

**O ABANDONO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA E OS
REFLEXOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
DESTA MODALIDADE DE ENSINO: ESTUDO EXPLORATÓRIO
EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

*THE ABANDONMENT OF PUBLIC POLICIES FOR EJA AND THE
REFLEXES ON THE LEARNING ASSESSMENT OF STUDENTS IN THIS
TEACHING METHOD: AN EXPLORATORY STUDY IN A CITY IN THE
INTERIOR OF THE STATE OF SÃO PAULO*

*Talita Donegá dos Anjos*¹

*Claudia Pereira de Padua Sabia*²

*Talita dos Santos Gonçalves*³

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica que objetivou identificar o percurso das políticas públicas para a EJA nos últimos dez anos e verificar os seus possíveis reflexos na avaliação da aprendizagem nesta modalidade em um município do interior paulista. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e metodologia bibliográfica e documental. Como resultados, destacamos que a análise das metas do PNE e do PME de Marília apresentam um descompasso entre o planejado e o realizado. As metas para redução do analfabetismo não condizem com as matrículas da EJA que vêm decrescendo acentuadamente nos

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP — FFC. <https://orcid.org/0000-0002-0840-7871>

² Pós — Doutora pela UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da UNESP de Marília desde 1997, do Grupo de Pesquisa Laboratório e Observação de Estudos Descritivos (LOED) da Unicamp desde 2019 e do Grupo de Pesquisa Laboratório e Observação de estudos Descritivos (LOED), da UNESP/Rio Claro desde 2021. <https://orcid.org/0000-0001-8173-6420>

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP — FFC.

últimos doze anos. O abandono das políticas da EJA fica evidenciado com o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SEDADI) em 2019 e queda de 95,56% dos recursos federais destinados a EJA entre os anos de 2012 e 2020. No PPP das duas escolas que ofertam EJA também foi possível identificar pouca alteração no currículo oferecido para o ensino regular, e a EJA. Destacamos o estudo de Nascimento (2011) do qual apresenta que a não aprendizagem se revelou estar muito mais associada ao funcionamento da escola que dificulta a qualquer sujeito sua efetiva aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação na EJA.

INTRODUÇÃO

O abandono das políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) demarcam a história desta modalidade de ensino em nosso país que desde seus primórdios enfrenta desafios e dificuldades. Embora instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN — Lei n.º 9.394/96) muito ainda há de se lutar para que a EJA tenha seus direitos atendidos a fim de proporcionar uma educação de qualidade. Em uma breve análise histórica da EJA no país podemos identificar que a modalidade nunca esteve entre as prioridades educacionais do governo. Entendemos que este aspecto provoca a descontinuidade e até mesmo ausência das políticas públicas destinada a esta modalidade de ensino, o que por consequência reflete prejudicialmente em todo o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

Uma das consequências da falta de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos é a ausência/exigência de uma formação específica e continuada para o educador que irá atuar frente a este público. Deste modo, a falta de investimentos em programas de formação específica e continuada para preparar os educadores da EJA, inviabiliza o aprimoramento da prática docente para melhor ajudar os alunos desta modalidade, atendendo suas necessidades de forma individualizada e considerando-os como sujeitos de voz, ação e direito. Este aspecto reflete no ensino que encontramos nas salas de aulas de EJA, que muitas vezes apresentam práticas pedagógicas inadequadas, utilizando um currículo pedagógico descontextualizado, marcados por ambiente infantilizado (carteiras, decoração das salas, livros, etc.) que não correspondem as reais

necessidades educacionais de seu público-alvo, que podem ingressar com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 18 anos no Ensino Médio, e se estende as demais idades da vida adulta até aos idosos acima de 60 anos.

