

700853

Biblioteca - Unemat - PLA



00013987

BIBLIOTECA UNEMAT	
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT	
RG N.º	13987
Data	19 / 08 / 2008
☐ Compra ☒ Doação ☐ Permuta	

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Silvana Sampaio Silva

Projeto EJA: dívida ainda ativa, promessa ainda não cumprida

Pontes e Lacerda/MT
2008/1

37
55867
ex.02

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Silvana Sampaio Silva

Projeto EJA: dívida ainda ativa, promessa ainda não cumprida

Monografia de conclusão do Curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduada e licenciada em Letras.

Orientadora: Professora Vanessa Fabíola Silva de Faria.

Pontes e Lacerda/MT

2008/1

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____.

Nota:

Orientadora: Professora Vanessa Fabíola Silva de Faria

Departamento de Letras

UNEMAT



1º Membro: Professora Dr^a. Rosely A. Romanelli

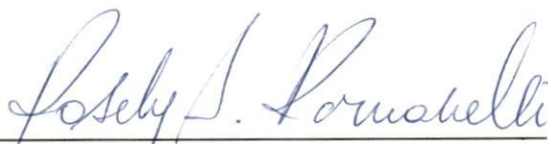
Departamento de Letras

UNEMAT

2º Membro: Professor Espec. Antonio Gomes

Departamento de Letras

UNEMAT



Coordenadora TCC: Professora Ms. Rosely A. Romanelli

Departamento de Letras

UNEMAT

Dedico este trabalho em especial ao nosso Mestre Jesus e a toda minha família, que no decorrer do curso souberam compreender toda a minha ausência. A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste curso..

Agradeço a Deus e a todas as pessoas que de alguma forma foram importantes para esta conquista; gostaria de agradecer a alguém muito especial que foi um dos principais motivos que me levou a não desistir, foi pensando no sonho dela, em sua vontade de ter tido a oportunidade de estudar e que me motivou a não negar a mim e a ela a chance que a vida me proporcionou. Esse sonho quero dividir com você mãe, muito obrigado; agradeço as minhas irmãs Maria e Edileuza pelos conselhos e orações que em momentos difíceis foi essencial; muito obrigada a Emily minha filha por compreender minha ausência, quero que um dia quando crescer saiba que foi pensando em você, em seu futuro que jamais desistir; devo dizer que meu esposo João foi alguém muito importante pela ajuda que me prestou em circunstâncias que realmente fez a diferença, também lhe sou grata por ter tentado compreender minha ausência; não poderia esquecer do meu pai e meus cunhados Amilton e Carlos e minhas sobrinhas Nicolly e Rachel Amanda; muito obrigada por acreditar em mim; com tudo devo dizer que nessa caminhada alguém esteve junto comigo lado a lado e foi para mim um grande apoio, obrigada a Benilda pelo companheirismo; deixo os meus sinceros agradecimentos a Fátima por ter sido uma luz em um momento de escuridão e a minha orientadora Professora Vanessa pela paciência e ajuda a mim prestada; obrigada a todos que fizeram parte da minha luta e que agora possa retribuir mostrando a minha vitória que de alguma forma pertence a todos vocês.

"A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça". (Declaração de Hamburgo sobre a EJA)

"Conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção." (Paulo Freire)

Resumo

O trabalho que ora apresentamos resulta de pesquisa realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e origina-se de uma das maiores inquietações na carreira de um docente: os processos de exclusão da escola regular e o projeto EJA como uma ponte para tentar ajudar os excluídos na travessia. Entretanto, a pesquisa realizada, partindo da hipótese que a EJA não prepara bem seus alunos, comparando-se à ao Ensino Médio Regular, comprovou que – ao menos no universo diminuto de nossas amostras – a EJA não consegue realmente ajudar os alunos a realizar a travessia mencionada e seus alunos estão num nível de rendimento muito abaixo dos demais. Tais resultados amparam nossa análise e apontam para uma necessidade de se repensar o projeto da EJA. Amparamo-nos numa ampla bibliografia a tratar da EJA, de Paulo Freire (2002, 1997 e 1987), Haddad (2002), Kohl (1999), Soares (2000) e Vieira (2004) dentre outros, e mais Luckesi (2005) a fim de compreendermos pressupostos relacionados à questão da avaliação.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de jovens e adultos, avaliação, educação e emancipação das classes trabalhadoras.

INTRODUÇÃO

A reforma na escola pode ser observada tanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como no Ensino Médio Regular (EMR), as constantes mudanças na educação e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é de fundamental importância principalmente aos educandos que pretendem ingressar em uma universidade.

No convívio desta realidade interessamos em conhecer o desempenho desta clientela, através dos exames realizados pelo ENEM, buscamos conhecer os dois grupos, ou seja, os alunos da EJA e os alunos do EMR e obter um contato direto com esses alunos, através de uma pesquisa de campo, a fim de realmente inteirarmos da realidade.

O objetivo deste estudo é refletir as necessidades de adequação do Ensino Médio para ver o desempenho do aluno tanto da EJA como do EMR verificar as diferenças individuais e contribuir para o processo sócio-educativo-cultural. A mudança na educação é um processo que busca compartilhar com todos os seguimentos da sociedade em busca de melhorar a formação do cidadão para então termos uma sociedade mais justa.

