos da avaliação e, mais especificamente, a avaliação das aprendizagens.

No âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, no capítulo II – Da Educação Básica, Seção I, nas disposições gerais, art. 24 traz alguns indicativos sobre a avaliação:

- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
  - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
  - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
  - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
  - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, sendo exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta a avaliação como verificação do rendimento escolar a ser desenvolvida de forma contínua e cumulativa. Não se abordam os princípios éticos, políticos e pedagógicos que devem embasar suas práticas.

Buscando perceber como os princípios indicativos da LDBEN 9.394/96, no que diz respeito à avaliação na prática, são aplicados no Regimento da escola pesquisada, procedi ao seu estudo. Para Resende (1995), o regimento escolar é:

[...] o documento básico que contém as determinações legais e as linhas norteadoras que emanam das esferas federal e estadual. É o principal instrumento definidor da organização formal da escola e deve explicitar o modelo de gestão e o projeto político-pedagógico implícito nas relações sociais dele decorrentes (RESENDE, 1995 p. 80).

Constatai, como já abordei anteriormente, que o regimento escolar é unificado para toda a rede municipal. Nesse documento, a concepção de avaliação está expressa no capítulo VII, página 20, sob o título “Da avaliação do processo ensino-aprendizagem”:

Art.130 – A avaliação tem um caráter investigativo, processual e cumulativo, buscando identificar as reais necessidades para o aprimoramento da qualidade da educação.

Art. 131- A verificação do rendimento escolar compreende a avaliação do aproveitamento de apuração da assiduidade.

Art. 132 - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem será de forma contínua e cumulativa, tendo por princípio a garantia do desenvolvimento integral do aluno e do seu sucesso escolar.

Art. 133 – A avaliação do processo ensino-aprendizagem ocorrerá mediante procedimentos internos desta Unidade Escolar, abrangendo os avanços e limites inerentes à aprendizagem, reorientando a ação pedagógica e assegurando a consecução dos objetivos propostos.

Art. 134 – A avaliação do processo ensino-aprendizagem esta pautada nas seguintes bases:

I – ação diagnóstica de caráter investigativo, buscando identificar avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem;

II – ação processual/contínua, identificando a aquisição de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, permitindo a correção dos desvios e intervenção imediata;

III – ação cumulativa considerando cada aspecto progressivo do conhecimento;

IV- ação participativa e emancipatória, assumindo caráter democrático em que os agentes envolvidos analisam e manifestam sua autonomia no exercício de aprender e ensinar.

Art. 135 – A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve possibilitar a auto-avaliação do professor e do aluno, o registro de seus progressos e dificuldades, o replanejamento do trabalho pedagógico e a recuperação da aprendizagem do aluno.

Art. 136 – A sistemática de avaliação está definida neste Regimento Escolar, conforme Legislação vigente.

Art. 137 – Na avaliação do aproveitamento, a se expressar em notas de zero a dez (0 a 10), preponderarão os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos.

§ 1º - Entende-se por aspecto qualitativo aquele relato pelo aluno no processo ensino-aprendizagem, no domínio de conteúdos oferecidos ou na execução de atividades desenvolvidas, de modo a sentir-se o nível crescente do seu desenvolvimento.

§ 2º - Entende-se por aspecto quantitativo o volume de conteúdos e de atividades programadas e desenvolvidas pelo aluno, de acordo com a LDB 9.394/96.

Art. 138 – A avaliação do aproveitamento com vistas aos objetivos propostos no PPPE desta Unidade de Ensino será feita através de trabalhos individuais ou de grupos, questionários, provas objetivas ou dissertações, testes, observação da conduta do aluno, assim como outros instrumentos pedagogicamente aconselháveis (Regimento da Unidade Escolar, 2001, p.20-21).

Lançando o olhar de pesquisador sobre os aspectos apresentados no regimento escolar analisado, foi possível deprender que, no geral, apresenta a concepção de avaliação como processo e que esta pode ser utilizada a serviço da aprendizagem. O termo utilizado no documento é o de aprendizagem no singular. Outro aspecto que o documento explicita é a

utilização dos termos avaliação e verificação, tratando-os com o mesmo significado. Diante disso, Luckesi (2008) explica:

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual que se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado sincreticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão de que tal objeto ou ato possui determinada configuração. [...] O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele (*Ibid*, p.92-93).

O regimento escolar apresenta a avaliação como ação diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa/emancipatória, cujos elementos vão ao encontro de propostas de avaliação defendidas por estudiosos como Hoffmann, Luckesi, Saul, Villas Boas, entre outros. No tocante ao erro, o documento trata-o como desvio, necessitando uma intervenção imediata.

Desta forma, deparei do documento uma visão negativa do erro, que precisa ser eliminada. Discordo do posicionamento anunciado no documento em questão, pois concebo o erro como uma tentativa ou possibilidade de acerto que o estudante realiza no processo de construção do conhecimento.

Para Barriga (2010), o erro pode ser utilizado como possibilidade de o professor analisar de forma detalhada o processo de aprendizagem de cada estudante. Segundo o autor, o erro e as suas concepções não podem ser analisados sem considerar outros condicionantes como a cultura social frente ao erro, o seu papel no processo de aprendizagem e as suas relações com as políticas de reforma educativa, além das limitações da prática pedagógica dos docentes frente ao trabalho pedagógico.

Neste sentido, são oportunas as palavras de Pinto (2006):

[...] acredita-se na possibilidade de o erro poder tornar-se uma valiosa alavanca para o professor enfrentar as diferenças existentes entre os alunos na sala de aula e poder acompanhar, de forma efetiva a interpretá-lo, libertando-o de todo caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada ao percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo-classe (PINTO, 2006, 48).

O documento em apreço também menciona que será com base na legislação em vigor, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a definição da sua

sistemática de avaliação. Outro elemento que não poderia deixar de ressaltar diz respeito aos instrumentos que poderão ser utilizados com vistas à consecução dos objetivos propostos; contudo, não menciona quais são os critérios para a utilização desses instrumentos avaliativos. Além disso, deixa exposto, de forma abrangente, o entendimento dos termos quantitativo e qualitativo, dando a impressão de que os mesmos se contrapõem.

No que diz respeito ao Regimento da escola observada, a avaliação destinada à Educação de Jovens e Adultos ainda aparece no capítulo VII – da avaliação do ensino-aprendizagem, Seção II – da progressão, com a denominação de classes de aceleração I e II. Não se utiliza o nome Educação de Jovens e Adultos, porém na prática emprega-se a denominação conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece.

Para a avaliação nas classes de Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento, objeto de interesse nesta análise, o referido documento pontua o seguinte:

Art.142 – Dar-se-á progressão continuada nas classes de Aceleração da seguinte maneira:

I – Aceleração I – Estágio I (1ª e 2ª série).

a) quando o aluno adquirir as competências e habilidades básicas, avançará para a 3ª série ou Aceleração I – Estágio II.

II – Aceleração I – Estágio II (3ª e 4ª série).

a) quando o aluno assimilar as competências e habilidades básicas, avançará para 5ª série ou Aceleração II – Estágio I (Regimento da Escola pesquisada, 2001, p.22).

O Regimento escolar não apresenta no seu texto modificações ocorridas, até mesmo no âmbito da denominação da modalidade educativa. A partir de 2005, o município trocou a denominação “Aceleração” por Educação de Jovens e Adultos, conforme proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos para a rede municipal de Ensino (Regimento Escolar, 2009, p.08). Vale mencionar que o regimento analisado não pontua, em nenhum momento, quais são as competências e as habilidades necessárias para a progressão entre um estágio e outro.

Analisando o projeto político-pedagógico da unidade escolar pesquisada, percebi sua identificação como instituição pública municipal, sua localização, as modalidades de ensino que possui, quem são os atores sociais administrativos e pedagógicos e a caracterização da comunidade com a qual trabalha. Essas informações mencionadas no PPP da instituição colaboram para um melhor detalhamento e conhecimento da realidade escolar com vistas a futuras avaliações que possam ser realizadas no âmbito institucional.

Na justificativa do PPP da escola, fica evidente a preocupação da unidade escolar em trabalhar com uma proposta construtivista, que promova a interdisciplinaridade, deixando

explícitas a missão e a visão da escola. No entanto, não apresenta em momento algum do texto análises anteriores de problemas ou de situações de etapas da Educação Básica.

O referencial teórico utilizado no PPP faz menção somente aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, sinalizando o tipo de cidadão que deseja constituir no processo formativo. Nada informa sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Prosseguindo, o PPP apresenta objetivos geral e específicos para a unidade escolar, apresenta suas metas e ações, mas sem abordar a modalidade aqui em análise.

Por fim, o item avaliação é mencionado como parte fundamental, considerando-a como processo abrangente e de caráter diagnóstico, implicando um caráter reflexivo (Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2005). Ficou expressa no PPP da escola a concepção de avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem que assegure:

- Acompanhamento da aprendizagem pelo professor, pelo próprio aluno e pelos pais;
- Diagnosticar as possíveis causas do não aprendizado, como também de outras situações do processo pedagógico;
- Corrigir as distorções percebidas no itinerário da vida escolar;
- Redimensionar a atribuição de notas a partir da definição de como vai se avaliar, por que avaliar e para que avaliar;
- Repensar os instrumentos da avaliação, bem como os critérios para elaboração de questões e conteúdos que farão parte desses instrumentos, considerando não só a resposta que desejamos do aluno, mas como este chegou a essa resposta;
- Reorientar o aluno para que ele atinja o ideal estabelecido no planejamento e não apenas aprovar ou reprovar, mas sim elevar o nível dos seus conhecimentos;
- Acreditar na capacidade do aluno, utilizando a avaliação para encontrar as suas habilidades e não os seus defeitos (Projeto Político-Pedagógico, 2005, p. 17-18).

A partir desta análise, percebi o quanto o Projeto Político da Escola observada apresenta a avaliação como promotora das aprendizagens e como possibilitadora de intervenção no processo para a melhoria da construção de conhecimento pelo estudante. Mostra, ainda, a avaliação como reorientadora do trabalho do professor, de modo que este possa replanejar as suas atividades.

É preciso compreender que não se tem modelos prontos ou roteiros estabelecidos no que diz respeito à construção de um PPP. Entretanto, ao elaborar esse documento, a equipe responsável pela tarefa deverá dar conta das especificidades do contexto no qual estão inseridos. No caso da Educação de Jovens e Adultos, é ímpar o reconhecimento dos direitos dessa modalidade em face das distorções ou esquecimentos que, muitas vezes, ocorrem nas suas propostas educacionais.

Outro elemento de destaque no PPP da escola em estudo é a apresentação da avaliação, não como momento para aprovar ou reprovar, mas como possibilidade para que o estudante possa construir seus conhecimentos e aprendizagens. Destaco ainda a relevância em se pensar a utilização dos instrumentos avaliativos bem como os seus critérios, conforme citado no documento analisado.

Reportando-se ao Regimento Escolar observado, no artigo 137, o PPP da escola menciona a sistemática da avaliação que deve ser utilizada:

A avaliação do aproveitamento é expressa da seguinte forma:

- Notas numa escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez).
- Valorização dos aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem.
- O ano letivo tem 4 unidades com a programação prescrita no plano de trabalho do professor, e compõem o processo avaliativo: provas, teste, pesquisas, seminários, fichas de observação, trabalhos individuais e em grupos.
- Considera promovido o aluno que obtiver a média igual ou superior a 5 (cinco), um total de 20 ou mais pontos ao final das 4 (quatro) unidades.
- Os estudos de recuperação são oferecidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem e após a última etapa do ano letivo, caso o aluno não obtenha a média igual ou superior a 5 (cinco).
- Na recuperação do processo ensino-aprendizagem, a nota preponderante é a maior entre a da etapa e a do resultado da recuperação.
- Os estudos de recuperação podem ser realizados por módulos, pesquisas, provas, testes e ou outras atividades (Projeto Político-Pedagógico, 2005, p.22).

Diante do conteúdo apresentado no PPP da escola, pude compreender que o mesmo deixa em aberto as questões quanto aos aspectos qualitativos a serem observados. Há ênfase todo o tempo no sistema numérico, existindo uma contradição quando menciona o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Quanto ao caráter da recuperação, predomina a ação de recuperar a nota e não as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Dalben (2006):

[...] o ponto nevrálgico da avaliação escolar é a nota. Seu valor simbólico, como certificação do desempenho escolar, é bastante forte em nossa cultura escolar. O aluno, o professor, a família e a sociedade enxergam na nota, e nos certificados que a acompanham, a própria certificação de sucessos ou de fracassos na vida. Ela expressa relações amplas e complexas, que delineiam a identidade do aluno, do professor e da escola como instituição em sua relação com a sociedade (DALBEN, 2006, p.127).

Vale mencionar que o PPP da escola faz referência ao processo de recuperação a ser oferecido durante o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, nas turmas observadas, não constatei em momento algum um trabalho de forma “diferenciada”, pois não se realizou

trabalho algum que atendesse as necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante. E ainda: com base nas observações, foi percebida a predominância de instrumentos avaliativos como testes, provas e, às vezes, alguns trabalhos em grupo feitos na própria classe, com exceção das unidades em que as professoras utilizaram o portfólio.

Diante das explicações feitas até aqui sobre o Projeto Político-Pedagógico dessa unidade escolar no tocante à avaliação das aprendizagens, considero que deixa a desejar quanto à fundamentação teórica e metodológica sobre a temática avaliação. Além disso, a sistemática de avaliação apresentada não deixa evidentes os aspectos qualitativos a serem trabalhados, visto que tanto no Regimento quanto no PPP este aspecto é mencionado.

Para Veiga (2005), a construção de um projeto político-pedagógico com um formato mais emancipador passa pela reflexão sobre os princípios que lhe dão sustentabilidade, bem como na constituição de alguns elementos essenciais ao PPP. Entre esses elementos, a avaliação assume também uma função ímpar, pois

[...] a avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). [...] A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico (*Ibid*, p.32).

Prosseguindo na análise de documentos e buscando argumentos que deem respaldo às ações avaliativas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, também procedi ao estudo da proposta curricular para o primeiro segmento, tendo sido enviada para a escola pelo Ministério da Educação, sendo uma elaboração do próprio MEC e da Ação Educativa coordenada por Ribeiro (2001). A partir da proposta recebida, a escola investigada elaborou a sua. A proposta do MEC e da Ação Educativa apresenta uma visão de avaliação como meio para que os estudantes da modalidade em análise desenvolvam as suas aprendizagens (aqui aparece o termo no plural).

Para executar bem um plano, ou seja, fazer os ajustes necessários para que seus objetivos se cumpram, o educador deve ter uma postura avaliativa constante. Ele deve avaliar ao longo de todo o processo, tanto a dinâmica geral do grupo, que vai lhe dar indicações quanto à necessidade de modificar as linhas gerais do plano, quanto o desempenho de cada um dos alunos, o que pode lhe indicar a necessidade de criar estratégias pontuais ou dirigidas a alunos específicos. Nessa perspectiva, não se avalia apenas o que os alunos sabem ou não fazer; está se avaliando também

a proposta pedagógica e a adequação do tipo de ajuda que o professor está oferecendo aos seus alunos (RIBEIRO, 2001, p.225).

A proposta em foco ainda expressa o valor da participação e da valorização dos saberes que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo:

Cabe aqui mencionar mais uma vez a importância de os educandos jovens e adultos participarem da avaliação contínua de suas aprendizagens, de modo a ganhar mais consciência e controle sobre seus conhecimentos, sobre suas próprias atividades. Aqui, entretanto, é importante frisar que esta tomada de consciência implica o reconhecimento tanto do que já sabem como do que ainda precisam ou desejam saber. Por isso, o educador deve cuidar para não enfatizar apenas os erros ou as ignorâncias dos educandos, mas também tornar evidente para eles tudo o que já conseguiram aprender (*Ibid*, p.226).

A partir da compreensão de avaliação expressa na proposta do MEC e da Ação Educativa que busca a emancipação do sujeito e a sua participação, dando-lhe vez e voz e que procura desenvolver as várias aprendizagens, realizei também a análise da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos para a rede municipal de ensino. Essa proposta apresenta um texto muito próximo ao da proposta do MEC, inclusive com várias citações do documento, pois foi a inspiração do município ao construir a sua proposta curricular, conforme conversa com a coordenadora da rede municipal da Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à proposta curricular municipal para a Educação de Jovens e Adultos, a avaliação aparece apenas com sugestões de instrumentos avaliativos:

- Avaliações independentes - leituras, interpretações, produção de roteiros, reescrita coletiva e individual, construção de esquemas, resumos, síntese, dramatizações, pesquisas e outros (valor: 3,0 pts.)
  - Participação e assiduidade (valor: 2,0 pts.)
  - Atividade avaliativa escrita (prova) (valor: 5,0 pts.)
- (Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2009, p.30-31).

Ficou evidente o caráter quantitativo da avaliação adotada na proposta curricular do município, além de prevalecer a prova como essencial ao processo avaliativo, devido à atribuição de maior valor na pontuação. Outro fator foi a própria denominação: prova, pois, além das outras atividades serem denominadas de avaliação independentes que acontecem de forma escrita na maioria delas, a prova continua sendo a que se destaca.

Para Villas Boas (2008), a prova pode fazer-se presente no trabalho avaliativo do professor e não exclui a presença de outros instrumentos avaliativos. Nesse sentido, a autora ressalta:

[...] a prova é até bem-vinda quando, associada a esses mecanismos [portfólio, avaliação por colegas, autoavaliação], ela é bem planejada e seus resultados são bem aproveitados. Mas é preciso repensá-la para que ela perca as características que desabonam seu uso. [...] A maneira de usá-la é que precisa ser reconsiderada. Precisamos pensar: qual sua importância no processo avaliativo? Por que usá-la? Com que objetivos? Quando usá-las? Como articular seus resultados aos dos outros procedimentos? (*Ibid*, p. 91).

Outros documentos que também mereceram análise foram os planos de aula das professoras das turmas observadas. Apresentavam toda a sistemática da aula, expondo: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos (como tudo ia acontecer), recursos e avaliação. Neste último item, percebi que em quase todos os planos o registro vinha da mesma forma genérica:

*A avaliação será desenvolvida de forma processual, contínua e cumulativa com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem* (Caderno de plano de uma interlocutora da pesquisa).

Diante deste discurso escrito, vê-se a forma ampla como é concebida a avaliação no planejamento de ensino. Não se definem os critérios, os instrumentos avaliativos e muito menos, como salienta Freitas (2005), a relação direta que se estabelece entre a avaliação e os objetivos propostos, pois cada aula tinha objetivos diferentes, porém a forma registrada da avaliação era sempre a mesma.

Ao pensar nessa relação entre o planejamento e a avaliação, Luckesi (2008) expõe:

[...] o planejamento é o ato pela qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na construção do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o e no redimensionamento da direção da ação (LUCKESI, 2008, p.118).

Vale mencionar que, após ter estudado os documentos mencionados com o objetivo de analisar o que dizem ou orientam sobre o processo avaliativo nas turmas de Educação de

Jovens e Adultos, e tecendo as devidas considerações à luz dos autores do campo da avaliação, posso dizer que esses documentos apresentam uma concepção de avaliação a serviço das aprendizagens, expressa em vários momentos.

No que se refere à elaboração e à escrita dos textos, o regimento escolar, o Projeto Político-Pedagógico e a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos precisam ser repensados, pois em algumas passagens existem elementos que contradizem os princípios elencados como, por exemplo, a valorização em se realizar um trabalho qualitativo na avaliação; no entanto, somente expõem valores numéricos, dando muitas vezes ênfase à nota. Outra necessidade de mudança que posso sinalizar é na construção dos planos de aula, que precisam apresentar mais objetivamente os instrumentos e critérios avaliativos a serem utilizados, fazendo a relação destes com os objetivos da aula.

Assim sendo, ao realizar a análise documental, busquei captar o que esses documentos apresentavam no seu conteúdo, fazendo recortes quanto ao objeto da investigação aqui em foco. Após isto, realizei as devidas inferências com base nos estudiosos citados no decorrer deste trabalho, a fim de compreender o significado expresso pelos documentos que, na maioria das vezes, embasam e servem de referência para o fazer pedagógico dos atores do cotidiano escolar, no tocante às práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos.

#### 4.3 As práticas avaliativas nas turmas investigadas de Educação de Jovens e Adultos

Como já sinalizei neste estudo, a atividade educativa no contexto escolar constitui-se como atividade complexa, impondo na sua organização a necessidade de uma estruturação de tempos, de espaços, de papéis, de relações, de objetivos, de códigos, de linguagens e de outros aspectos, a fim de estabelecer e demarcar posicionamentos sobre as ações e as suas intencionalidades perante os sujeitos que atuam no espaço da Educação de Jovens e Adultos.

Ao buscar compreender como as professoras da Educação de Jovens e Adultos constroem e desenvolvem as práticas avaliativas, por meio das observações e das entrevistas, percebi que utilizam procedimentos formais e informais ao realizarem a avaliação dos estudantes dessa modalidade. As duas formas de desenvolver as práticas avaliativas não se excluem, pelo contrário, são “aspectos de um mesmo fenômeno” (FREITAS, 2005, p.145).

Os procedimentos formais de avaliação mais utilizados durante o período da pesquisa foram: provas ou testes, trabalhos em grupo, resolução de exercícios ou questionários,

portfólio e autoavaliação. Já os procedimentos informais apareceram todo o tempo no cenário da sala de aula por meio de elogios, valorização das produções dos estudantes, incentivos de forma positiva e sempre encorajando os estudantes.

Uma das características da avaliação formal é que os envolvidos no processo tomam conhecimento da sua realização no ato em que ela ocorre, por meio de instrumentos visíveis. Esta forma de avaliação é mais explícita e dela decorrem as notas ou os conceitos (VILLAS BOAS, 2004b; 2008; FREITAS *et al*, 2009). Entre os tipos de avaliação formal, o que mais presenciei durante a pesquisa foram as provas e os testes.

Em geral, os testes ou provas eram marcados com antecedência de quinze dias, mais ou menos, e ocorriam todos em uma semana específica, conforme divulgação feita pelas professoras na própria sala de aula. Eram provas mimeografadas que, em média, tinham três ou quatro páginas. Os estudantes ficavam grande parte do tempo da aula respondendo às questões de forma individual, sentados em filas com bastante espaço entre eles.

Um fato observado durante a minha imersão no espaço da pesquisa diz respeito a um desses momentos avaliativos, no qual foram utilizados os testes e as provas como instrumentos de avaliação. A dinâmica da professora foi a seguinte:

*Chegou dando boa noite. Organizou a turma em fila, colocando bastantes espaços entre as cadeiras. Fez orientações quanto ao momento da prova, dizendo que não podiam “colar”, nem olhar para o lado. Aquele que fosse pego “colando”, já sabia qual seria o resultado. Em seguida, distribuiu as provas e fez a leitura das questões. Disse que a partir daí era com eles. Só com eles. Que o momento das dúvidas já tinha passado e fora durante as aulas. Todos ficaram calados o tempo todo. Às vezes, um ou outro olhava para o lado e a professora fazia algumas insinuações do tipo ‘tô vendo o movimento’. Todos faziam a prova em silêncio. Não houve nenhum atendimento individual por parte da professora (Diário de campo, 19.05.2010).*

Percebi que na prática avaliativa a vez e a voz dos sujeitos, bem como as relações de poder e autoridade se transformam quando são realizados os testes e as provas, levando-nos a entender que os momentos nos quais esses instrumentos são utilizados devem ser tensos, perversos, indicando que não pode haver mediação alguma entre professor e estudante.

Segundo Gimeno Sacristán (1998),

O avaliador não apenas manifesta seus critérios sobre o que é ‘normal’, ‘adequado’ e relevante na aprendizagem de conteúdos de sua matéria, impondo-os como valores geralmente não discutidos, mas também pode controlar a conduta do aluno/a com a avaliação. [...] Este tipo de controle nem sempre aparece como conflitante, imposto e autoritário; ele pode ser assimilado sem provocar problemas nem rebeldias, dentro de um estilo liberal e democrático. A avaliação é uma forma tecnicista de exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos que, se diz,

servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno/a, a informação à sociedade, etc. Estamos frente a uma função geralmente oculta da avaliação (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 326).

