

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: revendo mitos, ritos,
realidades**

PIAUI/2015

FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: revendo mitos, ritos,
realidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

PIAÚÍ/2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de
Processamento Técnico

R696a Rodrigues, Francisco das Chagas Alves

Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades / Francisco das Chagas Alves Rodrigues. – 2015.

119 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

CDD: 371.26

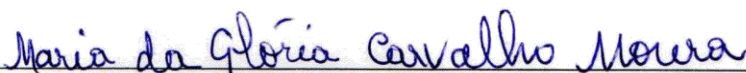
FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: revendo mitos, ritos,
realidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

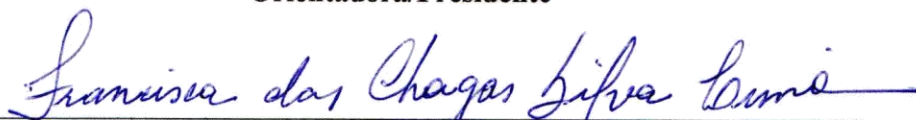
Teresina, 27 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA



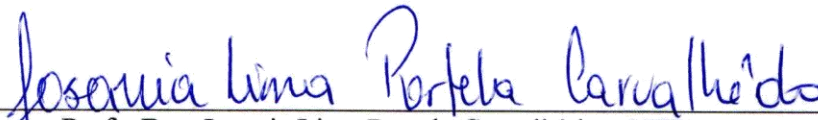
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI

Orientadora/Presidente



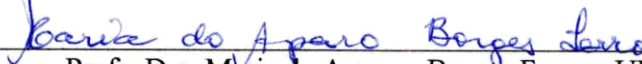
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Examinadora Externa



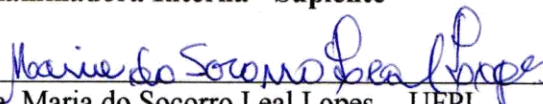
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI

Examinadora Interna



Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro - UFPI

Examinadora Interna - Suplente



Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes -- UFPI

Examinadora Externa ao Programa - Suplente

Dedicatória

A minha mãe, Júlia, modelo de beleza e bondade,
pelas orações e bênçãos diárias, que me
mantiveram firme no meu intento.

A todos os educadores da modalidade EJA, que
lutam pelas aprendizagens de seus educandos, que
ainda acreditam que a educação e o conhecimento
são as arma mais eficazes contra a exploração e a
opressão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter imposto grandes desafios à minha vida, mas, na mesma medida propiciou-me condições de enfrentá-los. Assim, fui agraciado com saberes que só a experiência nos traz. Agradeço por estar sempre acessível nas horas difíceis, mostrando-me os bons caminhos a seguir.

Aos meus pais José, (in memoriam) e Júlia, por terem me ensinado, com seus exemplos, que o respeito ao outro e o agir com justiça são as maiores evidências de uma boa educação. À minha mãe, em especial, pelas orações diárias, que acredito eu, ajudaram a me manter sempre focado no meu objetivo.

A todos os colegas de trabalho da Cooperativa Educacional de Teresina LTDA- COETEL, primeira experiência de gestão na educação, com os quais convivi quase duas décadas de ricas experiências. Agradeço pela oportunidade de aprender na prática, com todos vocês, os conceitos de autogestão e democracia.

A todos os que fazem a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA do município de Teresina, fonte inspiradora deste trabalho. Agradeço aos técnicos da SEMEC pela boa vontade de ajudar quando foram solicitados na colaboração deste trabalho.

Aos colegas da 22ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, (Adriana Sousa, Adriana Monteiro, Adriana Ferreira, Ana Paula, Ana Cortez, Francisco (Chiquinho), Flávia, Lucélia, Livramento, Noraneide, Rosimar, Raimundinha, Solange, Socorro, pela oportunidade da convivência).

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI- PPGEd, por proporcionarem momentos inesquecíveis de reflexão, de debates e de imensa alegria na companhia dos colegas de turma.

Aos colegas do núcleo de estudos (Raquel, Marcoelis, Maria Rita, Djanira, Beliza, Leia, Diane, Josy, Noraneide, Carla, Aparecida) pela experiência agradável de discutir a aprendizagem de forma comprometida, séria, porém divertida e agradável, nos moldes da andragogia.

Às professoras doutoras, Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes, Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho, pelas contribuições inerentes ao processo de qualificação da dissertação, pela leitura cuidadosa do texto e pela indicação de outros caminhos de pesquisa.

A amiga Léia Soares, companheira de reflexões voltadas para a modalidade EJA e parceira de pesquisa e de escrita, cujo sorriso e otimismo nos deixavam a mensagem de que “tudo será superado”.

À amiga Thays Pessoa, pelas palavras de incentivo, antes e no contexto do curso de mestrado.

Aos professores e gestores participantes da pesquisa, pela disposição e coragem de discutir avaliação de forma tão aberta e sincera. A vocês, meu muito obrigado!

Um agradecimento especial...

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, pela orientação segura e firme e pela oportunidade de compreender e vivenciar na prática, como sujeito, como se dá a verdadeira aprendizagem. Minha sincera gratidão!

RESUMO

O presente trabalho dissertativo apresenta o resultado de uma investigação sobre a análise crítica do processo de avaliação da aprendizagem, objeto de estudo dessa investigação. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC) da Universidade Federal do Piauí. Reflete as práticas avaliativas, tendo como lócus a sala de aula, dialogando com sentidos e significados da avaliação e da aprendizagem para os profissionais da escola. Foi desenvolvida com a participação de gestores, professores e coordenadores pedagógicos do sistema de ensino municipal de Teresina, capital do Piauí. O referencial teórico metodológico sustenta-se na abordagem qualitativa do tipo descritiva. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica porque se aplica a esse objeto de estudo, visto que se trata de um processo de reflexão que envolve a análise da realidade, fazendo uso de métodos e técnicas para sua compreensão, envolvendo simultaneamente sujeitos investigados e pesquisadores. O interesse por essa problemática partiu de inquietações surgidas em vivências profissionais ao desempenhar funções técnicas na Secretaria Municipal de Educação e como professor da escola básica atuando no ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que resultou na questão que norteou a pesquisa: Como as concepções dos educadores, sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem? O objetivo geral é analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem. De forma específica, busca-se identificar as concepções sobre a avaliação e avaliação da aprendizagem; verificar se as práticas avaliativas favorecem a avaliação da aprendizagem; compreender as práticas avaliativas visando ao processo de aprendizagem. No plano teórico, fundamenta-se, nos estudos de Hoffmann (1994; 2000; 2001; 2010; 2014), Moura (2003; 2012), Hadji (2001), Luckesi (1995; 2002; 2011; 2014), Romão (2011), Arredondo; Diago (2009), Fernandes (2009), Arroyo (2005), Esteban (2003), Morin (2000), Saul (2000), Zabala (1998), Vasconcellos (1998; 2005), Freire (1986; 1982), dentre outros. Utiliza como procedimentos metodológicos para produção de dados o questionário, a entrevista e o grupo focal. A organização e a interpretação dos dados apoiam-se em Bardin (2011), Oliveira (2007) e nos princípios da Análise do Discurso. Os resultados alcançados revelam a existência de um referencial teórico amplo, refletindo avaliação e avaliação da aprendizagem, numa perspectiva emancipatória e democrática. No entanto, persistem os equívocos conceituais que valorizam o medir, o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes. Neste aspecto, chega-se a conclusão de que a avaliação, ainda, nos dias atuais é concebida como um ritual que se realiza periodicamente, a fim de cumprir as exigências institucionais, um mito, algo ainda incompreendido, visto que o foco não se encontra na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Avaliação da Aprendizagem. Práticas Avaliativas.

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation on the critical analysis of the process of learning assessment, study object of this research study. It is linked to the Research Field: Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, of the Post-Graduation Program in Education and to the Interdisciplinary Center of Research on Curricular Practical and Training of education professionals (NIPPC) of the Federal University of Piauí. It reflects the evaluation practices, having the classroom as locus, dialoguing with senses and meanings of assessment and learning for school professionals. It was developed with the participation of managers, teachers and educational coordinators of the municipal Education System of Teresina, capital do Piauí. The theoretical framework is sustained in the qualitative approach descriptive type. The option for qualitative research is justified because it applies to our object of study, since it is a process of reflection that involves the analysis of reality, using methods and techniques for its understanding involving both the investigated subjects and researchers. The interest in this problem came from concerns originating from professional experiences performing technical functions in the Municipal Department of Education and as a teacher of basic school acting in elementary school in the Youth and Adult Education mode (EJA), which resulted in the question that guided the search: How the views of educators on evaluation and assessment practices developed in the routine of Youth and Adult Education schools contribute to the assessment of learning? The overall objective is to analyze the conceptions of assessment and evaluation practices used in everyday school life, in the perspective of learning assessment. Specifically we seek to identify the conceptions of assessment and evaluation of learning; verify that assessment practices favor the evaluation of learning; understand the assessment practices aimed at learning process. Theoretically, it is based on the studies of Hoffmann (1994; 2000; 2001; 2010; 2014), Moura (2003; 2012), Hadji (2001), Luckesi (1995; 2002; 2011; 2014), Rom o (2011), Arredondo; Diago (2009), Fernandes (2009), Arroyo (2005), Esteban (2003), Morin (2000), Saul (2000), Zabala (1998), Vasconcellos (1998; 2005), Freire (1986; 1982), among others. It uses as instruments for data production the questionnaire, the interviews and the focus group. The organization and the interpretation of data are supported by Bardin (2011), Oliveira (2007) and in the principles of Discourse Analysis. The achieved results show the existence of a broad theoretical framework, reflecting evaluation and learning assessment, in an emancipatory and democratic perspective. However, there are still conceptual misconceptions that value the measure, the test, disregarding the student learning. In this respect, come to the conclusion that the assessment, even today is conceived as a ritual that takes place regularly in order to meet institutional requirements, a myth, something even misunderstood, since in most cases, the focus is not in learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Learning Assessment. Assessment Practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Resultados da modalidade EJA do município de Teresina (2005 a 2012)	55
QUADRO 02	Perfil dos participantes	68
QUADRO 03	Caracterização dos participantes	70
QUADRO 04	Categorização das informações produzidas	73
QUADRO 05	Agrupamentos das informações produzidas em Categorias e Unidades de Análise	73
QUADRO 06	Unidade de Análise 1.1: Assimilação de Conteúdos.....	82
QUADRO 07	Unidade de Análise 1.2: Mudança de atitudes	85
QUADRO 08	Unidade de Análise 2.1: Processo de mudanças	87
QUADRO 09	Unidade de Análise 2.2: Mensuração quantitativa X qualitativa	89
QUADRO 10	Unidade de Análise 3.1: Superar desafios.....	92
QUADRO 11	Unidade de Análise 3.2: Transformação significativa	93
QUADRO 12	Unidade de Análise 4.1: Diversidade de mecanismos	95
QUADRO 13	Unidade de Análise 4.2: Prova escrita e outras formas.....	97
QUADRO 14	Unidade de Análise 5.1: Planejando a avaliação.....	99
QUADRO 15	Unidade de Análise 5.2: Enfrentando as dificuldades.....	100

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CME	Conselho Municipal de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação
OREAC	Oficial Regional de Educación para América Latina e el Caribe
PAM	Plano de Ações e Metas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PGI	Plano Global da Instituição

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: OUSANDO SITUAR O OBJETO DE ESTUDO.....	11
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PERMANENTE	16
1.1 Compreendendo a avaliação.....	16
1.2 Avaliação na educação brasileira: aspectos históricos	21
1.3 Aprendizagem de pessoas jovens e adultas	27
1.4 Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas: ações de emancipação ou de exclusão?	34
1.5 Avaliação da aprendizagem e organização dos conteúdos segundo suas tipologias	42
1.6 Mitos e ritos na avaliação da aprendizagem: rediscutindo a temática.....	48
1.7 Avaliação da aprendizagem na modalidade EJA: orientações pedagógicas	49
1.8 Organização da EJA no município de Teresina: orientações oficiais	55
CAPÍTULO 02 – METODOLOGIA: CONSTITUINDO O PERCURSO DE REFLEXÃO DIALÓGICA	58
2.1 Opção metodológica: pontos de ancoragem da pesquisa	58
2.2 Lócus da pesquisa: caracterização do campo empírico.....	61
2.3 Instrumentos: procedimento de busca das informações	65
2.4 População alvo: participantes da pesquisa.....	67
2.5 Organização dos dados da pesquisa.....	72
2.6 Análise interpretativa das informações produzidas	79
CAPÍTULO 03 – AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NOVOS JEITOS DE FAZER, DIFERENTES MODOS DE APRENDER	81
3.1 Categoria Geral 01 - Avaliação: verificação complexa para mensurar um juízo de valor	81
3.2 Categoria Geral 02: Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento	86
3.3 Categoria Geral 03: Aprendizagem: processo de mudanças de atitudes e comportamentos.....	91
3.4 Categoria Geral 04: Práticas e meios utilizados para avaliar	95
3.5 Categoria Geral 05 - Planejamento da avaliação e dificuldades enfrentadas.....	98
3.6 Avaliação e avaliação da aprendizagem: pontos comuns e divergentes	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA IR ALÉM DE CONCLUIR	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO: OUSANDO SITUAR O OBJETO DE ESTUDO

A educação pública e qualidade são pressupostos básicos intrinsecamente interligados e almejados por todos, visto que uma educação pública de qualidade contribui para a aprendizagem e esta intervém de forma significativa no desenvolvimento de uma nação, por ser uma das principais vias para construção de uma sociedade mais solidária, justa e democrática.

Neste sentido, constitui-se em uma poderosa ferramenta para a mudança social, pois a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação do ser humano. É considerada o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam todos os grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania.

A educação, também, é considerada o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam. No entanto, quando o objeto de discussão está centrado em Educação de Jovens e Adultos (EJA), a dinamicidade dessas duas concepções, educação pública e qualidade, na maioria das vezes são refletidas em separado, trazendo inúmeros prejuízos para a consolidação de políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Sem dúvida a complexidade dessas concepções tem influenciado o desenho de políticas e desafios para a EJA, uma vez que no Brasil, as pesquisas, voltadas para a educação do adulto, preocupando-se como o sujeito adulto aprende é incipiente, uma vez que a preocupação está em comprovar que o país ainda possui milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas ou que não concluíram o ensino fundamental.

Nesse paradigma, para alcançar a tão sonhada qualidade na educação pública, o foco da discussão precisa ampliar-se, estreitar as relações com todos os níveis e modalidades de ensino. As concepções de aprendizagem, tanto das crianças, quanto dos adultos devem ser estudadas em uma perspectiva de desenvolvimento, aprofundando a compreensão do processo de aprendizagem. Isso significa dizer que os estudos sobre educação precisam trazer abordagem de questões relacionadas com aspectos do desenvolvimento da aprendizagem do jovem e do adulto, na perspectiva de intervenções adaptadas às situações de aprendizagens vividas pelos aprendizes.

Partindo do princípio de que o sujeito adulto em formação tem sua forma própria de apreender os conhecimentos historicamente organizados, relacionando-os com os conhecimentos adquiridos durante sua história de vida, da mesma forma como o pesquisador vai construindo a ciência de acordo com seu próprio método, atendendo às exigências

epistemológicas decorrentes das teorias que as referendam pretende-se, nesse estudo, voltar nossa atenção para um ponto complexo que merece ser refletido por ser o objeto da qualidade¹² da educação, cuja relação existencial escapa, devido à sua complexidade, dificultando a apropriação do conhecimento e a sua descoberta: a avaliação da aprendizagem.

Para justificar a relevância do estudo toma-se como exemplo a situação verificada no período de 2000 a 2012, na rede pública municipal de Teresina. De aproximadamente 60 mil matrículas efetivadas nas turmas de primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, da modalidade EJA, acumularam-se uma retenção média de 25% e uma evasão em torno de 40%, segundo dados disponibilizados pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Os altos índices de evasão e retenção escolar, na atualidade, são aspectos que têm desafiado a educação básica, especificamente, na modalidade EJA, campo dessa investigação. No Brasil, tanto a retenção quanto a evasão atingem patamares muito elevados. Nos outros níveis de ensino estes desafios estão próximos da superação. No Piauí o quadro não é diferente. Essa situação reforça que, muito ainda precisa ser feito para resolver essa problemática em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

A realidade descrita, associada à necessidade de investigar como a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos é avaliada no contexto escolar, motivou a realização desta investigação, aliada à experiência e preocupação do pesquisador que atuou na modalidade EJA, na cidade de Teresina, nos últimos 12 anos, em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA, como coordenador pedagógico de escola, de Secretaria de Educação e atuando como professor.