Em busca de eliminar um desafio no cenário da educação que tem contribuído muito com a exclusão social foi pensado na EJA. A influência crescente destes aspectos começa a se delinear ao longo da década de 80 e age com mais vigor a partir da década de 90, momento em que o cenário social passou a ser profundamente determinado pelo modelo político neoliberal, o norteador econômico do acelerado processo de globalização. Com isso pretende-se investigar a participação e o desenvolvimento de alunos que frequentam ou são egressos da EJA e do EMR, os quais realizaram as provas do ENEM em uma escola estadual de Pontes e Lacerda-MT, tendo como objeto verificar como é o desempenho dentro das competências da língua portuguesas nestas duas modalidades de ensino.

1. Educação de Jovens e Adultos: uma dívida secular de nosso país

No cenário deste início de milênio enfrentamos uma série de mudanças paradigmáticas envolvendo vários setores da sociedade civil, colocando em xeque antigos valores e mais do que nunca trazendo-nos um novo cenário complexo e desafiador. A complexidade advém da intrincada trama de relações sociais na qual interagem forças dicotômicas, de um lado as forças exploratórias, de outro, as forças emancipadoras e libertárias, caracterizando as lutas, cujo objetivo vai desde a luta pela sobrevivência num mundo globalizado cada vez mais competitivo até as mais elaboradas formas de disputas pelo poder. O novo cenário que se delineia é mais do que nunca desafiante, pois te produzido cada vez mais exclusões sociais.

Observamos que tais cenários não se constituíram ao acaso, ao contrário são frutos de uma elaboração histórica, segundo Frigotto, 1999, (*Apud* Piton, 2005) nos quinhentos anos de Brasil algumas características marcantes foram sendo delineadas: a herança cultural senhoril, escravocrata e feudalista, as oligarquias políticas que se revezam no poder, a burguesia arcaica norteadas por uma cultura elitista e jogos de influência; tivemos ainda autoritarismos e ditaduras marcando o cenário de exclusão social brasileiro.

Constatamos que essas características geraram, ao longo desses cinco séculos, amplos processos de exclusão social. Contudo, para melhor analisarmos as macroconstituintes desse processo precisaríamos nos deter em aspectos ainda mais recentes no desenvolvimento de nossa sociedade, a saber: a aceleração no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que tem alterado os processos de produção, os processos de emancipação social sendo regulados através da legitimação ideológica, a competitividade sendo posta como condição de progresso e desenvolvimento, o poder individual do sucesso e do fracasso e a exclusão e comercialização dos saberes. Consideramos que tais aspectos devem

ser levados em conta na análise deste cenário, entretanto, apenas os mencionamos, pois um estudo exaustivo desses aspectos levar-nos-ia a um outro objeto de estudo.

A influência crescente destes aspectos começa a se delinear ao longo da década de 80 e age com mais vigor a partir da década de 90, momento em que o cenário social passou a ser profundamente determinado pelo modelo político neoliberal, o norteador econômico do acelerado processo de globalização em curso.

As características até aqui apontadas estão causando grandes turbulências neste espaço-tempo, nos âmbitos econômico, jurídico-político, ideológico, cultural e educacional.

Não seria demais também lembrar que no contexto das mudanças atuais a lógica do capital representa o eixo norteador, ou seja, as mudanças são implementadas em função da dimensão financeira da globalização.

A lógica do capital que conduz nossa sociedade tem trazido muitas inseguranças às populações excluídas e a instituições que se voltam a essas populações. A exclusão tornou-se natural e, neste caso as preocupações assistencialistas são as opções mais comuns pela facilidade de implementação e pela função de reprodução social que possuem. Uma das exclusões mais cruéis é a educacional, o aluno historicamente excluído das nossas escolas é, sem sombra de dúvida, o das camadas mais pobres, justamente os que mais necessitam da escola a fim de promover sua inclusão em nossa sociedade, entretanto, num esquema perverso, promovido pela retenção contínua do educando e sua posterior evasão, este aluno fica à margem do sistema escolar durante a idade em que deveria cuidar de sua formação, e posteriormente continua à margem de todos os bens materiais e culturais que um cidadão poderia gozar. Trata-se de um esquema que perpetua a exclusão. A fim de solucionar este problema, a dívida que historicamente foi contraída pelo estado nacional junto à seus cidadãos, é que iniciativas de alfabetização e formação de jovens e adultos foi pensada. No item seguinte nos ocuparemos do histórico dessa mobilização.

1.1. Educação de Jovens e Adultos – um breve histórico

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta várias modificações ao longo do tempo, tais alterações parecem estar inteiramente, ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que identificam as diferentes etapas da história do país.

Para Soares (2000), ao iniciar a alfabetização de adultos os colonizadores tinham como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa estratégia foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, de modo que os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado (p. 37).

Com a expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, ocorreu uma desorganização do sistema de ensino que até então se estabelecera. Novas iniciativas sobre ações dirigidas de adultos somente ocorreram durante a época do Império. Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público e educacional elementar no país (Soares, 2000, p. 38).

A constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava até então pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos (Brzezinski, 2000, p. 111).

Implantar o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática.

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a

regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao Ensino Supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil (Brzezinski, 2000, p. 113).