Em contrapartida, em outro momento avaliativo, no qual os estudantes construíram cartazes em grupo sobre as profissões e apresentaram para toda a turma, a avaliação não se configurou em um momento tão tenso, carregado e enfadonho como ocorreu no caso da prova.

Neste sentido, são oportunas as palavras de Oliveira e Pacheco (2005):

Compreendemos que não existe o instrumento de avaliação perfeito, como muitos querem crer, mas acreditamos que eles sejam mais eficazes e próximos do saber real dos alunos e alunas. O que criticamos é a tendência em banalizar e em desqualificar os instrumentos de avaliação através, por exemplo, do excesso de provas e de testes realizados em todas as séries e ciclos, [...], promovendo um verdadeiro massacre propedêutico que ‘neurotiza’ os jovens, seus familiares e amigos (*Ibid* p. 126).

Geralmente, após duas semanas da realização dos testes ou provas, as professoras entregavam os resultados aos estudantes e faziam os comentários sobre a avaliação realizada. Essas ponderações feitas pelas professoras se limitavam à leitura das provas escritas com as suas respostas. Não existia processo de reorientação nos aspectos que foram considerados como “erros” pelas docentes. Essas provas escritas costumavam valer cinco ou seis pontos no máximo, pois existiam outras atividades avaliativas, como já mencionei no início deste tópico.

Os estudantes, ao receberem seus testes e provas corrigidos pela professora, ficavam apreensivos e com receio da nota. Era comum ouvir frases: “*passsei*”, “*consegui*”, “*achei que nesta prova eu não passava*”, porém existiam aqueles estudantes que não conseguiam uma nota muito boa e eram encorajados pela professora na realização de outras atividades avaliativas.

Outra prática avaliativa formal bastante presente nas turmas observadas da Educação de Jovens e Adultos foi a utilização de exercícios ou questionários, que eram utilizados pelas professoras com o objetivo de observarem se o conteúdo trabalhado havia sido compreendido pelos estudantes. Essas práticas avaliativas eram desenvolvidas durante as aulas, pois como a maioria dos estudantes era de trabalhadores, todas as atividades eram desenvolvidas dentro do horário escolar. A prática avaliativa das professoras, adotada diante da realização dos exercícios ou questionários, consistia em fazer os registros em seu caderno de anotações de quem realizava a tarefa sem a atribuição de pontos ou conceitos.

Uma das professoras da pesquisa, após algumas aulas sobre determinado assunto, colocava questões no quadro verde para os estudantes copiarem no caderno; poderiam consultar os colegas e os livros para responderem. Após um breve tempo destinado à resolução dos exercícios, a professora começava a corrigir as questões, buscando a participação dos estudantes. A forma de correção variava: às vezes oralmente, outras vezes os estudantes iam até o quadro responder, em outras, era a professora quem respondia no quadro e existia, também, a correção individual feita pela professora, no próprio caderno do estudante.

O trabalho em grupo, como prática avaliativa, foi utilizado nas três turmas observadas da Educação de Jovens e Adultos. As professoras, ao trabalharem determinados assuntos, organizavam os estudantes em grupos e solicitavam algum tipo de atividade como, por exemplo: construção de cartazes para apresentação à turma, jogral, construção de painéis com imagens e outros. Essas atividades valiam nota que só era divulgada ao final da unidade, quando as docentes falavam a média final em cada componente curricular. No entanto, no decorrer das atividades, era muito comum as professoras supervalorizarem a nota, por meio de falas do tipo: *“vale ponto”*, *“este trabalho tem uma nota e vale para a nota no final da unidade”*.

Foi perceptível na organização dos trabalhos em grupo pelos estudantes certa competitividade em função da nota, ou seja, cada grupo queria fazer o seu trabalho “o melhor possível”, com o objetivo principal de tirar a maior nota. Talvez a valorização da nota por parte dos estudantes seja um resquício dos discursos atribuídos à predominância dessa forma de avaliação, seja pelos percursos de escolarização das professoras ou pelas práticas atuais que desenvolvem.

Outro procedimento formal de avaliação que se fez presente foi a utilização da autoavaliação atrelada ao trabalho com o portfólio, no qual os estudantes analisavam o próprio processo de aprendizagem. Nos momentos autoavaliativos, os estudantes, começavam tímidos e receosos, porém podiam expressar-se mostrando os aspectos bons e os aspectos a serem melhorados no trabalho desenvolvido.

A utilização da autoavaliação no trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva de uma avaliação a serviço das aprendizagens, garantiu o direito da fala, da escuta, da participação e do acompanhamento aos processos de aprendizagens. As professoras, ao desenvolverem a autoavaliação com os discentes, escutavam atentamente e registravam no seu caderno de anotações os posicionamentos, as suas evidências de aprendizagens e também as não aprendizagens que os estudantes mencionavam.

Durante as autoavaliações, não foi constatada em momento algum a valorização ou a atribuição de nota. Presenciei momentos reflexivos sobre o processo de aprendizagens dos estudantes, o que servia para as docentes como momentos de organização do trabalho, em especial, o trabalho desenvolvido com o portfólio.

Para o registro da avaliação realizada, as docentes distribuíam a pontuação entre os diversos instrumentos avaliativos utilizados, conforme sugerido pela proposta curricular do município para a Educação de Jovens e Adultos, já mencionada na análise dos documentos.

Em geral, na distribuição da pontuação por unidade, constatei que havia maior atribuição de valores aos testes e às provas (5,0 pontos), seguidos de trabalhos em grupo (3,0 pontos), atividades individuais, participação nos trabalhos em classe e assiduidade (2,0 pontos). Os valores atribuídos a esses instrumentos poderiam sofrer alterações, conforme a turma; porém, em todas as práticas avaliativas o que predominava era a valorização da prova, atribuindo-lhe o maior valor.

No que diz respeito às práticas avaliativas e à utilização do portfólio, foco desta pesquisa, percebi o seguinte:

*Quando estavam trabalhando por meio dos projetos, as três professoras planejavam a aula por temas. Esse planejamento temático perpassava todos os conteúdos naquela noite, de forma que se tornavam mais significativos para os estudantes. Havia maior participação e envolvimento nas atividades. Eles nem percebiam quando estavam discutindo um tema da Geografia na disciplina História, e depois trabalhavam a Língua Portuguesa. Foi assim no projeto Identidade (Diário de campo, 30.03.2010).*

Vale salientar que a forma de trabalho interdisciplinar foi desenvolvida especificamente quando utilizaram a construção do portfólio dos projetos temáticos. Ao término do projeto, no final do primeiro bimestre, percebi que uma das professoras, embora seguisse um roteiro, não buscava realizar uma prática interdisciplinar como vinha desenvolvendo antes. Indagada sobre por que trabalhar com projeto por meio do portfólio, respondeu:

*Trabalhar com o portfólio é muito gratificante. Os alunos quando entendem o propósito da construção do portfólio, este trabalho flui que é uma beleza. Como aqui na escola sempre temos alguns projetos pra desenvolver, neste primeiro bimestre resolvemos trabalhar a identidade. E daí, como já utilizei o portfólio em outros momentos com outras turmas, achei bom começar com ele. E trabalhar com projeto facilita o nosso trabalho. Fazemos várias relações entre as matérias e os assuntos, além de ajudar os alunos a construírem o próprio portfólio do projeto desenvolvido (Professora Alecrim).*

A professora Magnólia, que desenvolveu o trabalho com o portfólio com o mesmo tema, quando questionada sobre por que trabalhar por projetos e utilizar o portfólio, afirmou:

*Bem, eu acredito que quando a gente trabalha com projeto, conseguimos estabelecer dentro do tema proposto, que no caso aqui é a construção da identidade, abordando vários aspectos como a relação de família, nomes, localidades, história de vida, o papel do cidadão e a identidade social, enfim vários temas e aí, ao escolher o trabalho com o portfólio, possibilita ao próprio ao aluno selecionar o que ele quer colocar no seu portfólio, o que ele aprendeu a partir do desenvolvimento do projeto (Professora Magnólia).*

A professora Jasmim pontuou mais especificamente sobre o trabalho com o portfólio e sobre sua avaliação:

*Avaliar os portfólios do projeto é muito interessante. São diversas construções, formas, a escrita é diferente. A forma como eles registram os conteúdos também se torna interdisciplinar, porque, ao trabalhar com o projeto numa perspectiva interdisciplinar, não tem aquela de ficar abrindo um caderno de uma matéria e depois de outra. Vamos discutindo e a aula vai acontecendo e quando eles registram no portfólio a gente também percebe a relação dos conteúdos (Professora Jasmim).*

A atribuição de notas aos portfólios dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos ocorria mediante os critérios definidos somente pelas professoras. Esses critérios constituíam-se em observar as evidências das aprendizagens dos estudantes colocadas no portfólio e a reflexão que faziam sobre as suas aprendizagens, tanto escritas como orais. A atribuição de notas ainda tinha por base a criatividade, a participação, porém sem existir a classificação de portfólios como “melhores” ou “piores”. As professoras estavam sempre atentas na construção dos portfólios aos objetivos estabelecidos e à sua relação com os conteúdos trabalhados nos projetos desenvolvidos. Durante o período que utilizaram o portfólio, este se tornou o procedimento central de avaliação das aprendizagens. Entretanto, as professoras não descartavam o uso da autoavaliação e das observações.

Vale ressaltar que a divulgação das notas atribuídas aos portfólios dos estudantes era realizada ao final de todo o trabalho. Entretanto, as professoras acompanhavam todo o processo de construção dos portfólios e, em algumas ocasiões, durante a semana de aula recolhiam alguns portfólios para analisar e os devolviam sempre com comentários e sugestões do que poderia ainda ser abordado no trabalho desenvolvido pelo estudante, auxiliando, assim, no seu processo de aprendizagens. Desse modo, o diálogo entre professoras e estudantes da Educação de Jovens e Adultos era estabelecido por meio do portfólio.

Para Hernández e Ventura (1998) e Hernández (1998), a proposta de trabalho com projetos relaciona-se a uma perspectiva de construção de conhecimento, superando o modelo fragmentado e utilitarista, buscando desenvolver um modelo de aprendizagem significativa e na qual as decisões pela escolha dos temas partem do diálogo entre os atores sociais. Para os autores mencionados, o trabalho por meio de projetos potencializa ultrapassar os limites das áreas curriculares, requer a realização de atividades práticas, bem como novas possibilidades de avaliação como, por exemplo, por meio do portfólio.

Segundo Esteban (2008a), existe a possibilidade de conectar o trabalho por projetos com a avaliação, o que significa

[...] torná-la uma prática de investigação dos processos desenvolvidos e dos resultados apresentados, incorporando alunos e professores como sujeitos interativos na realização do projeto, que está sempre atravessado por conhecimento, desconhecimentos e aprendizagens. Como prática de investigação, expõe a natureza coletiva e dialógica da avaliação, resulta do envolvimento de diversas pessoas, diferentes pontos de vista e várias possibilidades de compreensão e de ação, no processo (*Ibid*, p. 89).

Pude perceber na dinâmica avaliativa que, ao utilizar o portfólio, características de uma postura interdisciplinar. Vale ressaltar que o diálogo e a reflexão se coadunam com uma ação ou atitude interdisciplinar, que está em perfeita consonância com os princípios do portfólio.

O trabalho realizado por meio do portfólio nas turmas observadas apresenta evidências de uma prática avaliativa a serviço das aprendizagens. O estudante respeitava a produção do outro, o diálogo se fazia presente, não existia a preocupação ou a valorização da nota. Além disso, as manifestações de interesse em conhecer o que os outros estudantes tinham produzido era muito comum. O depoimento da estudante Sônia exemplifica bem o que foi observado:

*Eu gostei bastante. Primeira vez que fiz o portfólio. Não sabia nem por onde começar, mas a gente vai fazendo e ele vai acontecendo. E o bom é que, se ninguém [colegas da classe] sabe nem tem a certeza de como fazer, ninguém dá palpite no seu nem diz que tá errado...(risos). Quando a professora avaliava e eu também me avaliava, eu pude perceber o que eu ainda precisava aprender. Aprendi muito com esse portfólio (Sônia, estudante, jovem).*

A riqueza do trabalho com portfólio se expressa claramente sob o olhar dessa estudante, pois a construção de seu portfólio constituiu-se ferramenta de ampliação de conhecimentos por meio da ação contínua do pensar; além disso, possibilitou a crença em si mesma, em seu potencial acadêmico, quando disse que “*Não sabia nem por onde começar, mas a gente vai fazendo e ele vai acontecendo*”. E, nessa construção, quando o portfólio vai “acontecendo”,

acontece também a visibilidade do que já se sabe e daquilo que ainda é preciso aprender, indicando ao estudante e ao professor caminhos que devem ser percorridos. Acaba tornando-se um documento de desenvolvimento curricular, pedagógico e, quem sabe até, pessoal para todos os envolvidos, caracterizando-se como instrumento de diálogo do estudante consigo mesmo, dele com seu professor e vice-versa.

A visibilidade proporcionada pelo portfólio foi percebida também pelo estudante José, quando disse que

*No início achei difícil, né... (risos) não tô acostumado a escrever tanto. Mas melhorei. Acho que o meu portfólio não foi tão bom assim, não, mas percebi a cada dia que escrevia como eu ia melhorando a minha leitura e escrita e via também o que tinha aprendido (José, estudante, adulto).*

É possível o estudante e até mesmo o professor se sentirem intimidados quando convidados a trabalhar por meio do portfólio. Tal intimidação pode ser uma herança de toda a experiência acadêmica vivenciada pelos dois, quando a prática da escrita na escola era exclusivamente exercida para dentro da própria escola, ou seja, a escrita não como prática social, mas como elemento específico das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, é bom pensar que o portfólio potencializa o domínio da língua escrita e, sendo assim, amplia as possibilidades de desenvolvimento do letramento dos estudantes. No caso da Educação de Jovens e Adultos, é bastante apropriado um trabalho que ofereça condições e um suporte privilegiado para o desenvolvimento da proficiência escrita, com vistas aos usos da língua em situações socialmente significativas.

É importante ressaltar que a proposta pedagógica da escola, conforme já mencionado anteriormente, deixava expressa a sua opção por um trabalho interdisciplinar. Diante das observações realizadas, foi possível constatar que no trabalho com o portfólio houve a predominância do fazer interdisciplinar, estando, portanto, em conformidade com a proposta pedagógica.

Perante as observações e as respostas dadas tanto pelas professoras como pelos estudantes, outra questão surgiu no decorrer da pesquisa: por que trabalhar de forma interdisciplinar somente quando se utiliza o portfólio?

*Porque quando os alunos vão escolhendo as formas de registro e mostrando o que aprenderam no portfólio, eu não peço a eles que registrem por matérias. Por exemplo, eu não falo: escrevam o que aprenderam de Português; agora escrevam o que aprenderam de Matemática ou de História. Eles vão fazendo os registros, a cada semana eu pego e vou lendo o que escreveram e coloco os meus comentários.*

*Avalio a escrita, pergunto sobre algo que ficaram em dúvida e aí vou observando. Eu vejo que eles escrevem de tudo, vão falando de tudo um pouco. Daí quando chega à culminância e eles apresentam o projeto, na outra unidade eu trabalho de forma mais separada, pois não trabalho com portfólio o ano todo, não, senão eles enjoam. Vou variando a forma de avaliar até mesmo pra mudar um pouco a rotina. Mas eu vejo que eles gostam mais quando eu faço um trabalho mais interdisciplinar. E também porque a sugestão da coordenação é que a gente utilize o portfólio para avaliar quando for tipo um projeto a ser desenvolvido como este que está acontecendo (professora Jasmim).*

A professora Jasmim descreve a forma por ela utilizada para trabalhar com o portfólio. Permite que os estudantes escolham o modo de registro das evidências das suas aprendizagens. Acertadamente, ela recolhe os seus registros semanalmente para analisar e escrever seus comentários. Isso significa que a avaliação por ela realizada é contínua. A escrita é avaliada, diz a professora. Segundo ela, o portfólio não é usado durante todo o ano para que os estudantes não "enjoem". Ela quer dizer que diversifica os procedimentos avaliativos. Acredita na necessidade de mudar a rotina. Isso parece explicar o gosto dos estudantes pelo trabalho com o portfólio.

A fala da professora revela a influência da coordenação pedagógica, que sugeriu o uso do portfólio associado a projetos.

Outra professora, interlocutora da pesquisa, comentou:

*Quando comecei a trabalhar o projeto Copa do Mundo, já foi no final da segunda unidade. Na primeira unidade optei por não trabalhar, pois não conhecia a turma e também precisava pensar mais um pouco como iria trabalhar com o portfólio na avaliação dessas turmas. Tivemos também as reuniões de coordenação em que foi discutido também a forma de trabalhar com os projetos e a interdisciplinaridade. Foi muito interessante realizar o trabalho neste projeto, porque os alunos pesquisaram o nome dos países, a língua, nacionalidade, moeda. Daí já estávamos trabalhando problemas matemáticos, a escrita, além da Geografia. Facilitou muito porque o portfólio como é uma construção mais aberta, o aluno coloca o que ele destaca na sua aprendizagem e ele mesmo vai fazendo as relações. Então, tem momentos em que eles fazem relato da aprendizagem sobre a adição e a subtração nos problemas matemáticos e, em outros momentos, eles discutem sobre as situações sociais, preços, moeda, fazendo a relação com os próprios problemas matemáticos que eles resolveram. E cada aluno faz de uma forma bem diferente, usa a sua criatividade. Saí daquele tradicional arme e efetue... (risos). E também não tinha o momento específico de cada matéria (professora Girassol).*

A professora Girassol afirmou optar pelo trabalho com o portfólio após conhecer a sua turma. Destacou também a atuação da coordenadora pedagógica municipal sobre a relação do trabalho interdisciplinar com o portfólio e a sua atuação no processo de formação continuada. Foi bastante visível na fala dessa interlocutora o reconhecimento do potencial do portfólio durante a sua construção na turma da Educação de Jovens e Adultos. Destacou elementos na

realização do trabalho com o portfólio, como a flexibilidade no formato, espaço para criatividade e o exercício do protagonismo por parte dos estudantes.

Foi possível perceber, portanto, que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes apresenta características interdisciplinares somente quando elas utilizam o portfólio. O trabalho interdisciplinar, portanto, não constitui uma postura, uma visão de mundo, uma concepção frente ao programa das disciplinas proposto pelo currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Por meio dos relatos das professoras da pesquisa, compreendo a potencialidade que o trabalho com o portfólio apresenta ao ser utilizado como possibilidade avaliativa que considera os percursos dos estudantes, as suas aprendizagens e as relações que são construídas por eles no processo de constituição do próprio portfólio. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Oliveira e Pacheco (2005):

Se o que se pretende é considerar os conhecimentos dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagem singulares, múltiplos e imprevisíveis, na medida em que cada aluno incorpora as novas informações às suas próprias redes de modo diferente dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntas (*Ibid.*, p. 125).

Buscando compreender o porquê de algumas professoras trabalharem com o portfólio como procedimento avaliativo, quando o mesmo não é mencionado nos documentos oficiais analisados, solicitei a justificativa da coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

*A nossa experiência em trabalhar com o portfólio veio da nossa formação. Estudamos este assunto em disciplinas como Didática e também em Avaliação da Aprendizagem quando estávamos na universidade. Eu confesso que fiquei encantada com as possibilidades que o portfólio apresenta, as suas possibilidades. Daí quando comecei a trabalhar como coordenadora em uma das reuniões, discutíamos sobre avaliação e apresentei a possibilidade de trabalhar com o portfólio. Algumas professoras já tinham até ouvido falar e não gostaram da ideia, disseram que era muito trabalho e que, quando fizeram isto na universidade, foi coisa demais e os estudantes não iriam aguentar fazer tantas atividades. Porém, outras professoras começaram a trabalhar. Umas continuam, outras fizeram e pararam e estamos aí trabalhando. A cada dia aprendendo mais, porque também na universidade não se dá conta de aprender tudo..., né? E como você mesmo disse, nos documentos não tem, porque na época da reformulação a equipe que participou não acrescentou, mas nem por isso deixamos de trabalhar com o portfólio (Coordenadora Dália Amarela).*

É perceptível na fala da coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos a influência da formação inicial e dos saberes oriundos desse momento. É enfática ao propor e acreditar no potencial do trabalho com o portfólio; mesmo não sendo prescrito nos documentos orientadores da avaliação das aprendizagens para a modalidade educativa o que é bom, dá margem à criatividade e desenvolve a autonomia docente.

Ainda segundo a coordenadora, existem as resistências diante do trabalho com o portfólio por parte de algumas professoras da rede municipal da Educação de Jovens e Adultos, entre elas o equívoco de que, ao utilizá-lo, provocaria uma sobrecarga de trabalho, tanto para as professoras como para os estudantes. Quanto ao uso, Villas Boas (2004b) comenta que

[...] outro risco é o de professores e alunos oferecerem resistência inicial por entenderem que terão muito mais trabalho do que antes. Na verdade, pode até parecer que todos trabalharão mais porque, pelo método tradicional de avaliação, os procedimentos usados pelo professor nem sempre requerem muita formulação de sua parte (costumam ser repetitivos). Por parte dos alunos, eles até preferem fazer provas, porque são episódicas e exigem pouca formulação de ideias. É normal que esses perigos ameacem o uso adequado do portfólio. Sabendo disso, cabe-nos encontrar meios de preveni-los (*Ibid.*, p. 104).

Depreendi das falas das interlocutoras e também das observações que, ao trabalharem com o portfólio, vários momentos promoviam a interdisciplinaridade; além disso, os momentos tensos ou enfadonhos não foram evidenciados na avaliação com o portfólio; as relações de poder e autoridade entre professores e estudantes equipararam-se; a participação tornou-se evidente e significativa por parte dos estudantes e, quando os momentos eram somente de provas ou testes, estes tentavam burlar de alguma forma para conseguir a aprovação nos instrumentos aplicados.

As professoras assumiram, de forma geral, uma postura de mediação com estudantes, fazendo o acompanhamento durante a construção dos portfólios. Sempre considerei a prática de uma avaliação com vistas ao incentivo dos estudantes, valorizando e respeitando as suas produções, acreditando no potencial dos mesmos. Uma fala da docente sobre a forma de intervenção é oportuna: *“Claro que eu fazia algumas intervenções, mas respeitando as escolhas deles; eles tinham o poder de escolher as produções deles de acordo com os objetivos”*. É notório o quanto as professoras intervêm nas práticas avaliativas, mas respeitando o espaço de cada estudante no processo de aprendizagens e de construção do portfólio.

Por meio das práticas avaliativas desenvolvidas no trabalho com o portfólio, as professoras pontuaram: *“eles participam mais, se expõem, falam, escutam, opinam além de avaliarem constantemente o trabalho deles e o meu”, “eles tiveram oportunidade de ser eles na avaliação e na construção do trabalho. O portfólio possibilita isso, este espaço aberto para construção por parte do professor e dos alunos”*. Desse modo, a construção do portfólio possibilitou a abertura nos padrões tradicionais de avaliação, bem como na concepção de poder e de saber na prática avaliativa, advindos de longas datas, no percurso da história da educação brasileira.

Não poderia deixar de destacar o reconhecimento do espaço para expor as ideias por parte dos estudantes, por meio de falas do tipo: *“Tinha espaço na aula da professora para gente falar”* ou *“a avaliação assim foi muito boa, por que eu pude participar e participando mostrava o que já sabia e o que ainda precisava aprender”*. Isso demonstrou o quanto o trabalho com o portfólio possibilitou o exercício da reflexão, da construção e da autoavaliação, sendo estes alguns princípios norteadores do trabalho com o portfólio (VILLAS BOAS, 2004b).