Com efeito, a experiência fortaleceu os argumentos, encontrando apoio na Academia, que se agregaram às inquietações iniciais, no sentido de compreender as práticas avaliativas utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem, nessa modalidade de ensino, considerando os mitos, ritos e realidades, aliada às concepções e às práticas avaliativas, adotadas pelos professores, constituindo-se em indicadores que contribuíram para os resultados alcançados.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, regulamentam políticas voltadas para o atendimento do público jovem e adulto que frequenta as escolas brasileiras, tais como: as diretrizes curriculares nacionais e operacionais, material didático específico para a modalidade EJA, financiamento via Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais do Magistério (FUNDEB).

Paradoxalmente, essas políticas não conseguiram melhorar os frágeis resultados na modalidade EJA, do Município de Teresina, que continua apresentando um quadro anual com altos índices de retenção e de evasão escolar, que se configuram em desafios para a EJA, principalmente no Ensino Fundamental, como consequência de vários fatores, dentre eles destacam-se os procedimentos avaliativos utilizados nessa modalidade de ensino.

Motivados por essa realidade, faz-se uma reflexão e análise crítica sobre as concepções e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, por acreditar que esse será o ponto de partida para refletir conjuntamente, as formas de avaliar desenvolvidas nas escolas municipais que oferecem essa modalidade de ensino, fomentando uma discussão inicialmente micro e gradativamente macro sobre a origem das implicações desses resultados e o que é mais importante, considerando a aprendizagem do estudante.

É neste contexto de reflexões que se investiga em que medida a aprendizagem é avaliada no contexto escolar, problemática que gerou expectativas e inquietações, provocando vários questionamentos ao objeto de estudo “avaliação da aprendizagem”, resultando na questão/problema norteadora da pesquisa que se busca responder empiricamente, com apoio das categorias teóricas, que fundamenta o estudo para a análise interpretativa das informações produzidas: Como as concepções dos educadores, sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem?

O objetivo geral da pesquisa é, pois, analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem. Essa análise, especificamente, pretende identificar as concepções sobre a avaliação e avaliação da aprendizagem; verificar se as práticas avaliativas favorecem a avaliação da aprendizagem; compreender as práticas avaliativas visando ao processo de aprendizagem.

No plano teórico, discute-se à luz de autores brasileiros e internacionais, as concepções de aprendizagem, avaliação da aprendizagem que se manifestam nas práticas e ações de professores que atuam na educação, principalmente no Ensino Fundamental, modalidade EJA. Inspirados nessas teorias pretende-se fomentar discussões sobre as realidades vivenciadas pelos professores que atuam com pessoas jovens e adultas, trazendo à tona lembranças deixadas pela escola formal, no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Com efeito, as reprovações e abandono, tão comuns nas histórias de vidas de milhares de crianças, jovens e adultos que depositam a esperança de dias melhores nos estudos ou sonham em voltar a estudar, muitas vezes são causados pelas práticas avaliativas

desenvolvidas e aplicadas nas escolas brasileiras. Sempre numa perspectiva de teorização relacionada à prática, o estudo abre uma possibilidade de discutir as práticas avaliativas de aprendizagem desenvolvidas no contexto de escolas da EJA, partindo de uma reflexão envolvendo, direta e indiretamente, os principais atores desse processo: educadores e educandos.

Teoricamente, apoiou-se nos estudos de Vasconcellos (1998; 2005), Zabala (1998), Saul (1999; 2000), Hadji (2001), Hoffmann (1994; 2000; 2001; 2010; 2014), Romão (2011), Esteban (2003), Arroyo (2005), Arredondo; Diago (2009), Luckesi (2011), Barcelos (2014), no que se refere à avaliação, e nos autores que tratam da aprendizagem, Knowles (2009), Finger; Asun (2003), Moura (2012), dentre outros, além dos documentos oficiais.

Portanto, tem-se a convicção de que esse estudo poderá suscitar uma reflexão bastante pertinente sobre as diferentes concepções e práticas avaliativas da aprendizagem de crianças e pessoas jovens e adultas, utilizadas no cotidiano das escolas que ofertam ou não a modalidade EJA, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, conscientizando os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (educadores, educandos e gestores) que todos podem, e devem ser tratados como iguais, considerando os saberes diversificados.

A esse respeito, Freire (1982) afirma que se o ato de conhecer é dialógico, se o conhecimento é coletivo e está em permanente reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e necessariamente compartilhado entre os sujeitos. Daí porque é fundamental que os educadores tenham clareza da diversidade de saberes.

Ao optar-se por um tema complexo, como avaliação da aprendizagem, tinha-se claro que o estudo não podia se concentrar apenas das técnicas e instrumentos utilizados, visto que a pretensão era ir além, buscar compreender se essas práticas avaliativas oferecem condições aos professores de captar informações necessárias que possam demonstrar se os estudantes adquiriram uma postura diante da vida, que a aprendizagem de fato aconteceu.

Portanto, o que se investiga com a presente pesquisa é se a aprendizagem dos educandos que estudam na modalidade EJA, das escolas do município de Teresina, estado do Piauí, está sendo considerada nos processos avaliativos, como está acontecendo, ou seja, investigar como as concepções dos professores e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem.

Espera-se que essas reflexões possam subsidiar as práticas avaliativas das instituições escolares, no sentido de ser aperfeiçoada, motivando os educadores rumo à melhoria do

atendimento, principalmente, às pessoas jovens e adultas, que buscam as escolas brasileiras com o objetivo de encontrar novos horizontes para suas vidas.

Após a introdução, momento em que se busca o estabelecimento de uma reflexão sobre a problemática evidenciada, o trabalho se estrutura em capítulos que abordam temáticas convergentes com o tema geral da pesquisa: avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Culmina com as considerações finais, onde são apresentados os resultados colhidos na interação com os sujeitos, momento em que o pesquisador se coloca na pesquisa diante do alcance dos objetivos propostos.

O capítulo 01, intitulado *Avaliação da aprendizagem: um desafio permanente* concentra-se nas bases históricas da avaliação relacionando-as ao contexto da modalidade EJA, no Brasil. Apresenta-se uma reflexão sobre as principais teorias da aprendizagem de pessoas jovens e adultas, discorrendo sobre os principais teóricos que discutem a aprendizagem.

O Capítulo 02, *Metodologia: constituindo o percurso de reflexão dialógica*, traz uma reflexão sobre os princípios investigativos da pesquisa, explicita-se a abordagem e a opção metodológica. O contexto da investigação é minunciosamente caracterizado, o perfil dos participantes é apresentado e os instrumentos utilizados na coleta das informações, assim como, para a sua organização em categorias gerais e unidades de análises, tendo como referencial prioritário o núcleo de sentido, segundo Bardin (2011) e Oliveira (2007). Discute-se a interpretação das informações empíricas produzidas, nas ideias de Orlandi (2012), Pêcheux (1998), Iñiguez (2004), dentre outros, estudiosos da análise de discurso.

No Capítulo 3, intitulado *Avaliação e avaliação da aprendizagem: novos jeitos de fazer, diferentes modos de aprender*, colocam-se à disposição dos pesquisadores interessada na temática investigada a reflexão dos achados da pesquisa, focando nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Nas considerações finais, busca-se a descrição da compreensão do pesquisador sobre o alcance dos objetivos propostos para o estudo. É o momento em que se centra na discussão fundamentado pelas categorias teóricas que permearam o percurso da construção do trabalho e as informações produzidas pelas categorias empíricas.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PERMANENTE

Neste capítulo concentram-se discussões sobre as bases históricas da avaliação e da avaliação da aprendizagem relacionando-as à modalidade EJA, no contexto da educação brasileira, seguida de uma reflexão sobre as teorias da aprendizagem, discorrendo sobre os principais teóricos que discutem a aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Apresenta-se uma rápida abordagem nos documentos legais, desde a concepção pontual de exames a uma ação que reflete a aprendizagem do aluno no processo se tornando, portanto, um instrumento de suporte ao trabalho do professor.

Discute-se a aprendizagem com a perspectiva de aprender das pessoas jovens e adultas, tentando desvelar a presença de mitos e ritos na avaliação e a complexidade imposta à prática avaliativa nas diferentes tipologias de conteúdos. Por fim, refletem-se os documentos que orientam as práticas avaliativas na EJA, do município de Teresina, Capital do Estado do Piauí.

As discussões se apoiaram nos aportes legais e teóricos, fundamentados no diálogo com autores como: Hoffmann (1994; 2000; 2001; 2010; 2014), Barcelos (2014), Castelli Jr; Gisi; Serrão (2013), Luckesi (2011), Fernandes (2009), Vieira (2009), DeAquino (2007), Haddad (2005), Moura (2003; 2012), entre outros. Evidenciam-se, assim, práticas avaliativas adequadas para os sujeitos da EJA, portadores de diferentes saberes, ricas experiências e capacidade de autogerenciamento das suas conquistas educacionais.

1.1 Compreendendo a avaliação

Paralelo à evolução da educação, a avaliação, ao longo do tempo, também teve seu campo de entendimento expandido e diversificado. Utilizam-na tanto para avaliar os atos mais simples do cotidiano como para avaliar os impactos dos grandes projetos nacionais. Compreendida como uma ação que busca contribuir para a efetividade e a qualidade no fazer das pessoas, seja nas ações individuais, seja nas coletivas, a avaliação tornou-se um elemento indispensável numa sociedade que busca a eficiência de suas ações. Sendo assim, pode-se afirmar que “a prática de avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade constante no nosso dia-a-dia. Faz parte da nossa vida cotidiana” (VIEIRA, 2009, p. 3).

Neste estudo, as reflexões sobre avaliação têm como foco suas manifestações no contexto da educação e da aprendizagem. No entanto, sentiu-se a necessidade de caracterizá-la em quatro grandes momentos distintos que marcaram seu percurso histórico, terminando

por exercer forte influência no contexto educacional: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção.

Segundo Fernandes (2009, p. 45), avaliação como medida com caráter meramente técnico foi influenciada por dois fatores:

Um tem que ver com uma questão de afirmação dos estudos sociais e humanos e que começavam a ser realizados na Inglaterra, nos Estados Unidos na Alemanha e na França, em particular no contexto dos sistemas educacionais e dos sistemas de saúde [...]. O outro fator que acabou por ter uma importante influência no desenvolvimento e na utilização dos testes para fins educativos foi à emergência do movimento de gestão científica no mundo da economia. O que, no fundo, se procurava era tornar o mais eficiente, eficaz e produtivo possível, o trabalho dos seres humanos através de métodos de gestão.

No primeiro fator, o foco era fortalecer o caráter científico de estudos sociais e humanos, pois os testes facilitavam a quantificação dos resultados encontrados, conferindo-lhes credibilidade. O segundo fator buscava a eficiência dos resultados alcançados no âmbito da gestão. Assim, ao transferir essa realidade para o âmbito educacional, o aluno é nivelado, na maioria dos casos, pelo nível mais baixo, visto que, ao ser comparado com o material de produção das fábricas, sua aprendizagem é medida em escalas e classificados, tendo como referência básica uma norma padronizada, desconsiderando o ritmo de aprendizagem inerente a cada ser humano.

Percebe-se que essa visão ainda está presente nas práticas avaliativas das instituições formadoras. Assim, a avaliação cumpre o papel de classificar, selecionar e certificar, considerando apenas o conhecimento supostamente apreendido no ato de avaliar. Nessa perspectiva, o aluno não participa do processo, visto que as suas peculiaridades não são consideradas e o professor se apresenta de forma neutra, atendendo apenas às exigências da instituição.

Compreendida como descrição, a avaliação passa a ser “[...] considerada como o mecanismo que permitia comprovar o grau de consecução dos objetivos propostos”

(ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 31). Essa concepção relaciona-se ao nível de mudanças, avanços e conquistas do indivíduo em frente às novas aprendizagens, sobretudo no âmbito escolar. Em relação à anterior, percebe-se um avanço nas funções da avaliação que não mais se restringe ao aspecto da medida, mas está direcionada aos objetivos educacionais a ser alcançados.

Essa avaliação teve como maior influenciador as ideias do educador americano Ralph Tyler (1902-1994), que a partir da década de 1930, usou a expressão avaliação da aprendizagem escolar (LUCKESI, 2011). Semelhante definição é muito utilizada nas escolas

de educação básica, em que as práticas avaliativas se limitam à verificação se os objetivos educacionais foram atingidos, desconsiderando suas consequências para a aprendizagem dos estudantes. Embora, a formulação de objetivos comportamentais e a verificação se estes foram atingidos ou não, é o que diferencia essa avaliação da anterior, ainda persiste grande parte das características anteriores, inclusive a valorização da medida.

Na década de 1960, vislumbra-se o terceiro momento da avaliação, caracterizada pela “formulação de juízos de valor sobre as aprendizagens, do sistema educacional ou de qualquer outro objeto” (FERNANDES, 2009, p. 48). Nasce da necessidade de superar lacunas deixadas pelo modelo de avaliação denominada descrição. Os avaliadores, diante das informações obtidas, para tomada de decisões assumem a função de julgadores e sentenciadores. Assim, uma nova realidade instaura-se, em que além das funções técnicas e descritivas dos momentos anteriores, somam-se a estas o desempenho, pelos professores, do papel de juízes.

Essa tendência trazia de positivo, entre outras coisas, a valorização da avaliação realizada no processo, associada à melhoria das aprendizagens. Ideias democráticas e progressistas são inseridas no contexto avaliativo, onde se pode citar o envolvimento de alunos e professores. A avaliação se apresenta como indutora da tomada de decisão, regula o ensino e a aprendizagem e valoriza os seus contextos.

No contexto da avaliação como juízo de valor surge a distinção entre avaliação somativa e avaliação formativa. A primeira busca somente certificar, selecionar os aprendizes, diferentemente da segunda, que está mais voltada ao desenvolvimento, ao acompanhamento, com a finalidade de adequar seu trabalho aos progressos e necessidades de aprendizagem.

A avaliação formativa surge no contexto do “[...] desenvolvimento teórico do behaviorismo e são posteriormente integrados nos padrões conceituais e outras perspectivas teóricas, [...] que se abriga sob o [...] cognitivismo” (FERNANDES, 2009, p. 49). Ambas as correntes apresentam diferença de entendimento sobre avaliação formativa, pois o behaviorismo se baseia mais no comportamento e testagem de objetivos, já o cognitivismo se volta mais para os processos de aprendizagem, sendo esta, portanto, mais abrangente.

O autor supracitado traz uma quarta proposta de avaliação que se “constitui numa verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores” (p.53). Trata-se de uma avaliação com princípios, ideias e concepções de natureza construtivista, onde os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e devem utilizar diferentes estratégias, práticas, instrumentos de avaliação e em que esta avaliação esteja integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Essa quarta geração denominou-se de avaliação como negociação e construção.

A tendência de avaliação formativa, surgida nos anos 1960 e que se estende até a atualidade, visa ajustar o processo de ensino de acordo com os resultados da avaliação, tendo assim subjacente a ideia de continuidade. Não se analisa um ato isolado do indivíduo, mas antes se recolhe informação complementar para então, se fazer essa análise. Passa-se a valorizar a capacidade dos alunos utilizarem os seus conhecimentos e habilidades.

Essa evolução de perspectivas mais redutoras, para outras mais complexas, pretendia ultrapassar algumas limitações, como a influência excessiva do ponto de vista do avaliador, desconsiderando o avaliado. Tratou-se, assim de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrados na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, transparente e integrada aos processos de ensino e aprendizagem.

Nos últimos tempos, a avaliação formativa adquiriu várias concepções, mas todas seguindo a mesma linha de pensamento, ultrapassando a noção do medir, examinar e assumindo uma perspectiva de processo, diagnóstico, preocupada prioritariamente com a aprendizagem dos alunos.

A ação avaliativa na perspectiva mediadora se apresenta como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Neste caso, a avaliação se traduz num constante movimento, ação, sentimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os principais atores da ação educativa: o professor e o aluno. A ação avaliativa mediadora se dá pensando fundamentalmente no crescimento do aluno, ou seja, “a avaliação mediadora, ao produzir sentidos sobre o sujeito avaliado, exige encontro, aproximação, interlocução, convivência, com os alunos. Essa é a maior tarefa da escola e de todo educador” (HOFFMANN, 2014, p. 71).

A avaliação pensada numa perspectiva dialética, denominada dialético-libertadora assume uma posição que pressupõe entender o sujeito concreto, fruto de múltiplas relações, num contexto também concreto. A avaliação é sinônima de reflexão e intervenção, cumprindo o papel de captar as necessidades, de descobrir as deficiências do processo educativo, e compromisso no sentido de superá-las. Um sentimento de liberdade é essencial para que o aluno expresse o que sabe, sem medo de ser punido.

Uma relação de confiança, estabelecida entre o professor e o aluno em sala de aula é essencial para que este se sinta à vontade, seguro, para expressar o que aprendeu, pois “a rigor, as avaliações que os alunos vão fazendo são a expressão da síntese dos conhecimentos que atingiram. E se não chegaram a um nível satisfatório de síntese, não devem ser punidos, mas retrabalhados [...]” (VASCONCELLOS, 1998, p. 20).