Para Vieira (2004), em 1946, com a instalação do estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, em que passamos de um modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

Em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensivo (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação) junto à comunidade. O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha denominada CEAA atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. No meio urbano visava à preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano/industrial, na zona rural. Mas é também uma época em que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático e, no terreno educacional, o governo federal nacionaliza as escolas primárias e normais no Sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada (Vieira, 2004, p. 19-20).

Ainda segundo Vieira (2004), em 1947, realizou-se o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. E em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligado à Campanha de Educação de Adolescentes e adultos CNAE e CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de

desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Contava com um corpo de profissionais de áreas diversas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outros, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural (p. 24).

Também nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda poderia significar alterações em suas condições de vida. "A CNEA, em 1961, passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963 foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes" (Vieira, 2004, p. 21-22).

Em 1958 foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. Houve críticas que denunciavam a precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e a qualificação do professor. A declaração de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso foi discutido, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963 (Vieira, 2004, p. 21-22).

Segundo Vieira (2004), na década de 60, com o Estado associado à Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização vinculadas à idéia de fortalecimento de uma cultura popular, que foram reprimidas. O Movimento da Educação de Base (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez

de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

Uma década mais tarde, durante os anos 70, ainda sob a ditadura militar, observamos o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças (Oliveira, 1999, p. 12).

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei 5.692/71, intitulada Ensino Supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham conseguido ou concluído na idade própria (Vieira, 2004, p. 40).

A criação dos Centros de Estudos Supletivos em todo o País elaborada pelos governos militares deu resposta ao movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freiriano e pelos movimentos de cultura popular. Sua proposta básica era oferecer um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades do mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior (Brzezinski, 2000, p. 112).

Segundo Brzezinski (2000), o sistema não requeria frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna ao final dos

módulos e outra externa feita pelos sistemas educacionais. Contudo, a metodologia adotada gerou alguns problemas: o fato de os cursos não exigirem frequência fez com que os índices de evasão fossem elevados, o atendimento individual impedia a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar ao mercado de trabalho restringia o aluno à busca apenas de um diploma, sem conscientização da necessidade do aprendizado.

Segundo Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não, atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas da educação.

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, basta lembrar da campanha nacional a favor das eleições diretas. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto de redemocratização possibilitou a ampliação das atividades do EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir a escola básica para todas na idade adequada (Brzezinski, 2000, p. 112).

Contudo, a partir dos anos 90, o EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Foi em, março de 1990, com o início do governo Collor que o universo de exclusão social aconteceu a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades do EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e municípios (Brzezinski, 2000, p. 114).

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. A fim de cumprir essa meta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organização sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização (Oliveira, 1999, p. 12).

No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência é direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de Jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

É preciso que o alfabetizador, antes de iniciar as atividades de ensino, conheça o grupo com o qual irá trabalhar. Esse conhecimento prévio pode ser construído a partir do cadastro dos alunos e pelo diagnóstico inicial que deve servir de base para o planejamento das atividades. A pretensão é tornar o processo de alfabetização participativa e democrática. A formação de alfabetizadores compreende a formação inicial e a formação continuada.

O Programa está em andamento, por isso não é possível, ainda, afirmar se o objetivo pretendido foi alcançado.

Pode haver, também, a ligação do programa de alfabetização com outros programas governamentais ou não, como é o caso do bem sucedido programa Alfabetização Solidária. Este programa é hoje indiscutivelmente relevante quando o assunto é alfabetização de jovens e adultos. Sua abrangência educacional ultrapassa as fronteiras brasileiras e já é destaque e modelo de Educação em vários países.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas e não isoladamente.

Apesar de não estar havendo continuidade dos programas ao longo do tempo, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo buscada, com o objetivo de realmente permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade.

Dessa forma, consideramos ter percorrido as trilhas traçadas pelas iniciativas de educação de jovens e adultos em nosso país até chegar aos dias de hoje. Muito já foi feito, mas ainda há o que se fazer. Não se pode acomodar com os avanços já conseguidos, é necessário vislumbrar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo em nosso país, pois a educação é direito de todo cidadão.

1.2. A concepção Freiriana de educação e a EJA

No Brasil não é possível falar de educação de jovens e adultos sem falar de Paulo Freire. A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 60, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. E, com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo País, sendo praticado por diversos grupos da cultura popular.

Com ele ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre o EJA. Durante muito tempo, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem, ou seja, partiam-se da idéia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo professor, passavam a tentar juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Com essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico; não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código (Freire, 1996, p. 38).

Por essas novas concepções, educador e educando devem interagir. São criados novos métodos de aprendizagem, por meio dos quais o alfabetizador trabalhe o conteúdo da língua escrita com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o sentido para o sistema da escrita, a partir de temas e palavras geradoras, ligadas às suas experiências de vida (Freire, 1996, p. 40).

A proposta Freiriana baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida os conteúdos aprendidos na escola. Segundo Paulo Freire (2002). A relação professor aluno deve ser:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando - educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido (Freire 2002: 58).

Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não são, pois, memorizar sílaba, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

O chamado método Paulo Freire tem como alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer essencialmente, nos campos sócio-cultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura (Freire, 2002, p. 58).

A visão ingênua que os indivíduos têm de realidade torna-os escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos ativos dessa realidade (Freire, 2002, p. 60).