Somente no ano de 2009 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), conforme a Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009. Posteriormente esta Resolução que dispõe sobre o PNLD EJA foi alterado no ano de 2013, tornando-se a Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013). Embora o PNLD EJA contemple informações do processo educativo, sendo um conjunto didático estruturado para que contemple o contexto educacional geral, assim cabe aos gestores, coordenadores e professores nas redes do ensino escolher qual está em consenso com o projeto pedagógico adotado pela escola para atender a realidade da escola, assim todo o material disponibilizado deve ser selecionado de forma democrática e autônoma, isto é ele não é obrigatório, mas cabe a cada instituição se dispor a utilizá-lo. Ainda que, este documento busque auxiliar as redes de ensino no currículo para EJA, ele não contempla o currículo pedagógico formativo voltada para a realidade e necessidade dos educandos na perspectiva de Freire, considerando-se que EJA é uma modalidade singular, com salas de aulas multisseriadas e com indivíduos com diferentes saberes e diferentes necessidades educacionais, a avaliação da aprendizagem desses educandos deverá servir como bússola norteadora para o educador diagnosticar as dificuldades dos seus alunos, e partir disto, então, buscar supri-las mediante a uma (re) avaliação de suas próprias práticas pedagógicas. Jamais poderá assumir um caráter classificatório ou punitivo, oprimindo os alunos a seguirem um modelo fixo de alfabetização, anulando seus conhecimentos adquiridos pela sua vida.

Corroboramos com Luckesi no sentido que “o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é” (LUCKESI, 2005, p.40). Ainda conforme o autor, na avaliação nós não precisamos julgar, mas diagnosticar sob a perspectiva observadora, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. “Um diagnóstico conduz sempre a uma tomada de posição, como veremos, o que significa a possibilidade e mesmo a necessidade de uma intervenção” (LUCKESI,

2005, p.43). Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e amparo carinhoso, sensível e humanitário.

Nesta perspectiva a avaliação deve ser acolhedora, inclusiva de modo que dê oportunidades aos educandos e não ser praticada apenas como um mecanismo de julgamento para distinguir erros e acertos, com o propósito de classificar os educandos como se todo o saber coubesse apenas naquele pedaço de papel. Esta sensibilidade se torna fundamental para não ocorrer desmotivação ou até mesmo evasão escolar desses sujeitos, oferecendo possibilidades para superar suas dificuldades e os motivar a buscar evoluir sempre.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa. Esta abordagem destaca a potência e pertinência dos métodos qualitativos para fazer a ponte com a realidade, o contexto e o processo para impulsionarem o pesquisador ao questionamento mais aprofundado do fenômeno investigado. A metodologia utilizada foi as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, recorremos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que em seu portal integra teses e dissertações defendidas em instituições nacionais de ensino e pesquisa e no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Livre (Oasisbr) que contribuem para o aumento e disseminação de conteúdos com livre acesso sem custos.

A pesquisa documental consistiu em legislações (Parecer, Portaria etc.) e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas únicas escolas EMEF Olímpio Cruz e EMEF Nivando Mariano dos Santos que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental para EJA em Marília. A análise interpretativa se apoiou nos estudos teóricos acerca da Políticas Públicas e Avaliação da Aprendizagem para a EJA.

A análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

Assim, a pesquisa objetivou identificar o percurso das políticas públicas para a EJA nos últimos dez anos e verificar os seus possíveis reflexos sobre a avaliação da aprendizagem desta modalidade em um município do interior paulista. Como objetivos específicos destacamos: identificar as concepções de avaliação e suas possíveis repercussões para o planejamento pedagógico; identificar as principais políticas públicas para a EJA em nível federal e suas repercussões no município estudado; analisar a legislação sobre a avaliação da aprendizagem para a EJA; verificar como ocorre a avaliação da aprendizagem nesta modalidade de ensino e quais os critérios utilizados nas escolas pesquisadas; estabelecer possíveis correlações entre as políticas públicas para a EJA contemporâneas e a avaliação da aprendizagem realizada nas escolas pesquisadas; identificar se os métodos de avaliação utilizados podem comprometer ou contribuir para o processo de escolarização dos alunos de EJA.

O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O EJA

O abandono das políticas públicas para EJA presentes em níveis Federal, Estadual e Municipal trazem graves consequências para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Mediante essas consequências surgem dificuldades que envolvem questões, dentre outras, como o acesso à educação, a permanência no ambiente escolar e o currículo pedagógico do público-alvo desta modalidade de ensino.