Na avaliação diagnóstica o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, acompanhando-a de perto, visando, se necessário, proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados junto aos alunos. O ato de diagnosticar inicia-se pela configuração do seu objeto de estudo, ação que necessita de instrumentos adequados para ser executada. Na escola essa descrição se dá através do levantamento realizado pelo professor das informações referentes ao desempenho cognitivo, afetivo e motor dos alunos, no que se refere à sua aprendizagem. Assim, nesta perspectiva “Avaliar é *diagnosticar*, e diagnosticar, no caso da avaliação é o processo de *qualificar a realidade* por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes [...]” (LUCKESI, 2011, p. 277, grifo do autor).

A avaliação com intenção formativa consiste em uma ação compartilhada que proporciona ao professor regular o processo avaliativo. A regulação diz respeito ao acompanhamento interativo do aluno, num contexto em que os atores do processo compartilham responsabilidades mútuas com relação ao processo ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação não consiste em medir simplesmente o desempenho dos alunos no decorrer do processo, mas em procurar caminhos, viabilizados pelo diálogo, pela negociação, para saber até que ponto esse desempenho foi satisfatório, rumo à aquisição de novos conhecimentos, com “[...] o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

A avaliação dialógica concebe a avaliação como uma reflexão que propicia uma intervenção na realidade, no sentido de proporcionar mudança dos processos de ensino e aprendizagem em benefício dos envolvidos. Nesta, a participação dos alunos no planejamento e preparação é fundamental, pois, a não participação dos principais sujeitos nesse processo significa imposição, autoritarismo da parte do professor, implicando em desvalorização de um saber que, embora diferente não deixa de ser saber. No âmbito de uma avaliação dialógica, realizada no contexto de uma educação libertadora, “a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor [...]” (ROMÃO, 2011, p. 93).

A avaliação formativa reguladora traz as informações para fazer as regulações no trabalho do professor em função do desenvolvimento dos alunos, conscientizando-os dos seus percursos de aprendizagens. A avaliação procura acompanhar o alcance dos objetivos. Através da coleta do maior número possível de informações procura-se aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e avaliar. Assim, a avaliação formativa reguladora é entendida como “um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando um lugar mediador na ação educativa, [...]” (SILVA, 2010, p. 58).

No contexto da avaliação cooperativa, o processo de avaliação se dá mediado pelo respeito, pela atenção pelo cuidado, uma troca de saberes entre o professor e o aluno. Ao questionar uma avaliação massificadora e classificatória, que ao longo dos tempos, tem contribuído para os processos de exclusão que atinge o público da modalidade EJA, a avaliação cooperativa alerta para o fato de que “o cuidado em nossas avaliações também deve ser visto no sentido de estamos avaliando pessoas e como tal, possuem trajetórias de vida sempre peculiares” (BARCELOS, 2014, p. 124). Portanto, conforme foi explicitada, a avaliação formativa assume uma posição de preocupação com a aprendizagem dos alunos.

No sentido de superar a concepção de avaliação que visa somente à medida pontual dos conhecimentos aprendidos, nesta perspectiva a avaliação se apresenta como processual, interativa, dialógica, democrática, enfim inclusiva. Tendo como características diagnosticar as dificuldades dos alunos e evidenciar aspectos de êxitos na aprendizagem, a avaliação formativa também considera o erro diagnosticado como elemento positivo do processo de aprendizagem.

Concebida, dessa forma, oferece a possibilidade de investir especificamente onde os alunos necessitam. Assim, pode-se ousar afirmar que a avaliação formativa cumpre o papel de “Ampliar os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos do aluno; compreender como ele aprende; identificar suas representações mentais e as estratégias que utiliza para resolver uma situação de aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 108). Na sequência, discute-se a história da avaliação na educação brasileira.

1.2 Avaliação na educação brasileira: aspectos históricos

Ao discutir a avaliação no âmbito da educação destinada para pessoas jovens e adultas, com foco nos aspectos legais no contexto da educação brasileira, não se pode fazê-lo sem se reportar aos exames e à influência exercida por estes, junto à educação do país. Na tentativa de compreender as práticas avaliativas atualmente em vigor na EJA, abordam-se de forma breve orientações que tratam da avaliação nessa modalidade de ensino, antes do preconizado na Lei 5692/1971, ponto em que se iniciam as reflexões.

A presença da avaliação na legislação educacional brasileira ocorre a partir da década de 1930 com o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Momento em que os termos provas, exames, critérios de promoção de alunos, dão a entender que “a avaliação da aprendizagem era concebida como critério de atribuição de notas aos alunos, ou seja, como um procedimento de medida” (VIEIRA, 2009, p.5).

A autora supracitada enfatiza ainda que, a partir da década de 1940, com a Reforma Capanema, Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, embora o termo avaliação já estivesse presente na legislação educacional, este ainda se apresentava com o mesmo significado da legislação anterior, onde era concebida como procedimento de medida, de mensuração.

Na década de 1960, no contexto da Lei nº 4.024/61, houve um avanço na concepção de avaliação, propondo-se sua realização de forma contínua, com acompanhamento constante do desempenho do aluno. Com a finalidade de atingir os objetivos e selecionar os estudantes que deveriam ou não ser aprovados, “a avaliação deixou de ser considerada apenas como procedimento de mensuração. Assim, a partir de uma medida de mudanças de comportamento, ocorridas no aluno, o professor deve expressar o quão satisfatórias são, em relação a um padrão de desejabilidade” (SOUSA, 1986, p. 52).

A mesma lei trazia também no seu texto a possibilidade da realização de exames, pois determinava que “aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar” (BRASIL, 2000, p. 19).

Com a Lei 5.692/71 a avaliação amplia seu campo de abrangência, apresentando características mais qualitativas:

a avaliação da aprendizagem é abordada como parte do tema avaliação do rendimento escolar que, por sua vez, compreende o sistema de avaliação do aproveitamento e o sistema de promoção e recuperação; define o termo avaliação como procedimentos que determinam, até que ponto, os objetivos foram atingidos, focalizando o desempenho do aluno, nas diferentes experiências de aprendizagens; a avaliação não se caracteriza, apenas, como um procedimento de mensuração, mas é atribuído, também um valor, quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno; a avaliação apresenta como função: apoiar a decisão quanto à promoção ou não do aluno e como suporte para o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem (SOUSA, 1986, p. 58-70).

Essas características retomam, em linhas gerais, o contexto histórico da avaliação, demonstrando um avanço, comparada às legislações anteriores, a exemplo da lei nº 4.024/61. Desse modo, a avaliação surge como processo amplo e contínuo, que visa verificar o alcance dos objetivos educacionais, além de se apresentar como um suporte no alcance das melhorias da aprendizagem.

É também no contexto da 5.692/71, que o termo supletivo aparece de forma oficial na legislação brasileira, embora essa preocupação já existisse desde

[...] a implantação definitiva do regime de séries adotado na reforma de 1931 para o ensino secundário [...]. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava

aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria Supletivo (BRASIL, 2000, p.16).

Diz Moura (2003, p. 50) que a lei 5.692/71 deu expressividade à EJA, o que não aconteceu em legislações anteriores. No contexto desta, “com o objetivo de propiciar melhor operacionalização do Supletivo, o Conselho Federal de Educação fez publicar o Parecer nº. 699/72, cujo relator, [...] definiu quatro funções básicas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação”.

A Suplência consistia na substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para as pessoas maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para as maiores de 21 anos. O Suprimento referia-se à complementação do ensino, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização. A Aprendizagem e Qualificação poderiam se estruturar em exames e cursos seguindo orientações nos sistemas e das normas fixadas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), em consonância com o que estabelecia o parágrafo único do art. 24 da Lei de 1971 (BRASIL, 1972).

Os cursos seriam realizados com avaliações no decorrer do processo de ensino, de frequência obrigatória e seriação, podendo o candidato maior de 21 anos de idade se submeter ao exame supletivo de 2º grau sem ter concluído o 1º, sendo exigida apenas a comprovação da idade. Os exames, que eram realizados no contexto do Ensino Supletivo deveriam realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. § 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação. § 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição todo um sistema de ensino ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971, art. 26).

Pelo exposto, os exames ocuparam um importante espaço nesta nova legislação, consolidando uma prática que na realidade já estava presente no formato de avaliação, voltado para a educação das pessoas jovens e adultas, desde as primeiras legislações do país.

Com o advento do “Parecer nº 699/72 ficou evidenciada a diversidade entre o Ensino Regular e o Ensino Supletivo, notadamente no Currículo, pois, no Ensino Supletivo, respeitadas as funções, era permitida a formação profissional sem a educação geral, o que não era permitido no Ensino Regular” (MOURA, 2003, p.52).

Quanto à aferição dos resultados, defendia-se que a “verificação objetiva do que alguém aprendeu, e não àquela auto verificação do que sempre se faz, conscientemente ou

não, e se faz no processo” (BRASIL, 1972, p. 45). Defendia-se, assim, que uma verificação realizada no final do processo, ou seja, um exame era capaz de contribuir para a aprendizagem do estudante, desconsiderando as suas trajetórias formativas.

Nesse contexto, a aferição independente do processo, característica do ensino supletivo, visava captar e avaliar os conhecimentos e experiências do candidato como ele se encontrava no momento, assumindo assim uma perspectiva de terminalidade. Sobre este aspecto, Moura (2003, p. 52) aponta que:

Quanto à aferição dos resultados, existiam dois pontos considerados fundamentais: o primeiro, relacionado com a função supletiva, ou era livre, ou inexistente; o segundo, voltado para a metodologia de avaliação que, de forma geral, visava a captar os conhecimentos e as experiências do indivíduo em relação a como ele se encontrava no momento, sem referência a um processo passado.

Estas realidades vivenciadas no contexto da avaliação e presenciadas no contexto do ensino supletivo foram fortemente marcadas pela presença dos exames, deixando marcas também nas práticas avaliativas da modalidade EJA no Brasil. Marcas estas ainda hoje presenciadas em algumas escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

Cabe assinalar nessa discussão que a nova LDB/1996, regulamentada pela Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu uma conquista histórica para a EJA, com sua inclusão oficial no sistema de ensino do país, assegurando que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art.28).

Essa Constituição “legitima reivindicações de segmentos da sociedade, consagrando direitos básicos, que apontam para o maior compromisso do governo com essa parcela da população marginalizada do processo educativo” (MOURA, 2003, p.56). Assim, a Carta Magna de 1988, juntamente com a lei 9394/96 foi o grande marco da EJA no Brasil, elevando-a à categoria de Educação de Jovens e Adultos.

A Nova Lei garante às pessoas jovens e adultas uma educação de qualidade, respeitando as suas especificidades, com propostas educacionais apropriadas às suas realidades. Adequar a escola às realidades desses sujeitos significa ter um olhar sensível às suas experiências, principalmente em relação ao mundo do trabalho, exigindo metodologias e práticas avaliativas que respeitem os tempos, saberes e cultura desses estudantes.

Com relação à avaliação da aprendizagem, a Lei nº 9.394/96 em seu Artigo 24, Inciso V – aponta a seguinte orientação:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

Essas diretrizes serviriam de norteamento para as práticas avaliativas na educação do país, inclusive na Educação de pessoas Jovens e Adultas. Estes pressupostos, acompanhados de orientações didáticas e avaliativas bastante progressistas e inovadoras estariam presentes nas Propostas Curriculares de primeiro e segundo segmentos da EJA, lançados pelo Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2001 e 2002, respectivamente. Estes documentos serão analisados neste estudo quando tratarmos das Práticas Avaliativas na EJA.

Foi também no contexto de inovação e conquistas legais para EJA suscitadas pela Constituição Federal de 1988 que no ano de 2000 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. De acordo com essas diretrizes, todos os cursos voltados para essa modalidade de ensino, “[...] obrigatoriamente, devem considerar essas diretrizes, no sentido da oferta quanto à organização da estrutura curricular do Ensino Fundamental e Médio” (MOURA, 2003, p. 59).

Esse documento traz importantes reflexões sobre as práticas avaliativas no contexto dessa nova realidade da EJA, agora caracterizada pelas novas funções reparadora, qualificadora e equalizadora. Todas essas funções demandam uma nova forma de avaliar, caso se queira realmente proporcionar o crescimento dos sujeitos da EJA diante dos desafios impostos pela vida em sociedade, que se apresenta mais exigente e desafiadora.

As orientações no tocante à avaliação da aprendizagem, refletidas no contexto do Parecer nº 11/2000 estão coerentes com a orientação da Lei 9.394/96. Ambas apontam para uma avaliação aonde se respeite o processo de aprendizagem dos estudantes, considerando-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Para um público que, na infância ou adolescência esteve na escola e que por um motivo ou outro tiveram que abandoná-la, agora na situação de adultos trabalhadores, o retorno à escola pode lhes custar muito, desde a superação do cansaço decorrente de uma jornada de trabalho ao medo de encarar novamente a sala de aula, geralmente acompanhado de traumas e preconceitos. Assim, metodologias diferenciadas e atrativas, práticas avaliativas

que considerem os saberes que estes sujeitos trazem para a sala de aula podem fazer uma grande diferença nos resultados da aprendizagem e gosto pelos estudos.

Considerando que a avaliação assume papel central na discussão a respeito da melhoria da qualidade educacional voltadas para o público da EJA, refletindo o paradigma exames/avaliação no processo, afirma-se que,

a avaliação em processo, também tornada progressivamente presente no interior dos sistemas deverá, para efeito de decisões sobre a qualidade do ensino da EJA, analisar criticamente a função de exames avulsos desvinculados dos próprios cursos. Tal aspecto se tornará mais constante e presente quando a EJA vier a se integrar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2000, p. 43).

Na tentativa de atender ao disposto no Parecer 11/2000, que propunha ações de integração da EJA ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em agosto de 2002, foi instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Esse exame foi considerado um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades dos estudantes, destinado às pessoas matriculadas ou não na escola, que se encontram acima da faixa etária própria para cursar o ensino regular e ainda não o tenham concluído (BRASIL, 2002).

Essa certificação para jovens e adultos foi bastante criticada por limitar os investimentos na avaliação, bem como na melhoria das condições materiais e humanas, podendo reduzir as responsabilidades do Estado na oferta de EJA com a avaliação no processo para o público jovem e adulto. Assim,

[...] a aplicação do Enceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular, e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios (ZANETTI, 2007, p.01).

Uma das fortes críticas que sofre o ENCCEJA é o fato de não considerar, nos exames destinados aos estudantes, as especificidades locais, com suas peculiaridades. Sendo de responsabilidade da União, essa política caracteriza-se pela concentração das ações, não permitindo a participação dos Estados e Municípios na contextualização curricular, não contemplando as diversidades locais e regionais dos sujeitos. De acordo com esse ponto de vista, “[...] o Enceja não seria capaz de dar conta das diferenças regionais e da diversidade dos sujeitos da modalidade partindo de conhecimentos que sejam significativos para esses indivíduos” (CASTELLI JR; GISI; SERRÃO, 2013, p. 740).

O fato de ofertar uma certificação que não considera as especificidades dos sujeitos, além de ter um alto custo para os poderes públicos, associado à inviabilidade prática da autonomia dos entes federativos, entre outros aspectos, fragilizou o ENCCEJA, que, desde 2009, com a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), disponibiliza exames apenas para o ensino fundamental. Mas continua ativo.

Viu-se pelo exposto que, apesar dos avanços na legislação, das discussões e críticas às práticas de exames na oferta de educação para as pessoas jovens e adultas, O ENCCEJA se configura numa realidade que não pode ser esquecida nas nossas reflexões sobre a modalidade EJA. Por outro lado, é urgente uma reflexão sobre a repercussão dessas modalidades de avaliação sobre as aprendizagens das pessoas jovens e adultas, sujeitos dessa modalidade de ensino. Sendo a avaliação da aprendizagem o principal objeto de estudo deste trabalho, na sequência, traz-se uma discussão sobre as principais teorias que embasam a aprendizagem no contexto da educação de pessoas jovens e adultas.

1.3 Aprendizagem de pessoas jovens e adultas

Desde a pré-história, para sua sobrevivência, o homem teve que desenvolver estratégias de aprendizagem para adequar seus conhecimentos às exigências da realidade que o cercava, fosse para produzir seus alimentos, para superar a estratégia de guerra, para conseguir uma parceira, para garantir a permanência da raça ou para sobressair ao seu espaço de trabalho. Tudo isso, no entanto, exigia esforço, tempo, reflexão, erro, acerto e técnicas apropriadas para sua execução. Enfim, a forma certa de aprender sempre foi o caminho para o sucesso.