2. Concepções de Avaliação e Aprendizagem no projeto EJA

O termo avaliar tem sido associado a expressões como: fazer prova; atribuir nota e fazer exame. Esta associação tão freqüente em várias escolas, é resultado de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela a educação é entendida como mera transmissão e memorização de informações prontas e inquestionáveis e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Conseqüentemente, a avaliação se restringe a mensurar a quantidade de informações retidas e assume um caráter seletivo e competitivo (Haydt, 1997, p. 14).

Entretanto, dentro de uma concepção mais moderna, a avaliação não se reduz apenas a atribuir notas. Segundo Haydt (1997), atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos (p. 14).

Neste contexto, a avaliação assume uma dimensão orientadora e norteadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar avançando na construção do conhecimento. Para Luckesi (2005), avaliação da aprendizagem é um ato de diagnosticar o desempenho do estudante, tendo em vista auxiliá-lo a chegar ao nível mínimo necessário de aprendizagem (p. 43).

Ainda assim, alguns professores compreendem a avaliação por meio de perguntas e respostas objetivas e diretas. Torna-se assim, questionável a manutenção de testes e provas como instrumentos suficientemente capazes de representar o conhecimento de jovens e adultos educandos. Acredita-se que a avaliação deva reconhecer e valorizar o conjunto de competências que vão

além da dimensão cognitiva, constituindo-se mais no "saber-ser" do que no "saber-fazer".

É importante ressaltar que essa modalidade de ensino é oferecida aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria. Nesse sentido, o instrumento avaliativo determinada pela maioria das escolas, á prova, não pode ser visto como única opção de avaliação. Essa deve valorizar e buscar propiciar ao aluno a questionar, a pensar de forma crítica e consciente. É nesta perspectiva que a avaliação deve ser pensada (Luckesi, 2005, p. 44).

Como já observamos, a avaliação da aprendizagem tem se relevado um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanham o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, tal discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos alunos, com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes, ressentem-se de ter sido alvo de avaliações autoritárias e excludentes.

A relação educador-educando para Paulo Freire (1997), relata que o "educador precisa partir do seu conhecimento de vida e do conhecimento de vida do educando, caso contrário, o educador falha" (p. 29).

Os jovens e adultos trazem consigo uma história de conhecimentos e saberes acumulados, e ainda reflexões sobre o mundo. E os professores, podem capitalizar isso por meio de atividades que remetam ao cotidiano deles e exemplo que unam informações teóricas com experiência de vida. Se os educadores valorizarem a sabedoria dos alunos e estabelecerem analogias e ligações com a realidade deles, vão facilitar em muito o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estudantes vão se sentir menos tímidos, rompendo assim, o desconforto de estar aprendendo tardiamente (Freire, 1997, p. 29).

1900

1. The first of the three main branches of the
theory of the origin of life is the theory of
spontaneous generation. This theory holds that
life can arise from non-living matter. It is
based on the observation that life exists
everywhere, and that it is impossible to
destroy life completely. The second main
branch of the theory is the theory of
panspermia. This theory holds that life
exists everywhere in the universe, and that
it can travel from one planet to another.
The third main branch of the theory is the
theory of evolution. This theory holds that
life has evolved from a common ancestor.
The theory of evolution is based on the
observation that life changes over time, and
that different species of life exist at different
times. The theory of evolution is also based
on the observation that different species of
life share common characteristics. The theory
of evolution is the most widely accepted
theory of the origin of life. It is based on
the observation that life changes over time,
and that different species of life exist at
different times. The theory of evolution is
also based on the observation that different
species of life share common characteristics.

Além das dificuldades de se avaliar os alunos da EJA, professores essencialmente da rede pública, se deparam com a escassez de materiais específicos para essa modalidade de ensino. Para driblar a questão, é necessária criar estratégias didáticas capaz de contribuir na formação do aluno enquanto sujeito histórico. Outra realidade ainda dessa modalidade de ensino é a evasão escolar. Ao atrair o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não o abandone.

Certamente as altas de evasão têm origem em vários aspectos, entre eles: a má formação de professores, o uso de material didático inadequado para a faixa etária, os conteúdos sem significado, as metodologias aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem precisa estudar e trabalhar. Problemas como esses podem ser amenizados quando há políticas públicas comprometidas com uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que professores passam a conhecer as especificidades desse público e usem a realidade do aluno como eixo condutor das aprendizagens (Haydt, 1997, p. 23).

Para Antunes (2003), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (p. 26).

Dessa forma, as aulas não devem ser elaboradas de modo simplesmente a repassar informações, mas devem despertar o interesse do educando sobre determinado tema, tornando assim a aula o mais interessante e dinâmica possível.

Antunes (2003), ressalta ainda que a avaliação da EJA não pode ser igual à de outros níveis de ensino. Defende a flexibilidade do currículo para avaliar melhor. A marca da história da EJA é a marca da exclusão e submissão estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil. Uma relação que perdura até hoje nas iniciativas que parecem tratar a EJA como um favor, uma compensação, algo inferior para pessoas inferiores (p. 36).

Paulo Freire, que representa um marco para a EJA, afirma a necessidade de o educador (re) educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a

seu favor. O professor deveria, segundo Freire (1987), auxiliar o aluno no seu processo de conscientização através de um procedimento pedagógico de problematização, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo e pela interatividade, que acabaria por igualar professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente (p. 83).

Diante desta afirmação o sentido no processo educativo de avaliação não deve servir como um instrumento tortura ou punição mas sim uma forma de perceber os avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para a prática pedagógica do docente, com vista a atingir uma formação do cidadão crítico e competente.