Convém ressaltar que, nessa proposição de compartilhamento do poder e do saber, ficou evidente que o portfólio é um espaço para o estudante falar, ter vez e participar das práticas avaliativas sem receio da professora. Isso foi manifestado em relatos como: *“posso escolher e mostrar pra professora o que aprendi na hora de colocar no portfólio”* ou *“eu tinha medo de falar. Medo da professora reclamar, dizer que eu falei besteira”*.

Compreendi que este trabalho possibilitou também às professoras uma melhoria em sua prática avaliativa, demonstrada em falas como: *“consegui ver de perto o aprendizado deles e meu também, porque sempre estamos aprendendo com alunos também”*. Essas melhorias para as interlocutoras se tornaram claras quando os estudantes, por meio das avaliações feitas em seus portfólios, apresentavam elementos de reflexão sobre o fazer pedagógico e avaliativo (CANO, 2005).

A partilha de poder nas práticas avaliativas provoca ruptura no modelo hegemônico, no qual se baseia a crença do professor como detentor do saber, do poder e das formas de agir, cabendo aos estudantes somente receber passivamente as orientações, calando e concordando com tudo que lhe foi imposto. Eis algumas falas dos estudantes, como: *“pude também perceber e me avaliar sobre o que eu estava aprendendo”* ou *“a gente só se avaliou quando tava escrevendo no nosso portfólio...”*.

Não poderia deixar de mencionar as práticas avaliativas informais observadas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, no período de realização da pesquisa, pois

colaboravam para o encorajamento, para a perseverança nos estudos, consideravam a relevância da participação e da valorização dos estudantes no processo de aprendizagens. As práticas desenvolvidas ratificam uma postura avaliativa que busca a emancipação do sujeito e que se coloca a serviço das aprendizagens.

Sobre a avaliação informal, Villas Boas afirma (2008):

A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos, etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal (*Ibid*, p.44).

Acredito que pensar a avaliação e as práticas avaliativas na/para a Educação de Jovens e Adultos seja um momento de ressignificar e redimensionar conceitos, procedimentos e atitudes de acordo com as especificidades dessa modalidade educativa. Este pensamento acarreta um significado que vai além do pedagógico, do político, acima de tudo, um significado de compromisso social com uma parcela da população que teve muitas vezes os seus direitos negados ou negligenciados no processo de escolarização.

Pensar as práticas avaliativas na/para a Educação de Jovens e Adultos implica, em primeiro lugar, considerar as características dessa modalidade educativa, tais como: os percursos de escolarização e de aprendizagens dos estudantes, a especificidades do público que frequenta essas classes e o uso de instrumentos e de critérios avaliativos que estejam a serviço das aprendizagens.

Posso dizer que, diante das práticas avaliativas analisadas, não se trata de cair na armadilha da idealização do trabalho com o portfólio. Este, ao ser utilizado, possibilitou mudanças reais e significativas como a participação e a reflexão sobre o processo avaliativo por parte das professoras e dos estudantes. Porém, apresentou as seguintes limitações: poucos momentos de socialização, pouco tempo para a sua construção em sala de aula pelos estudantes e a falta, por parte das professoras, de maior aprofundamento teórico e metodológico sobre o trabalho com o portfólio.

Assim sendo, diante de todas as práticas avaliativas observadas e desenvolvidas, inclusive o trabalho com o portfólio, cabe ratificar a efetivação de uma educação que busca a formação de um cidadão crítico e participativo, sob uma perspectiva emancipatória. Essa postura ainda possibilitou a criação e a abertura para os diálogos, deu voz e vez a cada sujeito

e respeitou os seus posicionamentos, ou seja, houve um (des)silenciamento do sujeito, que é o que se espera quando são proporcionados espaços para o exercício participativo nas práticas avaliativas, conforme depoimentos dos estudantes e das professoras citados neste trabalho.

#### 4.4 O Portfólio na Educação de Jovens e Adultos: razões para o uso e o seu processo de construção

Ao realizar o trabalho de pesquisa, procurei compreender a realidade das classes observadas, do trabalho das professoras e dos estudantes no que diz respeito ao uso, à construção do portfólio e às práticas avaliativas. A partir dessa imersão no campo da pesquisa, um aspecto que ficou evidente para mim se refere à forma de apresentação da proposta de trabalho e ao seu rumo nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Busquei as contribuições de cada interlocutor da pesquisa acerca de suas percepções sobre a operacionalização do trabalho por meio do portfólio. Para as professoras interlocutoras da pesquisa, algumas dificuldades na utilização do portfólio podem ser sintetizadas na resistência por parte de alguns estudantes, nas suas poucas experiências de realizar atividades dessa natureza e pelo fato de desenvolverem atividades que requeiram o seu maior envolvimento, pelas dificuldades que apresentavam na leitura e na escrita, o pouco tempo para construção do portfólio em sala de aula e o apego às formas avaliativas mais tradicionais, como por exemplo, a prova.

Com o objetivo de estabelecer ainda mais a relação entre as razões para o uso do portfólio e a organização do trabalho pedagógico, foi perguntado às docentes, interlocutoras da pesquisa, quais trabalhos conheciam sobre a avaliação por meio do portfólio e como foi a vivência nessa área. Obtive as seguintes falas:

*Sim, conheço algumas leituras que foram trabalhadas na faculdade, no Curso de Pedagogia. Foi rápido porque estudei na disciplina Avaliação da Aprendizagem. E nessa disciplina também construímos um portfólio. Depois de estudar mais sobre o portfólio e também nos nossos encontros, percebi que o que fiz na faculdade estava mais para uma pasta com atividades, somente. Não refleti quase nada. Hoje busco com os meus alunos, quando eles constroem o portfólio deles, que, ao escolherem o que colocar, façam a reflexão. Também é pra que eles melhorem a escrita. Eles começam tímidos, mas melhoram. Foi bacana e muito produtivo os trabalhos desenvolvidos com o portfólio, uma vez que temos através do portfólio a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno do início ao fim (professora Jasmim).*

Na opinião da professora Jasmim, o portfólio foi uma oportunidade de trabalho que possibilitou o acompanhamento mais próximo de cada estudante, que favoreceu conhecer melhor cada um e perceber as suas aprendizagens. Enfatizou como ponto principal do trabalho que realiza com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos a atitude reflexiva ao utilizar o portfólio, superando assim a ideia de pasta de texto, como foi vivenciado no seu processo de formação docente.

A professora Girassol disse:

*Estudei recentemente na faculdade, na disciplina Avaliação. Foi interessante o estudo e a construção do mesmo. Eu mesma me surpreendi com o meu portfólio. Já conhecia o trabalho com o portfólio desde as reuniões aqui com a coordenadora. Foi ela que trouxe para nós vários textos de livros, revistas sobre o portfólio. Comecei meio insegura, pois sem estudar mais profundamente fica difícil. Hoje acredito que melhorei o meu trabalho com o portfólio e acredito também que os alunos gostaram, pois falaram isto já em outros momentos. Eles participam mais, se expõem, falam, escutam, opinam, além de avaliarem constantemente o trabalho deles e o meu. (professora Girassol).*

Na mesma perspectiva, respondeu a professora Girassol ao considerar o trabalho com o portfólio como possibilidade dos estudantes exercitarem a autoavaliação constantemente. Para ela, a utilização do portfólio contribuiu também para a avaliação da própria prática docente, bem como para a melhoria da organização do trabalho pedagógico que desenvolve nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Outra professora abordou:

*Foram várias leituras e ainda são, porque vira e mexe a coordenadora traz pra nós materiais sobre o portfólio. Lemos nas reuniões e discutimos. Também pesquisei sobre o assunto na internet, em livros e revistas. Na época que fiz a faculdade não estudei tão profundo sobre o assunto. Lembro que a professora de Didática trouxe pra nós uma reportagem que saiu na Nova Escola. Achei que era mais uma moda da educação. Quando estudei, não construí nenhum portfólio. Eu mesma vim pôr em prática na minha atuação como professora. Confesso que no início nem pedia para os alunos escreverem ou refletirem no portfólio deles. Era mais um monte de atividades colocadas juntas. Uma coleção... (risos). Hoje, já tenho consciência que não é isso somente. E tenho vontade de aprender cada dia mais sobre o portfólio (professora Magnólia).*

O mesmo pensamento foi percebido na fala da professora Magnólia, que diz hoje ter consciência do trabalho com o portfólio e sente necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto. A docente referiu-se ainda à forma como foi vivenciado no seu processo de formação

inicial, considerando a superficialidade com que o tema foi abordado durante o curso de Pedagogia.

Assim, as falas das interlocutoras indicam que o processo de formação inicial foi marcante para o conhecimento sobre o trabalho com o portfólio. Elas sinalizaram a relação teoria e prática na vivência com o portfólio. Somente uma professora afirma que ficou no plano teórico e não experimentou sua construção.

Neste sentido, é preciso pensar na formação inicial de professores atrelada à indissociabilidade da teoria e da prática, pois a minha compreensão sobre o processo formativo de professores está imbuída da característica como agente social, na qual acontece a relação unitária e orgânica e em parceria com a totalidade do/no processo formativo (VEIGA, 2006).

Para Villas Boas (2004b), a relação formação de professores, avaliação e portfólio é expressa da seguinte forma:

A avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores. O uso do portfólio pode ser uma forma de colocá-la no debate justamente em um dos espaços a ela destinados, o da formação de professores. Isso requer mudança de concepção: o professor deixa de ser o 'examinador' e o aluno, o 'examinado'. Atua-se em parceria, sem com isso perder o rigor e a seriedade que a atividade impõe. Pelo contrário, a avaliação torna-se mais exigente, porque passa a ser transparente. Não se pretende retirar a responsabilidade do professor para transferi-la ao aluno, mas possibilitar aos alunos vivenciarem o processo que o professor possa desenvolver com eles, de modo que superem os problemas que tanto temos combatido (*Ibid*, p.116-117).

Assim, indo na mesma linha de raciocínio, Hernández (1998) e Amaral (2005) concordam no quanto o trabalho com portfólio em cursos de formação de professores propicia uma oportunidade para interpretar, compreender e tomar consciência da construção de uma prática pedagógica reflexiva.

Outro elemento sinalizado nas falas das professoras diz respeito à possibilidade que o portfólio oferece para o estudante como espaço de reflexão, de posicionamento, de voz no processo de construção do conhecimento e de autoavaliação. As docentes ainda salientam o quanto, no início, os estudantes começam timidamente a se expressarem, mas no decorrer das atividades o trabalho torna-se mais produtivo e participativo.

Outra questão feita às interlocutoras da pesquisa referiu-se às razões que as levaram a utilizar o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Afirmaram:

*Eu acredito no potencial do portfólio em que ele deixa o aluno ir participando do seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos escolhem o que colocam no portfólio e fazem a reflexão. No início, trabalhar com a EJA acharam muito complicado, difícil, porque tinha que escrever muito. Mas depois as coisas foram melhorando aos poucos. Eles aprenderam a escrever, a dar opiniões, ver o seu próprio progresso nos estudos. Acho que o portfólio ajudou isto tudo. Não uso o portfólio o ano todo, porque eles podem se aborrecer e ficar saturados. Uso em algum projeto específico ou em outra unidade, mas nunca o ano todo (professora Magnólia).*

No depoimento da professora Magnólia estão evidentes os princípios que envolvem o trabalho com o portfólio, como a participação, a reflexão e a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2004b). Segundo ela, o portfólio contribuiu de forma significativa para as aprendizagens dos estudantes, porém fica claro que o uso ocorreu apenas em um projeto específico, o que nos remete a pensar que foi limitado, talvez devido à falta de conhecimento teórico-metodológico para a sua utilização em outro contexto ou com outros procedimentos avaliativos.

A professora Girassol falou:

*Quando estudei, vi as possibilidades que o portfólio apresenta. Aí pensei que poderia utilizar nas minhas turmas, pois queria maior participação deles, que se envolvessem mais nas atividades. Isso fui conseguindo com o portfólio. Quando começo o trabalho com uma turma nova, eles ficam indecisos sobre o que podem ou não colocar no portfólio. As escolhas deles ficam presas ao que o professor diz. E digo a eles para colocarem o que eles mais aprenderam e justificar, refletir por que colocou aquilo. Aos poucos foram melhorando na escrita, nas opiniões. Teve aluno que eu só vim conhecer melhor depois que comecei a ler o portfólio dele e também quando os alunos começaram a falar mais nas aulas (professora Girassol).*

Na fala da professora Girassol ficaram bem explicitadas as possibilidades que o portfólio oferece ao ser desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos: a participação, o envolvimento nas atividades, a melhoria da escrita e o rompimento do silenciamento. A professora destacou também a visibilidade conquistada pelos estudantes durante a construção dos portfólios.

Já a professora Jasmim foi enfática ao abordar a sua utilização:

*Eu utilizo por acreditar no potencial que eu mesma vivenciei na construção do portfólio. A possibilidade de participar mais, eu mesma acompanhava e avaliava a minha aprendizagem. Nas minhas turmas, evidencio isto, claro que timidamente, pois muitos alunos ainda esperam tudo do professor, mas eles começam e vão avançando com o uso do portfólio. Vejo o interesse deles, a discussão entre eles sobre como fizeram cada portfólio (professora Jasmim).*

Na mesma perspectiva respondeu a professora Jasmim, ao comentar sobre a participação e o interesse dos estudantes quando realizaram o trabalho com o portfólio. A

partir do seu depoimento, nota-se que foram momentos nos quais os estudantes exerceram o seu protagonismo na avaliação, bem como no processo de aprendizagens.

Assim, nos depoimentos das professoras, um elemento comum é o fato de o portfólio apresentar possibilidades na/para a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, coincidindo com as vantagens já apontadas neste estudo. As professoras destacaram em suas falas que conseguiram maior participação nas atividades desenvolvidas, maior interesse e maior envolvimento dos estudantes ao trabalhar com o portfólio.

Não poderia deixar de mencionar um aspecto que marcou o trabalho desenvolvido pelas docentes: a utilização do portfólio em momentos específicos como projetos ou em alguma unidade, nunca o ano todo. Talvez faltem ainda a essas docentes maiores conhecimentos sobre a sua adoção ou, até mesmo, como utilizá-lo em conjunto com outros procedimentos avaliativos como provas, observações, autoavaliações, avaliação por pares, pois não se excluem.

Ainda com base nos depoimentos das interlocutoras por que utilizaram o portfólio e fundamentado em Villas Boas (2004b), posso dizer que realmente o portfólio propiciou às turmas observadas o envolvimento dos estudantes, pois se tornaram parceiros da avaliação proposta pela professora, se desinibiram, deixaram em destaque as suas identidades, melhorando a participação e o processo de comunicação entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. De acordo com Hernández (1998),

A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

Outro aspecto é o que se refere à maneira como as interlocutoras da pesquisa organizaram o trabalho pedagógico por meio do portfólio, nas turmas observadas. Registrei o seguinte fato em uma das turmas que começaram a trabalhar por meio do portfólio, no projeto Identidade:

*A professora começou por explicar à turma o que era um portfólio, como poderia ser feito e que se destinaria a coletar as evidências das aprendizagens que cada um considerasse importante destacar. Tinham que fazer uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Em seguida, a professora explicou qual temática a ser trabalhada no portfólio e que cada estudante tinha liberdade para produzir o seu portfólio de*

*acordo com o tema do projeto. Falou sobre o uso da criatividade, que eles poderiam escrever refletindo sobre os assuntos, o que aprenderam nas aulas e o que ainda têm dificuldade. Que eles poderiam utilizar materiais diversos como revistas, figuras, colagens, desenhos. Cada um iria construir o seu portfólio, mas um podia ajudar o outro. Os estudantes iriam começar pensando e escrevendo sobre a sua própria história. A professora ainda mencionou que em algumas aulas seria destinado tempo para a sua construção na própria sala e também haveria o tempo para a socialização entre os colegas e com a própria professora. Explicou também de que se comporia o portfólio e que ele não teria rigidez no formato. Falou que iria assessorá-los no processo de construção. Em uma determinada turma, foi construído o portfólio em caderno com espiral. Nas outras duas foram utilizadas pastas na quais os estudantes inseriam os materiais. Não foram abordados pelas professoras os critérios de avaliação dos portfólios (Diário de campo, 2010).*

Ao iniciar o trabalho com o portfólio, a professora fez a apresentação da proposta de trabalho, minuciosamente. Notei a fisionomia de espanto e de receio dos estudantes quanto à fala da professora. Ela, com muita paciência, pontuou como seria construído o portfólio e que não haveria sobrecarga de trabalho, pois tudo iria ser feito na sala de aula e em parceria com ela e com os outros estudantes.

Notei que a professora, por já ter a experiência de trabalhar com o portfólio em outras turmas da Educação de Jovens e Adultos, já sabia como reagir diante dos questionamentos da turma quanto ao trabalho proposto. Nos primeiros dias os estudantes acharam estranha a forma como tinham que selecionar suas evidências de aprendizagens, mas com o desenrolar das atividades, sob a orientação da professora, os obstáculos foram desaparecendo.

Nas outras duas turmas observadas, os procedimentos de apresentação da proposta de trabalho foram semelhantes. O que diferenciou uma turma das outras duas foi a forma de organização do portfólio. Duas usaram uma pasta na qual os estudantes iam acrescentando as folhas com as evidências de aprendizagens; a outra professora preferiu organizar em um caderno, onde os estudantes escreviam ou colavam suas atividades significativas.

Assim, a partir do relato coletado por meio das observações sobre o processo de construção dos portfólios e buscando compreender mais sobre o trabalho, indaguei à coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos sobre a sua vivência e sobre o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos. Ela relatou o seguinte:

*A minha vivência foi no curso de Pedagogia, na disciplina Avaliação da Aprendizagem. Estudamos sobre o portfólio e construímos também. Foram momentos bastante ricos de aprendizagem para todos. Como professora, já trabalhei em outras turmas e vi o potencial que o portfólio apresenta. Quando assumi a coordenação da EJA, resolvi levar esta possibilidade de trabalho. Ainda temos muito que estudar sobre o portfólio. Como sei que temos professoras que utilizam o portfólio, procuro sempre estar pesquisando materiais em textos, livros, revistas que falem mais sobre o portfólio para dar subsídios às nossas reuniões e também às nossas práticas. Já superamos a concepção de portfólio somente como*

*pasta para guardar as atividades produzidas pelos alunos. Como disse, vivenciamos algumas experiências isoladas de algumas professoras que, por influência da formação que receberam ou ainda recebem da faculdade, usam este procedimento avaliativo. Mas têm sido experiências gratificantes (coordenadora Dália Amarela).*

Ressaltou ainda como a coordenação procede quanto ao trabalho com o portfólio das professoras que utilizam:

*Já procuramos socializar as experiências com este trabalho porque verificamos a melhoria do desenvolvimento dos estudantes que utilizaram o portfólio. Encontro muitas resistências por parte dos professores que dizem que trabalhar com o portfólio aumenta o trabalho, aí não preferem utilizar. Mas ainda bem que tem professores que buscam ressignificar a própria prática pedagógica (coordenadora Dália Amarela).*

Observo mais uma vez a influência da formação inicial em Pedagogia na fala e no posicionamento da coordenadora sobre o trabalho com o portfólio. Segundo o seu depoimento, as experiências têm sido gratificantes e o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, bastante perceptível. Outro ponto interessante a ser destacado na fala da coordenadora é o entendimento do portfólio como algo além de guardar materiais produzidos, mas para a construção do processo reflexivo. Sobre isto Hernández (1999) explicita:

O que caracteriza o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.) como a concepção do ensino e aprendizagem que veicula. O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para consecução, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou um problema (*Ibid*, p.100).

Fazendo ainda relação com o questionamento acima, busquei trazer a fala da diretora da escola observada sobre o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos.

*Eu só conheço o trabalho do portfólio com as meninas daqui. Elas que estudaram ou ainda estão estudando é que estão por dentro destas novidades. Acho legal o trabalho que elas fazem nas turmas delas. Vejo bastante envolvimento por parte delas e dos alunos. Elas contam que conseguem fazer com que os alunos aprendam mais e melhorem o seu desenvolvimento nas atividades (diretora Alecrim).*

A diretora demonstra não conhecer o trabalho com o portfólio. Mesmo assim, percebe o envolvimento das professoras e dos estudantes, afirmando ser "legal" o que fazem. Tudo indica que, mesmo desconhecendo, não impede a realização do trabalho. É preciso que o

gestor tome conhecimento das questões da avaliação das aprendizagens, acompanhando todo o planejamento e desenvolvimento, por serem fundamentais para o avanço do trabalho escolar. A avaliação das aprendizagens não pode ser negligenciada pelo gestor, devendo ser acompanhada pelos níveis da avaliação institucional e de larga escala.

Em razão da minha imersão no campo da pesquisa, pude perceber o processo de construção, a socialização e até mesmo formas de intervenção das professoras no processo. Dessa maneira, um relato também importante foi de uma professora quanto à facilidade na organização do trabalho pedagógico e da avaliação com o uso do portfólio.

*Em todo o trabalho que o professor desenvolve quer a participação do aluno, quer que ele aprenda mais e mais, que ele mesmo perceba sua aprendizagem. Acredito que foi isso que facilitou ao trabalhar com o portfólio no projeto desenvolvido. Os objetivos e conteúdos das aulas foram mais significativos. Os alunos se envolveram mais. Eu também fui envolvida, pois tive que pesquisar mais coisas, planejar mais de acordo com o tema de cada aula. Ficaram muitos criativos. Houve alunos que organizaram de várias formas, textos, imagens, só palavras (professora Magnólia).*

A partir do questionamento feito, a professora Magnólia mostrou que, ao desenvolver o trabalho com o portfólio, os conteúdos se tornaram mais significativos e atraentes para os estudantes. Vale ressaltar a ênfase dada à participação e à criatividade na organização de cada trabalho, evidenciando os princípios do trabalho com o portfólio (VILLAS BOAS, 2004b). Além disso, a pesquisa aparece também como aspecto preponderante, conforme destaca a professora quando diz ter a pesquisa como aliada na organização do trabalho pedagógico.

Uma segunda professora falou:

*Como comecei a trabalhar com o portfólio, logo no início do ano, por meio do projeto que já mencionei anteriormente, a partir deste trabalho ficou mais próxima a relação professora – aluno. Passei a conhecê-los mais de perto. Eles se mostravam mais seguros pra participar das aulas. Além de tudo, o respeito às produções deles. Então, o portfólio possibilitou isso, porque foi apenas num projeto que trabalhei com ele, mas consegui ver de perto o aprendizado deles e meu também, porque sempre estamos aprendendo com alunos também (professora Jasmim).*

A professora Jasmim reconhece que o trabalho com o portfólio a aproximou dos estudantes. Entende ser necessário o respeito às suas produções. Além disso, considera ter aprendido com o processo desenvolvido. Essa é a avaliação formativa em ação: professora e estudantes aprendendo.

A outra interlocutora disse:

*Ao trabalhar com o portfólio, eu, como professora, percebi o crescimento dos meus alunos, pois eles começaram cada dia a se avaliarem. Iam percebendo o que aprendiam e deixavam de aprender. Engraçado que quando eu fui acompanhar na construção dos portfólios, eles falavam: 'eu posso colocar isto porque eu aprendi mesmo, mas isto aqui eu não sei ainda'. Foi muito importante perceber isto. Claro que eu fazia algumas intervenções, mas respeitando as escolhas deles, eles tinham o poder de escolher as produções deles de acordo com os objetivos. E também vi mais de perto os meus alunos, suas histórias de vida que eles escreveram e seus projetos futuros (professora Girassol).*

Observa-se pela fala da professora Girassol que o trabalho com o portfólio possibilita a vivência da autoavaliação. Não está presente apenas o registro, que é o que mais se conhece, mas o processo da autoavaliação, como afirma Villas Boas (2004b). Também nesse depoimento está evidente o apreço às escolhas dos estudantes. A professora promovia intervenções, mas o respeito ao que eles desejavam incluir nos portfólios era observado.

Desse modo, as professoras constataram que o trabalho com o portfólio proporcionou visibilidade e reconhecimento de cada estudante como sujeito das suas aprendizagens. Para elas, os estudantes perceberam-se autores e atores das suas aprendizagens e ficaram entusiasmados em construir as evidências do que tinham aprendido até aquele momento.