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia e a carência de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mais do que nunca a aprendizagem é foco de estudos e pesquisas. Os estudos voltados para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas no Brasil carecem de muitas pesquisas, haja vista o Brasil ser um país com milhões de adultos aptos para o mercado de trabalho que não sabem ler nem escrever, fato que certamente repercute negativamente para a produção nacional e macula a imagem do país no exterior. É neste contexto que a aprendizagem assume uma página de emergência nas pesquisas em educação. Nesse sentido, Finger e Asun (2003, p. 13) refletem que

nunca antes se falou tanto de aprendizagem. Não só a aprendizagem pelas crianças, mas aprendizagem de todos os membros da sociedade, unidades organizacionais, comércio, e até a sociedade no seu todo. Isso não significa que nunca assim tenha acontecido, a novidade está no fato de tal

aprendizagem ser atualmente medida, quantificada, certificada, reconhecida e ativamente promovida.

A exigência da vida moderna, com seus avanços tecnológicos e o acesso da informação a todas as pessoas e em todos os lugares força os gestores a pensar em políticas sociais e educacionais que beneficiem toda a sociedade, mas essas conquistas não têm atingido boa parte da população, por ser analfabeta e não saber como acessar esses benefícios. É neste contexto que a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, o conhecimento pelos profissionais da escola como ela acontece se apresenta como uma pauta urgente na educação brasileira.

Para a pessoa jovem e adulta, uma aprendizagem ocorre quando o conhecimento adquirido pode ser útil para sua vida. Nesse processo de aprendizagem a imposição docente cede lugar ao diálogo e ao convencimento argumentativo, a fim de que o aluno apreenda os conhecimentos, atribuindo-lhes um novo sentido. Portanto, “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, podendo, por isso mesmo, reinventá-lo” (MOURA, 2012, p. 08).

Vive-se em uma sociedade do conhecimento, das rápidas e excessivas informações, em que aprender é condição imprescindível para se viver bem. Das aprendizagens das pessoas depende o desenvolvimento da educação, da saúde, da economia, da política e da própria civilização. Tornou-se uma sociedade de indivíduos aprendentes. Nesta perspectiva, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que servirão de base para novos conhecimentos. A este respeito, Delors (2012, p. 90) explica que:

para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Estes saberes são fundamentais para a vida de pessoas jovens e adultas, pois o aprender a conhecer indica o interesse, o querer, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta os sujeitos da ignorância. O aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar. O aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como

caminho do entendimento, tão essenciais neste começo de século, marcado pela violência e desrespeito aos direitos mais básicos do cidadão.

O aprender a ser envolve o papel do cidadão e a intenção de viver a educação pautada nos valores e atitudes direcionados para a vida em sociedade, partindo do sujeito individual. Os domínios aprender a ser e aprender a conviver consiste num dos maiores desafios para os educadores, conforme será discutido mais adiante, pois atua no campo das atitudes e valores.

As reflexões sobre aprendizagem no campo da educação de adultos foram fragilizadas pelo fato de nunca ter sido um campo intelectualmente coerente e unificado. Finger e Asun (2003, p. 14) refletem que:

há ocasiões em que a aprendizagem é considerada apenas individual, contribuindo para o crescimento pessoal, neste caso a educação de adultos tem principal referência a psicologia humanista. Outras há em que é vista como um processo de desenvolvimento cognitivo conducente ao desenvolvimento e à competências intelectuais. Aqui a educação de adultos toma como referência a pedagogia iluminista e a teoria crítica, uma abordagem especialmente difundida na Europa. Por fim, particularmente na abordagem americana, a aprendizagem é também encarada como resolução de problemas.

A grande quantidade de teóricos que se debruçaram sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas fora do Brasil aponta para uma discussão que, diferentemente da situação brasileira, podem apresentar saídas mais seguras para este grande desafio que é compreender como estes sujeitos aprendem.

Diante das dificuldades ora observadas nas tentativas de contribuir para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, tentativas estas baseadas em metodologias nas quais os sujeitos adultos, com seus saberes, não são respeitados, seus conhecimentos prévios não são considerados no planejamento das aulas, onde os professores tentam ensinar-lhes como fazem com as crianças é de extrema urgência que os professores conheçam como os estudantes adultos aprendem e qual vem a ser o papel do professor nesta outra perspectiva de aprendizagem.

No Brasil a educação de adultos foi e ainda é muito influenciada pelas ideias de Paulo Freire (1921-1997). Este, ao criticar o que denominou de “educação bancária”, que é um procedimento pedagógico que deixa o professor na condição de transmissor do conhecimento e encara o aluno como passivo da ação educativa, contrapõe que:

ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno (BRASIL, 2002 p. 98).

Ademais, é preciso insistir na defesa de uma educação com caráter emancipatório, libertador, dialógico, problematizador, questionador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação para a submissão. Assim, a escola deve ser lugar de criação, de liberdade, não de imposição ou de medo. Nesse contexto, as práticas avaliativas devem ser de regulação, acompanhamento, orientação ao invés de classificar, selecionar, medir.

É nesta mesma linha de compreensão que as concepções socioconstrutivistas defendem o conhecimento, não como “algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais” (BRASIL, 2002, p. 99), mas como respeito à história de vida, dos conhecimentos prévios das pessoas jovens e adultas assumidas de maneira fundamental, dada a sua importância na construção das aprendizagens.

Foi neste contexto que, a partir da década de 1970, preocupados com os rumos que tomava a educação de adultos, alguns teóricos apresentaram alternativas à aprendizagem direcionada, centrada no professor, característico da pedagogia, posicionando-se a favor da aprendizagem facilitada, centrada no aluno, em que a aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, respeitando-se saberes, vivências e experiências destes sujeitos. Esta realidade se refere ao modelo andragógico de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

O modelo andragógico surgiu inicialmente como antagônico ao pedagógico, mas posteriormente como um contínuo ou complemento deste (DEAQUINO, 2007). A andragogia é apresentada como “a ciência que procura entender como ocorre a aprendizagem na fase adulta do ser humano em todos os âmbitos: psicológicos, biológicos e sociais” (MOURA, 2012, p. 03).

Apesar de somente a partir do ano de 1950 o Educador Malcolm Knowles (1902-1987) começar a organizar uma teoria de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, as reflexões propostas são resultados de discussões e debates que há muito tempo ocupam espaços em congressos e seminários da área, embora esse conhecimento ainda não seja da compreensão de muitos educadores brasileiros, que lidam com a modalidade EJA.

Na década de 1970, quando ainda era (ou já era) muito forte a ideia de que a aprendizagem se dava de forma direcionada, ou seja, onde existia a figura de um professor que se encarregava de direcionar todos os passos do processo de aprendizagem dos alunos, Knowles e Carl Rogers (1902-1987), além de outros educadores, começaram a promover a ideia de uma aprendizagem centrada no aprendiz ou facilitada, que eles denominaram de

aprendizagem autodirecionada. Em ambos, a experiência do aprendiz assume lugar de destaque na construção da aprendizagem.

A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de maneira responsável no processo, já que este aluno escolhe a própria direção e ajuda a descobrir os seus próprios recursos. Nessa perspectiva, o papel do professor é centrado “[...] principalmente no ambiente de aprendizagem, onde tem de criar as condições ótimas para o autodesenvolvimento” (FINGER; ASUN, 2003, p. 64).

A figura de um facilitador é crucial para o contexto da aprendizagem do adulto, onde aquele é responsável por criar um clima de aprendizagem, ajudando os educandos adultos a clarificarem suas interpretações, ajudando-os a crescer e a se desenvolverem. Assim, acredita-se que a pessoa não cresce, não aprende, se a experiência de aprendizagem não for significativa.

A psicologia humanista popularizada por Knowles foi responsável pela transposição desta para o campo da educação de adultos, na década de 1970. Autor de inúmeros livros e artigos voltados para a temática, Knowles é considerado o “apóstolo da andragogia” (FINGER; ASUN, 2003). Definida inicialmente como “a arte e a ciência de ensinar os adultos a aprender”, essa definição inicial hoje, evoluída, “[...] apresenta-se, atualmente, como uma alternativa à pedagogia e refere-se à educação centrada no aprendiz para pessoas de todas as idades” (DEAQUINO, 2007, p. 11).

A responsabilidade pela aprendizagem de pessoas adultas é compartilhada, fazendo com que o aluno se sinta corresponsável pela sua própria aprendizagem, conquistando mais autonomia e independência. Então, a prática docente deve priorizar o processo de aprendizagem, indo além dos conteúdos, “nesse sentido, o objeto da educação de jovens e adultos não é tanto ministrar o ensino, mas assegurar uma formação” (MOURA, 2012, p. 05).

Neste contexto, as experiências são, por um lado, fonte de aprendizagem, principalmente quando se reflete sobre elas; por outro, são o resultado do processo de aprendizagem, tornando-as mais significativas. No modelo de aprendizagem autodirecionada,

[...] o objetivo da educação tem um foco maior no processo (desenvolvimento de pensamento crítico, crescimento como pessoa e cidadão) do que no conteúdo [...]. A grande contribuição [...] é criar oportunidade para que eles decidam onde envidar seus esforços a fim de aprender aquilo que possa ajudá-los a resolver os problemas que enfrentam na vida pessoal e profissional, bem como para prepará-los adequadamente para aquilo que desejam ser, em um futuro próximo (DEAQUINO, 2007, p. 24).

O professor, enquanto facilitador da aprendizagem assume o papel de colaborador no desenvolvimento da consciência cidadã e participativa do adulto, tornando-o livre e apto para resolver seus problemas cotidianos, decidir seus próprios caminhos.

A partir dos anos de 1970, a abordagem de aprendizagem transformadora foi foco de estudos e pesquisas, a exemplo do pesquisador Jack Mezirow (1923- 2014) que formulou reflexões acerca da aprendizagem referida como “transformação de perspectiva”. Nela, os aprendizes alcançam elevados níveis de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. São capazes de questionar suas realidades a fim de mudá-las de modo reflexivo e consciente, “[...] o facilitador mais eficaz é aquele que estimula os adultos a considerar de forma racional e cuidadosa as perspectivas e interpretação do mundo que diferem das que eles já têm, sem fazer esses adultos se sentirem enganados e ameaçados” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 111).

De acordo com a abordagem já mencionada, “[...] os aprendizes são incentivados a desafiar, defender e explicar suas crenças, a avaliar suas evidências e justificativas e a julgar argumentos para atingir o objetivo máximo de crescimento pessoal, independência e pensamento crítico” (DEAQUINO, 2007, p. 25).

As perspectivas que os indivíduos traziam de seu passado, muitas já consolidadas e estabelecidas são revisitadas pela reflexão e redefinidas em novas interpretações, novos conceitos e comportamentos. O desafio consiste no confronto dessas perspectivas passadas e atuais, cabendo ao facilitador considerá-las no processo de aprendizagem de adultos.

A aprendizagem de fato significativa ocorre nas pessoas jovens e adultas quando a referida transformação de perspectiva ocorre. Para tanto, o diálogo é imprescindível na ação educativa, pressupondo-se que os atores se relacionem de modo horizontal, dito isto, “é neste contexto de aprendizagem comunicativa, através do discurso racional, que a reflexão crítica pode desenvolver todo o seu potencial e ajudar o indivíduo a questionar suas próprias premissas básicas. E, ao fazê-lo, ajudá-lo a transformar as suas perspectivas” (FINGER; ASUN, 2003, p. 57).

Assim como no caso da aprendizagem autodirecionada, a contribuição da aprendizagem transformadora consiste em ajudar os adultos aprendizes a vencer obstáculos no seu processo de crescimento pessoal e profissional. Diferencia-se da primeira abordagem por incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz.

Inspirado no trabalho de Dewey, na década de 1980, David Kolb (1939), desenvolveu o “ciclo da aprendizagem vivencial”, em que há o envolvimento do aprendiz e seu aprendizado, no aprofundamento do conhecimento pela experiência, reflexão, experimentação

e aplicação. As competências advindas da junção desses momentos estimula o crescimento pessoal e profissional do aprendiz, resultando numa relevante contribuição à educação de adultos. No entender de Kolb, “[...] a aprendizagem de adultos seria mais eficaz [...] sempre que o objeto da aprendizagem fosse mais direta e profundamente vivenciado do que quando ele fosse simplesmente recebido de maneira passiva” (DEAQUINO, 2007, p. 26).

Essa concepção de aprendizagem é caracterizada por seis aspectos,

- a) Aprendizagem tem sempre de ser vista em termos de *processo* e não em termos de resultados [...].
- b) Aprendizagem é um processo *experiential*, dado que apenas progride através de experiências contínuas [...].
- c) Ao longo do processo experiential há quatro *capacidades* ou processos de adaptação ao mundo: (1) a capacidade de ter experiências concretas; (2) a capacidade de fazer observações reflexivas; (3) a capacidade de fazer conceptualizações abstratas; (4) a capacidade de fazer experimentações ativas [...].
- d) A aprendizagem é, assim, uma *adaptação* holística ao mundo [...].
- e) Aprender implica, portanto, uma série de *transações* entre a pessoa e o seu ambiente [...].
- f) Em resultado desta transação, a aprendizagem conduz à *criação de conhecimento* (FINGER; ASUN, 2003, p. 46, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é fruto do somatório das experiências vividas pelos indivíduos, ocorrendo num processo contínuo. Não ocorre apenas no nível abstrato ou concreto, ela se dá como resultado de várias capacidades. A aprendizagem acontece num contínuo de adaptações, trocas entre pessoas e ambientes. Enfim, o resultado de diferentes saberes conduz ao conhecimento.

Os quatro passos denominados de modelo de Kolb, presentes no terceiro aspecto que caracteriza a aprendizagem: capacidade de ter experiência concreta, capacidade de fazer observações reflexivas, capacidade de fazer conceptualizações abstratas e capacidade de fazer experimentações ativas atende positivamente a aprendizagem do adulto. Além disso, “[...] representa um maior envolvimento do aprendiz com seu aprendizado em termos globais, ou seja, um processamento mais profundo de conhecimento e habilidades por meio da experiência, reflexão, experimentação e aplicação” (DEAQUINO, 2007, p. 27).

Essa aprendizagem implica uma série de relações e trocas entre as pessoas e o ambiente que as circunda. Nessas relações se dá a experiência, que se configura em outro elemento importante para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Assim como a aprendizagem transformadora de Mazirow, a aprendizagem vivencial de Kolb provoca no aprendiz capacidade de problematizar a sua realidade, modificando seu pensar e agir arraigados. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como “interação entre conteúdo e experiência, em que um transforma o outro” (KNOWLES; HOLTON III;

SWANSON, 2009, p. 213), onde o aprendiz de uma maneira interativa torna-se capaz de discernir, adaptar e ressignificar o conhecimento em benefício próprio.

A compreensão por parte dos educadores que atuam na modalidade EJA, do modo como ocorrem os processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultos é de fundamental importância para que eles possam pensar práticas mais eficazes para avaliá-los. Práticas avaliativas democráticas, em que os educandos estejam conscientes de seus objetivos, deixam de ser temidas e passam a ser encaradas como práticas de inclusão e emancipação destes sujeitos.

1.4 Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas: ações de emancipação ou de exclusão?

Nas últimas décadas os olhares dos estudiosos, pesquisadores, dos governos e da sociedade têm se voltado para a dimensão social e política da avaliação, por esta ainda se apresentar como uma das maiores preocupações da educação básica. A partir disso, surgem muitos estudos e pesquisas na área que abordam essa temática. As legislações dos países apontam para uma avaliação mais contextualizada, processual e dialógica.

os estudos contemporâneos, tanto em relação à avaliação de currículos e programas, quanto em relação à avaliação da aprendizagem apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliativo. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo intelectualmente comprometido com objeto da avaliação e com sua a sua própria aprendizagem do processo de avaliar (HOFFMANN, 2001, p.16).

Para que haja mudanças, sabe-se que é necessária a modificação do paradigma tradicional da avaliação. Que essa avaliação sirva realmente de norteamento para as práticas pedagógicas dentro da escola, isto é, que ela seja um meio para atingir objetivos estabelecidos, num diálogo constante com a aprendizagem, não um fim em si mesma.

As atividades de avaliação devem ser construídas como práticas pedagógicas colocadas a serviço da aprendizagem e para oferecer oportunidades de evolução exitosa dos alunos. Para que isso aconteça, é necessário criar uma cultura de avaliação escolar capaz de indicar caminhos mais esclarecedores para os agentes educativos, incluindo autoridades, gestores, professores, pais e alunos.

O professor é informado dos efeitos de seu trabalho pedagógico, e poderá regular suas ações a partir disso. O aluno é informado quanto aos progressos realizados e as dificuldades de aprendizagem encontradas (HADJI, 2001). Desse modo,

para que a avaliação seja um instrumento de ajuda, deve ser reenforcada desde sua raiz. Muitas vezes, tenta-se inovar, mas não se supera o núcleo do problema, considera-se que se mudou totalmente só porque agora aplica-se vários instrumentos de avaliação; no entanto, se eles não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória (VASCONCELLOS, 1998, p. 20).

Nesse contexto, para que realmente ocorra uma mudança significativa na compreensão da avaliação, na mudança de paradigma como instrumento de emancipação, é necessário um esforço coletivo que envolva todos os sujeitos desse processo, pois a compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos.