A EJA tenha seu início no país em 1549 através da chegada dos jesuítas com o objetivo de alfabetizar os índios para que assim fosse mais fácil convertê-los a fé cristã. Para Porcaro (2011) tinha um caráter muito mais religioso que educacional. A autora citada afirma também que com muitas dificuldades a escolarização se fundou a partir de “educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas” (PORCARO, 2011, p.28). Embora Campanhas de Alfabetização e Programas Federais tenham ocorrido após a década de 1940, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 foi fundamental para que a EJA se tornasse dever do Estado.

Destacamos dois artigos da CF por sua relevância para o nosso estudo:

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Igualdade de condições de acesso e permanência na escola” — art. 3º: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I — ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL,1988).

Assim como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei 9.394/96) representa um avanço para a EJA ao reconhecê-la como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Conforme o artigo 37: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). É preciso destacar que a responsabilidade pela oferta desta modalidade vem sendo compartilhada pelos governos estaduais e municipais.

A EJA enfrenta desafios e dificuldades desde seus primórdios. Para que melhor entendamos o atual cenário das políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino, bem como questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem desses educandos, faremos uma breve retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, contendo os principais acontecimentos em sua trajetória.

1549 — Início da educação de jovens e adultos no país através da chegada dos jesuítas com o objetivo de alfabetizar os índios para que assim fosse mais fácil convertê-los a fé cristã.

1824 — Após a expulsão dos jesuítas dava-se início o período Imperial. A Constituição Federal garantia a todos os cidadãos, o direito a instrução gratuita, porém o título de cidadão destinavam-se apenas as pessoas livres e pertencentes à elite.

1930 – A educação começa a se consolidar no país, abrangendo as variadas classes sociais visando o ensino da leitura e da escrita.

1940 — Surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tendo maior atenção na elaboração de materiais didáticos destinados ao público adulto, visando oferecer um ensino de melhor qualidade e, também, de forma não obrigatória.

1945 — Fim da ditadura de Getúlio Vargas. A EJA passa por momentos de crise e críticas, porém a EJA ganha destaque, pois neste período buscava-se lutar por uma educação para todos. 1950 — Realizava-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A campanha torna-se um marco nas discussões sobre a EJA, entretanto os organizadores entendiam que tais ações eram insuficientes, e que era preciso priorizar a educação destinada às crianças e aos jovens, pois para estes a educação faria diferença em suas vidas.

1970 — O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ganha força em todo o país. Surgem neste período algumas ações como o Programa de Alfabetização e o Programa Alfabetização Total. Essas ações davam aos jovens oportunidades de continuarem os estudos.

1980 — Com o fim do governo Militar há a volta dos processos de democratização no país. Neste período também é fundado o MOBRAL levando a EJA a passar por novas mudanças. 1985 — Criação da Fundação Educar em substituição ao MOBRAL. Vigente entre os anos 1985 – 1990, contendo finalidades específicas de alfabetização e estando nas competências do Ministério da Educação (MEC).

1990 Extinção da Fundação Educar.

1988 — A Constituição Federal estabelece o direito à educação para todos, incluindo os que não tiveram acesso ou que teve seu processo educacional interrompido, independentemente da idade.

1996 — Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). A EJA passa por momentos de dificuldades devido à falta de apoio do Governo Federal, pois durante a vigência do FUNDEF entre os anos de 1998 a 2007, a modalidade de ensino foi excluída das matrículas do ensino fundamental de jovens e adultos nos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através deste Fundo. Deixando esta modalidade sem destinação de recursos durante 10 anos.

2003 — O MEC anuncia que a EJA será uma das prioridades do Governo Federal. Lançamento do programa Brasil Alfabetizado pelo governo Lula.

2004 — O MEC reúne a gestão dos programas de apoio à alfabetização e Ensino Fundamental em uma nova Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (SECAD) e instituiu uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. Posteriormente a Secretaria passou a incluir a terminologia Inclusão e a chamar-se SECADI.

2007 — A partir deste ano a EJA se viu amparada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que passa a contemplar as matrículas da EJA, embora o valor tenha sido fixado 30% menor que a matrícula do ensino regular e a Lei não tenha fixado um valor mínimo a ser gasto com a modalidade pelos governos. Este aspecto tem comprometido a oferta pelos governos estaduais e municipais.