2.1. A avaliação institucional do EJA – o ENCCEJA

Encceja é o Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos, foi criado em 2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso pelo Ministro da Educação Paulo Renato e pelo então Presidente do INEP João Batista Ferreira Gomes Neto. Vem somar-se a outros exames nacionais que se impõem, cerceiam e limitam a educação pública em nosso país.

O Encceja foi criado com o propósito de certificar a partir de um exame nacional único o conhecimento escolar de Jovens e Adultos. Já o Enem Exame Nacional do Ensino Médio, um novo tipo de vestibular permitindo os mais variados usos na classificação e seleção de pessoas após a conclusão da educação básica (INEP, 2007, p. 01).

O Encceja não avalia a educação, as escolas ou os procedimentos de ensino, mas ao contrário, é aplicado diretamente aos participantes do exame individualmente ao final dos estudos que se quer precisam estar vinculados a uma escola ou projeto. Assim, teoricamente, após terminar seu curso supletivo,

de qualquer espécie, à distância, pela internet, ou pelo Instituto Universal Brasileiro, o estudante, que já foi excluído do sistema educacional poderá verificar se seu estudo tem validade (INEP, 2007, p. 01).

Também sob o argumento do INEP (2007), que vem sendo apresentado de que um exame nacional regulamentado pelo INEP serviria para impedir a proliferação de cursos que vendem diplomas é descabido. Em primeiro lugar, porque esses cursos se adaptariam muito rapidamente ao modelo de cursinhos a exemplo do Objetivo e do Anglo que ensinam para passar no vestibular. Seriam criados cursinhos para o Encceja que nada tem em comum com os ideais da Educação de Jovens e Adultos e do resgate da escolaridade. Em segundo lugar, porque a certificação via Encceja compete ainda às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que são, atualmente as responsáveis pelo cadastro ilegal dos cursos com diploma em sete dias ou que oferece o primeiro e segundo grau em apenas um ano.

Exames unificados, como o Encceja, tendem a ignorar as desigualdades nacionais, com seus bolsões de pobreza e áreas de concentração de riquezas. Caberá um mesmo exame para avaliar a Educação dos Jovens e Adultos de uma escola do interior de Roraima e de uma escola no centro da capital paulista? A noção de Competência utilizada para a avaliação também não possui aceitação e sequer é de conhecimento da maioria dos educadores brasileiros (INEP, 2007, p. 01).

Um outro problema é o impacto que o Encceja produz sobre o ensino regular pela baixa idade com que se pode realizar o exame, 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. Jovens ao tomarem conhecimento do exame podem optar pelo atalho do cursinho desviando-se do compromisso de estudar na idade adequada (INEP, 2007, p. 02).

A possibilidade de uma certificação que incide sobre o aluno no estágio final do processo de ensino tanto para o nível fundamental como para o médio leva a desestruturação das poucas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos existentes no país. A instauração do exame no atual cenário de abandono da Educação de Jovens e Adultos pelas políticas públicas é bastante perigoso. É preciso atentar que as escolas não mais precisarão de um projeto

pedagógico, os professores não precisarão ter formação de nível superior, a frequência do aluno às aulas não será obrigatória, etc. Todo esse processo de sucateamento e desvalorização da Educação de Jovens e Adultos atende aos interesses das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais que terão no Encceja a oportunidade de livrar-se do incomodo gasto com os Supletivos (INEP, 2007, p. 02).

Há ainda implicações de âmbito político e pedagógico. A concepção de um exame nacional para a certificação de Jovens e Adultos se contrapõe ao desenvolvimento de políticas-pedagógicas locais. Estaríamos jogando ignorando o trabalho de Paulo Freire para a Educação de Adultos? O Encceja a médio e longo prazo pode levar a uma postura totalitária da ação pedagógica por obrigar todas as escolas que atendem a jovens e adultos a se moldarem a uma matriz de competências criadas por um grupo de especialistas distantes. Cria-se uma padronização do Ensino. A avaliação processual perde sua função e o certificado passa a ser uma mercadoria padronizada. Caso seja reprovado em alguma área o participante do Encceja não precisa repetir todas as provas no ano seguinte cabendo-lhe fazer apenas aquela em que não conseguiu aprovação o que consiste numa completa desarticulação do ensino disciplinar e o fim da possibilidade de abordagens temáticas ou interdisciplinares (INEP, 2007, p. 02).

A prova do Encceja está organizada por áreas do conhecimento: 1) Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física; 2) História e Geografia; 3) Matemática; e 4) Ciências Naturais, para o Ensino Fundamental e 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 3) Matemática e suas Tecnologias; e 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para o Ensino Médio o que elimina de vez a disciplinaridade do Ensino e a distinção entre a Química e a Física, por exemplo. O exame é composto por questões "objetivas de múltipla escolha", do tipo loteria, com alternativas de "a" a "d" o que garante de imediato um acerto de 25% dentro da distribuição estatística (INEP, 2007, p. 03).

A Educação de Jovens e Adultos deve ser assumida como uma responsabilidade do Estado em uma rede nacional. Ao INEP cabe buscar

indicadores para a integração entre as esferas federal, estadual e municipal da Educação, atuando sobre as instituições de ensino mais que emitindo selos de qualidade. Os supletivos precisam ser provisórios e eliminados com a melhoria do ensino regular em longo prazo. O curso mágico de 1 mês precisa ser fechado, as Secretarias de Educação moralizadas e as propostas das escolas populares difundidas para todos os educadores do Brasil (INEP, 2007, p. 03).