Presenciei o seguinte fato quanto à construção do portfólio:

*Durante uma aula em uma das turmas observadas, acompanhei de perto a construção dos portfólios dos estudantes. A professora começou a aula falando sobre as regiões do Brasil e que cada região possuía uma identidade, assim como a deles. Ela explicou e pediu para eles falarem o que conheciam de outros Estados e em qual região se localizavam. Houve bastante participação. Após essa atividade inicial, como era dia de registro no portfólio, ela pediu que eles fizessem o registro do que mais aprenderam até aquela aula (quinta-feira) e o que lhes trouxe dúvida. Os estudantes começaram a fazer reflexões escritas em papel ofício. Alguns estudantes procuraram gravuras em revistas velhas e outros ficaram consultando livros didáticos que estavam na estante na sala. A organização da turma para o trabalho ficou livre, alguns se organizaram em grupos, outros ficaram nos seus próprios lugares. A professora atendia a quem chamava e também circulava entre os estudantes. Valorizava bastante a produção e as reflexões mesmo que pequenas. Incentivava-os quanto à criatividade. Um aluno fez um cordel sobre a vida de nordestino em outra capital (Diário de campo, 10.06.2010).*

A partir deste fato citado e dos outros que pude observar durante o período da pesquisa, compreendi que o processo de construção dos portfólios nas turmas da Educação de Jovens e Adultos foi desenvolvido dentro de uma dinâmica que privilegiou a interação e parcerias entre os estudantes e a professora. Foram momentos que proporcionaram a contextualização do conteúdo trabalhado, a criatividade, a partilha de saberes e a sua valorização.

Segundo as professoras, com base nas escolhas feitas pelos estudantes sobre o que colocar no portfólio, cada um exercia o seu poder e a sua individualidade. Essas manifestações colaboraram para promover a segurança e a confiança no trabalho desenvolvido nas turmas observadas.

Ainda sobre o processo de construção dos portfólios, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos afirmaram:

*Eu gostava porque a professora falava e explicava o assunto, a gente participava e nas noites de construção do portfólio, porque a gente não levava pra casa, porque ninguém tinha tempo mesmo. A gente fazia tudo aqui na sala. E quando era pra construir o que a gente estudou naquela noite ou naquela semana, a gente olhava os cadernos, pegava os livros. A turma ficava animada. Eu gostava muito de desenhar e colar figura. A professora trouxe pra gente tesouras, colas, revistas para recortar. No primeiro dia que eu fui falar do meu portfólio, fiquei morta de vergonha. Nem sabia por onde começar. Mas nas outras vezes já tinha me acostumado com aquilo e com os colegas (Sônia, estudante, jovem).*

Em seguida, outra estudante se posicionou:

*A gente começava assim. Tinha vezes que no início da noite a gente fazia o portfólio e outras vezes depois do intervalo. Às vezes a gente ficava em grupo e um ia ajudando o outro, mas sempre cada um colocando no seu portfólio o que aprendeu, do seu jeito. A professora ficava de olho e nos ajudava bastante (Rita, estudante, adulta).*

Outra ainda acrescentou:

*Todos os trabalhos do portfólio eram feitos na sala de aula. E quando já tínhamos feito alguns trabalhos, a professora colocava a gente pra apresentar para os outros colegas. Era bom, mas eu tinha tanta vergonha de mostrar a minha letra, mas gostava de ver o que os outros colegas tinham feito, porque, como a gente fazia na sala, cada um cuidava do seu e não tinha tempo de ver o que os outros estavam fazendo. Às vezes eu via de quem sentava perto ou de quem perguntava alguma coisa. Tinha muito trabalho bonito, colorido e com muita coisa escrita (Maria, estudante, adulta).*

Com sabedoria as professoras introduziram a construção do portfólio durante as aulas, porque os estudantes não tinham condições de fazê-lo em outros horários. O portfólio se presta a várias situações. Cabe ao professor experiente adotá-lo segundo o contexto em que atua.

Um elemento que ficou notório nas falas dos estudantes sobre o processo de trabalho foi a valorização da participação. Em algumas falas, os próprios estudantes reconhecem o engajamento nas atividades durante o processo de construção dos portfólios. Além da participação, foram salientadas as parcerias entre os próprios colegas da turma, o respeito às produções e às autoavaliações efetuadas.

Convém mencionar também que, para os estudantes, as atividades que envolviam o uso do portfólio foram momentos nos quais o (des)silenciamento foi estimulado. Os estudantes tiveram vez e voz durante o processo avaliativo construído por meio do diálogo e da participação ao realizarem o trabalho.

Assim, em todas as falas, as professoras interlocutoras foram unânimes ao considerar adequado o trabalho com o portfólio nas classes que atuavam na Educação de Jovens e Adultos. Essas docentes acreditavam no potencial apresentado tanto pelas leituras efetuadas, como também pelas outras práticas com o portfólio, desenvolvidas anteriormente em outras turmas da Educação de Jovens e Adultos. Um fator relevante no processo de trabalho das professoras interlocutoras foi como os portfólios foram construídos em sala de aula, considerando, assim, a singularidade dos sujeitos dessa modalidade educacional.

Na realização do processo de construção do portfólio, foi percebido o quanto as professoras compartilharam com os estudantes atitudes de respeito às produções, às evidências de aprendizagens e de valorização de cada produção construída. Isso foi demonstrado em relatos como: *“tento desenvolver uma avaliação que valoriza o que o aluno aprendeu”* ou *“com o portfólio eles foram aparecendo. Cada um do seu jeito. O bom de tudo isto foi que cada portfólio foi único”*.

Percebi ainda o quanto se fez presente a valorização da consciência crítica que foi desenvolvida nos estudantes por meio do exercício da reflexão (VILLAS BOAS, 2004b, TORRES, 2007, LUNAR, 2007). Esse desenvolvimento veio por meio das seleções que os estudantes faziam das atividades que colocavam como evidências de suas aprendizagens porque, ao mesmo tempo em que faziam seus registros, escreviam sua justificativa.

É importante dizer que alguns dos estudantes não gostaram inicialmente do trabalho com o portfólio, dada a necessidade de posicionamento crítico e reflexivo, além do registro escrito. Contudo, tanto eles quanto as professoras afirmaram ser adequada a utilização, pois mencionaram o desenvolvimento da criticidade e das aprendizagens desenvolvidas.

Todas as professoras e a coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos salientaram a influência do curso de formação inicial em Pedagogia referente ao uso do portfólio. Essa iniciativa deu abertura para a busca das leituras e reflexões sobre o trabalho

com o portfólio e a sua efetivação na prática docente. As professoras ainda apontaram a necessidade de mais aprofundamento na temática, assim como nos aspectos referentes à avaliação das aprendizagens. Dentro desta perspectiva, elas mencionaram a necessidade de mais cursos de formação continuada e até mesmo nas jornadas pedagógicas, um maior espaço para as questões da Educação de Jovens e Adultos, bem como discussões acerca das suas singularidades.

Já os estudantes não tinham conhecimento do que era o trabalho com o portfólio nem como construí-lo. A partir do contato com as professoras das turmas observadas, o trabalho foi desenvolvendo-se de forma processual, garantindo-se espaço para que os estudantes colocassem em prática a sua criatividade, as suas experiências, os seus saberes, a sua identidade, bem como as suas autoavaliações (VILLAS BOAS, 2004b; SÁ-CHAVES, 1998).

No que concerne ao momento da utilização do portfólio, este item apresenta respostas diversas. Para duas professoras, o momento melhor foi o início do ano letivo. Fizeram questão de trabalhar com o portfólio logo no início por meio do projeto Identidade. Já outra docente disse que seria melhor em outra unidade porque teria mais tempo para organizar o trabalho a partir do conhecimento da turma, o que aconteceu quando ela o pôs em prática no projeto Copa do Mundo.

As diferenças mencionadas entre as percepções e a forma como operacionalizaram o trabalho com o portfólio não interferiram no processo, pois em cada momento as professoras foram atentas aos princípios da sua construção, como autonomia, parceria, valorização da criatividade dos estudantes, reflexão e autoavaliação. Entretanto, ao proporem aos estudantes, não formularam com eles os seus critérios avaliativos, detiveram nas mãos delas o poder de decidir sobre o que avaliar no portfólio.

Embora os critérios não tivessem sido estabelecidos entre as docentes e os estudantes, os mesmos estavam presentes na sua avaliação. As professoras sempre faziam considerações acerca dos portfólios, considerando aspectos, como a reflexão sobre o que aprendeu, a organização do material, a relação da seleção feita com o relato, a persistência diante das dificuldades, a participação no grupo nos momentos de socialização e a escrita.

Quanto à necessidade da construção de critérios para a avaliação de portfólios, Villas Boas (2004b) ressalta que

Os critérios de avaliação dos portfólios constituem uma ferramenta importante para o trabalho do dia-a-dia. À medida que eles vão se tornando familiares aos alunos, são utilizados com mais segurança. Ajudar os alunos a construir critérios de avaliação é uma tarefa que demanda tempo, mas que vale a pena (*Ibid*, p.61).

Segundo a autora, os critérios avaliativos formulados por professores e estudantes devem observar constantemente se as seleções das produções a serem incluídas no portfólio atendem os objetivos definidos.

A socialização dos portfólios constituiu uma atividade importante realizada na própria sala de aula. De início, os estudantes ficaram mais receosos, conforme alguns depoimentos já expostos; porém, aos poucos todos foram se envolvendo. As professoras não utilizaram a nomenclatura socialização e, sim, culminância, referindo-se às produções realizadas até aquele momento de apresentação. Um dos momentos de socialização dos portfólios em uma das turmas observadas ocorreu da seguinte maneira:

*A socialização dos portfólios ocorreu após o intervalo da turma. Nessa noite, a professora organizou a turma em círculo e inicialmente falou sobre o respeito às produções de cada um e que não haveria nenhum portfólio igual ao outro e que cada um teria a sua importância e precisava ser valorizado por todos. Depois dessa conversa inicial, a professora pediu para quem tivesse vontade de socializar naquela aula o seu portfólio para os demais que poderia fazê-lo. Ainda mencionou que não daria tempo para todos apresentarem o seu portfólio naquela aula, devido ao horário que já estava tarde (21h10min), mas que em outras aulas as apresentações iriam continuar. Depois disso, uma aluna começou a apresentar timidamente o seu portfólio, fazendo as relações dentro do projeto Identidade. Mostrou várias imagens falando sobre a cidade em que residia, os costumes da cidade, a cultura. Outra estudante pontuou sobre a sua história, o porquê do seu nome, a origem dos pais, por que voltou a estudar. Todos prestavam atenção a tudo. Foram momentos descontraídos. A professora valorizava as produções e sempre salientando para que os estudantes refletissem mais sobre o que aprenderam dos conteúdos trabalhados dentro do projeto (Diário de campo, 15.06. 2010)*

Em outra turma, a socialização dos portfólios transcorreu da seguinte forma:

*Logo após retornar do intervalo, a professora foi arrumando a sala de aula. Colocou as cadeiras em círculo e pediu a cada estudante que ia entrando para se colocar no círculo com o material produzido no portfólio até aquele momento. Após ficarem sentados em seus lugares, alguns estudantes começaram a falar por iniciativa própria sobre o seu portfólio. Essa turma já tinha feito duas outras socializações. Os estudantes, nesse momento, estavam mais confiantes em si, nos colegas e sabiam da valorização que a professora e os outros estudantes sempre faziam. Um estudante falou sobre o que tinha registrado no portfólio, com base no projeto Copa do Mundo. Falou sobre o assunto vegetação, fez algumas diferenciações entre os tipos e mencionou a predominância do local em que vivia com características do sertão. Outra estudante mostrou o que tinha escrito sobre pesquisa realizada sobre a vegetação na região nordeste. Abordou as figuras coladas no seu trabalho. Por fim, outra estudante fez um quadro com os nomes dos países e suas capitais que estavam participando da Copa do Mundo. Sempre que cada estudante terminava de falar sobre o seu portfólio, a turma aplaudia bastante. A professora às vezes fazia alguns questionamentos sobre os assuntos abordados pelos estudantes e dessa forma começavam o debate. Não dava para todos*

*apresentarem em uma aula só. A professora sempre falava ao final das apresentações que em outras aulas retornariam, expondo o que produziram em seu portfólio. Em outros momentos de socialização começaram a aula dando continuidade às apresentações que não tinham ocorrido na aula anterior (Diário de campo, 13.10.2010).*

No que diz respeito à socialização dos trabalhos realizados por meio dos portfólios nas turmas observadas da Educação de Jovens e Adultos, um aspecto singular que merece ser destacado é que a todo o momento a socialização dos trabalhos estava ocorrendo, pois os estudantes estavam olhando, analisando e observando os seus portfólios e os dos outros. Nesse contexto, a socialização não ocorria só ao final do projeto, mas de forma contínua, durante a própria construção nas aulas. Nesses momentos, acontecia a socialização quando já tinham realizado algumas das tarefas propostas pelas professoras e era a ocasião de mostrar para todo o grupo de forma mais sistematizada o que cada estudante tinha produzido no seu portfólio.

Assim sendo, diante dessa experiência pesquisada no que se refere ao trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, posso depreender que a participação, a valorização dos saberes, o compartilhamento de poderes e autoridades, o respeito às idiossincrasias e as aprendizagens foram ideias-chave do trabalho realizado. O desenvolvimento do trabalho com o portfólio por parte das docentes pesquisadas, mais do que “modismo” metodológico, insere-se em uma concepção política de mudança, de ruptura em favor da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos.

#### 4.5 As percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e a sua relação com o portfólio

Desde o início deste trabalho, tenho apresentado a minha concepção de avaliação das aprendizagens atrelada à complexidade que a temática oferece e que permeia o cotidiano escolar. Cotidiano este que está contido e contém ao mesmo tempo as histórias vividas, construídas, planejadas, frustradas e outros vários aspectos que vão formando os atores sociais inseridos no ambiente.

Compreendo o cotidiano como o espaço do contrário, do contraditório, do relativo, do confuso, do multiforme, do dinâmico, do plural, do singular, do uno; enfim, denominar o cotidiano seria cair em contradição, porque ele é uma “metamorfose ambulante”. Constitui-se

um espaço no qual “há interpenetrações, e as fronteiras mostram-se lugares de trânsito por espaços discursivos transitoriamente definidos” (ESTEBAN, 2005, p.20).

A partir dessa compreensão e das relações que se tecem no cotidiano escolar, busquei perceber como os atores pensam e praticam suas ações no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e ao trabalho com o portfólio. A relação da avaliação com o cotidiano e a sua complexidade nos leva a compreender que ambos são espaços nos quais, segundo Esteban (2005), muitos professores não conseguem fugir da teia na qual o processo de avaliação escolar se tece, pois é uma

[...] teia que liga estudantes, professoras, famílias, procedimentos didáticos, organização pedagógica, relações pessoais, relações institucionais, afetos, projetos, contexto social, saberes, não saberes e tantos outros elementos quantos possam estar relacionados ao cotidiano escolar (*Ibid*, p. 22).

Desse modo, por entender a educação como uma prática e um processo social situados, contextualizados, venho puxando os fios desta teia, especialmente no que se refere às compreensões da avaliação das aprendizagens e do trabalho com o portfólio captado por meio dos interlocutores da pesquisa.

De início, procurei entender como as professoras concebem a sua prática e avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, obtive a seguinte fala:

*Acredito numa avaliação que busque o crescimento do aluno. Quero usar a avaliação para que eles aprendam ao máximo. E aqui na EJA tento colocá-la em prática a partir do que estudei e do que acredito e também não quero que eles sintam aqui o que muitas vezes senti na avaliação, na minha vida como estudante. Não quero só trabalhar com os meus alunos uma avaliação para ter a nota e aprovar ou reprovar; quero que eles aprendam mesmo* (professora Jasmim).

A professora Jasmim estava imbuída do espírito da avaliação formativa. Embora demonstre não ter vivenciado essa avaliação como estudante, possui compreensão da avaliação a serviço das aprendizagens e busca desenvolver essa postura. Na mesma linha de pensamento, são oportunas as palavras de Luckesi (2008) sobre a necessidade da lógica do exame ser substituída pela lógica da avaliação a serviço das aprendizagens:

[...] A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não

cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 2008, p.25).

Buscando compreender as razões para atuar na Educação de Jovens e Adultos, as interlocutoras expressam os seus sentimentos com relação à vivência profissional quanto ao seu trabalho docente e à avaliação praticada nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

*Com relação à minha prática, tento fazer o melhor possível. Estudo bastante para esta modalidade, pois no curso de pedagogia não tive tanto aprofundamento sobre a EJA. Participo de cursos quando posso ou quando o município proporciona. Nas jornadas também pouco se fala sobre EJA. E tento na minha avaliação ser o mais processual possível sem classificar os alunos (professora Magnólia).*

A professora Jasmim ressalta:

*Gosto do meu trabalho na EJA. E como já disse, acredito no potencial deles. Às vezes eles mesmos não acreditam e quando eles viram a produção deles do portfólio ficaram pensando como fizeram tal coisa. Claro que foi um projeto avaliado por meio do portfólio. Eu também trabalho com outros instrumentos como, por exemplo, a prova, testes, atividades em grupo e individuais aqui na sala (professora Jasmim).*

Neste sentido, Romão (2005b) afirma:

Na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força de sua própria definição institucional. O professor é um educador... e não querendo sê-lo torna-se um deseducador. Professor – instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe, mas professor educador nem todos podem ser, uma vez que só educa o que se é! (*Ibid*, p. 61).

Concordando com o raciocínio, Tardif (2005a) expressa sua ideia sobre as relações cotidianas e sobre o sentido intrínseco na formação do professor:

[...] o saber dos professores é saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos (*Ibid*, p.11).

Neste sentido, com base nos depoimentos colhidos e estabelecendo uma relação com os autores mencionados (Romão, 2005b; Tardif, 2005a), percebi que as docentes vão construindo os seus saberes para atuar na Educação de Jovens e Adultos, a partir da experiência acumulada com o trabalho nessa modalidade, sem descartar a formação inicial.

Ressaltam também que, a partir da ressignificação desses saberes, vão construindo o seu processo identitário com a modalidade educativa na qual atuam.

Também foi interessante trazer a fala da coordenadora e como ela expressa o seu sentimento em trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração a sua formação profissional:

*Comecei a trabalhar na EJA pelo fato dessa modalidade de ensino funcionar no noturno, em nosso município. Dessa forma, pude conciliar o trabalho na escola particular, durante o dia, e na rede pública à noite. Sinto necessidade de uma formação específica na EJA, visto que, apesar da prática, levando em conta tempo/experiência, bem como os seminários de que tive a oportunidade de participar, não tenho formação na área e durante minha Graduação em Pedagogia, tive apenas um semestre (opcional) para a disciplina EJA (coordenadora Dália Amarela).*

Percebi nesta fala que a opção pela atuação na Educação de Jovens e Adultos era uma forma de acomodar os seus horários de trabalho. De modo geral, essa modalidade ainda não conta com educadores formados para tal, sendo concebida como local para complementar a carga horária docente.

Outra questão apresentada às interlocutoras tinha o objetivo de compreender como trabalhavam ou quais atitudes eram tomadas diante das dificuldades que enfrentavam na Educação de Jovens e Adultos, por conta da formação no que diz respeito à avaliação das aprendizagens.

*Eu busco ler, estudar, participar de cursos na faculdade, mesmo depois de ter concluído a Pedagogia. Estou pensando em fazer uma especialização. Eu leio. E na medida do possível, tento praticar uma avaliação o mais processual possível e dentro dos limites da minha formação e conhecimento. Mas continuo a pesquisar sempre e analisando a minha postura como professora (professora Magnólia).*

A outra professora interlocutora da pesquisa expõe também:

*A gente tenta dar um jeito em tudo, né... (risos). Eu estudo, procuro participar de cursos, leio, pesquiso em livros. E quando vejo que os meus alunos estão com dificuldades, retomo com eles, organizo atividades para compreenderem melhor os assuntos. E também como ainda estou estudando no curso de Pedagogia na faculdade, quando tenho alguma dúvida recorro a alguns professores, levo a discussão para a sala de aula. Vou variando os instrumentos avaliativos, faço recuperação e por aí vou, construindo o meu trabalho em interação com os alunos (professora Girassol).*

Notei, por esses relatos observações, quanto se preocupam em construir uma prática profissional e avaliativa com qualidade para todos. Falam em estudos posteriores à formação inicial, buscam participar de cursos e estão sintonizadas com as discussões atuais sobre a avaliação a serviço das aprendizagens. Diante disso, é indispensável compreender a avaliação e a sua relação com o outro, pois

[...] abre a possibilidade da avaliação com o outro em que avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento. Processo em que a interação sujeito-sujeito é indispensável (ESTEBAN, 2005, p.34).

Foi interessante também perceber como a coordenadora municipal acompanha o trabalho do município no tocante à Educação de Jovens e Adultos e à formação continuada dos professores:

*Bem, como coordenadora geral, tenho encontros semanais com as escolas que ofertam EJA. Reunimo-nos periodicamente (geralmente a cada mês ou a depender da necessidade, a cada quinzena) para discutir/elaborar/acompanhar projetos, visto que trabalhamos na maioria do ano letivo com projetos. Com relação à formação continuada, tivemos a Jornada Pedagógica onde foram abordados alguns assuntos específicos para as turmas de EJA. Além dessa formação, organizamos encontros com todos os profissionais que atuam na EJA, na rede municipal, com a parceria de uma empresa contratada pela prefeitura. Ela tem sido uma grande parceira na formação de professores aqui no município. Também durante as atividades de planejamento, procuramos formar grupos de estudos com o intuito de contribuir com a formação continuada dos que atuam na EJA (coordenadora Dália Amarela).*

Na opção pelos momentos de formação continuada dos professores, mencionada pela coordenadora, fica destacado o papel da empresa prestadora de serviço. É outra lógica trazida para dentro da escola, na qual, na maioria das vezes, se importam pacotes prontos para serem executados pelos professores, sem significado e desprovidos de relações com o cotidiano e com a realidade na qual atuam. Freitas (1992) aborda essa questão e nos faz pensar nos programas de formação continuada, organizados a partir de estratégias como essa vivenciada pela escola pesquisada, utilizando-se da contratação de uma empresa alheia ao contexto da própria Secretaria de Educação do município. Então,

Para evitar que este programa termine como um ‘apêndice’ de outros, ele teria administração e recursos próprios e contaria com um colegiado composto também pelas agências contratantes dos profissionais da educação (Secretarias de Educação) [...]. (FREITAS, 1992, p.20)

Nota-se nos depoimentos das professoras a insatisfação com a jornada pedagógica nos moldes utilizados, nos quais a formação continuada se apoia em contratos com empresas desconhecedoras da realidade do município. Tal insatisfação se confirma em falas do tipo: “*eu achava que poderiam trazer coisas mais específicas para nos ajudar no nosso trabalho*”, “*desde outras jornadas nós pedimos outros assuntos e não fomos atendidas*” e “*eles nem sabem da nossa realidade e vêm pra cá com tudo pronto*”.

É importante também destacar, a partir da fala da coordenadora e das professoras, como a formação de professores, no caso, tem sido considerada sustentáculo para a entrada da ideologia da terceirização ou da mercadorização do trabalho pedagógico. A influência dessa matriz de formação, apoiada na lógica do mercado, fundamenta a reprodução, o tecnicismo e a apropriação acrítica das teorias educacionais. Deste modo, os processos de formação docente, atrelados à lógica de uma política neoliberal e economicista, têm seu ponto central ancorado a princípios instrumentais e aligeirados.

Sobre a influência dos modelos formativos advindos da lógica mercantil, Frigotto (1996) menciona que

A partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção. [...] a formação se refere normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho. A qualificação está afeta a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a competência explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados. [...] O que devemos nos questionar é se não estamos restringindo as práticas educativas de formação e profissionalização do educador predominantemente nesta perspectiva adaptativa (*Ibid*, p.92).