2009 — Criação do Livro Didático para a EJA pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019 — Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Após a retrospectiva apresentada, destacamos que consideramos a extinção da (SECADI), aliado ao FUNDEB, não definir um gasto mínimo com a modalidade de ensino pelos governos estaduais e municipais, um abandono das políticas públicas para a EJA. Em relação à extinção da SECADI, Cavalcante (2019) considera que:

[...] mais do que uma extinção administrativa pura e simples, ocorre uma reordenação discursiva com a criação de uma Secretaria de Alfabetização composta por três diretorias: a Diretoria de alfabetização baseada em evidência; a Diretoria de suporte estratégico à Alfabetização e a Diretoria de desenvolvimento curricular e formação de professores alfabetizadores. Nos artigos 29 e 32 do referido decreto, que tratam da estrutura dessas diretorias, a Educação de Jovens e Adultos não é citada em nenhuma passagem, e os jovens e adultos aparecem em apenas duas ocorrências, quanto da exposição das competências da Secretaria de Alfabetização, como público a ser atendido, e não como modalidade de atendimento escolar específico. (CAVALCANTE, 2019, p. 1133 – 34)

Em relação, ao financiamento da modalidade de ensino, Pinto (2021, p.1) apresenta que “os recursos federais destinados para a subfunção (EJA) saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%”. Diante do contexto apresentado das políticas públicas para a EJA, o direito à educação das pessoas que não tiveram acesso na idade própria, vem sendo

gradativamente negligenciado pelo Estado e sua efetivação ainda se encontra como um objetivo distante.

Outro aspecto relevante para o nosso estudo, diz respeito a avaliação da aprendizagem para esta modalidade. Segundo Luckesi (1996) “a avaliação é definida como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Na visão de Hoffmann (1995) a avaliação faz parte do processo educativo, e como tal merece toda atenção e compromisso do professor. Buscamos também apoio em Fischer (2010) para elucidar o processo avaliativo. A autora, tomando como referência os estudos de Piaget (1979) e outras pesquisas no campo na educação, afirma que as novas concepções sobre o processo de construção do conhecimento, em que sujeito e objeto estão em interação permanente, revolucionaram o modo de encarar o ato de aprender e avaliar “[...] ao alterar radicalmente nosso entendimento a respeito de como o aluno aprende, há que, em decorrência, mudar radicalmente nosso modo de ensinar e avaliar” (FISCHER, 2010, p.45 – 46)

Com base nos autores supracitados podemos compreender que a avaliação é um importante momento no processo ensino-aprendizagem, pois além de permitir um retorno sob os conhecimentos prévios dos educandos sobre um determinado conteúdo, oferece subsídios para que o educador se autoavalie e (re) pense suas práticas pedagógicas a fim de promover o desenvolvimento de seu alunado. Luckessi (1990) indaga o ato de avaliar como verificação ou realmente uma avaliação? Pois, diante do contexto escolar, a prática do ato se divide em três conceitos: de medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados.

Assim, “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto exigido, decisão do que fazer ante ou com ele.” (LUCKESSI 1990, p.91) Logo, cabe ao ato de avaliação da aprendizagem: produzir através de análise e coleta de dados uma configuração do que foi aprendido; atribuir uma qualidade a esta configuração e preestabelecer conteúdos correspondentes a serem trabalhados; e por fim, a partir dessa qualificação tomar a decisão tendo em vista a reorganização do trabalho pedagógico e o encaminhamento para que se atinja o nível satisfatório de qualidade de aprendizagem buscado pela instituição.

A educação da EJA criado no “sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão” (PORCARO, 2011, p. 29). Freire destaca como educação tradicional, aquela pautada em memorização, e reprodução, presas a livros e apostilas, que desenvolve o “conceito de dominação, que se encontra tão frequentemente no âmago da concepção da educação tradicional, e como esta, em vez de libertar o homem, escraviza-o, redu-lo a coisa, manipula-o” (FREIRE, 1983, p.8).

Uma educação humanizadora, em que os sujeitos tenham consciência dos movimentos “políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas” (FREIRE, 1967, p. 9) demanda questões que vão além do ensino, mas sem ele é impossível se alcançar. É no “estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1989, p. 26) que somos capazes de suportamos o descaso com a educação e criar forças para continuar produzir ciência e pesquisa, a fim de, contribuir com a educação e alcançar todos. “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo (FREIRE, 1987, p.87). Assim renasce a sociedade crítica e forte, determinada a mudança não de aparências, mas de modificação, renovação real de todos os âmbitos que a educação se estende.