3. Rendimento de alunos da EJA e alunos do Regular no ENEM

Entende-se o rendimento de alunos da EJA no ENCEJA e alunos do ensino regular no ENEM como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno da aprendizagem e como forma de certificar-se das competências do aluno, como vistas há várias formas de investigar as competências do aluno. A política libertadoras inspirada por Paulo Freire é exemplo disso, pois pretende oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento.

[...] a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que se define pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola; por isso mesmo, destina da fundamentalmente à educação de adultos (Freire, 2002: 31).

3.1. A construção – critérios de coleta de dados e apresentação de resultados

Procedemos ao levantamento dos dados necessários para a análise por meio de pesquisa de campo com alunos integrantes da Educação de Jovens e adultos (EJA), de alunos cursando ou egressos do ensino médio regular (EMR), os quais realizaram a Avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A pesquisa foi realizada através das provas de três alunos da EJA e três do ensino médio regular que realizaram a prova do ENEM. Esses alunos freqüentam as escolas públicas no município de Pontes Lacerda-MT. A busca a esses alunos para nos ceder essas provas também teve o auxílio de alguns professores que trabalham na rede públicas.

Foram observadas nas provas pesquisadas as questões da Redação, ou seja, a competência do aluno no que se refere à interpretação, sendo que cada prova tem cinco questões de interpretação, por isso considera-se que cada resultado seja de forma individual. Apresentaremos as questões obtidas de cada integrante da pesquisa, neste trabalho os alunos serão identificados por questões éticas, pelas letras "A, B, C" para os alunos informantes da EJA e "D, E e F" aos alunos informantes do EMR.

3.1.1 Resultado do aluno "A" – EJA

Em relação à competência I – demonstra domínio da norma culta da língua escrita sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 63,15.

Em relação à competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 60,31.

Em relação à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 54,86.

Em relação à competência IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção de argumentação – sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 53,25.

Em relação à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a sua

nota foi 25,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 48,40

3.1.2 Resultado do aluno “B” – EJA

Em relação à competência I – demonstra domínio da norma culta da língua escrita sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 63,15.

Em relação à competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 60,31.

Em relação à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – sua nota foi 37,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 54,86.

Em relação à competência IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção de argumentação – sua nota foi 37,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 53,25.

Em relação à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a sua nota foi 25,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 48,40.

3.1.3 Resultado do aluno “C” – EJA

Em relação à competência I – demonstra domínio da norma culta da língua escrita sua nota foi 37,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 63,15.

Em relação à competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – sua nota foi 25,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 60,31.

Em relação à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – sua nota foi 25,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 54,86.

Em relação à competência IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção de argumentação – sua nota foi 25,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 53,25.

Em relação à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a sua nota foi 25,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 48,40.

3.1.4 Resultado do aluno “D” – EMR

Em relação à competência I – demonstra domínio da norma culta da língua escrita sua nota foi 75,00 o que o situa no grupo de desempenho

considerado entre bom e excelente, sendo a média nacional, nessa competência, de 63,15.

Em relação à competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 60,31.

Em relação à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 54,86.

Em relação à competência IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação – sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 53,25.

Em relação à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 48,40

3.1.5 Resultado do aluno “E” – EMR

Em relação à competência I – demonstra domínio da norma culta da língua escrita sua nota foi 75,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente, sendo a média nacional, nessa competência, de 63,15.

Em relação à competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – sua nota foi

62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 60,31.

Em relação à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 54,86.

Em relação à competência IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação – sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 53,25.

Em relação à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a sua nota foi 50,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 48,40.

3.1.6 Resultado do aluno “F” – EMR

Em relação à competência I – demonstra domínio da norma culta da língua escrita sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, sendo a média nacional, nessa competência, de 63,15.

Em relação à competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – sua nota foi 75,00 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente, sendo a média nacional, nessa competência, de 60,31.

Em relação à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – sua nota foi 75,00 o que o situa no grupo de desempenho

considerado entre bom e excelente, sendo a média nacional, nessa competência, de 54,86.

Em relação à competência IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção de argumentação – sua nota foi 62,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular, sendo a média nacional, nessa competência, de 53,25.

Em relação à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a sua nota foi 87,50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente, sendo a média nacional, nessa competência, de 48,40.

3.2. Análise dos resultados das amostras

A oportunidade que o indivíduo tem de aprofundar seu conhecimento através das transformações que vêm ocorrendo nas escolas, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, tem implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

Nesta análise estaremos estabelecendo um paralelo entre os dados obtidos nas provas dos alunos. Considerando os resultados apenas da interpretação que se refere a língua portuguesa, desenvolvemos a análise de acordo com as competências que estão no material investigado. Os alunos, cujos dados serão analisados cursaram o Ensino Médio Regular e Ensino Médio na modalidade EJA. Considerando-se que os alunos de EJA não fazem a prova do ENCCEJA – e mesmo que o fizessem não poderíamos utilizar esses dados, afinal o encceja têm uma finalidade diferente do ENEM – e sim a do ENEM junto com os demais alunos do EMR, optamos por fazer um pequeno confronto entre o desempenho, nessa avaliação, de um grupo – alunos de EJA – com outros – alunos do EMR.