A avaliação tem a finalidade de promover a melhoria da realidade escolar como controle para acompanhá-la, e não para descrevê-la ou classificá-la com a finalidade de controle, que é cerceamento. Dessa forma, resguardar o sentido ético da avaliação significa percebê-la como questionamento permanente do professor sobre sua ação e sobre o que observa do aluno. A avaliação é “um instrumento metodológico essencial ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelos professores e instituições” (HOFFMANN, 2000, p.34).

O professor na EJA é orientado para avaliar a aprendizagem do aluno no percurso individual que se dá no coletivo. Isso significa acompanhar e observar o aluno ao realizar suas atividades também em grupos. Assim, a dinâmica do acompanhamento do professor ocorrerá na articulação da interação entre os alunos, bem como no acompanhamento das construções individuais.

No entanto, avançar no sentido de mudança requer a superação de mitos presentes nas concepções e práticas docentes que justificam os índices de reprovação e evasão nas escolas que ofertam EJA. Mitos que se configuram em “afirmativas que estão impregnadas no modo de pensar e de agir da escola, das famílias e da comunidade mais ampla, [...] que as absorve como se fossem verdades” (PENA FIRME, 2009, p. 03).

As afirmações de que a avaliação para resultar exclusivamente em nota aprovativa deva acontecer no final de cada unidade, que alunos indisciplinados, desatentos não aprendem, por isso devem ser reprovados, que o teste ou prova dever ser difícil, contribuir para exclusão dos alunos são mitos que, infelizmente, ainda estão muito presentes nas escolas de ensino fundamental, principalmente nas escolas que ofertam EJA (PENA FIRME, 2009).

Avaliar não é reprovar, mas sim compreender e promover a cada momento o desenvolvimento pleno do indivíduo ou grupo social submetido ao processo de aprendizagem em geral. Entretanto, o que se observa é que na escola, enquanto os professores se encontram apegados a ritos e mitos no processo avaliativo, as práticas avaliativas na EJA não acompanham as mudanças dos paradigmas de educação emancipadora e libertadora, impedindo esse desenvolvimento dos educandos.

Um exemplo dessa realidade, nos dias atuais encontra-se no perfil dos educandos da EJA nas escolas de segundo segmento, que se alterou bastante nos últimos anos por causa do fenômeno que Spósito (2009) denominou de “juvenilização” da EJA e Arroyo (2005) chama de “adolescenização” da EJA. Em frente a essa nova realidade, o educador precisa realizar um esforço para compreendê-la, a fim de não incorrer em equívocos, pois,

o que por vezes, para nós é “a realidade”, para outro não o é. Aquele que pode ser o nosso mapa pode não o ser para outro. Os dados “empíricos da realidade” até podem ser os mesmos, mas as leituras (interpretações) produzidas sobre eles podem ser diferentes, a depender da abordagem utilizada na investigação, ou seja, da teoria com a qual o investigador aborda a realidade, assim como dos recursos técnicos que utiliza para coletar os dados sobre o seu objeto de estudo (LUCKESI, 2011, p. 157).

Geralmente, a maioria dos educandos da modalidade EJA são sensível ao processo educativo tradicional, de práticas avaliativas rígidas, visto que muitos são oriundos de experiências negativas na escola, vulneráveis ao abandono escolar, trazendo para este ambiente baixa autoestima, medos, frustrações, entre outros.

As noções de liberdade, de cidadania e de democracia estão implícitas no conceito de avaliação emancipadora. No entanto, para que haja a compreensão desses contextos é necessária a prática de uma reflexão conjunta dos avaliadores (educadores) e dos avaliados (educandos). Além disso, “compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, compreender, abraçar junto [...] inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2000, p. 94-95).

As novas concepções de aprendizagens propõem fundamentalmente que o educador esteja num contínuo processo de busca de novos conhecimentos, que esteja em constante diálogo com outros saberes. A condição de educador/avaliador deve ultrapassar a concepção de alguém que só observa se o aluno atingiu ou não os objetivos estabelecidos. Ele deve criar situações novas, propor desafios, sempre na busca de melhor ensinar e aprender.

O papel do educador neste contexto é o de mobilizador de conhecimentos. Tem a função de conhecer a real situação e as necessidades do aluno para poder propor atividades coerentes com o que este aluno precise e possa aprender. Um educador/facilitador que estimule “[...] os aprendizes a considerar perspectivas e alternativas para sua vida política, profissional e social” (KNOWLES, 2009, p. 111) está no exercício do seu papel. Nesta perspectiva, Morin (2000) afirma que se aprende quando se tem a oportunidade de aprender em um momento em que se está mais ou menos disponível para aproveitar essas oportunidades. Portanto, o ato de aprender não é um ato isolado, depende de contextos propícios a essa aprendizagem.

É importante não se perder de vista que a avaliação é uma das dimensões do processo de ensino aprendizagem. Para tanto, ela pode ajudar a localizar os problemas de aprendizagem para melhorá-la.

a mudança da prática da avaliação implica numa revisão das concepções de aprendizagem. É um equívoco querer mudá-la sem mudar a forma de trabalho em sala de aula. Como fazer avaliação no processo se não há participação constante do aluno em sala de aula? O essencial está mantido e tenta-se apenas fazer uma avaliação “diferente”. Se a aula é repetitiva, decorativa, ingênua, passiva, como propor uma avaliação crítica, participativa, reflexiva? Uma vez que se tenta mudar a dinâmica do trabalho, ter-se-á condições de mudar a avaliação (VASCONCELLOS, 1998, p. 78).

O que altera ou não a qualidade da avaliação da aprendizagem é o ensino. Assim, acredita-se que se tenha que mudar tanto as formas de avaliar como as formas de ensinar. Os professores de EJA precisam também compreender como esses sujeitos aprendem, para poderem avaliá-los melhor, pois se em um contexto geral as práticas de avaliação da aprendizagem apresentam resultados preocupantes, quando se referem à modalidade EJA, esses resultados são mais críticos ainda.

Assim, no contexto da EJA, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas, do contrário estará atuando como propulsora de um tipo a mais de exclusão: a do conhecimento que gera transformação. Uma avaliação ancorada em pressupostos emancipatórios induz a escola à urgência do desenvolvimento da consciência crítica, por meio da necessária relação entre educador e educando, de modo a favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do abuso de poder, tão comuns nos momentos de avaliação (FREIRE, 1986).

O processo avaliativo exige o compartilhamento do conhecimento, pois o ato de conhecer não é unilateral, mas dialógico, atingindo todos os participantes da ação, ou seja,

educadores e educandos. Tendo o diálogo como método, a avaliação ganha contornos de negociação, em um ato de respeito mútuo e construtivo.

Para a efetivação de uma avaliação emancipatória, é necessário que as intervenções pedagógicas sejam organizadas a partir dos desafios que o processo avaliativo estabelece e a partir do sujeito da aprendizagem. Nesse enfoque, as práticas classificatórias perdem o sentido, já que a avaliação propõe qualificar os processos de conhecimentos, garantindo que os educandos e educadores avaliem tanto as suas práticas pedagógicas como o seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011).

De acordo com Saul (2000, p.65), “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”, desse modo, as pessoas envolvidas nesse processo adquirem autonomia para “escrever a sua própria história”. Em um contexto em que

o movimento permanente que caracteriza as turmas de jovens e adultos torna o espaço de sala de aula necessariamente dinâmico e vivo, no qual a avaliação é o suporte para atender as diferentes caminhadas e apontar as possibilidades nos diferentes momentos desse processo. Nesse sentido, os erros são compreendidos como possibilidade de expressão de em um dado momento, sendo, portanto, inerentes à construção do conhecimento (VIEIRO, 2005, p. 215).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem na EJA poderia ser vista como uma avaliação emancipatória? Esta “caracteriza-se por métodos dialógicos e participantes, [...] uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (SAUL, 2000, p.67). Ao docente da EJA cabe o norteamento de práticas avaliativas compartilhadas que oportunizem aos jovens e adultos participarem do seu planejamento, “nesta direção, a avaliação permite dar vez e voz ao pluralismo social que estes alunos expressam” (PACHER, 2011, p. 33).

Cabe ressaltar que, quando a avaliação é utilizada no sentido de orientar os caminhos que o educador deve seguir, os resultados são satisfatórios. Se a avaliação não assume um caráter intimidador, quando é concebida com base no diálogo, na parceria, na confiança e no respeito ela abre horizontes para outras conquistas, se tornando um forte instrumento de emancipação dos sujeitos. Essa prática contrapõe-se à pedagogia tradicional, que se fundamenta num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática dos exames.

Os exames se constituem em uma forma de avaliação seletiva e classificatória, que nem sempre consideram as especificidades dos sujeitos avaliados, diferentemente da avaliação da aprendizagem, que busca subsidiar o ensino e a aprendizagem. Na realidade das

escolas de EJA o exame e a avaliação “trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes” (LUCKESI, 2011, p. 148).

Ante o exposto, a avaliação deve servir de bússola, indicando o caminho ou os caminhos para superar as dificuldades surgidas. Com relação ao caráter diagnóstico da avaliação,

ao aluno, ela permite perceber os avanços e dificuldades. Assim, tem uma função diagnóstica permanente, de acompanhamento do processo com vistas ao produto desejado. Permite uma reflexão continuada do processo de aprendizagem, instrumentalizando o professor de bons elementos para que possa planejar a continuidade do seu trabalho, permitindo uma visão de conjunto do que cada um conseguiu desenvolver, sem perder de vista os objetivos que se almeja alcançar (MOURA, 2003, p.115).

Comumente afirma-se que a avaliação não deve ser usada com objetivos de punir, selecionar, classificar ou excluir os educandos. O desafio para os educadores está na superação desses paradigmas excludentes da avaliação, de mitos e ritos que não colaboram para a emancipação dos sujeitos.

O desafio é que o professor consiga ver o outro, o seu aluno, como um sujeito que tem uma história, que tem um saber. Que o professor deixe de valorizar a “cultura da incapacidade”, que acontece quando privilegia nas suas abordagens, propositalmente, aquilo que o aluno desconhece, fazendo com que ele acredite que “não sabe de nada mesmo”, deixando implícito, que somente o professor é quem detém o saber.

Assim sendo, somos provocados constantemente, a refletir se a escola é um espaço de emancipação ou de exclusão. E, se avaliação da aprendizagem realmente vem avaliando os conhecimentos “ensinados” aos alunos. A aprendizagem é avaliada? Os instrumentos e métodos utilizados dão conta de avaliar a aprendizagem dos alunos?

O processo de exclusão na avaliação ocorre quando a escola, na sua prática pedagógica afasta os alunos da cultura e do conhecimento escolar, pela indução da evasão, abandono escolar por meio da reprovação (FREITAS, 2003). Nesse sentido, torna-se imprescindível a interação do educador e dos educandos na reelaboração da dimensão avaliativa no contexto da sala de aula.

Diante dos desafios de avaliar as aprendizagens dos estudantes, pode-se fazer a opção por uma ou outra forma de avaliar e, então fica a dúvida do modo como decidir qual é a melhor maneira. Entende-se que a eficácia e a pertinência de um determinado modo de avaliar dependem do contexto de sua ocorrência, das metas almejadas pela proposta de ensino-

aprendizagem a ela relacionada, e das pessoas envolvidas nesse processo. Por esse motivo, a escolha, a utilização e a elaboração de instrumentos são um aspecto importante.

Nem sempre os professores compreendem a diferenciação entre técnicas e instrumentos. Geralmente, utilizam esses dois termos como sinônimo por isso convém estabelecer com clareza as diferenças entre técnica e instrumento de avaliação.

A técnica, no contexto da avaliação da aprendizagem é um conceito mais abrangente, agregando vários instrumentos. Define-se como “[...] método operativo de caráter geral que põe em jogo diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 264).

O instrumento caracteriza-se por ser registro de “diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições [...] é algo concreto” (HOFFMANN, 2014, p. 66-67). Desse modo, os instrumentos viabilizam a coleta de dados de forma mais segura, sistemática e diversificada.

Escolher e elaborar instrumentos de avaliação ultrapassa a simples preparação técnica, trazendo a necessidade de múltiplos instrumentos e a percepção do momento mais adequado para a utilização de cada um deles em função das informações que se pretende obter.

As técnicas e os instrumentos de avaliação são classificados de diversas maneiras. Em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta de dados. A técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas.

A escolha dos tipos de instrumentos utilizados na avaliação é fundamental para o bom resultado do processo avaliativo, bem como para a sua confiabilidade. É, pois, necessário escolher instrumentos adequados e adaptados à proposta pedagógica, que são diversificados. A este respeito, Arredondo; Diago, (2009, p. 262) enfatizam que

são muitas as técnicas e os instrumentos que podemos utilizar para avaliar os alunos, é preciso ter conhecimento do amplo leque de possibilidades. Um bom profissional será aquele que souber optar, em cada circunstância, pelas técnicas e instrumentos que melhor se adaptam à situação. Não podemos nos limitar ao uso de provas objetivas e exames tradicionais como únicas ferramentas para avaliar os alunos.

Diante das diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, o professor tem a sua disposição mecanismos que efetivamente são eficientes na avaliação das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que o professor esteja em constante formação, sendo que esta prática eficiente demanda conhecimento, tempo para planejar e replanejar seu fazer cotidiano.

As diferentes modalidades de técnicas e instrumentos devem ser utilizadas de forma que facilite ao professor um acompanhamento contínuo e progressivo do estudante, facilitando avaliar, em cada momento a qualidade e o grau de sua aprendizagem.

A coleta de informações é o ponto de partida para o processo avaliativo. Os vários instrumentos avaliativos, tais como: observação, provas, produções escritas, testes, portfólio, mapas conceituais, entre outros, são úteis para a prática avaliativa na escola (BRASIL, 2002), pois possibilitam localizar os avanços, as dificuldades, as incompreensões dos estudantes. Entretanto, para descobrir as razões, as causas e o possível tratamento para os problemas diagnosticados, o professor terá que se esforçar para interpretar as informações colhidas via instrumentos/procedimentos utilizados (HOFFMANN, 2014).

A discussão sobre os instrumentos de avaliação e a adequação destes diante de seus objetivos junto aos estudantes, sobre sua complexidade e exigências, e o uso pelos professores corresponde às seguintes indagações: “[...] como são preparados? Como são aplicados? Como são analisados? Como os resultados são comunicados? O que vai se fazer com os resultados?” (VASCONCELLOS, 1998, p. 67).

Muitas são as classificações existentes no que se refere a técnicas e instrumentos de coleta de informações para avaliação, mas independente destas classificações, como norma geral, estas atendem a uma série de características, tais como: ser diferentes, estar em consonância com a função dos objetivos a atingir, permitir avaliar as diferentes tipologias de conteúdos, se funcionais, dentre outras.

Dentre as técnicas e instrumentos de coletas de dados existentes, alguns têm chamado a atenção pelo interesse que tem despertado nos pesquisadores da área, dentre estes se destaca a técnica de observação, pois esta “centra-se na observação sobre as condutas e os acontecimentos *normas* dos alunos [...]” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 277, grifo do autor). Quanto aos procedimentos, o portfólio tem ocupado lugar de destaque por aqueles que discutem a avaliação da aprendizagem escolar. Na modalidade EJA, este procedimento de avaliação cumpre um papel muito importante, haja vista as oportunidades de mudanças na postura dos estudantes, servindo de elemento motivador.

A incompreensão por parte de professores e gestores da dimensão e significados que pode alcançar a avaliação da aprendizagem tem feito com que esta seja confundida com exames, testes, provas, entre outros procedimentos. A avaliação recebe um status de terminalidade, e não de processo ou de diagnóstico. Esta situação tem gerado o aparecimento de mitos e ritos que surgem na realidade das escolas brasileiras, relativas à avaliação da aprendizagem.

Outras e mais aprofundadas reflexões sobre as práticas avaliativas serão apresentadas quando se abordar essa temática no contexto da Educação de Jovens e Adultos de maneira mais específica.

1.5 Avaliação da aprendizagem e organização dos conteúdos segundo suas tipologias

Uma avaliação desenvolvida para acompanhamento das aprendizagens dos estudantes na modalidade EJA tem como referência as capacidades definidas nos objetivos educativos da escola ou da instituição que esteja se propondo a ter uma resposta do trabalho desenvolvido.

Os conteúdos de aprendizagem, também, são fortes referenciais para avaliar e acompanhar o avanço dos estudantes. Perguntas motivadoras são positivas em qualquer fase do processo avaliativo: “como podemos saber o que os alunos sabem, dominam ou são? Ou, em outras palavras, como podemos saber o grau e tipo de aprendizagem que os alunos têm em relação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais?” (ZABALA, 1998, p. 202).

Na modalidade EJA, em que os estudantes chegam à sala de aula com acúmulo de conhecimentos muito significativos, a competência do professor no aproveitamento desses saberes no contexto das aulas será fundamental para a manutenção destes na escola. Os saberes, as experiências dos sujeitos podem servir de base para desencadear novo saberes.