A luta pelo ensino de qualidade na EJA, não se resume somente aos sujeitos afastados da escolarização na idade oportuna como resgate de sua integridade, da sua parcela de cidadania, mas tem valor social que abrange toda a sociedade em seu posicionamento, na consideração para com o outro como também na busca da aprendizagem. Conforme Arroyo (2020, p.35), acarretará aos educadores de EJA o enfrentamento ou “a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e logica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos populares ao conhecimento e as competências que a inserção no mundo moderno exige.” Estas competências, estão cada vez mais excludentes deste público, visto que, “vem se tornando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos, até para os adolescentes que são forçados a frequentar o ensino noturno” sem estrutura e ambiente adequado para atender as necessidades destes estudantes, o ensino perpétua, um obstáculo de agonia que silenciosamente mortifica o desejo de aprender.

O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Em relação à pesquisa documental analisamos o município de Marília, localizado no centro oeste do Estado de São Paulo; o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014 – 2024, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta três metas relacionadas a EJA, que destacamos a seguir:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência do Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país, e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre os negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE. Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10 — Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, a forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Quando observamos as metas do PNE (2014), analisamos que as mesmas são ambiciosas e difíceis de serem atingidas, uma vez que necessitam de investimentos substantivos para sua efetivação. Além do mencionado referente a Lei do FUNDEB que não obriga um percentual mínimo de gastos na modalidade de ensino pelos governos municipais e/ou estaduais, um novo revés surge com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (PEC do texto dos gastos públicos) que congelou por vinte anos os gastos públicos nas áreas sociais, impactando os recursos para a educação.

A análise das metas do PNE e do PME do município estudado apresentam um descompasso entre o planejado e o realizado, uma vez que as metas para a redução do analfabetismo absoluto e funcional não condizem com as matrículas da EJA que vem decrescendo acentuadamente nos últimos doze anos em nível nacional, estadual e municipal (BRASIL, 2009, 2021). Conforme Sinopse Estatística do INEP no município de Marília no período entre os anos de 2009 e 2021 “houve uma queda nas matrículas do Ensino Fundamental nos anos iniciais ofertadas pela Rede Pública Municipal de Educação de 87,67%, ou seja, em 2009 (373) e, em 2021 (46)”. Destacamos que o

município é responsável por ofertar a EJA dos, 1º ao 5ºano e a Rede Pública Estadual, a EJA do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a escolaridade da população Jovens e Adultos de Marília é composta entre 50 – 100% (64,53 %) de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo, acima dos dados do Brasil que está entre 0-50% (41,01%). Já na “população de 25 anos ou mais de idade no município - Marília, 4,94% eram analfabetos, 63,19% tinham o Ensino Fundamental completo, 47,94% possuíam o Ensino Médio completo e 17,13%, o Ensino Superior completo”. (ONU, 2022). Os dados levantados revelam a distância para o cumprimento das metas do PME 2015-2025 e a necessidade do seu monitoramento.

Outro documento analisado foi a “Proposta Curricular do Ensino Fundamental - 1º ao 5ºano”, que o termo “jovens e adultos” são citados duas vezes, enquanto “educação de jovens e adultos” somente uma, em um documento de 662 páginas (MARÍLIA, 2020). A rede é composta por 20 Unidades Escolares: 18 EMEF’s (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e 02 EMEFEI’s (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil).