Concordo que há um deslocamento evidente nesses processos formativos, nos quais são “despejados pacotes prontos” no cotidiano da escola, que carregam configurações ideológicas e se constituem na degradação do trabalho intelectual docente e da instrumentalização profissional. Sabemos que a dimensão instrumental é necessária; porém, sem a devida reflexão, torna-se sem sentido, sendo necessário, conforme Frigotto (1996),

[...] um profissional que, além do domínio técnico e científico, seja um sujeito dirigente, que atue numa perspectiva de projeto social democrático e solidário, e o da formação teórica e epistemológica. Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduzem-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa (*Ibid*, p.94-95).

Com o intuito de compreender ainda mais as relações cotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no tocante à avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, perguntei às professoras como acontece a participação dos estudantes no processo avaliativo. Obtive os seguintes testemunhos:

*Eu busco que eles participem dizendo o que estão gostando da aula, dos assuntos. Já realizei até autoavaliação com eles onde eles falaram sobre o que aprenderam e como estavam em relação ao assunto. Foi legal porque todos participaram. Quando realizei o portfólio com eles no projeto desenvolvido, vi que eles participavam mais por que tinham que estar se autoavaliando o tempo todo e também avaliavam na escrita o desenvolvimento da aula, as tarefas, os conteúdos (professora Magnólia).*

*Eles participam pouco aqui, porque eles não estão acostumados a participar, a não ser os mais jovens que já vêm de uma escola mais recente. Agora, os mais idosos, não. Eles esperam pelo professor em tudo. Até que as atividades com o portfólio quebraram esta dependência do professor por parte deles... (risos). Foi um sacrifício fazer com que eles tenham a iniciativa para selecionarem o que registrarem no portfólio deles. Eles ficavam perguntando: 'posso colocar isto?... E isto aqui?'... E eu dizia: 'pode sim... Desde que você reflita sobre isto... O que você aprendeu por meio deste assunto?' Mas aos poucos eles foram avançando e melhorando na iniciativa, na escrita, na fala. Imagina o medo que este povo tinha para falar em público (professora Jasmim).*

Com base nestas falas, depreendi a preocupação das professoras em garantir momentos de participação aos estudantes no processo avaliativo, porém as mesmas destacam que houve maior participação nos momentos em que utilizaram o portfólio e que os mais jovens participam mais. As professoras da pesquisa ainda mencionam que os estudantes não estão acostumados a participar devido à não existência de práticas ou procedimentos que garantissem a participação dos estudantes durante o percurso estudantil.

É importante destacar que a construção de um espaço de participação não se dá de um momento para o outro, nem do dia para a noite. Precisam ser construídos coletivamente, por meio do respeito mútuo, do conhecimento recíproco, da escuta e do diálogo. Enfim, é uma construção cotidiana e não uma imposição. Sobre esse fazer em busca da efetivação desses espaços, Dalben (2006) diz que:

O aluno, por outro lado, necessita ser conhecido em suas inúmeras dimensões, em seus valores socioculturais, em suas necessidades de conhecimentos, sendo o foco de todo o trabalho de investigação. Os processos de ensino e aprendizagem se integrariam na ação educativa global, e o processo de avaliação escolar passaria a incluí-los. Assim, os educadores passariam a cultivar uma atitude de solidariedade e apoio para o desenvolvimento do processo de reflexão/avaliação do aluno. Os espaços coletivos transformam-se em possibilidades de troca de experiência e de

saberes, as formas de organizar o ensino, o uso dos recursos didáticos, as possibilidades e dificuldades metodológicas e as condições de trabalho (DALBEN, 2006, p. 72-73).

Antes de iniciar o grupo focal com os estudantes sobre as questões específicas da avaliação das aprendizagens, comecei por perguntar-lhes por que voltaram a estudar nessa modalidade e o que esperam da escola. Os estudantes responderam:

*Tenho de vir, né... porque como perdi em outra escola, aí tô com idade avançada e tenho que recuperar, acelerando aqui um pouco na EJA (João, estudante, jovem).*

*Vim pra cá pra aprender mais... mas não tô aprendendo muito, não. Falta eu avançar mais na leitura e na escrita que tá pouco. Saí da escola naquele tempo porque tive que trabalhar e também não tinha tanto estudo no lugar que eu morava, mas meus pais eram na roça mesmo (Antônio, estudante, idoso).*

Outros estudantes disseram:

*Eu gosto de vir. Depois que criei meus filhos e hoje a minha netinha. Vou aprender mais um pouquinho, né... (risos). Gosto de vir pra cá. Sair de casa, conversar, ver os amigos. Contar prosa. O tempo passa nem vejo. Tô aprendendo devagar, mas tô. Melhorei na escrita do meu nome e sei escrever umas palavras já. Naquele tempo eu não podia estudar, meu pai não deixava. Dizia que eu ia aprender a escrever carta pro namorado... (risos) (Lúcia, estudante, idosa).*

*Eu gosto de estudar aqui. A professora fala pra nós coisas da vida do dia a dia. A gente conversa bastante. Envolve a gente porque é coisa do nosso dia (Rita, estudante, adulta).*

*Eu voltei pra aprender mais e ver se acho um emprego melhor. Quando era mais moço, desisti de estudar pra trabalhar. Hoje sei que preciso estudar pra melhorar mais no serviço e arrumar coisa melhor pra mim e minha família (José, estudante, adulto).*

Diante de tais depoimentos, pude compreender que alguns dos motivos pelos quais esses estudantes, em algum momento da vida, abandonaram a escola por causa do trabalho, reprovação escolar e também o acesso à escola era difícil. No momento atual, retornaram e reafirmaram a vontade de aprender cada vez mais; trata-se de um desejo que se relaciona com questões de trabalho, melhoria salarial, questões de cunho pessoal, melhoria de vida, sair de casa e ter uma ocupação à noite, recuperar o tempo de atraso nos estudos e, também, incentivar os filhos ou netos a prosseguirem nos estudos.

Sendo assim, percebe-se que não basta somente oferecer escola para a educação dos jovens e dos adultos, é preciso oferecer padrões de qualidade para todos os estudantes com

garantias de aprendizagens, frequência, sucesso e acesso para que possam contribuir para a melhoria dessa modalidade educativa. Melhorias estas que também se processem em um projeto político-pedagógico e curricular apropriados para os estudantes, bem como uma formação de professores adequada para atuar nesse espaço com condições dignas de trabalho para os professores e também para os discentes.

Buscando entender como se processam as relações no cenário observado em que se traçam as várias concepções de avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, não poderia deixar de apresentar as percepções dos estudantes. Inicialmente foi perguntado o que eles pensam sobre a avaliação. Disseram:

*A avaliação é pra saber se a gente sabe mesmo, né. Serve para a gente ver o quanto aprendeu e se vai dar pra passar de ano e pra próxima série (Maria, estudante, adulta).*

*Ela às vezes é ruim porque foi por causa dela que eu já repeti de ano várias vezes e hoje tô buscando aqui acelerar os meus estudos (João, estudante, jovem).*

*Eu acho que é necessária, senão como o professora vai saber o que eu sei e vou passar de ano para a próxima série? Tem que ter a avaliação, sim. Só acho ruim quando são aquelas provas chatas, que tenho que decorar umas coisas e minha cabeça não é boa pra isto (José, estudante, adulto).*

Os estudantes compreendem a avaliação somente para ver se sabem o conteúdo que foi trabalhado, como sinônimo de aprovação ou reprovação, na qual a professora detém todo o poder. Ficou evidenciado durante a coleta das informações com os estudantes que essa visão apresentada são resquícios da vivência que tiveram no percurso escolar. Os estudantes ainda se referiram à avaliação como “coisa ruim”, devido às experiências com as provas e com os testes.

Os estudantes que participaram do grupo focal no primeiro momento sinalizaram a avaliação como essencial, porém somente para o conhecimento da professora sobre o que conseguiram aprender. Não mencionaram nada a respeito da avaliação como possibilidade de acompanhamento das suas aprendizagens. Os estudantes têm uma visão de que, na avaliação cabe somente à professora, como detentora do poder, o ato de avaliar.

É importante destacar que as concepções expressas denotam o quanto a avaliação ainda precisa ser entendida no seu significado mais amplo e estar a serviço das aprendizagens e “inserida no trabalho pedagógico que faça a diferença para alunos e professores, de modo que todos aprendam o necessário para ter inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2008, p.116).

Neste aspecto, acredito na proposta de avaliação apresentada por Esteban (2002), como sendo

[...] um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos. Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação como ato de reconstrução se constitui em processos formativos para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade saber e não saber; dilemas e perspectivas (*Ibid* p. 12).

Com base na concepção exposta acima, entendo que as práticas avaliativas não podem deixar de considerar os diversos contextos e as histórias dos seus sujeitos. Busquei, dessa maneira, saber a respeito da avaliação vivenciada pelos estudantes na escola e sobre as relações que eles fazem. Consegui as seguintes declarações:

*Aqui na escola é legal. Tem muitos trabalhos, não é só prova. Como eu estudava antes, só era prova e mais prova. E assim o trabalho ajuda a gente, né?... (Sônia, estudante, jovem).*

*A professora até ajuda a gente a entender na hora da prova, é legal. Os trabalhos também são bons de fazer. A gente faz aqui na escola, porque em casa não tenho tempo mesmo. Eu tenho que trabalhar o dia todo no comércio, aí já sabe. Não sobra tempo pra nada (Rita, estudante, adulta).*

*Não gosto muito de fazer trabalho, não, eu prefiro mais prova mesmo (Joana, estudante, idosa).*

*Eu gosto de tudo. O que a professora fizer, tá bom. Se eu não passei é porque não aprendi mesmo (Cláudia, estudante, adulta).*

Foi visível, por meio das falas dos estudantes, o quanto na avaliação há a predominância de provas. Entretanto, as professoras sinalizaram a utilização de outros procedimentos avaliativos além da prova. A prova, como instrumento avaliativo, ficou marcada pelos estudantes como o momento da avaliação que diz “quem sabe” e “quem não sabe”.

Outro aspecto que destaco a partir das falas dos estudantes é a necessidade do aproveitamento do tempo no espaço da aula na Educação de Jovens e Adultos. Em geral, nessa modalidade os estudantes são trabalhadores e não dispõem de tempo extra para realizar as atividades fora do ambiente escolar, cabendo, assim, à professora, na organização do trabalho pedagógico, proporcionar a construção de atividades que desenvolvam as aprendizagens dos estudantes quando estão na sala de aula.

Não poderia deixar de mencionar, a partir da fala de uma estudante anteriormente citada, o quanto a avaliação também influencia o próprio processo de culpa sobre as não aprendizagens. Para a discente mencionada acima, a avaliação realizada pela professora está sempre certa, cabendo somente à professora o poder de decidir sobre quem será aprovado ou reprovado no processo. Neste sentido, o estudante da Educação de Jovens e Adultos “aprendeu” a se acomodar e a se submeter a uma avaliação alheia, conforme pontua Enguita (1989):

Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal, a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo (*Ibid*, p. 203).

Vale ressaltar que, durante as várias situações de observação, foi constatada a valorização das notas. Foram fatos coletados do tipo:

*Olhe, isto vale nota. Se não fizer, não tem nota e não vai passar de ano* (Diário de Campo, 26.05.2010).

*Tudo aqui vale nota. Se não fizerem o trabalho, não terão a nota para passar na unidade* (Diário de campo, 10.08.2010).

*Hoje nós vamos fazer um trabalho de grupo em que vocês irão construir a cadeia alimentar. Podem utilizar aquelas revistas e mãos à obra. Lembrem-se de que vale a nota do trabalho em grupo. Quem não estiver participando, não irá ter nota* (Diário de campo, 08.10.2010).

A partir dessas situações, pode-se entender o quanto o discurso se manifesta de uma forma e a prática avaliativa se concretiza de outra. São situações que mostram como a avaliação é usada para aprovar ou reprovar e, acima de tudo, como existe a excessiva valorização da nota como elemento que irá dizer quem está hábil ou não no seu processo de aprendizagens. Sobre isto, Esteban (2002) afirma que

[...] Numa dinâmica social fortemente excludente, onde há que se vencer a qualquer custo, a avaliação contribui para que os/as alunos/as não desenvolvam uma real preocupação com o que podem saber ou não, e sim que valorizem fundamentalmente a possibilidade de ganhar dos demais, ou seja, de obter uma pontuação alta. [...] A nota obtida, que não tem relação real com o processo ensino/aprendizagem, passa a ser o estímulo para a aprovação, que nem sempre está relacionada com ampliação e aprofundamento do conhecimento (*Ibid*, p. 117).

Assim, a partir desta dinâmica social e de seus processos constitutivos de práticas avaliativas, entendo o quanto mudar as concepções e as práticas torna-se difícil para alguns profissionais, pois, se as mudanças forem somente superficiais, não surtirão efeito nas crenças, nos valores e na forma de conceber a avaliação. Não é tarefa impossível, porém, mudar demanda tempo, conhecimento, maturidade e, acima de tudo, vontade em querer realizá-la. Assim,

[...] Os professores organizam sua prática sem a definição clara de seus objetivos, embora os tenham para si próprios. Eles assumem modelos criados socialmente, apropriando-se deles conforme seus próprios valores e óticas, relacionados a concepções variadas de sociedade, homem e educação (DALBEN, 2006, p.128).

A autora ainda acrescenta:

[...] As vivências do professor, seu modo de vida, sua relação de classe, seus valores, assim como sua formação teórico-metodológica, delimitam os campo de observação da realidade e de possibilidades interpretativas das várias situações. As práticas anteriores são, para o conjunto dos atores sociais, os pontos de partida definidos como a representação do real. A alteração das práticas se coloca como um campo de possibilidades ainda idealizado, um projeto de ação que exige exercícios de reflexão variados com base na própria ação de reflexão/avaliação e de intervenção para ações concretas (*Ibid*, p. 138).

Durante a realização do primeiro grupo focal com os estudantes, perguntei-lhes como avaliam as práticas avaliativas adotadas pelas professoras. Obtive as seguintes respostas:

*Eu gosto* (Pedro, estudante, adulto).

*É muito boa* (Rita, estudante, adulta)

*É boa, mas no dia da prova ela fica séria demais. Não podemos nem mexer na cadeira. Saio daqui de pescoço duro sem poder olhar pra o lado com medo dela me dar um zero... (risos)* (Cláudia, estudante, adulta).

Também perguntei aos estudantes o que eles gostariam de sugerir às professoras com relação à avaliação das aprendizagens. Eles disseram:

*Não colocar tanto assunto na prova. Tem coisa demais. Não consigo decorar nem aprender tudo. Aí fica coisa sem estudar para o dia da prova* (João, estudante, jovem).

*Uma prova não ser junto demais da outra, porque eu não consigo decorar tudo. Fica uma atrás da outra. Poderia dar um tempo de uma pra outra. Tipo uma na*

*segunda outra na quarta ou quinta. Mas tudo junto, eu não consigo estudar tudo (Maria, estudante, adulta).*

*Que no dia da prova fosse mais tranquilo tudo aqui na sala. Não precisa ficar tão bruta como teve uns dias aí. Só porque pedi pra ir beber água, ela não deixou (Aparecida, estudante, adulta).*

Nesses depoimentos, os estudantes só se referiram a provas. Avaliação é sinônimo de prova. Eles só conseguem fazer sugestões no tocante à diminuição de conteúdos e às formas de aplicação das provas. Não mencionam outras possibilidades de instrumentos nem sua participação no processo avaliativo. Também nada comentaram sobre a avaliação como acompanhamento das aprendizagens.

Percebi a lógica do exame embutida nessas práticas avaliativas,

[...], pois o exame não é lugar de diálogo, de encontro, de trocas, indispensáveis ao melhor conhecimento do outro [...] O exame é lugar de imposição do silêncio, onde só se deve falar daquilo sobre o que se foi perguntado e procurando dar a resposta que atende a expectativa do outro, portanto, silenciando o que foge do roteiro preestabelecido. O exame é um processo que busca conhecer o indivíduo para melhor submetê-lo à norma ou para expor seu saber ou seu não saber como justificativa de inclusão ou exclusão (ESTEBAN, 2008b, p.05).

Para autores como Luckesi (2008), Villas Boas (2008; 2004b), Hadji (2001; 1994), a avaliação, em seu sentido pleno, deve ser constituída a favor das aprendizagens do estudante. O processo de efetivação de práticas avaliativas nesse formato perpassa o estabelecimento do diálogo, da participação, da negociação e da acolhida como elementos que tornem o processo avaliativo emancipador e democrático.

Uma última questão para finalizar o primeiro encontro do grupo focal, diz respeito a quem cabe avaliar, na percepção dos estudantes. Eles se posicionaram da seguinte forma:

*Acho que a professora somente, né, ela é quem sabe se a gente aprendeu tudo como ela ensinou (Joana, estudante, idosa).*

*A gente só se avaliou quando tava escrevendo no nosso portfólio... aí eu disse o que eu tinha aprendido e como me sentia (Sônia, estudante, jovem).*

*É, naquele trabalho [portfólio], eu também fiz isso, disse o que eu tava sabendo (Maria, estudante, adulta).*

*Até agora por onde estudei só vi a professora avaliar. E tinha cada nota baixa e ruim. Por isso, tô aqui repetindo (João, estudante, jovem).*

Pude perceber nas diferenças geracionais presentes na Educação de Jovens e Adultos a sua influência na concepção de avaliação. Para esses estudantes, de modo geral, preponderou a concepção de que cabe somente à professora avaliar. O papel deles se resume em submeter-se de forma passiva ao processo avaliativo. Contudo, houve sinalizações de que se sentiram participantes do processo avaliativo no trabalho por meio do portfólio.

De modo geral, a efetivação das aprendizagens por meio do portfólio desenvolvido pelas professoras e estudantes ocorreu dada a abertura e as diversas formas de negociações e participações no processo educativo. Daí, outro item que emanou das percepções das professoras e dos estudantes foi o relevante espaço de participação no desenrolar do trabalho avaliativo com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, as turmas observadas tinham problemas quanto à não participação, pois esperavam todos os direcionamentos a serem feitos pelas professoras. No entanto, viver o processo participativo é uma conquista que não pode ser imposta ou delegada a alguém. É preciso que se queira e se esteja disposto a participar, assumindo, assim, o seu papel de cidadão no processo de decisões. Sobre a construção do processo participativo no segundo grupo focal, os estudantes disseram: *“ela pede sempre a nossa participação, gosta que a gente se expresse”, “eu passei a falar mais nas aulas, dar mais opinião nos assuntos”* ou *“e quando era pra construir o que a gente estudou naquela noite ou naquela semana, a gente olhava os cadernos, pegava os livros. A turma ficava animada”*.

Por sua vez, as professoras salientaram a participação dos estudantes ao realizarem o trabalho com o portfólio: *“já realizei até autoavaliação com eles, onde eles falaram sobre o que aprenderam e como estavam em relação ao assunto. Foi legal porque todos participaram”, “em todo o trabalho que o professor desenvolve quer a participação do aluno... Acredito que foi isso que facilitou ao trabalhar com o portfólio”* ou *“eles se mostravam mais seguros pra participar das aulas”*.

As professoras foram unânimes e enfáticas no que diz respeito à participação desenvolvida por meio do trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, alegando que os estudantes, apesar das resistências iniciais, sinalizaram a importância e o quanto a realização e a construção do portfólio possibilitaram o acompanhamento das suas aprendizagens e a conquista do espaço nas práticas avaliativas.

Portanto, o trabalho do portfólio favoreceu a formação para a cidadania nos estudantes em duas linhas de ação: a participação e a possibilidade de operar escolhas na intenção de evidenciar os percursos de suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2004b, 2008, 2010; HERNÁNDEZ, 1998; ALVARENGA, 2006a; 2006b).

Neste texto, pretendi apresentar as percepções dos interlocutores da pesquisa sobre a avaliação das aprendizagens e a sua relação com o portfólio. Fiz isto apresentando suas vozes, que denotam posicionamentos acerca da temática investigada atrelada às vivências observadas, sentidas e ouvidas no cotidiano escolar. Depreendi que as professoras carregam nas suas falas concepções de avaliação a serviço das aprendizagens, porém, em alguns momentos, talvez pela fragilidade do processo de formação docente, ficaram expressas atitudes que contradizem o discurso proferido, mostrando uma avaliação classificatória, excludente e hierárquica.

Nas falas dos estudantes, ficaram evidenciadas as marcas deixadas pelo processo de escolarização em outros momentos e também o desejo de aprender. Segundo eles, em um primeiro momento do grupo focal, a avaliação também é para ver o que se aprendeu, ficando marcante a presença da prova como elemento que demonstra tal aprendizado. Posteriormente, no segundo grupo focal, também pontuaram sobre o portfólio, que se constitui como momento de realizar a autoavaliação e participar do processo avaliativo, conforme alguns depoimentos já mencionados.

A partir do meu entendimento fundamentado em autores do campo da avaliação das aprendizagens e a sua intersecção com a Educação de Jovens e Adultos, compreendo o quanto esses interlocutores acreditam no potencial da avaliação a serviço das aprendizagens. Convém ressaltar o movimento de busca pela melhoria que propõem ao desejarem construir novas possibilidades de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos por meio das práticas avaliativas participativas, como o portfólio.

Assim sendo, a possibilidade do exercício da participação desenvolvida por meio da avaliação das aprendizagens utilizando o portfólio na Educação de Jovens e Adultos colabora para a construção de práticas avaliativas a serviço das aprendizagens, que sejam emancipatórias e que busquem a formação de um sujeito cidadão. Diante disso, Demo (2009, p. 53) explicita: “na verdade, educação que não leva à participação já nisso é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas, transformando o educador manipulado em figura central”.

#### 4.6 O trabalho com o portfólio nas turmas de Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades

Repensar a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos é necessário para mudar aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito, a fim de trabalhar na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam esse espaço educativo. Nessa construção de novas relações, o papel do professor e dos estudantes, como protagonistas, é o de ressignificar a sua condição de docente e de discente, respectivamente, pois já não se tem mais espaço para um professor transmissor de informações ou para um estudante receptor passivo. Faz-se necessário que o docente estabeleça uma ponte entre o conhecimento escolarizado e as estruturas cognitivas e socioculturais dos estudantes, no intuito de ressignificar esse espaço de trabalho pedagógico.

A partir desse entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico, busquei ainda desvelar o cotidiano escolar no que diz respeito ao trabalho com o portfólio e as suas possibilidades de efetivação na Educação de Jovens e Adultos. Uma professora ressaltou:

*É um trabalho bastante rico. Possibilitou aos alunos da EJA muitas melhorias, como ouvir, falar mais nas aulas, melhorar a escrita, ver a sua própria aprendizagem, avaliar a aula e dizer o que está bom, e o que não está. Havia alunos muitos tímidos, nem falavam nem nada. Às vezes eu até atrapalhava o nome por não conhecer direito. E com o portfólio eles foram aparecendo. Cada um do seu jeito. O bom de tudo isto foi que cada portfólio foi único (professora Girassol).*

No depoimento da professora Girassol ficou evidenciado o quanto o trabalho com o portfólio possibilitou aos estudantes o acompanhamento das suas aprendizagens por meio de um processo reflexivo. E, além disso, o trabalho mostrou-se importante para o conhecimento de cada estudante, facilitando o reconhecimento de suas individualidades e das singularidades de cada portfólio construído.

Uma segunda professora pontuou:

*Possibilitou muita coisa interessante. Os alunos se sentiram mais atraídos para a aula. Logo também era o projeto Copa do Mundo. Nossa! Nunca vi tanta participação. Eles pesquisavam, traziam informações de casa. Segundo eles, até os filhos e os netos ajudavam a trazer informação. Eles construíram o portfólio de forma bem envolvida na atividade. E eu, como professora, percebi muitos aspectos referentes às aprendizagens deles como o domínio do conteúdo selecionado. Colocaram nas pastas e fizeram a reflexão do material, as apresentações orais foram bem melhores. Estavam mais soltos, confiantes. No início deu trabalho,*

*porque não estavam acostumados a trabalhar assim, mas conseguiram, sem sombra de dúvidas, avançar no aprendizado (professora Jasmim).*

A fala da professora Jasmim demonstrou que, ao realizar o trabalho por meio do portfólio, os estudantes avançaram no seu processo de aprendizagens, ficando confirmado isto quando selecionavam as evidências do que tinham aprendido para colocarem nos seus portfólios. Também convém salientar, segundo a docente, a atitude de pesquisa propiciada pela realização do trabalho quando os estudantes buscavam informações sobre os assuntos abordados em outras fontes.