Abordar os conteúdos de ensino em articulação com a realidade é imprescindível para a aquisição de determinadas competências e capacidades pelo estudante, a fim de que a prática tradicional de ensino seja superada e que o processo de aprendizagem possa realmente ser concretizado, através de uma formação que busque a preparação do estudante para a vida, dando-lhe, no mínimo, a capacidade da interpretação e compreensão do mundo tecnológico e científico que o rodeia. Interagir com esta realidade tecnológica se configura como um grande desafio para os estudantes e, às vezes, até para os professores da EJA.

Neste contexto, é necessário que os conteúdos, as metodologias de trabalho e a avaliação estejam intimamente correlacionados. Todos podem ser contemplados conjuntamente no processo de ensino e aprendizagem, podendo se concretizar na forma de competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno da educação básica.

Torna-se necessária a compreensão e a distinção pelo professor dos diversos tipos de avaliação a ser desenvolvidas, com os diferentes tipos de conteúdos. O professor, ao trabalhar quase que “exclusivamente com conteúdos conceituais, especialmente os factuais, [...] limita os instrumentos avaliativos habitualmente utilizados às provas de papel e lápis” (ZABALA,

1998, p. 202). Para os sujeitos da EJA, esse tipo de instrumento claramente não consegue avaliar as suas aprendizagens, exigindo dos docentes outras práticas avaliativas.

A abordagem consciente das diferentes tipologias de conteúdos em sala de aula traz maior dinamicidade e realismo para as temáticas em discussão. Ao professor, cabe o desafio de identificar diferentes maneiras de abordar e avaliar estas aprendizagens.

Os conteúdos de natureza conceitual envolve a abordagem de conceitos, fatos e princípios. Estes “referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias, imagens que permitem representar a realidade” (BRASIL, 1997, p. 48). Os conteúdos factuais se referem ao conhecimento de fatos, acontecimentos, dados e fenômenos concretos e singulares. A aprendizagem de um fato implica o conhecimento e a compreensão dos conceitos, estes compreendem “[...] acontecimentos, situações, fenômenos socialmente construídos e diretamente observáveis” (MORETO, 2002, p. 78).

Assim, no caso de turmas numerosas, defende-se a aplicação de provas como um instrumento útil de avaliação, recomenda-se ser feita em grande quantidade e em muitos momentos. Posto isto, a aceitação da relação entre fatos e conceitos, através de uma prova escrita simples propõe “[...] respostas a uma série de perguntas, pode ser extremamente eficaz para estabelecer com grande certeza o grau de conhecimento dos conteúdos factuais” (ZABALA, 1998, p. 203).

O conceito é considerado um instrumento do conhecimento, através do qual o ser humano desenvolve sua compreensão do mundo que o rodeia, capacita-o para o mercado de trabalho e o prepara para interagir com as pessoas do seu meio. Quando se fala de conteúdos conceituais, está-se referindo a uma relação de conhecimentos, que podem ser ditos ou declarados sobre as coisas, as pessoas, os símbolos, os materiais, dentre outros (COLL, 1987).

Avaliar conteúdos conceituais com os estudantes, diferentemente dos conteúdos factuais requer do professor um pouco mais de reflexão. No caso do conteúdo fatorial, pode-se trabalhar uma data, um local, um fato. Já quando o conteúdo de aprendizagem é um conceito é mais complexo, pois existem graus diferenciados de aprendizagem.

Diante do desafio do professor trabalhar, conscientemente, conceitos com os estudantes, interroga-se:

quais as atividades mais adequadas para conhecer o grau de compreensão dos conteúdos conceituais? Infelizmente, não podem ser simples. As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implicam *a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações* [...] (ZABALA, 1998, p. 205, grifo do autor).

Neste contexto, exige-se do professor o planejamento de atividades que viabilize a observação planejada e a utilização de conceitos pelos estudantes. A observação, diálogos, o acompanhamento de atividades como debates, trabalhos em grupo e dentre outros, propiciam ao professor observar e avaliar se os estudantes estão efetivamente apreendendo os conceitos trabalhados em sala de aula.

As definições padronizadas, geralmente trabalhadas pelos alunos, indicam as dificuldades que eles têm quando se trabalha com conteúdos conceituais. O ideal é que além de conceituar, o estudante seja capaz de integrar este conhecimento a sua estrutura interpretativa.

Para que a aprendizagem de conteúdos conceituais se concretize é necessário ao aprendiz, vivências anteriores com conteúdos factuais já consolidados, visto que “[...] para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes, estas os levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração [...]” (BRASIL, 1997, p. 48).

Algumas atividades se apresentam como mais adequadas para se conhecer o nível de compreensão dos conteúdos conceituais. A observação da utilização de conceitos enquanto os estudantes desenvolvem trabalhos em grupos, debates e os seus diálogos informais em sala de aula são a maneira mais segura de se averiguar se os alunos operam os conteúdos trabalhados e também a melhor forma de ajudá-los.

Na EJA, a observação se torna uma forma de avaliação primordial, diante do fato de alguns estudantes não terem condições de se fazer presentes todos os dias. Neste caso, a observação e os registros serão instrumentos essenciais na avaliação da aprendizagem deles, pois para o professor atento, fica fácil ver mudança nas formas que os adultos utilizam para externar o conteúdo apreendido.

As atividades envolvendo resolução de conflitos ou problemas a partir do uso de conceitos também podem dar resultados favoráveis, cabendo ao professor planejar atividades criativas. Devido ao pouco tempo que dispõem para realizar observações, muitos professores centram-se apenas em avaliações que julgam a cognição, através de provas escritas. Portanto, as limitações desse instrumento de avaliação requerem que sejam muito bem elaborados pelos professores (ZABALA, 1998).

Não restam dúvidas de que a avaliação mais completa é a que acontece utilizando-se vários critérios ou métodos complementares, registrando informações através de fichas de observações, em momentos e situações diversas. O desenvolvimento conceitual avalia-se através de informações recolhidas durante a ocorrência das próprias atividades de

aprendizagem. Neste caso, demandam do professor uma consciência do seu fazer pedagógico (MELCHIOR, 2003).

Na avaliação dos conteúdos conceituais, os professores devem utilizar instrumentos que “informem sobre o nível de assimilação desses conteúdos: constatar que o aluno é capaz de identificar reconhecer, classificar, comparar, explicar, recordar enumerar, aplicar etc. São verbos que [...] mostra a aprendizagem de um *conceito*, um *fato* ou um *princípio*” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 267, grifo do autor).

O estudante deve usar o conteúdo ciente de suas implicações no processo de aprendizagem. É o momento em que o professor saberá se o aluno compreendeu ou não os conteúdos ou apenas ficou no nível superficial sem a ocorrência da aprendizagem.

Quando se refere aos conteúdos procedimentais, está-se referindo ao saber fazer, implica aprendizagem de ações, atividades que se fundamentam em suas realizações. Os conteúdos procedimentais resumem-se em colocar em prática o conhecimento que se adquire com os conteúdos conceituais, fundamentando a defesa de que “[...] a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito” (BRASIL, 1997, p. 49).

Os conteúdos procedimentais também são de caráter profissionalizante, apropriados à EJA. Esses conteúdos visam à compreensão do ofício de determinadas profissões, auxiliando o aluno no processo da escolha profissional no futuro, desenvolvendo várias habilidades, trabalhando a memória, o intelecto, a dedução, as habilidades motoras, entre outras.

Portanto, para se avaliarem tais conteúdos, tem-se que fazê-lo em situações de aplicação dos mesmos, visto que “o que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática” (ZABALA, 1998, p. 207).

No entanto, para atingir metas propostas com sucesso, é necessário analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação.

Esse tipo de conteúdo foi priorizado na escola que adota uma pedagogia tradicional, haja vista, “o saber fazer era o foco do processo do ensino” (MORETO, 2002, p. 81). Neste contexto, o saber fazer era exercitado desconectado das outras dimensões de saberes, ou seja, deixando-se de lado principalmente o saber ser, configurado nos conteúdos atitudinais.

A avaliação dos conteúdos procedimentais deve ser feita através de atividades observáveis, por isso a observação por parte do professor é muito utilizada nas avaliações

desse tipo de conteúdo. Assim, para avaliar esse domínio de conteúdos, demanda do do professor “[...] comprovar que o aluno é capaz de manejar, manipular, construir, utilizar, reconstruir, provar, mover, dentre outros. São verbos referentes a atividades nas quais o aluno manifesta domínio conseguido no âmbito dos conteúdos procedimentais” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 267).

Estes procedimentos devem ser direcionados no sentido de desenvolvimento de atividades que propiciem uma aprendizagem significativa para o estudante. Para confirmar que houve aprendizagem, o estudante tem que demonstrar que aprendeu na prática. Exige-se a capacidade do uso do conhecimento em situações reais, do saber fazer.

As atividades desenvolvidas no contexto dos conteúdos procedimentais “devem ser atividades abertas, feitas em aulas, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos aluno transfere o conteúdo para a prática” (ZABALA, 1998, p. 207).

No caso de estudantes da EJA, podem-se propor situações de linguagem oral, por exemplo, em que expliquem o uso de determinada regra na resolução de um problema. Essa realidade se constitui em um rico momento de avaliar a aprendizagem de conteúdos procedimentais, pois o aluno tem condições de mostrar que compreendeu fazendo uso do conceito, na prática. É importante frisar que “é importante fazer a avaliação em diversos momentos, com diversificados instrumentos, escritos, feitos individualmente. Na correção, é preciso avaliar as diferentes dimensões, objetivando identificar as dificuldades para gerar novos desafios” (MELCHIOR, 2003, p. 90).

No caso da aprendizagem de conteúdos atitudinais, exige-se um posicionamento claro do projeto educativo da escola, bem como de todos aqueles que a constituem, cabendo aos professores selecionar conteúdos básicos que possam ser utilizados para finalidade formativa de atitudes, condutas, normas, valores e regras.

As normas e regras são mais específicas a cada espaço e devem ser repassadas a todos da forma mais clara possível, evidenciando respeito a todos aqueles a quem são aplicadas.

Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes (BRASIL, 1997, p. 50).

No meio escolar os conteúdos atitudinais estão presentes a todo o momento, quer seja em atividades individuais, quer seja em atividades de grupos. Esses conteúdos trabalhados em

grupo se destacam em relação ao individual, já que a regra nas escolas é trabalhar coletivamente, respeitando-se as diferenças de opiniões, na aceitação ou não de determinadas atitudes que ferem as normas e os valores estabelecidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem temas transversais como um caminho para alcançar a formação para a cidadania, contribuindo para o trabalho de atitudes na sala de aula. Nos PCNs o objetivo de trabalhar conteúdos atitudinais aparece como uma forma de “compreender a cidadania como participação social e política assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997, p 66).

Se avaliar já é complexo, no que diz respeito aos conteúdos conceituais e procedimentais, essa complexidade sobressai nos conteúdos atitudinais com muito mais evidência. A tradição escolar tende formalmente a não valorizar esses conteúdos, visto que as formas quantificadas, objetivas, que tradicionalmente caracterizaram a avaliação fez com que todos acreditassem no rigor de suas afirmações (ZABALA, 1998).

Os componentes cognitivos, comportamentais e afetivos da avaliação, ainda hoje continuam sendo um grande desafio para avaliar o nível de aprendizagem de cada aluno. Isso se justifica pelo fato de que “avaliação de atitudes é muito difícil porque a ação do indivíduo nem sempre representa que há a sua internalização e que ela será repetida em outros momentos” (MELCHIOR, 2003, p. 92).

Para o professor que foi educado numa escola cuja avaliação foi sempre classificatória e que não teve oportunidades de refletir sobre a necessidade e a pertinência de novas formas de avaliar os seus alunos, pode ser bastante difícil essa mudança de postura. Neste contexto os espaços de formação contínua poderiam contribuir para essa mudança, tematizando, nos seus espaços de reflexão, esses novos jeitos de avaliar.

Cabe ao professor a proposição de atividades que permitam a observação sistemática de cada aluno. Observar diálogos, debates, trabalhos em grupos, acompanha-los na realização de pesquisas bibliográficas, por exemplo, são oportunidades ricas para se avaliar conteúdos atitudinais, como respeito ao outro e solidariedade.

Embora a avaliação de atitudes seja considerada muito difícil, com os estudantes da EJA o professor não terá tantas dificuldades de avaliar a aprendizagem desses conteúdos, mas terá de criar situações de conflito e desafiadoras, testando a capacidade dos estudantes desenvolver atividades onde tenham que exercitar a tolerância, a autonomia, tenham que tomar decisões e conviver com os colegas em momentos de tensão e pressão.

Essas situações possibilitarão ao professor avaliar se seus alunos conseguiram evoluir ou não no que se refere aos conteúdos atitudinais. Desse modo, para se avaliar o desenvolvimento de conteúdos de valores, necessita-se de instrumentos de observação que permitam apreciar a evolução do aluno em relação a aspectos comportamentais e atitudinais.

1.6 Mitos e ritos na avaliação da aprendizagem: discutindo a temática

Muitos mitos estão presentes na avaliação educacional. Também se encontram presentes no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação de professores. A avaliação da aprendizagem se configura nas práticas tradicionais justificadas principalmente pelas concepções irrefletidas que os professores têm sobre avaliação da aprendizagem. Os ritos são a operacionalização dos mitos na realidade da educação.

Na avaliação da aprendizagem chamam-se de mitos todas as realidades equivocadas que, ao longo do tempo, têm justificado reprovações, evasão e abandono escolar. Essas realidades ainda estão bem presentes na prática docente, o que justifica o uma variedade de estudos e pesquisas tratando da temática (PENNA FIRME 2009).

A avaliação da aprendizagem, assim como a avaliação educacional de forma geral, tem se configurado como um grande desafio para os educadores. Em decorrência de seu aspecto controlador e autoritário, a avaliação tem sido o espaço de criação de mitos nas práticas de muitos professores. Para que haja a desmistificação desses processos avaliativos é

[...] necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. E esse é um desafio que se tem de enfrentar! O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o “*fenômeno avaliação*”, estender-se a discussão do interior das escolas para toda a sociedade [...] (HOFFMANN, 1994, p. 27, grifo do autor).

O desafio lançado aos educadores no início da década de 1990, ainda instiga muitos pesquisadores no século XXI. A avaliação, embora presente em todos os discursos, em todos os documentos oficiais das escolas, ainda necessita de muita reflexão, principalmente quando se refere às concepções e significados atribuídos pelos professores e estudantes, principais atores do processo avaliativo.

Os termos reprovação e repetência ainda ocupam muitos espaços quando se discute avaliação da aprendizagem. Ainda é aceitável “[...] a reprovação da criança e do jovem como um processo natural inevitável, [...] tolera-se a evasão como rumo normal dos que fracassaram num sistema que foi incompetente para atendê-los” (PENNA FIRME, 2009, p. 03). Essa

assertiva ainda é muito presente nas escolas de EJA. Nestas realidades, os elevados índices de retenção e abandono são vistos como normais.

Na EJA, o medo, as frustrações e os traumas pelo percurso escolar interrompido estão muito presentes. Uma realidade que demanda mudanças. Mudar aqui é desconstruir mitos que de há muito vêm servindo como fundamentos que justificam as práticas de reprovação nas escolas brasileiras, independente de níveis e modalidades de ensino, como se estas fossem necessárias para garantir a qualidade do sistema educacional (PENA FIRME, 2009).

Preocupados e angustiados pela injustiça provocada pela subjetividade do processo avaliativo, professores desejam conhecer novas práticas que lhes deem condições de melhor avaliar a aprendizagem dos seus alunos. Outros fatores, no entanto, são obstáculo para o desenvolvimento de uma prática avaliativa satisfatória.

No contexto atual, em que o professor trabalha até três turnos para sobreviver ou desenvolve atividade paralela, há a impossibilidade de investimento na formação ou mesmo no desenvolvimento de pesquisas no ambiente de trabalho. Mas “enquanto os professores se encontram prisioneiros de si mesmos, a realidade onde se desenvolve a sua atividade docente alterou-se de forma rápida e profunda” (BARBOSA; NEVES, 2006, p. 228).

O contexto acima refletido é um convite à escola e aos professores para mudarem suas formas de ensinar, pois são evidentes mudanças significativas nas formas de aprender, principalmente dos estudantes adultos, que têm a possibilidade de interagir com o mundo exterior com mais autonomia do que as crianças.

O ensino e a avaliação não poderão deixar de incorporar mudanças que apontem para a superação dos mitos e ritos, que ainda estão presentes nas práticas avaliativas dos professores que atuam nas escolas de educação básica do Brasil.