Embora que o documento tenha exaltado que “a aprendizagem é aqui compreendida como a construção de possibilidades de atuação cidadã, consciente, crítica, solidária, criativa e autônoma diante das exigências e necessidades da sociedade” podemos identificar que, a oferta desta construção está voltada majoritariamente as crianças e adolescentes frequentando as escolas na sua idade escolar adequada. (MARÍLIA, 2020, p.18). Em relação à avaliação da aprendizagem, o documento aborda quatro páginas no item 10 denominado Avaliação: olhar atento sobre o ensino e a aprendizagem, sem mencionar especificamente a modalidade EJA. Este item apresenta que “diferentes instrumentos avaliativos que devem ser utilizados pela escola: prova escrita, seminário, trabalho em grupo, debate, relatório, atividade prática, autoavaliação, observação, portfólio, Conselho de Classe e Avaliação Institucional.” (MARÍLIA, 2020 p.649)

Enfatizamos que das 20 escolas da Rede Municipal de Educação, somente duas oferecem a modalidade de EJA e a oferta da modalidade ocorre somente no contraturno

do funcionamento da escola, isto é, no período noturno. Conforme mencionado no Plano Municipal de Educação (2015-2025), o público-alvo desta modalidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental neste município são adultos acima de 60 anos. E diante deste perfil de alunos “necessidade de aumentar a autoestima e desenvolver habilidades de leitura e escrita para a participação na sociedade letrada” (MARÍLIA, 2015, p.132). Destacamos que a oferta no período noturno apenas e em duas únicas escolas, que estão localizadas uma, na zona norte e outra na zona sul da cidade, compromete a ampliação de matrículas e a permanência na escola.

Os PPP(s) das duas escolas da rede de ensino que ofertam a EJA também são possíveis observar o mesmo critério de avaliação proposto. No PPP da escola EMEF. “Nivando Mariano dos Santos” sua PROPOSTA PEDAGÓGICA apresenta no eixo 5. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA, enfatizando também em todos os seguimentos do documento a avaliação nas etapas de 1º a 5º ano como:

avaliação emancipatória, tendo como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF. “NIVANDO MARIANO DOS SANTOS” 2020, p.42)

Tendo como objetivo de a escola aperfeiçoar o “atendimento às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais para o desenvolvimento de diferentes estratégias e parcerias na efetivação da política de educação inclusiva.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF. “NIVANDO MARIANO DOS SANTOS” 2020, p.38).

A escola EMEF PROF. OLÍMPIO CRUZ em seu PPP traz no eixo H o Plano de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, do qual sistematiza por meio de quadros as expectativas, atividades e conteúdos propostos a cada etapa específica do EJA. Quanto a avaliação de aprendizagem segue igualmente a escola anterior que não cita diretamente a modalidade, porém destaca a avaliação como processo contínuo e diagnóstica em que o “aluno deverá ser avaliado de maneira global, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.” (MARÍLIA, 2021 p.93).

Não foi identificado nos PPP(s), a inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas; [...] conforme meta 15 do PME (2015-2025) por conta do perfil dos alunos de EJA do município. Segundo o Ministério da Educação, a Rede Municipal de Marília formalizou a participação na proposta do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) PNLD (SIMEC; 2022). Há registros também em 2019 da utilização do PNLD EJA (2014). (SIMEC 2019).

Pelos documentos analisados evidenciamos como o andamento do ensino, na perspectiva avaliativa, está sendo consolidada. Assim, “chegar à avaliação na EJA, necessita pensar em uma educação que atenda a todos, não a um grupo em específico.” (COSTA, 2020, p.887). Logo, a avaliação é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem “passando por vários processos de transformação, acarretando novas construções, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada nos pensamentos descritivo, analítico e crítico” (SOUSA; BARROCAS; CAVALCANTE; MANÇO, 2013 p. 3159). Em específico no âmbito da EJA, “os desafios e dilemas vivenciados nas práticas avaliativas no âmbito das instituições de ensino não são menores” (SOUSA; BARROCAS; CAVALCANTE; MANÇO, 2013, p. 3161) comparando as demais etapas do ensino.

Para garantir este ensino emancipador, participativo, humanizador, precisamos conhecer as práticas dos quais nossas escolas estão submetidas. Acompanhar os dados divulgados para acesso público, nos permite contemplar o ensino superficialmente, logo as conclusões desta forma podem acarretar mal-entendidos e não contemplar completamente as ações pedagógicas interiorizadas nas salas de aulas dos jovens e adultos, dos quais, revelam os sentimentos e esforços dos alunos.