Em seguida, outra professora se expressou da seguinte forma:

*Quando a gente estudou sobre o portfólio nas nossas reuniões e no planejamento, a gente soube que, no início, não seria fácil para nós nem para os alunos. Mas ao realizar a avaliação do projeto por meio do portfólio, vi que neste momento a gente compartilhou a nossa forma de avaliar com os alunos, pois eram eles que colocavam as evidências do que tinham aprendido. Tiveram oportunidade de ser eles na avaliação e na construção do trabalho. O portfólio possibilita isso, este espaço aberto para construção por parte do professor e dos alunos (professora Magnólia).*

Para a professora Magnólia, no que se refere ao trabalho com o portfólio e as suas possibilidades de efetivação na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação estabeleceu-se de forma compartilhada entre os estudantes e a professora. Ademais, o portfólio foi um espaço aberto para o diálogo, para romper o silêncio, com vistas à avaliação na qual todos estivessem envolvidos.

Portanto, com base nos depoimentos das professoras, posso depreender que a realização do trabalho por meio do portfólio possibilitou aos estudantes acompanhar as suas aprendizagens de forma envolvente e participativa. E, ainda segundo elas, foi um trabalho com o qual os estudantes não estavam acostumados, considerando as suas atitudes de passividade de só assistirem aula, esperando todas as prescrições vindas das professoras.

As professoras interlocutoras da pesquisa ainda assinalaram que realizar o trabalho por meio do portfólio não foi fácil, porém destacaram a forma como a avaliação das aprendizagens foi um processo que proporcionou o compartilhamento das ações, saberes, poderes, tanto por elas como pelos estudantes. Para as docentes, foram situações em que os estudantes se tornaram mais visíveis para todos, estabeleceram parcerias e realizaram autoavaliações (VILLAS BOAS, 2004b; ALVARENGA, 2006a; 2006b).

Trazendo também as vozes dos estudantes, colhidas por meio da realização do segundo grupo focal, eles falaram sobre a experiência de construir o portfólio:

*Gostei bastante. Não conhecia esta forma de trabalhar, não. Quando fui ver, já tinha feito o meu... (risos) (Cláudia, estudante, adulta).*

*Não conhecia não. Achei até engraçado o nome. Porta-fólio, porti-fólio... (risos). Deu pra aprender umas coisas, sim. Só achei um pouco ruim por que não tô acostumado a escrever tanto, mas vi que melhorei bastante (Antônio, estudante, idoso).*

*Na escola que eu estudava antes não tinha isso, não. Lá era só para copiar do quadro tudo que a professora anotava. Com este trabalho, eu tinha que fazer por mim mesmo. Às vezes perguntava à professora, mas ela dizia que eu tinha que escolher e dizer o que aprendi com aquilo que tava escolhendo. Melhorei bastante a minha leitura e escrita, analisava o que eu tinha aprendido (Maria, estudante, adulta).*

*Foi o trabalho que mais gostei de fazer. Eu gosto de organizar minhas coisas. Adorei. Pude fazer as coisas, desenhar, pintar, colar, fazer margens e colocar o assunto que mais gostei de estudar. A avaliação assim foi muito boa, por que eu pude participar e participando mostrava o que já sabia e o que ainda precisava aprender. A professora nos escutava nas noites que a gente ia apresentando para o colega. Foi muito bom (Sônia, estudante, jovem).*

*Não conhecia e gostei da forma como a professora trabalhou. Nossa, tinha coisa que nem eu mais lembrava e, quando parei para escrever a minha história, foi muito bom e emocionante (Rita, estudante, adulta).*

*A experiência de construir o portfólio foi boa, mas dá muito trabalho. Eu tenho que ficar mais atento a tudo para poder pensar e depois escrever lá no portfólio (Pedro, estudante, adulto).*

*Eu gostei, mas como tenho muita dificuldade para escrever, aí ficou ruim. Deu pra levar (Sara, estudante, idosa).*

Tendo por base as falas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o trabalho com o portfólio, posso considerar que foi uma forma inovadora, envolvente e participativa de avaliação. O trabalho desenvolvido permitiu a aproximação entre os estudantes e também da professora no acompanhamento das aprendizagens, além da efetivação do respeito entre os envolvidos e da possibilidade de manifestarem as suas vozes no cenário educativo.

Para os estudantes, a realização do trabalho por meio do portfólio resultou em momentos de romper a inércia discente de só ouvir e reproduzir o que a professora dizia na aula. Segundo os depoimentos, a construção do portfólio trouxe-lhes a confiança, melhoria no aprendizado, valorização dos diversos saberes, além do exercício da escuta, tanto por eles

quanto pela professora. Os estudantes tiveram a oportunidade de realizar o trabalho que lhes fora negado anteriormente em seus caminhos escolares.

Assim, tanto nos depoimentos das professoras como no dos estudantes, um dos princípios mais significativos no trabalho com o portfólio foi a realização da autoavaliação. Ficou evidenciado também, por meio das observações, o quanto os estudantes passaram a participar mais, opinar sobre o seu próprio processo de aprendizagens, expor suas ideias, concordando ou não com outras, por meio do diálogo e do respeito mútuo. Sobre este aspecto da autoavaliação, convém ressaltar que é “[...] o processo pelo qual se analisam continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e se registram as percepções e os sentimentos” (VILLAS BOAS, 2010, p.56).

Sobre a positividade do uso da autoavaliação, Hadji (2001) aponta:

[...] Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação, e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante (*Ibid*, p.104).

Com base no exposto acima e entendendo o quanto o processo de autoavaliação possibilita ao sujeito o conhecimento sobre o que já sabe, sobre o que ainda precisa aprender, sobre o que tem dificuldade ou sobre quais são os aspectos que facilitam o processo de aprendizagens é que estudiosos como Villas Boas (2010; 2008; 2004), Hadji (2001), Perrenoud (1999) Depresbiteris (2002) discutem a autoavaliação como uma dimensão fundamental para a constituição dos processos metacognitivos.

Sobre isto, Hadji (2001) esclarece:

[...] a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Ela é da ordem da conceptualização refletida e implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, de seu próprio funcionamento. Compreende-se seu papel no êxito das aprendizagens. Por meio da autoavaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor (*Ibid*, p. 103).

Para Depresbiteris (2002), a metacognição apresenta duas faces básicas no seu desenvolvimento. A primeira, quando o sujeito toma consciência do saber em relação ao seu próprio processo de aprendizado. A partir daí, é incentivado a colocar em prática mecanismos e estruturas para criar “métodos de pensar” mais sofisticados, fazer inferências. A segunda fase, cujo processo é de longo prazo, ocorre quando o mesmo sujeito toma cada vez mais a consciência da forma de pensar e de resolver problemas. Essa consciência mais elaborada desenvolve-se cada vez mais a partir da vivência de trabalhos reflexivos, ou seja, o próprio sujeito faz a mediação entre o seu pensar e o seu agir.

Outro elemento que não poderia deixar de sinalizar, obtido por meio das falas tanto das professoras interlocutoras como também dos estudantes, ocorreu quando estes sinalizaram a possibilidade da experiência de uma avaliação compartilhada e participativa, na qual se ouvem as várias vozes dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. A partir das declarações dos interlocutores mencionados, saliento mais uma vez o potencial do portfólio em eliminar as práticas avaliativas que buscam construir um padrão hegemônico.

Sobre as propostas avaliativas que visam à hegemonia e modelos pouco ou nada flexíveis, Esteban (2004) afirma:

As práticas avaliativas cuidadosamente se inserem nessa dinâmica, atuando no sentido de produzir um silenciamento do diferente ou da diferença, que vai apagando a alteridade, borrando as características que constituem o outro, de tal forma deslocado na relação pedagógica que sua presença não diminui a distância que evita que nós possamos ouvi-lo, reconhecê-lo e responder-lhe. Embora seja mantida a distância, não aceitamos que o outro não nos ouça, não nos reconheça e não nos responda. O diálogo é excluído do processo pedagógico, e todas as vozes são modeladas para se incorporarem ao monólogo que reproduz incessantemente o discurso hegemônico (*Ibid.*, p. 164).

Principalmente na Educação de Jovens e Adultos, há a necessidade da efetivação de práticas avaliativas que deem voz a esses sujeitos e promovam as suas aprendizagens. Assim, Esteban posiciona-se quanto ao que a prática pedagógica precisa produzir:

[...] processos de avaliação vinculados a um projeto capaz de abrigar e estimular o pensamento, a invenção e a diferença exigem uma redefinição das relações, criando a possibilidade de compartilhar poder e saber, processos, práticas, projetos, esperanças, mas também o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, o que demanda uma redefinição das práticas que já temos realizado na escola (*Ibid.*, p. 170).

A autora ressalta a necessidade de se trazerem à tona as vozes e os vários discursos dos sujeitos envolvidos. É preciso ampliar/revelar todas as vozes que se escondem, se

escamoteiam nos discursos, principalmente nos discursos pedagógicos. Por muito tempo, na Educação de Jovens e Adultos, essas vozes ficaram submersas, abafadas e excluídas das relações sociais e das políticas públicas educacionais.

Devido à imersão no campo da pesquisa, busquei perceber o que foi facilitado na organização do trabalho pedagógico e da avaliação por meio do portfólio, na Educação de Jovens e Adultos. Uma professora ressaltou:

*Em todo trabalho que o professor desenvolve, quer a participação do aluno, quer que ele aprenda mais e mais, que ele mesmo perceba sua aprendizagem. Acredito que foi isso que facilitou ao trabalhar com o portfólio no projeto desenvolvido. Os objetivos e conteúdos das aulas foram mais significativos. Os alunos se envolveram mais. Eu também fui envolvida, pois tive que pesquisar mais coisas, planejar mais de acordo com o tema de cada aula. Ficaram muitos criativos. Houve alunos que organizaram de várias formas textos, imagens, só palavras (professora Magnólia).*

Diante da questão formulada sobre os aspectos facilitadores, a professora Magnólia foi muito enfática sobre o envolvimento e a participação dos estudantes. Segundo a docente, também foram valorizadas as várias formas de organização dos portfólios, como a postura de pesquisa desenvolvida por ela e pelos estudantes.

A professora Girassol disse:

*Ao trabalhar com o portfólio, eu, como professora, percebi o crescimento dos meus alunos, pois eles começaram a cada dia se autoavaliarem. Iam percebendo o que aprendiam e deixavam de aprender. Engraçado que quando eu fui acompanhar na construção dos portfólios, eles falavam: 'eu posso colocar isto por que eu aprendi mesmo, mas isto aqui eu não sei ainda'. Foi muito importante perceber isto. Claro que eu fazia algumas intervenções, mas respeitando as escolhas deles, os seus saberes, eles tinham o poder de escolher as produções deles de acordo com os objetivos. E também vi mais de perto os meus alunos, suas histórias de vida que eles escreveram e seus projetos futuros (professora Girassol).*

O mesmo pensamento sobre a contribuição do trabalho desenvolvido pelo portfólio foi percebido na fala da professora Girassol, que salientou a importância da autoavaliação e como esta possibilitou o crescimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a professora, é necessário também, na construção dos portfólios, a intervenção docente de forma respeitosa, porém, atrelada aos objetivos do trabalho a ser desenvolvido.

Neste sentido, a avaliação das aprendizagens por meio do portfólio nas classes observadas da Educação de Jovens e Adultos possibilitou aos estudantes reverem o valor e o posicionamento diante do acompanhamento das suas próprias aprendizagens, de atitudes de

perseverança diante das dificuldades, da solidariedade com os colegas, da valorização da própria produção e dos outros estudantes e de técnicas de organização das aprendizagens. Enfim, a construção e a avaliação das aprendizagens por meio do portfólio oportunizaram o exercício da cidadania.

Percebi ainda a presença do respeito às individualidades dos estudantes no processo de construção. Isso foi pontuado nas falas e também observado durante os momentos de construção e socialização dos portfólios. Ainda destaco, com base nos discursos das professoras interlocutoras da pesquisa, os seguintes aspectos que facilitaram a organização do trabalho pedagógico e da avaliação: a participação tanto dos estudantes como das professoras, o desenvolvimento de atitude de pesquisa em ambos e também o respeito e a valorização da criatividade dos estudantes na construção dos portfólios.

É importante o professor refletir sobre o quanto o portfólio pode trazer nas vozes os elementos identitários dos estudantes, fornecendo pistas e mecanismos para possíveis ações interventivas em busca das aprendizagens, coletados a partir das próprias evidências de aprendizagens dos estudantes. Faz-se necessário também que o professor esteja atento às escolhas e às não escolhas dessas evidências pelos estudantes, pois podem ser indicadores de não aprendizagens ou outros motivos que mereçam ser estudados e pesquisados.

Indo ao encontro do que mencionei, Villas Boas (2004b) pontua:

[...] O professor deve respeitar a escolha do aluno, mas reconhecer que ela é um indicador de que precisa oferecer mais atenção a ele. Se o professor quiser incluir outra produção do aluno no portfólio, terá que discutir isso com ele. Nesse caso, uma observação de que aquele trabalho foi escolhido pelo professor e uma explicação sobre os motivos dessa escolha devem ser anexadas a ele. O trabalho escolhido pelo aluno, porém, deve obrigatoriamente permanecer no portfólio. (VILLAS BOAS, 2004b, p. 65).

Segundo Perrenoud (1999), é preciso apostar em possibilidades de intervenção que autorizem o estudante a perceber, interpretar, assimilar-se como sujeito. Nessa perspectiva, torna-se fundamental constituir espaços interativos e reflexivos. Com base neste autor, possíveis ações podem ser desempenhadas pelos professores como: desenvolver a autoavaliação; reforçar as capacidades do sujeito em gerir seus próprios projetos de aprendizagens, seus progressos, suas estratégias, os obstáculos; proporcionar situações interativas que possibilitem a escuta, o diálogo, a troca, a decisão, a concordância e discordância. São possibilidades em prol da melhoria do processo de aprendizagens.

Foi possível descobrir as percepções dos estudantes quanto às contribuições que se efetivaram no trabalho com o portfólio. Seguem alguns depoimentos:

*Aprendi muita coisa. Aprendi a falar para os outros, tinha uma vergonha danada. Melhorei a letra, o pensar e o escrever. Até a minha leitura também melhorou. Pude também perceber e me avaliar sobre o que eu estava aprendendo. Tinha espaço na aula da professora para a gente falar (Aparecida, estudante, adulta).*

*Aprendi sobre a história de vida das pessoas, a ver cada história de uma forma. Minha escrita ficou melhor. Participo mais das aulas, dou opinião. A professora passou a me conhecer mais, né... (risos) (Sara, estudante, idosa).*

*Hoje participo mais das aulas. Vejo na minha aprendizagem o que sei e o que não sei. Posso escolher e mostrar pra professora o que aprendi na hora de colocar no portfólio. Valorizo as produções dos colegas (Pedro, estudante, adulto).*

*Eu passei a falar mais nas aulas, dar mais opinião nos assuntos. Tem colegas que dizem que têm que me desligar quando eu começo a falar. Mas não era assim, não, eu tinha medo de falar. Medo da professora reclamar, dizer que eu falei besteira ou coisa errada e até medo dos colegas tirarem onda com a minha cara. O portfólio contribui pra me deixar mais solta e ter segurança ao falar dos assuntos que eu estudei (Sônia, estudante, jovem).*

A partir dos posicionamentos elencados pelos estudantes no segundo grupo focal, posso afirmar que o trabalho por meio do portfólio contribuiu de forma significativa para os seus processos de aprendizagens e amadurecimento nos estudos. Percebi isto quando mencionaram a melhoria na oralidade e na forma de se expressarem, a perda da timidez, a melhoria no processo cognitivo, escrita e leitura. No plano atitudinal, eles sinalizaram a valorização das próprias produções e as dos colegas, o reconhecimento das individualidades, a melhoria na relação professor-estudante e entre eles, a confiança em si, nos colegas e na professora.

Outro elemento que destaco, com base nas falas dos estudantes, foi o fato de perceberem e refletirem sobre as suas próprias aprendizagens, além da segurança na construção e na socialização dos trabalhos desenvolvidos. Sobre isto, Sá-Chaves (1998) reporta:

[...] os porta-fólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo em que evidenciam para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitindo que este último, em tempo útil para o formando, indique novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto-direcionamento e de reorientação; em síntese, de auto-desenvolvimento (*Ibid*, p. 140).

Mesmo assim, como toda empreitada humana, o trabalho com o portfólio também apresenta limites ou elementos dificultadores na construção do processo. Assim, busquei

ouvir das professoras participantes da pesquisa quais foram os limites na realização do trabalho. A professora Jasmim relatou:

*Na realização do trabalho com o portfólio no Projeto Identidade encontrei limites, como: a não aceitação do trabalho com o portfólio no primeiro momento por alguns alunos, a precária escrita deles, a falta de autonomia deles. Eles questionavam no início quando era que iam começar as aulas mesmo, porque aquelas atividades com o portfólio não eram aula. Eles estavam acostumados mais a copiar, fazer dever e tal. E também a minha formação, que não posso dizer que sei tudo sobre portfólio... (risos)... estou aprendendo também... e tenho muita coisa por aprender ainda. Mas sei o quanto foi significativo para mim como professora ver esses alunos crescerem no aprendizado (professora Jasmim).*

Diante dessa questão, destacou com bastante propriedade a falta de autonomia dos estudantes como elemento dificultador na realização do trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos. Talvez a falta de autonomia a que a professora se referiu é devida ao fato de que, na organização do trabalho pedagógico na/para a Educação de Jovens e Adultos, ainda seja necessário possibilitar aos estudantes a construção de aprendizagens de forma reflexiva e crítica. A mesma professora reconheceu a necessidade da formação continuada como elemento para melhoria do fazer pedagógico e das aprendizagens discentes.

Em seguida, a professora Girassol destacou:

*A gente sempre encontra limites, barreiras no nosso trabalho, né. Como todo início as coisas são difíceis para nós, professoras, e também para os alunos, principalmente os alunos da EJA que estão acostumados a atividades de cópia e a não exercitar a sua reflexão. Isso foi muito difícil. Claro que alguns portfólios construídos ficaram mais na descrição que na reflexão. Mas foi um avanço para aquele aluno na escrita, participação. Em outros momentos, acredito que continue a avançar mais na aprendizagem. Outro aspecto também que limita o nosso trabalho é o nosso tempo para acompanhar as construções dos portfólios, pois como são alunos trabalhadores, eles faziam tudo aqui na sala mesmo. Além disso, ainda tinha os que faltavam às aulas. Tinha momentos que discutíamos os assuntos a partir do tema da aula no projeto, e depois tínhamos o tempo pra eles construírem as atividades. Não era em todas as noites que eles mexiam com o portfólio, eram duas ou três vezes na semana que eles colocavam suas seleções no caderno (professora Girassol).*

Por meio do depoimento acima, a professora Girassol concorda com a professora Jasmim ao mencionar o quanto os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são, na maioria das vezes, fruto de uma educação reprodutivista. Segundo ela, apesar das dificuldades, o trabalho com o portfólio proporcionou aos estudantes o exercício da reflexão. Reconhece ainda os limites na realização do trabalho ao comentar que alguns portfólios

ficaram apenas na descrição. Entretanto, enfatizou sobre os avanços nas aprendizagens dos estudantes que foram impulsionados a desenvolver o trabalho com o portfólio.

Apresentando também as falas dos estudantes, obtive relatos sobre as suas dificuldades na construção do portfólio:

*Tinha muita dificuldade de escrever. Às vezes até sabia o que colocar, mas não sabia muito colocar no papel (Antônio, estudante, idoso).*

*A maior dificuldade foi vencer a minha timidez pra falar. E depois escrever mesmo, como todo mundo já disse aqui. Não tava acostumada a isto (Rita, estudante, adulta).*

*Eu tive dificuldade para saber o que colocar, por que seria mais fácil se a professora dissesse isto é pra colocar e não aquilo. Mas a professora queria que a gente tivesse a iniciativa e falasse por que colocou aquilo, o que aprendeu com o que destacou no portfólio (Cláudia, estudante, adulta).*

Os estudantes, no segundo grupo focal, ao serem questionados sobre os aspectos dificultadores na construção do portfólio, foram incisivos ao mencionarem o problema de “colocar no papel” as suas reflexões. Este “colocar no papel” talvez possa ser traduzido ou entendido como o empecilho da falta de autonomia e a carência de momentos em que sejam dados vez e voz aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em seu processo de escolarização. De modo geral, esses estudantes não estão acostumados a vivenciar na organização do trabalho pedagógico práticas que necessitem de autoavaliação e maior envolvimento crítico e participativo.

Os estudantes ainda afirmaram:

*O que achei mais dificultoso foi o tempo. Toma um tempo terrível construir isto tudo. E às vezes eu não tinha, ou não entendia no tempo que era pra ser feito aqui na sala (João, estudante, jovem).*

*A minha maior dificuldade era escolher o que colocar no portfólio depois que a gente estudava e escrever sobre aquilo que colocou (José, estudante, adulto).*

*A maior dificuldade era o tempo que eu tinha pra pensar sobre o que colocar e escrever, pois como tudo era feito aqui., às vezes chegava ao final da aula e eu não tinha terminado ainda. Não podia também levar pra casa porque eu trabalho fora e não ia fazer do mesmo jeito (Aparecida, estudante, adulta).*

A partir destes depoimentos, os estudantes também sinalizaram como outra dificuldade para a realização do trabalho com o portfólio, o tempo. Em geral, todo o trabalho com os portfólios era realizado em sala de aula, como já mencionado. No entanto, a dificuldade do tempo pode ser relacionada à falta de iniciativa e de costume com trabalhos que demandavam pensar, refletir, construir, analisar e avaliar as suas próprias produções e aprendizagens.

Assim, a partir da análise das falas, tanto das professoras como dos estudantes, e também com o apoio das observações, posso dizer que as dificuldades que emergiram nos estudantes com maior relevância foram aspectos, como: a falta de autonomia para selecionar as produções, dificuldades de escrita e expressão oral, pouco tempo destinado à construção do portfólio nas aulas, dificuldade em escolher e mostrar o que aprendeu. Já com base nas professoras, estas sinalizaram a rejeição inicial por parte dos estudantes em trabalhar com o portfólio, a escrita dos estudantes, a falta às aulas, a predominância do aspecto descritivo somente e o não exercício da reflexão.

Diante disso, acredito que a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos e a utilização do portfólio na escola pesquisada têm a intenção de provocar mudanças na forma de conceber a educação, a escola e a avaliação em busca da construção do compromisso com a formação do cidadão crítico, reflexivo e questionador. São exemplares aqui as palavras de Dalben (2006) sobre essas relações de alteração de concepção:

O que se busca quando se discute a transformação da escola é um novo posicionamento diante do conhecimento produzido no decorrer dos processos de avaliação, de modo a ajudar o aluno a aprender mais e o professor a ensinar mais. Busca-se um novo espaço escolar, com novas relações estabelecidas entre gestores, professores, alunos e comunidade em geral, que favoreçam um processo de formação coletiva, construído com base na interação e no diálogo entre os sujeitos e o conhecimento da própria dinâmica escolar (*Ibid*, p. 70).

Depreendo dessas análises e reflexões que o portfólio apresentou potencialidade para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos, possibilitando visibilidade dos estudantes e valorização dos diversos saberes. Proporcionou, ainda, a efetivação de relações mais horizontais entre professores e estudantes, o compartilhamento das suas relações de poder, a construção de um clima de confiança, escuta e diálogo em prol da construção de práticas avaliativas realmente a serviço das aprendizagens.