Na coleta de dados fomos procurar a secretaria da escola em que funciona o EJA e também os alunos que realizam a prova do ensino médio regular do ENEM. Descobrimos o endereço dos alunos e conseqüentemente, chegamos até eles, foi então que nos cederam uma cópia do resultado desta avaliação. Em seguida procedemos à análise dos dados.

Iniciaremos o trabalho de análise fazendo um paralelo entre os resultados dos alunos "A, B e C", que formam o grupo I dos informantes da EJA e os alunos "D, C e E", que compõem o grupo II dos informantes EMR.

O resultado da questão I, que se refere à competência do domínio da norma culta escrita revela-nos o nível dos alunos "A, B" da EJA e dos alunos "D e E" do EMR, considerando-se o melhor desempenho. Neste caso, a maior nota foi a dos alunos de EMR, com 75,0, contrapondo-se ao melhor desempenho dos alunos de EJA, que foi de 62,5. Nessa amostra se percebe que o educando do EMR está na idade compatível com sua formação. Na perspectiva teórica de Antunes (2003), "A marca da história da EJA é a marca da exclusão e submissão estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil". Portanto, o aluno do EJA pode conseguir novos avanços, ir em busca de outros horizontes. Com o projeto da EJA a escola também precisa fazer sua parte atraindo o aluno, garantindo que ele não a abandone.

Ainda sobre a competência I o informante "C" do grupo I da EJA e o aluno "F" do grupo II do EMR foram considerados de mais baixo nível. Observa-se que o resultado desses educandos são inferiores aos demais alunos, pois devem ser fruto de uma exclusão da educação, ou seja, o aluno das camadas mais pobres da sociedade é excluído da escola na idade em que deveria freqüentar a sala de aula. Este momento é interrompido, pois precisa participar do orçamento familiar. O aluno de EMR nessa questão obteve nota 62,5 – o que equivale dizer que o pior desempenho no EMR equivale ao melhor desempenho do aluno de EJA – e o pior desempenho nessa competência, entre os alunos de EJA, foi de 37,5, um desempenho muito abaixo da média nacional e cerca de quase 50 pontos percentuais em relação ao pior desempenho de EMR.

Em relação à competência II, que refere-se à capacidade dos alunos em mobilizar os conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, observamos o desempenho dos alunos "A e B" do grupo I (EJA) e do aluno "F" do grupo II da EMR como o melhor desempenho. Percebe-se nessa questão que os alunos da EJA obtiveram uma nota bem mais baixa do que a nota mais baixa do EMR. Contudo, procuramos compreender e relativizar estes desempenhos considerando que os alunos da EJA estão à procura de recuperar o tempo que passaram fora da escola, em busca de novos conhecimentos, novas tecnologias, visto que a educação é direito de todo cidadão.

Nessa competência o aluno "C" do grupo I da EJA e os alunos "D e E" do grupo II do EMR mostraram o mais baixo desempenho na estrutura textual, sendo que o aluno do grupo I parece estar num nível bem inferior em relação aos alunos do grupo II. Este resultado é fruto de uma sociedade que não cumpre seu papel educativo, deixa o educando à margem do sistema, sem poder apropriar-se dos recursos da linguagem para posicionar-se diante de uma sociedade injusta e desigual. É nessa perspectiva que a coesão social aparece como uma das finalidades da educação. Relatório Delors (2001), reforça essa idéia [...] "a pedagogia social que enforava o sistema escolar impunha a coesão social e a uniformização cultural" (p. 228).

Na competência III, relacionada à capacidade do aluno em selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Observa-se que o aluno "C" do grupo I da EJA, e os informantes "D e E" do grupo II obtiveram a nota mais baixa: o aluno C obteve nota 25,5. No entanto, o aluno do grupo I demonstrou uma grande diferença com relação ao nível dos alunos do grupo II. A diferença alcança 50 postos percentuais. Sendo assim, entende-se que estes alunos necessitam de bastante leitura, só através da leitura que se pode melhorar nesse aspecto. Pode ser qualquer literatura: jornal, revista, gibi, livro, história em quadrinho e etc.

Também na competência III os informantes "A e B" do grupo I, embora conseguiram a nota um pouco mais elevada em relação os demais dessa competência permanecem no grupo de mais baixo e o informante do grupo II ficou com a média mais alta. Com isso percebe-se que esses alunos vêm de uma classe de pessoas que não têm a cultura da leitura. Em várias, ocasiões aprender a ler equivale a decifrar o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos principais do texto. O educando que tem hábito de ler está coerente com a teoria de Barbosa (2003), pois reconhece que "a concepção de leitura enquanto processo interativo leitor-texto, leitor-autor, a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis" (p. 19). Esse conceito equivale tanto, para os alunos da EJA como os alunos integrantes do EMR.

Na competência IV é avaliada a capacidade de demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação. Nessa competência o aluno "C" do grupo I da EJA tem seu nível de aprendizagem considerado baixo em relação aos educandos "D , E e F" do grupo II EMR. O aluno da EJA pode procurar se comprometer com a educação de qualidade e se empenhar em aproveitar o máximo que lhe é de direito e igual a todos os cidadãos. Paulo Freire (2002), reforça esta afirmação dizendo:

"Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer essencialmente, nos campos sócio-cultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura".