Fischer (2010) também ressalta que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. Nesta perspectiva, a finalidade da ação avaliativa deve ser “tomar decisões, no caso da escola, tomar decisões pedagógicas e administrativas a partir dos indicadores explicitados em diferentes instrumentos avaliativos” (FISCHER, 2010, p.38). Os autores Sousa; Barrocas; Cavalcante; Manço (2013) em sua pesquisa e relato ao vivenciar as concepções de avaliação nos alunos de EJA constataram este equívoco de utilização única da avaliação; a nota. Os autores reiteram que o ensino não deve caminhar

desta forma, e a avaliação na EJA deve ser considerada e evidenciada de forma separada das demais etapas do ensino. Na mesma direção, Costa (2020, p.886) enfatiza a necessidade de outros instrumentos de avaliação. “É necessária uma autoanálise a fim de compreender e aceitar que desenvolver projetos, recursos, materiais acessíveis como meios de chegar à avaliação na EJA”.

Freire e Macedo (2011, p.9) apresentam o reducionismo envolto na “alfabetização baseia-se na necessidade de formar mais trabalhadores para ocupações que exigem leitura, “funcional” e habilidade para escrever.” (FREIRE, MACEDO, 2011, p.26) do que práticas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento total dos indivíduos que se esforçam para retornar às escolas e se integrar novamente neste contexto educacional.

A busca por uma formação humana e emancipação do público-alvo desta modalidade necessita redimensionar a atenção aos processos avaliativos. Os estudos levantados demonstram o quanto na EJA este é um fator determinante e significativo. Não podemos deixar que a “prática avaliativa atual, autoritária e coerciva, determinam continuamente situações de sucesso e fracasso escolar com base em exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno” (HOFFMANN, 2010, p.62) em nenhuma etapa do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e muito menos na Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das metas do PNE e do PME do município estudado apresentam um descompasso entre o idealizado e o realizado. Uma vez que as metas para a redução do analfabetismo absoluto e funcional não condizem com as matrículas da EJA, que vêm decrescendo acentuadamente nos últimos doze anos, de 373 matrículas no ano de 2009 para 46 no ano de 2021, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a queda de matrículas vem ocorrendo também neste período em nível federal e estadual. Este contexto de abandono das políticas da EJA fica evidenciado com o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SEDADI) em 2019 e com ela a desapareção das menções a EJA na estrutura administrativa do Ministério da

Educação. Além da queda de 95,56% dos recursos federais destinados a (EJA) entre os anos de 2012 e 2020 (PINTO, 2021).

No PPP das duas escolas que ofertam EJA neste município também foi possível identificar pouca alteração no currículo oferecido para o ensino regular e a EJA. Do mesmo modo, não foi identificado tratamento diferenciado para a avaliação da aprendizagem nesta modalidade de ensino. Entre os autores obtidos no levantamento bibliográfico destacamos o estudo de Nascimento (2011) cujo objetivo foi verificar como a avaliação da aprendizagem é experienciada na EJA. O autor aponta que é incoerente associar a não aprendizagem dos alunos da EJA a alguma problemática típica desses alunos, concluindo que a não aprendizagem se revelou estar muito mais associada ao funcionamento da escola que dificulta a qualquer sujeito sua efetiva aprendizagem. No município estudado apenas duas escolas ofertam a modalidade apenas no período noturno.

Em relação à avaliação da aprendizagem na EJA, conforme nos ensinam LUCKESI e HOFFMANN a avaliação precisa direcionar a prática pedagógica, a fim de (re) avaliar as ações tomadas e buscar novos meios de ajudar os alunos a superar suas dificuldades e alcançar a aprendizagem. Na modalidade de EJA acrescentamos a necessidade de contemplar o contexto de vida dos educandos como nos ensina Freire (1987). Por outro lado, o Estado precisa fornecer as condições objetivas de funcionamento para a EJA (ARROYO, 2020).

ANJOS, Talita Donegá dos; SABIA, Claudia Pereira de Padua; GONÇALVE, Talita dos Santos The abandonment of public policies for EJA and the reflexes on the learning assessment of students in this teaching method: an exploratory study in a city in the interior of the state of São Paulo. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 24, Fluxo Contínuo, 2023, e023017. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023017>.