1.7 Avaliação da aprendizagem na modalidade EJA: orientações pedagógicas

No Brasil, a reflexão envolvendo a temática da avaliação na modalidade EJA, conforme foi explicado, é relativamente recente, considerando-se a vasta literatura existente nos outros níveis e modalidades de ensino. Segundo reflexões publicadas em coletânea de artigos elaborados pela Fundação Mobral/Unesco e Oficial Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), publicados pelo MEC, afirmam que essa discussão acadêmica foi iniciada no “Seminário Latino-Americano de Programas de Educação de Adultos”, que ocorreu no Estado do Rio de Janeiro no período de 22 a 30 de setembro de

1983. Esse Seminário reuniu especialistas em EJA e representantes de países da América Latina e do Caribe, interessados pela educação de adultos (BRASIL, 1984).

Discutindo a ideia de avaliação como um rito de fim de período, em um dos artigos resultados do referido Seminário, reflete-se que:

a avaliação é um rito rotineiro de fim de períodos, cujo uso tem crescido de alguns anos para cá. Negando-se como um rito, onde com frequência as decisões de continuidade e mudança daquilo que se avalia já estão definidas e estabelecidas antecedentemente, a avaliação pretende ser, ao mesmo tempo, um método e um momento - uma etapa lógica - de um trabalho dominado pela previsão e pela racionalidade (BRANDÃO, 1983, p. 59).

Após três décadas, a avaliação como temática de reflexão na modalidade EJA continua incipiente, mesmo em um contexto de inúmeros desafios que, para resolvê-los, tem-se que repensar as formas e as práticas avaliativas presentes nessa modalidade, seja em nível de sistemas seja em nível de instituições escolares.

Conforme já foi abordado, a LDB, lei nº 9.394/96, em seu Artigo 24, Inciso V – orienta que a avaliação deverá verificar o rendimento escolar considerando que “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Após quase duas décadas de vigência das orientações presentes na Lei, as práticas avaliativas permanecem com características classificatórias, voltadas para o passado (ao invés do futuro), aprisionados no problema (ao invés da solução), preocupadas exclusivamente com o produto final (ao invés do processo), descumprindo seu papel de inclusão e emancipação, não contribuindo com a aprendizagem efetiva dos alunos (LUCKESI, 2011).

Paralelo a essas diretrizes, no ano de 1995, a organização não governamental “Ação Educativa”, que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação, teve a iniciativa de elaborar uma proposta curricular para atender ao primeiro segmento da modalidade EJA.

Atualmente, a referida proposta, após várias reedições, continua como a principal diretriz na orientação da construção de propostas dos estados e municípios que ofertam EJA em todo o país. Não existe outro documento de igual qualidade capaz de substituí-lo.

Percebe-se o esforço do Ministério da Educação (MEC) no sentido de contribuir com as práticas pedagógicas realizadas nas escolas que ofertavam a modalidade EJA, orientando os sistemas municipais e estaduais no que se refere à fundamentação teórica, planejamentos, práticas formativas, dentre outros.

A avaliação da aprendizagem aparece neste documento atrelado à proposta de ajuste do plano didático, por considerar que a execução de um plano depende de uma postura avaliativa constante do educador. O plano deve avaliar tanto a dinâmica geral do grupo, quanto ao desempenho de cada um dos educandos, o que pode lhe indicar a necessidade de criar estratégias pontuais ou dirigidas a eles, especificamente.

Nessa perspectiva, não se está avaliando somente o que os educandos sabem ou não fazer, mas está se avaliando também a proposta pedagógica e a adequação do tipo de ajuda que o educador está oferecendo a seus alunos (BRASIL, 2001). Nesse sentido é importante que “[...] os educandos jovens e adultos participarem da avaliação contínua de suas aprendizagens, de modo a ganhar mais consciência e controle sobre seus conhecimentos, sobre suas próprias atividades” (BRASIL, 2001, p. 226).

No que se referem à avaliação final, os critérios devem centrar nas aprendizagens essenciais e relativas ao primeiro segmento, desse modo espera-se do educador condições de identificar, dentro de uma diversidade de objetivos propostos, aqueles que são essenciais para o crescimento dos educandos da modalidade EJA.

Por fim, o documento traz critérios de avaliação da aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que servem de parâmetros para a certificação de equivalência escolar do primeiro segmento do ensino fundamental para os sujeitos da EJA.

Um maior aprofundamento sobre concepções de avaliação e critérios de avaliação na modalidade EJA ficaria a cargo da “Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série”, documento lançada pelo MEC no ano de 2002.

Duas questões abrem as reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, em que se propõe a construção de uma avaliação democrática, formativa, pautada no respeito aos educandos e no direito deles de ser informados sobre seu processo de aprendizagem e dos critérios utilizados para avaliá-los:

qual o papel da avaliação num processo de implementação curricular que toma como ponto de partida o desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais para o exercício da cidadania e colocam em relevância o contexto social em que se produz a aprendizagem dos alunos? Como incorporar às concepções gerais de avaliação o reconhecimento de um perfil distinto e singular que é o da clientela da EJA, caracterizado pela heterogeneidade de experiências, demandas, necessidades e motivações, pelo domínio de um amplo e diversificado rol de conhecimentos, construídos a partir de experiência do cotidiano e por disponibilidades peculiares para novas aprendizagens? (BRASIL, 2002, p. 107).

Questiona-se qual seria, então, o verdadeiro papel da avaliação num contexto em que se deve, obrigatoriamente, considerar a heterogeneidade presente nos saberes, na faixa etária, nas necessidades e motivações dos estudantes da EJA.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de aluno, como sujeito do seu próprio desenvolvimento, construtores de seu próprio saber, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Essa postura exige do profissional conhecimento que fundamentem o seu fazer em sala de aula, desse modo,

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão, ao mesmo tempo ampla e detalhada de sua disciplina. Fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p. 21).

Os conhecimentos teóricos fornecem ao professor subsídios e possibilidades de indicar novos caminhos a ser seguidos pelos alunos, viabilizando novas aprendizagens. Implantam-se assim os fundamentos para uma nova visão de avaliação, onde professores e alunos são sujeitos de aprendizagem.

A ideia de uma avaliação realizada no processo, isto é, avaliação formativa, aponta para uma nova concepção do termo avaliar, que se encontra atrelado “[...] aos procedimentos utilizados pelos educadores com a finalidade de adequar seu trabalho aos progressos e carências de aprendizagens dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 108). Nessa proposta de avaliação, a aprendizagem é considerada um amplo processo, em que o educando, num ato de autonomia, junto com o professor, reestrutura o seu conhecimento por meio das atividades que lhe são propostas.

A avaliação formativa caracteriza-se por ser um processo de interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sendo “talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino [...]” (AFONSO, 2003, p. 92). Assim, tem a finalidade de garantir, aprimorar, redirecionar o ensino e a aprendizagem, enfim, de dar condições efetivas para que estes ocorram com sucesso.

O que torna a avaliação formativa não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno. Dependendo da intenção do educador ou do projeto educativo, a avaliação, “[...] quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa” (HADJI, 2001, p. 20), o diferencial na prática educativa reside na disposição do educador em ajudar o educando a se desenvolver em todas as suas dimensões.

As tentativas de avaliar os seus alunos nesta nova perspectiva têm encontrado muitas dificuldades por parte dos educadores que atuam na modalidade EJA. Estas dificuldades se apresentam desde a identificação dos fatores que provocam os erros dos estudantes à decisão sobre a intervenção adequada. Podem-se citar como exemplos: classes muito numerosas, heterogeneidade das turmas, pouco tempo dos professores para planejar, instrumentos inapropriados, entre outros (BRASIL, 2002).

Por causa da grande quantidade de decisões a ser tomada, mediante a diversidade de contextos em que se dá o processo de aprendizagem, as responsabilidades pelos resultados da avaliação não devem ser atribuídas apenas ao educador.

Cabe ao educador de EJA buscar conhecer como o seu aluno aprende e como reage, diante da diversidade de propostas avaliativas reguladoras do processo de ensino aprendizagem, levando-se em conta que

o êxito na aprendizagem também é garantido pelas mediações que se produzem entre o aluno e o professor e entre um aluno e os demais [...]; A aprendizagem pode ser favorecida se os alunos se apropriarem progressivamente, por meio de situações didáticas adequadas, dos instrumentos e critérios de avaliação do professor; A autonomia dos alunos é promovida quando o professor compartilha com eles o controle e a responsabilidade sobre suas aprendizagens, mediante estratégias e instrumentos de auto avaliação que propiciem a construção de um sistema pessoal para regular seus processos de aprendizagem (BRASIL, 2002, p. 109).

Essas considerações acerca da avaliação como função reguladora da aprendizagem propõe uma maior interação entre educador e educandos, possibilitando um compartilhamento de responsabilidades sobre a aprendizagem.

Para que os alunos consigam compreender seus avanços no sentido de autorregular suas aprendizagens, requer do professor organizar atividades planejadas, a fim de acompanhar sua evolução, mediante negociação com os alunos.

Em relação aos instrumentos, além das provas e testes, sugere-se aos professores o uso de contratos didáticos, observações do professor (registro), atividades que estimulem a criatividade e o esforço dos alunos, ou seja, uma maior variedade de práticas avaliativas.

Outra referência oficial sobre avaliação na modalidade EJA, disponibilizada pelo MEC, trata-se da obra intitulada “Avaliação e Planejamento” (BRASIL, 2006), que traz contextos, modelos e conceitos das práticas avaliativas desenvolvidas por professores e alunos que frequentam a modalidade EJA no Brasil. As reflexões são feitas tomando por base situações reais vividas pelos professores dessa modalidade de ensino. Pela simplicidade da linguagem e riqueza das abordagens, este material se for utilizado pelos professores, poderá

dar contribuição para o enfrentamento de situações desafiadoras, vivenciadas nas turmas frequentadas por jovens e adultos.

Inicialmente, o material faz uma reflexão a respeito dos contextos em que avaliação foi considerada por professores e alunos como instrumentos que serviam para medir os erros e acertos dos alunos, em que a avaliação “era usada como uma espécie de fita métrica, colocada na mão do (a) professor (a) para medir o nível de conhecimentos dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 08). Esse tipo de avaliação colabora para a desvalorização do aluno, ocasionando baixa autoestima.

A avaliação aparece como orientadora do trabalho docente e dos estudos dos alunos, em que ambos estejam cientes do que estão fazendo e aonde pretendem chegar. Essas evidências indicam que a avaliação dos alunos deve ser uma atividade cuidadosamente planejada, com instrumentos capazes de coletar dados necessários para descrever o que está sendo objeto de avaliação. Se não cumprem essa meta, poderão fornecer ao professor uma informação distorcida da realidade, “pois o educador não poderá saber como base em sua avaliação, no que necessita fazer maior investimento para que seus educandos efetivamente aprendam o que ainda não aprenderam” (LUCKESI, 2011, p. 306).

É inegável, a necessidade de um planejamento de todos os momentos que perfazem a ação educativa, inclusive a avaliação, que, por sua vez, vista como um processo contínuo tem a função de fornecer elementos para o replanejamento das ações do professor, diferentemente da avaliação tradicional, realizada no final de determinada etapa.

Na EJA, a comunicação entre professor e estudante torna-se imprescindível, pois o adulto busca a escola consciente do que quer. Se não vê resultado no seu desempenho dentro da escola, abandona-a. Cabe ao professor, portanto, pensar estratégias que tornem a aprendizagem desafiadora, atrativa e significativa para este aluno.

O processo de aprender demanda um acompanhar atento sobre o que vai acontecendo com alunos e professores. A avaliação realizada de forma contínua é um ato que exige reflexão e interpretação dos acontecimentos ocorridos na sala de aula, com isso “[...] a avaliação só terá um valor educativo para o aluno e para o educador se for encarada como algo processual, que integra a prática educativa do início ao fim” (VÓVIO, 1999, p. 39).

O desafio posto consiste em transformar a avaliação num instrumento de inclusão e cooperação, promotora de novas e significativas aprendizagens, possibilitando o advento de outra realidade nas escolas da modalidade EJA.

1.8 Organização da EJA no município de Teresina: orientações oficiais

Desde a década de 1980, o município de Teresina, situado no Estado do Piauí, oferta educação para pessoas acima de 15 anos, seja na modalidade alfabetização seja na escolarização, que consiste num processo de ensino institucional e formal. Atualmente, o município de Teresina oferta vagas no primeiro e segundo segmentos da modalidade EJA (1º ao 9º ano), estando presente em cerca de 50 escolas das zonas urbana e rural. O quadro abaixo ilustra a situação da EJA no município, nos últimos 08 anos.

ANO	Nº ESCOLAS	Nº ALUNOS	APROVAÇÃO	EVASÃO
2005	53	11.482	68,50	22,50
2006	54	11.870	67,50	27,30
2007	59	11.300	74,00	21,40
2008	70	10.243	76,00	22,10
2009	64	6.861	43,14	25,92
2010	48	5.806	42,52	33,02
2011	49	6.286	46,10	25,00
2012	49	5.194	42,66	26,47

FONTE: Dados fornecidos pela DEJA/SEMEC

QUADRO 01- RESULTADO DA MODALIDADE EJA NO MUNICÍPIO DE TERESINA (2005 A 2012)

Pelo exposto no Quadro (02), comparado ao restante do país, a diminuição da matrícula na modalidade EJA no município de Teresina é preocupante. A evasão e a reprovação são responsáveis por uma perda média anual de cerca de 40% nos resultados alcançados. Este fator tem mobilizado gestores e professores na busca de soluções que minimizem o problema.

Quanto à avaliação da aprendizagem desenvolvida nessas escolas, na ausência de uma proposta curricular específica da modalidade, esta orientação é feita pela Resolução CME/THE nº 021, de 02 de agosto de 2012 que fixa e regula a oferta de EJA no âmbito do sistema municipal de ensino de Teresina.

Art. 9º O curso da Educação de Jovens e Adultos terá a duração e o regime escolar ajustado às suas finalidades e ao tipo de aluno a que se destina e se constitui de dois segmentos, sendo:

I - o primeiro correspondente às cinco primeiras séries do ensino fundamental com, no mínimo, três anos de duração e carga horária de 1.600 horas; II - o segundo correspondente às quatro últimas séries do ensino fundamental com, no mínimo, dois anos de duração e carga horária de 1.600 horas. § 1º Os segmentos referidos nos incisos I e II deste artigo destinam-se a candidatos que tenham, no mínimo, 15 anos completos na data da matrícula inicial (RESOLUÇÃO CME/THE Nº 021, 2012).

Salienta o documento que das 1.600 horas referidas, 20% são desenvolvidos de forma semipresencial, onde os alunos desenvolvem atividades orientadas pelo professor. No que se

refere à carga horária cumprida na escola, a orientação é que a avaliação da aprendizagem seja desenvolvida mensal e/ou bimestralmente.

A cada bimestre os professores devem aplicar provas com todos os alunos, passando os resultados dessas provas para a secretaria da escola, que repassa para o sistema controlado pela Secretaria Municipal de Educação. Os professores estão livres para realizar provas e testes com os estudantes sem interferência dos gestores. Essas notas poderão, caso seja de interesse do professor, compor o resultado do bimestre.

Por meio de documentos circulares expedidos pela Secretaria de Educação, anualmente os gestores das escolas são orientados a explicitar no Projeto Político Pedagógico (PPP) e colocar em prática três elementos considerados essenciais para o bom funcionamento da modalidade EJA: a Recuperação Paralela, visando recuperar a aprendizagem dos estudantes; os Conselhos de Classe, devendo ser realizados bimestralmente para discutir avanços e dificuldades dos estudantes e a Recuperação Final, com garantias de aulas presenciais, visando resgatar a aprendizagem daqueles que enfrentaram mais dificuldades durante o processo anual.

Com relação à classificação e reclassificação, respectivamente a Resolução nº 21 dedica-lhe artigos específicos, onde estabelece:

Art. 13 A CLASSIFICAÇÃO pode ser feita:

I - por PROMOÇÃO, para os alunos que cursaram, com aproveitamento, a série anterior na própria escola; II - independentemente de ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR, mediante avaliação específica feita e aplicada pela escola, conforme o disposto no seu Regimento e nesta Resolução, para verificar o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, permitindo sua inscrição na série adequada; III - por transferência para candidatos procedentes de outras escolas.

Parágrafo único. A classificação prevista no inciso II deste artigo deverá ocorrer observados os seguintes critérios:

I - a avaliação deverá abranger os conteúdos da base nacional comum; II - os parâmetros para o atendimento ao disposto neste artigo compreendem a Proposta Pedagógica da escola e a faixa etária do aluno; III - O responsável pelo aluno ou este se maior, deverá declarar, por escrito e sob as penas da lei, a inexistência ou a impossibilidade de comprovar a vida escolar anterior do aluno.

Art. 14 O processo de RECLASSIFICAÇÃO de alunos na Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de Teresina abrange: I - aqueles alunos que estejam regularmente matriculados na escola municipal e que tenham sido reprovados por insuficiência de frequência; II - os alunos transferidos de outras escolas situadas no Estado do Piauí e no Brasil; III - os alunos transferidos de escolas de Países estrangeiros.