Para as professoras foram momentos de aprender a discutir, organizar objetivos coletivos, pôr em prática a flexibilidade do planejamento, além do cultivo da escuta sensível (BARBIER, 1998) para as diferenças e singularidades no processo educativo em busca das aprendizagens nessa modalidade educativa. Essas considerações também se fizeram presentes nos momentos de socialização dos trabalhos, no acompanhamento das aprendizagens, nas dúvidas, nos questionamentos que iam emergindo durante as construções em sala de aula por parte dos estudantes. Os momentos de socialização constituíram-se, assim, em ambientes de

*feedback* para os estudantes e em momentos propícios para as professoras repensarem as suas práticas diante do trabalho que iam desenvolvendo com o portfólio.

Logo, por se tratar de um de trabalho no qual houve visibilidade para todos os que estavam na empreitada, a utilização do portfólio possibilitou o compartilhamento de aprendizagens pelos seus envolvidos. Essas aprendizagens (no plural, como sempre venho usando), aconteceram não só no âmbito do cognitivo, mas no do afetivo, social, relacional entre professoras e estudantes. Isto pode ser demonstrado por meio dos discursos dos estudantes como: *“aqui eu vejo que tô aprendendo bem mais”, “aprendi muita coisa. Aprendi a falar para os outros, tinha uma vergonha danada. Melhorei a letra, a pensar e escrever”* ou *“o portfólio contribui pra me deixar mais solta e ter segurança ao falar dos assuntos que eu estudei”*.

No que diz respeito às aprendizagens proporcionadas pela realização do trabalho com o portfólio, os pronunciamentos das professoras foram os seguintes: *“sei o quanto foi significativo pra mim, como professora, ver esses alunos crescerem no aprendizado”, “percebi o crescimento dos meus alunos, pois eles começaram a cada dia se autoavaliarem”* ou *“eles se mostravam mais seguros pra participar das aulas”*.

Pude verificar que, a partir da realização do trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, houve a valorização das aprendizagens tanto pelos estudantes como pelas professoras. Os primeiros sinalizaram o aspecto positivo em acompanhar o seu processo de construção de conhecimento, se perceberam produzindo o portfólio, além da melhoria no respeito e nas formas de relacionamento com os colegas. Já as professoras apontaram a valorização dos saberes dos estudantes, o reconhecimento das formas individualizadas da construção de cada portfólio, a relevância da autoavaliação realizada constantemente e o mérito nas participações durante as aulas.

Não poderia deixar de mencionar quanto a proposta assumida pelas professoras nas classes observadas da Educação de Jovens e Adultos, com base nos seus depoimentos e à luz dos estudiosos aqui citados e das reflexões tecidas, desenvolveu uma avaliação na qual foi priorizado o direito de aprender. Sobre isso, uma professora mencionou: *“usar a avaliação para que eles aprendam ao máximo”* ou *“não quero só trabalhar com os meus alunos uma avaliação para ter a nota e aprovar ou reprovar; quero que eles aprendam mesmo”*.

Assim sendo, reafirmo que a avaliação das aprendizagens por meio do portfólio, na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida pelas interlocutoras do estudo em questão, colaborou para o desenvolvimento de uma educação que propiciou o pensar e o refletir, assegurando aos sujeitos formas de participação, garantindo a sua vez e voz, respeitando as

suas diferenças e as suas idiosincrasias em favor da formação do cidadão crítico, autônomo no seu processo emancipatório.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: concluir sim, mas sem generalizar

*As coisas são configurações abertas que se oferecem ao olhar por perfis e sob o modo do inacabamento, pois nunca nossos olhos verão de uma só vez todas as faces (CHAÚÍ, 1998, p. 58).*

O processo de construção e de produção do conhecimento nunca se esgota. A partir dessa realidade, o ser humano tem a capacidade de inventar, re-inventar, produzir, re-produzir de acordo com as suas necessidades para garantir a sua própria existência e sobrevivência. A produção de conhecimento não pode ser e estar fechada, pronta e como verdade única, pois tal concepção a torna obsoleta e ultrapassada diante das transformações que acontecem no cenário social. Concordando com o pensamento de Chauí na epígrafe, Rodrigues (2001) pontua que o processo de inacabamento e o conhecer não serão totalizados: apesar da “vontade infinita, temos as possibilidades finitas” (p. 248).

Ao realizar o estudo sobre a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio, trago a partir das análises, das interpretações das informações a apuração dos dados coletados. E com base nos estudiosos citados no decorrer deste trabalho, pontuo as contribuições acerca desta pesquisa em busca de melhor compreensão sobre o objeto que foi investigado.

Defendo que estudar a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio implica entender e compreender as questões estruturais mais amplas que demarcam espaços, territórios e relações de poder no âmbito da avaliação. Este estudo provocou ainda um olhar apurado para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos dentro de uma trajetória educacional brasileira marcada pela exclusão, pela marginalização e pela falta de autonomia dos estudantes dentro da própria organização do trabalho pedagógico, especificamente nas questões inerentes à avaliação.

Vale mencionar que, ao investigar o trabalho com o portfólio atrelado às questões da avaliação das aprendizagens no cenário da Educação de Jovens e Adultos, visei compreender como esse trabalho poderia contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas mais democráticas tanto para a área da avaliação das aprendizagens como também para a esfera da Educação de Jovens e Adultos. Assim, entrelaçando essas compreensões, foi possível entender a situação educacional na qual a pesquisa se desenvolveu.

Assim, busquei, a partir do objetivo geral, compreender quais as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tecendo alguns questionamentos que me auxiliaram a delimitar o meu objeto e também compreendê-lo melhor: Quais os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos? Como acontecem as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio? Quais as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio? Como acontece o processo de construção dos portfólios nas turmas pesquisadas? Quais as percepções de professores e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio? E quais as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Sobre os questionamentos, pontuarei mais adiante os principais destaques evidenciados na pesquisa.

Em face de tais questionamentos e da complexidade do objeto, a opção metodológica foi predominantemente qualitativa, sendo desenvolvido um estudo de caso com as características da etnografia. Esta abordagem possibilitou a vivência, a compreensão e o acompanhamento *in loco* das práticas avaliativas e do trabalho com o portfólio. Foram interlocutores: três professoras que atuavam na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, doze estudantes dessa modalidade, uma diretora da escola pesquisada e também a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino.

Por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, lancei mão de instrumentos/procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observação participante, grupo focal e análise documental. Tais instrumentos/procedimentos me permitiram, a partir do contexto pesquisado, observar e presenciar *in loco* os interlocutores da pesquisa no exercício das suas funções docente e discente, diante da avaliação das aprendizagens e do trabalho com o portfólio.

Vale salientar que a utilização dos vários instrumentos/procedimentos de pesquisa mencionados anteriormente ocorreu devido à própria característica da pesquisa qualitativa no seu caráter multimetodológico e à possibilidade de se conseguir uma apreensão melhor e mais intensa da realidade investigada. É importante registrar que a operacionalização desses instrumentos/procedimentos se deu segundo o planejado, não apresentando dificuldade

alguma para a realização e concretização da pesquisa por parte dos interlocutores mencionados.

O convívio e a coleta de informações junto aos interlocutores da pesquisa permitiram-me compreender cada vez mais a avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, por meio do portfólio. Para as professoras, a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens; porém, em alguns momentos o discurso era contraditório com as práticas trabalhadas como, por exemplo, na utilização de provas escritas. As docentes acreditam no trabalho por meio do portfólio, que realmente possibilitou compreensão, execução de práticas e posturas mais democráticas e participativas no âmbito da avaliação.

Os estudantes, em sua maioria, ao vivenciarem o trabalho por meio do portfólio, reconheceram o próprio processo de aprendizagens, de reflexão, de criticidade e de autoavaliação que realizaram. Isto ficou evidenciado em algumas falas no decorrer deste trabalho, cuja participação, respeito e visibilidade foram notórios na avaliação desenvolvida por meio do portfólio. Alguns estudantes apresentaram a concepção de avaliação mais tradicional, como demonstraram suas falas registradas no trabalho, valorizando mais as provas e a avaliação somente pelo professor, o que é de se esperar, considerando toda a história escolar e a experiência de cada um com a avaliação vivida até então.

A diretora da escola demonstrou no seu depoimento abertura para as atividades desenvolvidas pelas docentes. Além disso, acompanha tudo o que ocorre na unidade escolar, reconhece e valoriza os trabalhos das professoras e acredita no potencial da educação em busca da transformação social, principalmente para a Educação de Jovens e Adultos.

A coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos está ciente das dificuldades no âmbito municipal e da falta de políticas públicas mais específicas para essa modalidade. Entretanto, desenvolve um trabalho junto às professoras da rede que atuam na modalidade, com vistas à formação continuada para tentar sanar as lacunas na formação docente e a melhoria da prática pedagógica. A coordenadora também valoriza o trabalho desenvolvido por elas quanto ao uso do portfólio nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, reconhece as fragilidades do trabalho desenvolvido.

A partir do objetivo geral, das questões específicas, dos interlocutores e dos instrumentos/procedimentos mencionados, pude organizar as minhas constatações de pesquisa com base em cada questionamento feito com a finalidade de uma melhor compreensão.

Ao analisar os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos, pude perceber que estes apresentam uma concepção de avaliação a serviço das aprendizagens, porém são contraditórios em

algumas passagens ao valorizar a nota e a quantificação. Esses documentos carecem, no seu texto, de elementos que considerem as singularidades da Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, orientações, procedimentos da avaliação para essa modalidade de ensino, superando visões de aligeiramento ou aceleração das aprendizagens.

Uma segunda questão específica deste estudo foi perceber como acontecem as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio. A partir dessa inquietação, pude constatar que, ao utilizarem o portfólio, as professoras valorizam as produções discentes, respeitam as suas diferenças, as suas limitações de escrita e leitura, buscam acompanhar e assessorar os estudantes no seu processo de aprendizagens. As docentes envolvidas na pesquisa sempre chamavam a atenção dos estudantes para o processo de aprendizagens e o exercício de cidadão participativo e crítico, de forma positiva e incentivadora.

Ainda fazendo relação com o questionamento anterior, as professoras salientavam a valorização dos saberes trazidos pelos estudantes, as suas histórias e trajetórias no processo de escolarização. Contudo, há alguns aspectos a serem repensados na prática pedagógica desenvolvida pelas docentes no que diz respeito ao trabalho com o portfólio: a organização do tempo para construção na própria sala, a definição dos critérios avaliativos e a participação dos estudantes nesses critérios.

Em se tratando da formação, as professoras interlocutoras da pesquisa são conscientes da lacuna deixada pelo processo de formação inicial e continuada, pois muitos dos cursos de que elas participaram ou participam não abordam a especificidade da Educação de Jovens e Adultos ou, quando abordam, se referem somente às questões de leitura e escrita, por exemplo. Saliento, porém, que, apesar das adversidades pontuadas na prática docente observadas na pesquisa em foco, no que se refere ao trabalho com o portfólio, as professoras conseguem assegurar um trabalho em busca da formação da cidadania, da construção da autonomia dos estudantes da modalidade em análise.

Tecendo a relação com a próxima questão específica desta pesquisa, ao procurar entender quais as razões pelas quais as professoras das turmas mencionadas usam o portfólio, foram unânimes em afirmar a influência do curso de formação inicial em Pedagogia. Entretanto, em algumas falas mencionadas no decorrer deste trabalho, percebe-se que o assunto portfólio só foi abordado na disciplina Avaliação da Aprendizagem, de forma rápida, tendo uma interlocutora mencionado que não houve a construção do portfólio durante o curso de formação inicial. As docentes ainda esclareceram que procuram superar as lacunas da formação inicial com o auxílio de pesquisas e no espaço da coordenação pedagógica. As

docentes foram enfáticas ao dizer que procuram participar de cursos e de seminários sobre as especificidades da modalidade educativa na qual atuam.

Busquei, ainda, saber e analisar como acontece o processo de construção dos portfólios nas turmas pesquisadas. Pude depreender que tanto as professoras como os estudantes, no decorrer do trabalho, se envolveram ativamente com a proposta, dentro dos projetos de trabalho. As professoras buscaram desenvolver um protagonismo nos estudantes, incentivando-os para o exercício da autonomia nas suas produções e nas suas autoavaliações.

Ademais, durante a realização do portfólio, as professoras tiveram a oportunidade de refazer e de flexibilizar o seu planejamento, acompanhar mais de perto o processo de aprendizagens dos estudantes das turmas, tecer junto com eles discussões, acordos, desacordos e negociações para a efetivação do trabalho com o portfólio.

Além disso, com relação aos estudantes, todo o trabalho desenvolvido por meio do portfólio foi uma oportunidade para se perceberem sujeitos e atores do seu processo de aprendizagens, de assumirem responsabilidade e de selecionarem o material com vistas às suas aprendizagens. Os estudantes puderam, ainda, expressar-se mais, ter o seu espaço de participação garantido e ter vez e voz no processo avaliativo. Em momentos iniciais do trabalho com o portfólio, alguns estudantes não aceitaram a proposta inicial, porque, na visão deles, demandaria tempo, não saberiam como construir, não estavam acostumados a tomarem a iniciativa no âmbito da seleção de evidências das próprias aprendizagens e da avaliação. No entanto, isso foi contornado pelas professoras ao reafirmarem que a construção do portfólio aconteceria na sala de aula, e durante todo o trabalho seria realizada uma parceria tanto com a professora como entre os próprios colegas, o que realmente aconteceu.

A questão específica seguinte a ser pontuada diz respeito às percepções das professoras e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e sobre o trabalho com o portfólio. De início, as professoras demonstraram um entendimento da avaliação e o potencial desta em favor das aprendizagens e da emancipação. Foi percebido por meio das observações e de algumas falas dos estudantes, o quanto, às vezes, a prática denota uma postura autoritária e classificatória como, por exemplo, a valorização da nota.

Para as docentes da pesquisa, a avaliação das aprendizagens pode ser utilizada a favor da sua própria prática docente, como no caso do replanejamento e da organização do trabalho pedagógico. São enfáticas ao acreditar na avaliação desenvolvida por meio do portfólio por este possibilitar aos estudantes desenvolvimento crítico, participativo, reflexivo além de melhorar aspectos como leitura, escrita, organização das atividades, escuta e respeito à fala dos outros. Enfim, como já pontuei em itens anteriores, são várias formas de aprendizagens

que foram vivenciadas no ambiente escolar no que se refere ao trabalho com o portfólio nas turmas de Educação de Jovens e Adultos investigadas.

Os estudantes mencionaram em alguns momentos que nunca haviam participado da avaliação e que cabia exclusivamente à professora avaliar todo o trabalho desenvolvido. Segundo alguns discentes, a avaliação serve para verificar se aprenderam ou não. Desse modo, expressam uma concepção equivocada sobre o potencial da avaliação das aprendizagens, talvez em razão das marcas ou memórias das situações avaliativas vivenciadas no período de escolarização em outros ambientes. E, em parte, eles têm razão, pois a avaliação ainda é vista apenas como meio de mensurar o fracasso ou o sucesso do aluno, deixando-o à margem de todo o processo desenvolvido na escola.

Como demonstraram nas suas falas, os estudantes interlocutores da pesquisa ainda destacaram que, ao construir o portfólio, inicialmente se achavam incapazes de tal empreendimento. Mencionaram que a efetivação do trabalho contribuiu para a melhoria da autoestima, deu-lhes condições de se posicionarem criticamente, de participarem mais das aulas; houve perda da timidez, melhorou a confiança neles próprios, nos colegas e na professora, além de aspectos cognitivos como escrita, leitura e inferências nas discussões durante as aulas. Observando mais atentamente os depoimentos, pude constatar que os mais jovens percebem a necessidade da participação nas atividades avaliativas; os adultos ora apoiam a participação, ora acreditam que apenas à docente cabe desenvolver a avaliação e para os mais idosos, somente à professora cabe avaliar, conforme os seus depoimentos.

Por fim, o último questionamento teve por base saber sobre as possibilidades, os limites, os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho com o portfólio nas turmas envolvidas na pesquisa. As professoras pontuaram que a utilização do portfólio possibilitou o respeito às individualidades dos estudantes, a valorização da criatividade, o espaço para opinar e registrar suas percepções do que estavam aprendendo e do que ainda não tinham apreendido. Ainda mencionaram como aspectos positivos a atitude de pesquisa tanto delas como dos estudantes e o potencial participativo que foi conquistado por todos.

A partir do que os estudantes expressaram, foi perceptível que o trabalho com o portfólio possibilitou-lhes o amadurecimento, a participação nas decisões, a valorização dos seus trabalhos e dos colegas e maior confiança no próprio potencial. Desse modo, ratifico mais uma vez a posição de sujeito que os mesmos assumiram ao participarem da organização do trabalho pedagógico como protagonistas, ao realizarem o trabalho com o portfólio (VILLAS BOAS, 2004b).

Não poderia deixar de registrar que tanto as professoras como os estudantes pontuaram os aspectos colocados como dificuldades para a realização do trabalho com o portfólio. No que concerne aos estudantes, surgiram dificuldades como: pouca experiência participativa no âmbito escolar, concepção de conhecimento como pronto e acabado, papel do professor como o centro do processo e de onde partem todas as prescrições, dificuldades de leitura, escrita, insegurança na seleção das evidências de aprendizagens, dificuldade de se expressarem em público e de se posicionarem com suas próprias opiniões.

Pelas professoras foram mencionados alguns aspectos como dificuldades para a realização do trabalho com o portfólio por parte dos estudantes: rejeição inicial pela proposta de trabalho com o portfólio, falta às aulas e não acompanhamento das atividades nos dias em que faltaram, predominância de aspectos descritivos em alguns portfólios, resistência ao novo e a outras possibilidades de organização do trabalho pedagógico e de avaliação das aprendizagens. Contudo, muitas das dificuldades aqui citadas foram sanadas no decorrer do trabalho, de forma total ou parcial. Essas dificuldades não desqualificam o trabalho realizado tanto pelas professoras como também pelos estudantes, pois saíram da inércia pedagógica e ousaram dentro de uma modalidade educativa considerada apenas como suplemento do sistema educacional.

Diante de tais constatações no desvelar o que foi emanado da pesquisa de campo, o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos apresentou várias possibilidades. Estas apontaram para o compartilhamento de posturas e de atitudes tanto das professoras como dos estudantes. A primeira refere-se ao compartilhamento de poder e de saberes; a segunda, de autoridade e respeito às alteridades e a terceira temática traz à baila o compartilhamento de visibilidades e de aprendizagens.

Assim sendo, o presente estudo acredita na proposição de que a construção de uma avaliação formativa, dialógica e emancipatória só será possível se as formas diversas de pronunciamento dos sujeitos envolvidos no contexto escolar não forem censuradas, inviabilizadas, eliminadas ou silenciadas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio mostrou-se coerente e eficaz, no sentido de colocar a avaliação a serviço das aprendizagens, da autonomia, da cidadania, da participação, do (des)silenciamento e do respeito às individualidades dos sujeitos que a vivenciaram.

Nesta caminhada reflexiva sobre a compreensão das contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos, convém elucidar que os resultados vão ao encontro de uma perspectiva

emancipatória, democrática e transformadora da avaliação. Entretanto, não é um resultado universal ou fechado. Torna-se fundamental lembrar que toda organização do trabalho pedagógico é efetivada por sujeitos, para sujeitos e com sujeitos que carregam suas crenças e valores situados em determinados tempos e espaços.

Além disso, é oportuno salientar que não são os procedimentos avaliativos adotados em si que são “bons” ou “ruins”. Tudo depende das concepções e lógicas que embasam a utilização desses instrumentos e critérios avaliativos. É importante ainda esclarecer que esse trabalho de pesquisa não revelou ser o portfólio “salvador da avaliação”, “tábua da salvação” ou “procedimento avaliativo perfeito”, mas trouxe à tona as contribuições que ofereceu diante do cotidiano na Educação de Jovens e Adultos. Este estudo possibilitou a reflexão sobre práticas avaliativas que saíram da inércia ao permitirem uma vivência criativa, a compreensão da situação das aprendizagens de cada estudante, o rompimento do caráter avaliativo da avaliação somente como medida ou verificação (HADJI, 2001).

Com esse pensamento, a partir das falas e situações observadas na pesquisa, posso afirmar que o portfólio, durante o período em que foi utilizado pelas docentes nos projetos trabalhados, constituiu-se mais do que um procedimento de avaliação. Tornou-se o eixo orientador do trabalho pedagógico, pelo espaço que passou a ocupar nas noites em que se dava a sua construção pelos estudantes (KLENOWSKI, 2003; VILLAS BOAS, 2004b).

Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre as questões da especificidade da Educação de Jovens e Adultos, ressaltar o direito à educação com qualidade para todos os sujeitos, fortalecer aspectos em prol da cidadania, da democracia e da participação, respeitando as diversas vozes que se pronunciam no cotidiano escolar. O trabalho com o portfólio apresenta indícios de que pode contribuir para que se rompa com a perspectiva instrumental da avaliação.

O presente estudo poderá ainda auxiliar o desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito da escola pesquisada, levando-a à reflexão sobre o seu projeto político-pedagógico e sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, à definição de critérios e procedimentos avaliativos para Educação de Jovens e Adultos no regimento escolar e nos demais documentos orientadores para essa modalidade de ensino. Além disso, os resultados podem levar a pensar com mais cuidado nos aspectos da formação continuada de professores no âmbito escolar, vivenciando mais a relação teoria e prática, por meio de estudos sistematizados, de pesquisas e socializações das experiências desenvolvidas entre as docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Em suma, os resultados da pesquisa mostram situações promissoras no sentido de romperem certo “imobilismo pedagógico” no que diz respeito à avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Apontam para a necessidade de efetivação de algumas reflexões pela escola pesquisada. Longe de serem aspectos conclusivos e acabados, são apenas inferências no intuito de aperfeiçoar o processo de constituição de práticas avaliativas em prol da participação e da emancipação de todos os atores sociais envolvidos. São encaminhamentos como:

- Implantação de políticas públicas que viabilizem a formação continuada para professores que levem em consideração as especificidades do lócus de atuação desses docentes, em especial para a Educação de Jovens e Adultos.

- Construção de um projeto político-pedagógico, de uma proposta curricular e de um regimento escolar para a Educação de Jovens e Adultos em que se considerem as especificidades da modalidade, principalmente no âmbito da avaliação das aprendizagens.

- Construção de critérios e de instrumentos avaliativos fundamentados nas orientações do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do regimento escolar, garantindo a sua execução e a sua singularidade para a Educação de Jovens e Adultos.

- Efetivação de uma proposta de avaliação das aprendizagens a serviço da emancipação e da participação dos sujeitos envolvidos que não fique restrita somente ao trabalho com o portfólio, mas que os docentes possam entender que esse processo pode acontecer durante todo o momento na organização do trabalho pedagógico.

- Implementação de horários de estudos com a coordenação pedagógica com vistas ao aprofundamento teórico e metodológico no que diz respeito a temas como: avaliação das aprendizagens, critérios e instrumentos avaliativos, a Educação de Jovens e Adultos, o trabalho com o portfólio e outros que se fizerem necessários.

Posso ainda acrescentar o quanto a realização desta pesquisa possibilitou o meu amadurecimento acadêmico e também como pesquisador. Viver de perto a realidade, o cotidiano escolar por meio dessa experiência de pesquisa, devido à sua intensidade, modificou-me, como professor e como pesquisador, na forma de relacionamento pessoal, na maneira de ver o outro, de ouvi-lo, de entender cada sujeito no seu contexto e a complexidade disso diante da multiplicidade que ronda e perpassa o cotidiano escolar. Além dessas influências, ressalto também o quanto isso tudo modificou a minha prática como docente

universitário, ao compreender melhor os processos avaliativos na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, a formação e a constituição como pesquisador proporcionaram-me rever as minhas posturas, crenças e práticas em termos de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. O aprofundamento da formação como pesquisador revigorará a minha atuação como docente universitário no que diz respeito ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Além disso, a pesquisa possibilitou o estreitamento de laços entre a universidade e a escola. Nesta, os saberes e conhecimentos advindos do cotidiano ganham maior ressonância quando analisados, refletidos e interpretados dentro das suas culturas e espaços por meio do desenvolvimento de pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar que, na realização desta pesquisa, não aconteceram imprevistos ou situações que pudessem comprometer o seu rumo. Desde o início tudo foi explicado aos interlocutores da pesquisa, os seus objetivos e a aceitação em participar de acordo com o termo de consentimento e esclarecimento. A receptividade, a confiança e o clima respeitoso com que a pesquisa foi conduzida auxiliaram o seu bom andamento. Ocorreram apenas algumas trocas de combinados ou mudanças de horários, o que é comum acontecer.