ABSTRACT: This article is the result of a scientific initiation research that aimed to identify the course of public policies for EJA in the last ten years and verify its possible reflections on learning evaluation in this modality in a city in the interior of São Paulo. The research was developed with a qualitative approach and a bibliographic and documental methodology. As results, we highlight that the analysis of the goals of the PNE and PME of Marília shows a mismatch between what was planned and what was accomplished. The goals to reduce illiteracy do not match the number of students enrolled in EJA, which has been decreasing sharply over the last twelve years. The abandonment of the EJA policies is evidenced by the end of the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SEDADI) in 2019 and a 95.56% decrease in federal resources for EJA between 2012 and 2020. In the PPP of the two schools that offer EJA it was also possible to identify little change in the curriculum offered for regular education, and EJA. We highlight the study by Nascimento (2011), in which he states that nonlearning is much more associated with the functioning of the school, which makes it difficult for any subject to learn effectively.

KEYWORDS: Public Policies for Youth and Adult Education. Assessment of Learning. Assessment in Youth and Adult Education.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L.J.G.; Giovanetti, M.; Gomes, N.L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 19-50.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: Acesso em: 17.01.2022.

Brasil. *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular-1º Segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; _ São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.*

Brasil. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em. Acesso em: 17.01.2022

Brasil. INEP. *Sinopse Estatística*. (2009 a 2021) Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopsesestatisticasda-educacao-basica> Acesso em: 19.01.2022.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 17.01.2022.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 17.01.2022.

Brasil. *Resolução CD/FNDE n.º 22/2013*, de 7 de junho de 2013. Altera o § 3º do art. 6º da Resolução n.º 42, de 28 de agosto de 2012, e o § 4º do art. 1º da Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-ainformacao/institucional/legislacao/item/4600-resolucao-cdfnde-n.-22,-de-7-de-junho-de-2013>.

Brasil. *Resolução CNE/CEB n.º 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: Acesso em: 17.01.2022.

Costa, L. R. F. C. O Processo Avaliativo na EJA no Contexto dos Multiletramentos. *Revista Científica Educ@ção*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 882-890, 30 maio 2020.

Fischer, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer o processo. In: Werle, Flávia Obino Corrêa. *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber Livro, 2010.

Fischer, M. C. B.; Franzoi, N. L. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.º 29, 2009.

Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. — São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

Freire, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira prefácio de Jacques Chonchol 7. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, p. 93.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Hoffmann, J. *Avaliação MITO&DESAFIO*, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre. (40 ed. rev. atual.) 104 p. Editora Mediação. 2010.

Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

Marília. *Lei n. 7.824*, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Marília, SP: Secretaria Municipal da Administração, jan. 2005. Disponível em: http://sapl.marilia.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?Cod_nor ma=21617. Acesso em: 20 mar. 2021.

Marília. *Proposta Curricular: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano do Sistema Municipal de Ensino de Marília / Organizadoras: Daniela Rigoldi Del Nero Mota e Rita de Cássia Borguetti Pelozo – Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020, Volume Único.*

Nascimento, C. M. V.; Bassani, E.; Pinel, H. *Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Buscando Sentidos*. 2009.

Piaget, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

Pinto, J.M.R. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o FUNDEB. *Fineduca*, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p. 1-20, 2021.

Porcaro, R. C. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação — UFMG, Belo Horizonte, 2011.

Silva, F. A. R.; Soares, L.; Silva Soares; R. C. Políticas Públicas de Formação de Professores de Jovens e Adultos no Brasil: impactos no poder local. In: Silva, Fernanda Aparecida Rodrigues et (orgs.) *Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos espaciais educativos*. Curitiba: CRV, 2018, p.91-104.

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Comprovante de Adesão ao PNL D*. A Secretaria Municipal de Educação de Marília / SP. 23/03/2022.

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Comprovante de modelo de escolha PNL D EJA 2014*. A Secretaria Municipal de Educação - SP / Marília. 13/02/2019

Sousa, A. C. G. de; Barrocas, A. L.; Cavalcante, E. de A.; Manço, I. A. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: olhar sobre a perspectiva discente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 11., 2013, Curitiba, *Anais...* Curitiba, 2013 p 3157-3168.

Recebido em: 06/03/2023

Aprovado em: 18/08/2023.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, v. 24, 2023. Fluxo Contínuo

DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023017>



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International License