Por isso, se compreende que o aluno da EJA e do ensino regular com relação a estas competências, remetem constante a uma teoria do pensamento e da ação, como ofício e condição de aprendizagem para torná-lo coerente com as renovações em andamento no sistema educativo.

Em relação à competência V em elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, com respeito aos direitos humanos os alunos "A, B e C" do grupo I da EJA obtiveram uma aprendizagem bem inferior em relação ao informante "E" do grupo II do EMR. Nessa competência os alunos "A, B e C" da EJA demonstraram um nível baixo de conhecimento, pode ser que eles não tenham tido a oportunidade de receber essas informações adequadamente. A essa análise podemos comentar que o aluno talvez não tenha tido uma educação para o desenvolvimento humano necessária, ou seja, uma formação adequada para conviver em sociedade. O educador precisa conhecer os valores de respeitar os direitos humanos para trabalhar muito bem e com bastante clareza, a fim de alcançar seu objetivo e preparar esse aluno para uma sociedade mais justa e igualitária. Na abordagem de Delors (2001):

"o professor não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o passaporte para a vida, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade" (p. 83).

Os informantes "D e F" do grupo II apresentaram o nível de conhecimento mais alto em respeito ao próximo, demonstra que têm outra formação nesse aspecto. A educação tem um papel importante de desempenhar na sociedade é de dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos o trabalho com um misto de perplexidade, desencanto e surpresas. Essa mistura de emoções se devem, em parte, às motivações que nos mobilizaram para a pesquisa. Partimos de uma hipótese, que a priori, nos pareceu ser fruto de décadas de preconceito. Em outras palavras, pensar na EJA como um reduto em que se segregam as hordas de excluídos, dos "bárbaros", parecia-nos, no mínimo, reforçar o preconceito, de que sempre foram alvo as camadas mais baixas da população.

Contudo, os resultados da análise confirmaram nossa hipótese e as mais pessimistas conclusões vieram à tona: o projeto EJA não consegue realizar o projeto libertador de emancipação das camadas populares conforme preconizado por Freire (2002). Percebemos, pela análise das amostras, que o aluno de EJA continua segregado, continua estigmatizado, senão pela exclusão de que sempre fora alvo, agora por uma exclusão mascarada: este educando até vai à escola, submete-se ao processo formal de escolarização, mas ao fim e ao cabo, parece-nos que essa experiência educativa, ao invés de encurtar as distâncias, aumenta ainda mais o abismo que os separam da sociedade. O processo de exclusão se perpetua na escola, numa lógica perversa: os excluídos são, desde sempre, os herdeiros da exclusão.

Essa nossa última afirmação precisa ser modalizada por uma ressalva: como nossa amostra é diminuta não pudemos estender a análise a outras categorias como: faixa etária, sexo, renda familiar, etc. Gostaríamos de contar com uma amostra maior, na qual pudéssemos observar em quais segmentos a exclusão se mostra mais recrudescente. Temos a intuição de que provavelmente o processo é mais exclusivo entre aquela minoria que experimenta uma segregação mais forte: ou seja entre os mais pobres, dentre os pobres; entre as

mulheres ou entre os mais velhos. Enfim, lastimamos não obter dados suficientes para ampliar nossa análise.

Até mesmo numa análise do projeto EJA enquanto política pública em educação, não pudemos expandir nossos dados para uma generalização mais ampla, também em função da quantidade ínfima de informantes, num universo que sabemos ser bem maior. Por essa razão, nossa análise e nossa conclusão apontam para este diminuto universo que pudemos coletar.

Acreditamos que um trabalho de maior fôlego e maior abrangência poderia contribuir e muito para aclarar a atual situação e, na medida do possível – considerando-se as limitações de uma pesquisa – oferecer uma, dentre várias, medidas de solução cabíveis neste caso que nos parece vergonhoso. Ao fim de nosso trabalho chegamos à conclusão de que a EJA é ao mesmo tempo a vergonha e uma dívida desonrosa, e ainda não paga, de uma nação que historicamente excluiu seus trabalhadores. Um país que ainda necessite de um projeto tal é, definitivamente, um país que ainda perpetua os processos exclusivos e enquanto não se resolver essa questão numa perspectiva macrosocial ainda teremos que “remediar” os efeitos perversos da exclusão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso, Vygotsky, *quem diria?: Em minha sala de aula*. 3ª ed. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2003.

BARBOSA, Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. – Editora UNESP, São Paulo: 2003.

BRZEZINSKI, Iria (Organizadora). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam* 4ª ed. – São Paulo. Editora Cortez, 2000.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. – 6ª ed. – São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 32ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 3ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 1997.

HADDAD, (coord) Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (1986 – 1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. P. 55 – 54.

HAYDT, Regina Célia. C. *Curso de didática geral*. São Paulo. Editora Ática, 1997.

INEP, Ministério da Educação – Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2007.

LIMA, José Leonildo e SILVA, Teresa de Passos da. *Roteiro para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Monografia*. Editora Unemat. Cáceres: 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar* – 16ª. Ed – São Paulo: Editora Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kol. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, set/out/nov/dez de 1999. São Paulo.

SOARES, Leônicio J. G. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos* – Volume I: Brasília, 2004.

Anexo I

Anexo I – Gráficos da análise de desempenho dos alunos selecionados na amostra no exame do ENEM