Esta pesquisa poderá contribuir para o aprofundamento dos estudos e do debate acerca da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio. Como já foi mencionado, este ocasionou uma forma diferenciada de organização do trabalho pedagógico na modalidade estudada. Os resultados indicam a possibilidade de adoção de práticas avaliativas condizentes com a Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, considero que este trabalho não está fechado, nem acabado. Ele está concluído, mas sem generalizações ou “verdades absolutas”, pois, a depender de cada contexto, de cada sujeito envolvido, novas respostas, representações, crenças e posicionamentos emanarão, trazendo novos olhares sobre o mesmo objeto de estudo. Será um novo conhecimento e uma forma ressignificada de olhar o cotidiano e as suas complexidades. Esse é o movimento da Ciência e a evolução do conhecimento científico com os quais comungo.

A avaliação das aprendizagens é um campo bastante inquietante, caloroso e instigador, que poderá trazer em outras discussões um novo olhar, uma nova face do mesmo problema ou uma nova abordagem a partir do contexto e das experiências de outros interlocutores. Serão outros tempos, outros espaços, outros formatos, ou anunciadores ou denunciadores de outras concepções de avaliação das aprendizagens da Educação de Jovens e Adultos. Outros encaminhamentos para pesquisas futuras poderão ser construídos, como, por exemplo: a

utilização e a elaboração de instrumentos avaliativos para essa modalidade educativa, as formas de participação discente na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação informal na modalidade e outros objetos de estudo que poderão apresentar valiosas contribuições para um campo ainda pouco pesquisado.

A minha expectativa é que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões, com vistas ao aperfeiçoamento da relação avaliação das aprendizagens, Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com o portfólio.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Georfravia Montoza e ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.34, maio/ago., 2006a, p. 187-206.

ALVARENGA, Georfravia Montoza e ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.33, jan./abr., 2006b, p. 137-147.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006, p. 101-120.

AMARAL, Maria João. O Papel dos “portfólios” reflexivos na formação complementar. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Porto Editora, 2005, p. 68-82.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. **Alguma poesia**. 1930.

ANDRADE, Eliane Ribeiro e NETO, Miguel Farah. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABROMOVAY, Mirian; ANDRADE, Eliane; ESTEVES, Luis C. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade (coleção educação para todos, vol.27) MEC, UNESCO, 2007, p.55-78.**

ANDRÉ, Marli e GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29- 38.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

BARBIER, René. A Escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998, p.168-199.

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda, 2009.
- BARRIGA, Ángel Díaz (Compilador). **El Examen**: textos para su historia y debate. México: UNAM, 2000.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Error y acierto una relación compleja en el campo de la enseñanza. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos** – cotidiano. Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 111-120.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control** – hacia una teoría de las transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 217-227.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2000a.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº. 11 de 10 de maio de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 de junho de 2000b.

CANÁRIO, Rui. A Experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escola. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 63-88.

CANO, Elena. **El portafolios del profesorado universitario**: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional. Barcelona, España; Ediciones octaedro, S.L., 2005.

CARLOS, Roberto. Emoções. Intérprete: Roberto Carlos. Composição: Erasmo Carlos/Roberto Carlos. In: **Roberto Carlos** – Acústico. Brasil: Sony BMG, 2001, 1 CD, Faixa 13.

CARLOS, Roberto. Como é grande o meu amor por você. Interprete: Roberto Carlos. Composição: Roberto Carlos. In: **Roberto Carlos**. Brasil: Sony BMG, 2002, 1 CD, Faixa 3 (versão ao vivo).

CAVALLEIRO, Eliane. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 271-278.

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean *et. al.* **A Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Ronaldo Campelo da. **O Uso de e-portfólios na aprendizagem de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão** – Campus Codó. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto de Agronomia. Seropédica, Rio de Janeiro. 2009.

CRUZ NETO, O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.p.51-66.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação**. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. 2.ed. Campinas, SP: 2004, p. 13- 42.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Vol.28. n.100 – Especial, out.2007. p. 1105-1128.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. **A Música entra em cena: o rap e funk na socialização da juventude**. Velo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2.ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... : instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem – uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAPHAEL, Hélia Sônia; CARRA, Kester (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 23-51.

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a nova proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005, p. 157-184.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001, p. 58-77.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, Frederick. Descrição Etnográfica. In: *Ethnographic description no sociolinguistics – An International Handbook of the Science of Language and Society*, e editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbet Dittmar Klaus j. Matthei, vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, 1988, p. 1081-1095 (tradução de Carmem Lúcia Guimarães de Mattos – **Etnografia na Educação: textos de Frederic Erikson**, p.02-30).

ESPINOSA, María Paz Prendes e SÁNCHEZ VERA, María Del Mar. Portafolio eletrônico: posibilidad para los docentes. Pixel-Bit. **Revista de Medios y Educación**. n.32. Marzo, 2008, p. 21-34.

ESTEBAN, Maria Teresa. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 07-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 159-177.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010b, p.45-70.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar a democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008a, p. 83-94.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Exames nacionais de subalternização das classes populares**. 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 06: Educação Popular. Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. 2008b, p. 01-16.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos – cotidiano**. Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010a, p. 97-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-37.

FAVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.13-28.

FERNANDES, Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle. Apenas um rapaz latino-americano. In: **Belchior - 20 Super sucessos**. Brasil: GAL-CDS. 2004, 1 CD, Faixa 1.

FERNANDES, Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle. Como nossos pais. In: **Belchior - sempre**. Brasil: Som Livre. 2008, 1 CD, Faixa 6.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação**

- de educadores:** artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 15-36.
- FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRA, Carlos Alberto. **A Avaliação no cotidiano da sala de aula.** Portugal: Porto, 2007.
- FLICK, Uwe. **Introdução á pesquisa qualitativa.** 3.ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para formação de professores. **Em Aberto.** Brasília-DF, ano 12, n.54, abr./jun., 1992, p. 2-22.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A Internalização da exclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.301-327.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7.ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996, p.75-105.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Portfólio na Educação Infantil. **Ciências e Letras.** N.43, Porto Alegre, jan./jun., 2008, p.213-227.
- GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E(orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 7.ed.São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p.29-39.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico. Salto para o futuro. **Construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico.** Brasília: MEC, SEED, 1998, p. 15-22.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 60-83.

GATTI, Bernadete A. O Professor a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**. n.27, jan./jun. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003, p.97-133.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. A Avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-351.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001, p. 67-80.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad.: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRILO, João Maria e MACHADO, Constança Gomes. “Portfólios” reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Porto Editora, 2005, p. 22-49.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Conselho de classe: que espaço é esse?** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

HADJI, Charles. **A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Trad. Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 27.ed. Porto alegre: Editora Mediação, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O Jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- IPEA. Instituto de pesquisa econômica aplicada. **PNAD 2007: primeiras análises**. Educação, juventude, raça/cor. Volume 4, número 12, 14 de outubro de 2008.
- IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: apreendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 55-70.
- JACCOUD, Mylene e MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 254-294.
- KAVGIAS, Maria Adelaida Oliveira. Avaliação na EJA – nível médio: processo de inclusão ou exclusão? In: LOBO, Carla Marina Neto das Neves e CARVALHO, Sonia Regina Andrade de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: vivências e experiências. Niterói: Intertexto, 2004, p. 55-64.
- KINCHELOE, Joe L. **A Formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment**: processes and principles. Londres: Routledge Falmer, 2003.
- KRUGER, Heinz-Hermann. A Relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 39-52.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- LE BRETON, David. **Do Silêncio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LOCH, Jussara Margareth de Paula. O Desafio da ética na avaliação. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6.ed. Porto alegre: Editora Mediação, 2008a., p. 105-109.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9.ed. São Paulo: EPU, 2005.

LUNAR, Lisette. El Portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. **Núcleo 24**. 2007, p 63-96.

MAKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximação conceptual. IN.: BURAK, Solum Donas(Comp.). **Adolescencia y juventud em América Latina**. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, 2001, p.41-55.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**. n.36, 1995, p.13-20.

MARTIN, Tatiana Gomez. **Histórias contadas e recontadas**: o portfólio na reflexão de professores de inglês de cursos de idiomas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mais eu canto**: porque a manhã vai chegar. 21.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MERCURY, Daniela. À primeira vista. Intérprete: Daniela Mercury. Composição: Chico Cesar. In: **Feijão com arroz**. Brasil: SONY/BMG, 1998, 1 CD, Faixa 8.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O Currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos**: do concebido ao vivido. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Brasília-DF, 2008.

MONTENEGRO, Patrícia Peregrino. **Letramento científico**: o despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2008.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. Atuação psicopedagógica institucional na EJA: a prática da negociação nos processos de ensino e aprendizagem na escola. **Ciências & Letras**. Número 40, jan./jun., 2006, p. 01-15.

MORAIS, Regis (org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O Processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999, p.13-34.

NUNES, Alexandra e MOREIRA, António. O “Portfolio” na aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005, p. 52-66.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexos acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar. Curitiba, n.29, 2007a, p.83-100.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 119-136.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. V.11. n.33, set./dez.,2006.p. 519-539.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil** - educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALACIOS, Jesús. O Desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Trad. Marcos A. G. Domingues. Volume 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 306-321.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**: O papel da escola na formação para a democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, 254-270.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**. n.114, novembro 2001, p. 179-195.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Neuza Bertoni. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 47-79.

POUPART, Jean. Entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 215-253.

RAITANI JUNIOR, **Portfólio na disciplina de práticas profissionais no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto de Agronomia. Seropédica, Rio de Janeiro. 2008.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O Portfólio e a avaliação no Ensino Superior. **Estudos e Avaliação Educacional**. n.28, jul-dez, 2003, p.145-160.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RESENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

RIAL, Adriana Cristina Pires. **Avaliação da aprendizagem na Educação de jovens e adultos: práticas correntes no Ensino Médio, em História**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. Santos, 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. 3.ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RIVERO, José. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. **Boletín 48**. Abril, 1999, p.05-32.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.76, out. 2001, p.232-257.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005a.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 7.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005b, p. 61-78.

SÁ-CHAVES, Idália. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, Leandro S.; TAVARES, José (Orgs.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998, p. 133-142.

SÁNCHEZ, Raquel Barragán. El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. Volumen 4, número 1, 2005, p. 121-139.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político –pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As Dimensões do projeto político-pedagógico**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 141-173.

SARMENTO, M. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Eleonora Maria Diniz. A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. v.19, n.39, jan./abr. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008a, p.91-113.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008b., p. 09-20.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e apolítica do texto curricular. 2.reimp.. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

SOARES, Leôncio. **Alfabetização de jovens e adultos**: um pouco da história. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>> Brasil alfabetizado em foco. PGM 1, 2003. Acesso em: 15 jun.2007.

SOARES, Leôncio. O Surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. N.17. mai.2004, p.35.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 22- 35.

STEIL, Carlos Alberto. **O Sertão das romarias**: um estudo antropológico sobre o Santuário de Bom Jesus da Lapa - Bahia: Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2005a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

TITÃS. Comida. Intérprete: Titãs. Composição: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sergio Brito. In: **Titãs** - Acústico MTV. Brasil: WARNER MUSIC, 1997, 1 Cd, Faixa 1.

TORRES SANTOMÉ, Jurgo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. **Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP, 2007.

TUNES, Elizabeth, TACA, Maria Carmen V R., e BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**. v.35, n.126, p.689-698, set/dez,2005.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

URBANA, Legião. Vamos fazer um filme. Intérprete: Legião Urbana. Composição: Renato Russo. In: **Descobrimento do Brasil** (remasterizado). Brasil: EMI MUSIC, 2010, 1 CD, Faixa 8.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004a, p. 13-30.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.75-98.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.61, dez. 2003, p.267-281.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 65-93.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As Dimensões do projeto político-pedagógico**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004b, p. 45-66.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. O Projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11-37.

VELOSO, Caetano. Dom de iludir. Intérprete: Caetano Veloso. In: **Caetano Veloso – totalmente Demais**. Brasil: Universal Music Brasil, 1986, 1 CD, Faixa 11.

VELOSO, Caetano. Sozinho. Intérprete: Caetano Veloso. Composição: Peninha. In: **Caetano Veloso - Novo Millennium**. Brasil: Universal, 2005, faixa 20.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Maria de Lourdes. **Faces e falas da avaliação universitária: o portfólio como recurso mediador da aprendizagem**. 2010. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As Dimensões do projeto político-pedagógico**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004a, p. 175-212.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O Portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**. vol. 26, n.90, jan/abr, Campinas – SP, 2005, p. 291- 306.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2004b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto interventivo na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.1, n.1, dez.1995/mar, 1996, p.23-30.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 12-28.

WELLER, Wivian. A Atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre educação e trabalho. **XXIX Encontro anual da ANPOCS**. GT Educação e Sociedade: educação, identidade, hierarquias. Caxambu, 25 a 29 de outubro de 2005.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELATO, José Roberto. **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP, 2008.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

### Documentos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Projeto político-pedagógico, regimento escolar. Plano de curso das disciplinas, portfólios dos estudantes.
--

Eixos que nortearão a análise:

- Concepção de Avaliação das aprendizagens para a Educação de Jovens e Adultos expressa nos documentos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político-Pedagógico da Escola ou proposta de Educação Municipal e a sua relação com a avaliação das aprendizagens.
- O portfólio: como foi construído, material utilizado, critérios estabelecidos e construídos entre professores e estudantes, forma de construção e socialização dos mesmos.
- Planos de curso ou de aula dos professores (instrumentos e critérios utilizados na avaliação)

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### Local onde será desenvolvida a observação

Na Escola e na sala de aula da turma de Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
---

### Tópicos a serem observados:

- Como os professores se referem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos e à avaliação praticada.
- Como os professores consideram os objetivos curriculares e a relação com a avaliação das aprendizagens.
- Como são desenvolvidos os conteúdos e metodologias na Educação de Jovens e Adultos.
- Como os alunos são avaliados nesta modalidade. Os instrumentos e os critérios.
- Como é desenvolvido o trabalho com o portfólio. Os critérios definidos, a produção, a socialização, as dificuldades, as possibilidades.
- Como se dá a relação professor – estudante, estudante – estudante e os aspectos referentes à avaliação.
- Como é a relação no trabalho pedagógico em aspectos como: organização do espaço físico, material didático e o currículo vivenciado.
- Reação do grupo de educandos diante da organização do trabalho pedagógico do professor e a prática avaliativa.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

### **Questões**

- Fale um pouco a respeito da sua trajetória docente.
- Qual o seu tempo de docência? E este tempo na Educação de Jovens e Adultos?
- Como se tornou professor (a) da Educação de Jovens adultos?
- Qual a sua concepção de escola, de avaliação e educação e Educação de Jovens e Adultos?
- Qual o sentimento vivido quanto à Educação de Jovens e Adultos em relação ao seu trabalho docente e a avaliação praticada?
- Que leituras conhece sobre o trabalho com avaliação por meio de portfólio? Como foi a vivência? Já executou antes, na sua prática pedagógica, o trabalho por meio do portfólio?
- Quais as possibilidades para um trabalho com o portfólio na educação de jovens e adultos e a relação com a avaliação das aprendizagens?
- Quais atitudes tomadas diante das dificuldades que enfrentam na educação de jovens e adultos por conta da formação no que diz respeito à avaliação das aprendizagens?
- Como o estudante da Educação de Jovens e Adultos participa do processo avaliativo?
- Algo a acrescentar?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
Para o coordenador da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

**Questões**

- Fale-me um pouco da sua trajetória docente.
- Qual o seu tempo de docência na Educação de Jovens e adultos?
- Qual o seu tempo na Coordenação na Educação de Jovens e adultos?
- Como aconteceu a sua ida para a coordenação na Educação de Jovens e adultos?
- Qual o seu sentimento em trabalhar com a educação de jovens e adultos, levando em consideração a sua formação profissional?
- Quais os critérios utilizados para a construção de propostas pedagógicas para a educação de jovens e adultos na rede municipal? E com relação à avaliação das aprendizagens?
- Como você acompanha o trabalho do município no tocante à Educação de Jovens e Adultos? E a formação continuada dos professores, como é desenvolvida?
- Quais os cursos ou atividades desenvolvidas recentemente para os professores da Educação de Jovens e Adultos no tocante à avaliação das aprendizagens? E como os professores participam destas atividades?
- Conhece o trabalho com avaliação por meio de portfólio? Como foi a vivência? Já executou antes, na sua prática pedagógica, o trabalho por meio do portfólio?
- A coordenação do município já realizou algum trabalho pedagógico utilizando o portfólio como procedimento avaliativo na Educação de Jovens e Adultos?
- Algo a acrescentar?

**APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
Para a gestora da escola observada da Educação de Jovens e Adultos

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

**Questões**

- Fale-me um pouco da sua trajetória docente.
- Já teve experiência na docência na Educação de Jovens e adultos?
- Qual o seu tempo na função como gestor na Educação de Jovens e adultos?
- Como aconteceu a sua ida para esta função na Educação de Jovens e adultos?
- Qual o seu sentimento em trabalhar com a educação de jovens e adultos, levando em consideração a sua formação profissional?
- Quais os critérios utilizados para a construção de propostas pedagógicas para educação de jovens e adultos na escola? E com relação à avaliação das aprendizagens?
- Como você acompanha o trabalho da escola no tocante à Educação de Jovens e Adultos? E a formação continuada dos professores, como é desenvolvida na escola?
- Quais os cursos ou atividades desenvolvidas recentemente para os professores da Educação de Jovens e Adultos no tocante à avaliação das aprendizagens? E como os professores participam destas atividades?
- Conhece o trabalho com avaliação por meio de portfólio? Como foi a vivência? Já executou antes, na sua prática pedagógica, o trabalho por meio do portfólio?
- E os resultados da avaliação das aprendizagens, como são vistos pela gestão da escola? Quais as decisões ou ações tomadas mediante os resultados desta avaliação?
- Como a gestão da escola avalia a atuação das políticas públicas municipais referentes à Educação de Jovens e Adultos?
- Algo a acrescentar?

## **APÊNDICE F - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

Para estudantes da Educação de Jovens e Adultos

### **Participantes**

Ser estudante da Educação de Jovens e Adultos da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuir disposição para participar da pesquisa. Será realizado em duas fases. O grupo focal foi composto de doze estudantes.

### **PRIMEIRO ENCONTRO**

Apresentação

Acolhida

Sistematização

Texto reflexivo (recurso mobilizador): Tudo é uma questão de escolha.

Questão: Por que voltaram a estudar? O que esperam da escola? O que vocês (estudantes da Educação de Jovens e Adultos) pensam sobre a avaliação das aprendizagens vivenciadas por vocês? Como vocês avaliam esta prática adotada pelos professores? O que vocês sugeririam aos professores para a avaliação das aprendizagens? A quem cabe avaliar?

O que ocorrer

Avaliação do encontro

### **SEGUNDO ENCONTRO**

Apresentação

Acolhida

Sistematização

Texto reflexivo (recurso mobilizador): Imagens: olho, boca, mão, orelha.

Questão: Vocês conheciam a experiência de construir o portfólio? Como vocês avaliam a vivência da construção do portfólio? Como o portfólio contribuiu para as suas aprendizagens? Quais as dificuldades enfrentadas na construção do portfólio?

O que ocorrer

Avaliação do encontro

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**Responsável pelo projeto: Joseval dos Reis Miranda**  
 Professor da UNEB – Campus XVII  
 Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter sido informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa “A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio” tem como objetivo geral: compreender as contribuições que o portfólio pode oferecer ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também tenho conhecimento dos seus objetivos específicos: analisar os documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo das turmas da Educação de Jovens e Adultos; analisar as práticas avaliativas em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam o portfólio; analisar as razões pelas quais os professores das turmas mencionadas usam o portfólio; acompanhar e analisar o processo de construção dos portfólios nas turmas; analisar as percepções de professores e dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens e o trabalho com o portfólio; analisar as possibilidades, os limites e os aspectos facilitadores e os dificultadores do trabalho com o portfólio em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sei que nesta pesquisa serão realizadas entrevista semiestruturada, observação participante, grupo focal e análise documental. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido antes e durante a realização da mesma. Sei que os materiais utilizados para a coleta de informações serão destruídos após o registro dos dados. Sei que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade. Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando. Estas informações poderão ser obtidas com Joseval dos Reis Miranda – tel.(61) 8115-4791 ou e-mail: [josevalmiranda@yahoo.com.br](mailto:josevalmiranda@yahoo.com.br). Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo-se a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Bom Jesus da Lapa – Bahia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Interlocutor da pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Joseval dos Reis Miranda**  
 Responsável pela pesquisa

**ANEXO A – TEXTO – primeiro encontro do grupo focal  
Tudo é um questão de escolha.**

Duas rãs brincavam distraidamente e saltitavam dentro de um curral. De repente, num desses saltos, caíram ambas num latão cheio de leite. As bordas do latão eram lisas e chatas, não havia a menor possibilidade de saírem dali. Mergulhadas no líquido, não havia como impulsionar o corpo e saltar para fora.

Ao perceber que sua amiga estava quase se afogando, a primeira rã disse:

- Não esmoreça! Continue batendo os braços! Mantenha-se flutuando!

- Não adianta! responde a outra. Estou exausta! E de que adianta manter-me flutuando se não existe nenhuma maneira de sair daqui?

- Não desista! Mantenha a calma e lute! Enquanto há vida, há esperança! Continue batendo os braços com toda a força!

- Não vale a pena! Estou me cansando e não consigo ver como podemos nos salvar.

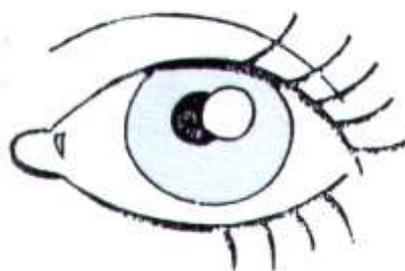
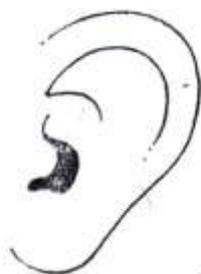
Dito isso, parou de se debater, afundou e morreu afogada.

- Não posso desistir, disse a primeira. Deve haver uma saída. Vou continuar me debatendo. Tenho que me manter viva.

Debateu-se a noite inteira. E debateu-se tanto dentro do leite que este acabou virando manteiga. Agora sim, apoiada sobre uma base sólida, bastou descansar um pouco, tomar impulso para fora do latão e recomeçar sua vida sã e salva.

Tudo é uma questão de perseverança. Desde que o mundo é mundo, os problemas são os mesmos. Cada um de nós tem uma maneira diferente de enfrentá-lo, e é essa maneira que vai determinar o sucesso ou o fracasso.

(Autor desconhecido)

**ANEXO B – Figuras utilizadas no grupo focal: segundo encontro**

### **Breve currículo do autor**

Joseval dos Reis Miranda possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2003), Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2003), Especialização em Educação Sexual pelo Instituto de Ciências Sexológicas e Orientação Familiar (2007) e Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2008). Atualmente é professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* XVII da cidade de Bom Jesus da Lapa - BA e doutorando em Educação, na Universidade de Brasília – UnB, da área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, linha de pesquisa: formação docente, currículo e avaliação; eixo de interesse – Avaliação da Aprendizagem nos diferentes níveis e contextos. Possui experiências na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Avaliação, Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação de Professores.