Parágrafo único. Na hipótese do inciso I, o processo de RECLASSIFICAÇÃO deve garantir que o aluno demonstre rendimento escolar superior ao mínimo previsto no Regimento da escola para a promoção na série em que se verificou a insuficiência de frequência (RESOLUÇÃO CME/THE Nº 021).

É importante destacar que as escolas que ofertam EJA no país, no início de cada ano, recebem alunos que embora já tenham frequentado a escola, não possuem documentos para comprová-lo. Isto demanda dos gestores e professores a aplicação de testes diagnósticos a fim de realizar uma possível reclassificação desses alunos, para não ocorrer que estudantes abandonem a escola por causa de incompatibilidade com a série cursada.

A LDB estabelece, no § 1º do artigo 23 que a escola poderá reclassificar os estudantes, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

Em observância a essas normas, a mobilidade entre turmas, séries, ciclos, módulos ou outra forma de organização das escolas ou sistemas, deve ser pensada prioritariamente, na sua dimensão pedagógica: o estudante transferido de um para outro regime diferente deve ser incluído onde houver compatibilidade com o seu desenvolvimento e com as suas aprendizagens, o que se intitula reclassificação.

Assim, nenhum estabelecimento de Educação Básica, sob qualquer pretexto, pode recusar a matrícula do estudante que a procura (BRASIL, 2010). Essa atitude, de caráter aparentemente administrativo, deve ser entendida pedagogicamente como a continuidade dos estudos iniciados em outra turma, série, ciclo, módulo ou outra forma, e escola ou sistema.

CAPÍTULO 02 – METODOLOGIA: CONSTITUINDO O PERCURSO DE REFLEXÃO DIALÓGICA

Neste capítulo, apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa, tecendo considerações, inicialmente, sobre a opção metodológica, segundo as ideias de estudiosos como: Malheiros (2011), Chizzotti (2002). Destacam-se os princípios investigativos que orientaram o estudo, caracterização do contexto empírico no qual foi desenvolvida a pesquisa, perfil dos participantes que colaboraram com informações importantes oferecendo subsídios para responder à questão/problema que conduziu o processo investigativo.

Discutem-se também os instrumentos utilizados na coleta das informações: questionário, que possibilitou o delineamento do perfil dos participantes, entrevista, cujo roteiro discutido amplamente no Grupo Focal, reuniu ideias que deram origem às categorias gerais e unidades de análise, tendo como referencial prioritário o núcleo de sentido, segundo Bardin (2011), Oliveira (2007) e Rudio (2012). Por fim, apresenta-se a organização dos dados produzidos, agrupados em torno de suas respectivas categorias e unidades de análise, relacionados ao objeto investigado: “Avaliação da aprendizagem” na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Além das categorias teóricas que sustentaram o referencial do estudo para interpretação das informações empíricas produzidas, buscou-se inspiração nas ideias de Orlandi (2012), Pêcheux (1998), Iñiguez (2004), dentre outros estudiosos da análise do discurso.

2.1 Opção metodológica: pontos de ancoragem da pesquisa

Pesquisar é envolver-se na busca de compreensão da complexa realidade, tentando encontrar respostas a curiosidades e indagações que desafiam o pesquisador. Uma pesquisa elaborada de maneira sistemática e rigorosa contribui para a construção e reconstrução do conhecimento, enriquecendo o saber ora existente. Contudo, para que ela se desenvolva e desvende os fenômenos, é necessário seguir um caminho, eleito em função dos objetivos propostos.

O objeto de estudo dessa investigação, avaliação da aprendizagem, reflete as práticas avaliativas, tendo como lócus a sala de aula, que dialoga com os sentidos e significados da aprendizagem para os profissionais da escola, relacionando-os com os mitos, ritos, realidades e o que acontece no contexto escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por ser a que melhor se aplica ao objeto de estudo, haja vista se tratar de um processo de reflexão e análise da realidade, que faz uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada deste objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2007).

Como a pesquisa qualitativa considera os contextos para se entender uma questão em estudo, essa característica se aplica à presente pesquisa, em que se busca compreender as concepções dos educadores sobre avaliação, avaliação da aprendizagem e sua contribuição para as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos, visando à aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino.

As pesquisas qualitativas estão orientadas para identificar interpretações, formas de se relacionarem com o mundo e com as demais pessoas para identificar o que há de comum e de diferente. Além disso, interessa-se em saber como a interpretação de uma pessoa pode influenciar um determinado fenômeno. Assim, o trabalho qualitativo será realizado mediante a aplicação de métodos rigorosos, capazes de explicitar que o investigador se aproximou o mais perto possível do fenômeno estudado e, portanto, suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais (MALHEIROS, 2011).

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, podendo dispensar o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, que tende a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre o seu objeto de estudo, pois, “os pesquisadores que dão início a um estudo usando métodos qualitativos para tratar de um problema de seu interesse se defrontam com um quadro de conhecimento enorme que podem usar para melhorar o resultado de sua pesquisa” (FLICK, 2009, p. 41).

Nesse sentido, o autor supramencionado esclarece que “a pesquisa qualitativa não é mais apenas a pesquisa não quantitativa, tendo já desenvolvido uma identidade própria” (p.

08), apesar dos muitos enfoques existentes sobre este tipo de pesquisa, visto que a pesquisa qualitativa busca entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de diferentes maneiras.

Na pesquisa qualitativa, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial dados pelo pesquisador, e neste estudo sempre existe a perspectiva do participante, sua maneira de ser informante e como veem as questões que estão sendo estudadas. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo, no qual os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início

dos estudos, e as abstrações se formam a partir da inspeção dos dados do processo (BOGDAN, 1994).

Apesar dos muitos enfoques existentes a respeito da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 08) afirma que:

essas abordagens tem em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica [...]. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologia, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas).

Apesar do grande número de denominações que o paradigma qualitativo originou, uma característica que é apontada para esse tipo de abordagem se refere a seu aspecto interpretativo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1996). A preocupação maior nesse tipo de pesquisa é compreender, interpretar os sentidos e significados que estão subjacentes aos comportamentos humanos. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores.

Ainda, quanto ao aspecto qualitativo, enfatiza-se que essa abordagem não exclui o trabalho com dados quantitativos, principalmente no contexto da avaliação da aprendizagem. Alguns autores como Ludke e André (1986) alertam quanto ao fato da pesquisa qualitativa não se opor à utilização de métodos quantitativos.

Ressalte-se que a abordagem qualitativa, pelas características mencionadas anteriormente, foi adotada na pesquisa por parecer bastante pertinente ao objeto de estudo, buscando refletir as práticas avaliativas da aprendizagem, procurando desmistificar os vários equívocos que circundam o termo avaliação no cotidiano escolar.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, é caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2009).

A pesquisa descritiva trata de descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de informações, tais como o questionário e a observação sistemática. Estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam (GIL, 2008).

Para alcançar resultados válidos, é necessário que a pesquisa seja elaborada corretamente, submetendo-se às exigências do método. Rudio (2012) defende nesse tipo de pesquisa que o problema deverá ser enunciado em termos de indagação se um fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem, como classificá-lo, de forma que se percebam semelhanças e diferenças existentes entre determinados fenômenos.

2.2 Lócus da pesquisa: caracterização do campo empírico

O universo da pesquisa constituiu-se de 45 escolas municipais que ofertam o segundo segmento do ensino fundamental na modalidade EJA. Dentre este, definiu-se como *lócus* da investigação, duas escolas localizadas em bairros da periferia, uma na Zona Norte e uma na Zona Sudeste da cidade de Teresina, a fim de conferir maior fidedignidade ao estudo. As duas escolas ofertam EJA há mais de uma década e têm no corpo docente e administrativo profissionais com bastante experiência nesta modalidade de ensino.

A escola municipal Roberto Cerqueira Dantas (Escola 01), localizada no Bairro Monte Verde, Zona Norte de Teresina possui um amplo espaço físico. Iniciou suas atividades no ano de 1999 e em 2014 atendia a 42 turmas, sendo 28 do 1º ao 5º anos de Ensino Fundamental diurno, 06 turmas de EJA (Ensino Fundamental) e 07 turmas de Ensino Médio (sob a responsabilidade do Estado). Atende, nos três turnos, a um total de 1.012 alunos. Oferta a modalidade EJA, desde o ano 2000 e em 2014 atende cerca de 160 alunos distribuídos em 06 turmas, sendo 02 do primeiro segmento e 04 do segundo do ensino fundamental.

A escola está localizada no bairro Santa Maria da Codipi, considerada a região mais violenta de Teresina, por vitimar, quase diariamente, jovens em confronto por pontos de venda de drogas. Situada em uma região de grandes invasões ocorridas no início do ano 2000, clama por espaço de lazer para crianças e jovens e por mais escolas, pois as existentes não atendem de forma satisfatória a demanda de matrículas. Acolhe, ainda, às comunidades dos Bairros Monte Alegre, Monte Verde, Leonel Brizola, Parque Brasil I, II e III.

A escola Municipal Professor Ofélio Leitão (Escola 02), inaugurada no ano de 1993, oferta EJA desde o ano 2000, está localizada no Bairro Porto Alegre, Zona Sul de Teresina e atende nos três turnos, cerca de 1.100 alunos, residentes também na Vila da Glória, Loteamento Porto Alegre I e II, Parque das Esplanadas, Loteamento Sete Estrelas, assentamento Mestre Dezinho e Vila Irmã Dulce.

O público atendido é oriundo de classe menos favorecida, a maioria tem problemas sociais e familiares, cujos núcleos são constituídos de pais e filhos, mães e filhos e filhos

cuidados por outros parentes. Esses arranjos familiares ocasionam sérios entraves ao acompanhamento destes alunos na escola.

É a escola municipal com o maior número de estudantes matriculados na modalidade EJA, cerca de 230 alunos distribuídos em 10 turmas. A escola também foi escolhida como lócus da pesquisa por ter vencido, no ano de 2012, o I Prêmio Escola Inclusiva da Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Município de Teresina, apresentando como principal item avaliado a aprovação do alunado.

A gestão da escola é muito presente e atuante, condição nem sempre observada nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino. Uma característica comum às duas escolas pesquisadas é o alto percentual de alunos jovens, com menos de 18 anos, (cerca de 80%) presentes nas turmas do segundo segmento da EJA (6º ao 9º anos).

No que se refere à evasão e a reprovação, as escolas investigadas se destacam pelos bons resultados alcançados em relação às demais escolas da rede municipal, conforme histórico disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Ressalte-se, nesse contexto, que a presença de gestores comprometidos nessas escolas contribui para esses resultados.

As Diretrizes Curriculares da EJA, do Município de Teresina, o Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano Anual de Trabalho (PAT), Plano de Ações e Metas (PAM), da SEMEC e das escolas forneceram informações significativas sobre a organização da escola e as práticas avaliativas descritas a seguir.

Segundo decisão do Conselho Municipal de Educação de Teresina (CME/THE), as escolas municipais que ofertam a EJA devem explicitar no PPP os princípios e critérios dessa oferta. A contemplação da modalidade EJA nesse documento orientador das intenções políticas e pedagógicas da escola passou a ser obrigatória desde o ano de 2007. O descumprimento dessa orientação implica a não autorização da oferta da modalidade resultando na não autorização do funcionamento da instituição como um todo, haja vista que nenhuma escola do município trabalha exclusivamente com a EJA.

A Resolução CME/THE nº 021/12 regula no âmbito do sistema municipal de Teresina a oferta dos cursos de EJA e estabelece no Art. 20 que na elaboração e cumprimento do PPP deverão ser observados vários elementos para a oferta dessa modalidade de ensino, entre eles o item referente à “Avaliação da aprendizagem: recuperação, promoção, classificação e reclassificação” (CME/THE, 2012, p. 08).

O Plano Global da Instituição (PGI) e o PPP são responsáveis pela sistematização do processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa gradativamente, visto que, define o

tipo de ação educativa, ou seja, as intervenções que a escola se propõe realizar anualmente. É um instrumento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 1998).

No PPP de ambas as escolas constam referências à modalidade EJA, porém muito distante do que orienta o documento normatizador da Secretaria. A Escola 01, discute a importância da formação do professor em frente aos desafios e complexidades presentes no processo de aprendizagem dos educandos dessa modalidade de ensino.

Sobre promoção e repetência, o documento afirma que "na EJA a promoção é automática, e dar-se-á ao final da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, ficando retido o aluno que não adquirir as habilidades e competências necessárias ao final da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries". Em consequência, no início do ano letivo efetivam-se matrículas apenas de séries ímpares.

Ressalte-se que a decisão de não permitir a reprovação nas chamadas "séries ímpares" é uma iniciativa do Município de Teresina e, nem sempre foi assim: nos anos de 2010 e 2011 ocorreu uma tentativa de possibilidade de retenção no meio do ano, já que a série é semestral, mas como resultou em problemas para os gestores foi abandonada. Bimestralmente os alunos são submetidos a uma semana de recuperação, após a aplicação das provas mensais "[...] para descobrir se alcançaram o objetivo e atingiram a média 6,0" (PPP DA ESCOLA Nº 01 p. 10).

No documento, o item que trata da avaliação não deixa claro se as orientações são para o ensino fundamental diurno, ou para a modalidade EJA. Sobre as formas de avaliação adotadas, o documento traz uma breve discussão sobre avaliação diagnóstica, formativa e somativa, essa última "[...] baseada numa só prova final ou no resultado acumulado de outras provas. Ela seleciona, retém, promove e (re) enturma" (PPP DA ESCOLA Nº 01 p. 10). As demais se apresentam como apoio na produção de subsídios para a avaliação somativa.

Na escola 02, a modalidade EJA aparece no tópico intitulado "Conteúdos e habilidades no ensino da Educação de Jovens Adultos", mas não traz nenhuma orientação sobre a avaliação da aprendizagem a ser desenvolvida junto aos alunos dessa modalidade de ensino. Indagados sobre tal situação, os gestores informaram que a EJA está contemplada nas orientações gerais que o documento apresenta sobre a avaliação da aprendizagem. Ou seja, as formas de avaliar crianças e adolescentes valiam também para jovens e adultos, conforme a outra escola referendada.

A ausência de critérios orientadores da avaliação dos alunos da EJA nas escolas pesquisadas aponta para a pouca atenção que esta modalidade recebe nas escolas que a oferecem. Fato justificado pela inexistência de uma Diretriz Curricular oficial que oriente as escolas da rede municipal na construção dos PPP dessas instituições "dá margem a que as

escolas façam as coisas de qualquer jeito, até mesmo porque às vezes não sabem como fazer direito” (DIRETORA DA ESCOLA Nº 01).

O termo aprendizagem não é mencionado no documento oficial orientador da avaliação da escola, deixando claro que a avaliação da aprendizagem não passa de momentos formais de aplicação de provas.

A recuperação nas escolas pesquisadas é feita seguindo orientações da LDB. É realizada paralelamente aos estudos em que devem ser trabalhados os conteúdos que os alunos sentem dificuldade de compreender (PPP ESCOLA Nº 02). A finalidade da recuperação paralela é corrigir os desvios dos insucessos ocorridos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Após a recuperação, caso o aluno não obtenha nota aprovativa, é dada a este mais uma oportunidade, a prova final, que acontece no final do ano letivo.

Estas diretrizes sobre recuperação aproximam-se em suas orientações nas duas escolas. Contudo, o documento não deixa claro se estas se estendem à EJA. Infelizmente, a recuperação na maioria das vezes se resume à repetição do que foi feito durante o mês, visando recuperar notas e não a aprendizagem dos alunos.

No Plano de Ações e Metas (PAM), a avaliação está presente no contexto das escolas pesquisadas. Todas as escolas que ofertam a modalidade EJA, são orientadas, desde 2011, a elaborar coletivamente, um documento, explicitando as ações referentes ao alcance de metas estabelecidas pela SEMEC e pelas escolas, conjuntamente.

Estes documentos subsidiam o monitoramento das escolas, realizado por uma equipe denominada de “colaboradores da EJA”, criada no ano de 2012 e ampliada em 2014. Cada escola tem um colaborador que é responsável pelo seu monitoramento, possibilitando o estabelecimento de um diálogo entre a escola e a Divisão de EJA (DEJA). As ações voltadas para a avaliação da aprendizagem dos alunos geralmente estão presentes neste documento.

O PAM de 2013 considera a avaliação estratégica no combate à evasão e à reprovação. Afirma que o professor “deve acompanhar por meio de relatórios o nível de aprendizagem dos alunos [...], realização de recuperação paralela com acompanhamento do conselho de classe” (PAM DA ESCOLA Nº 01).

Em ambas as escolas, quando o PAM se refere à avaliação, orienta a realização de Conselhos de Classe, em períodos bimestrais. No entanto, nenhum dos profissionais das escolas confirmou a realização de mais de um conselho durante o ano, como demonstrado no seguinte trecho: *no final do ano letivo, na reunião do Conselho de Classe, o grupo decide se alguns alunos têm ou não condições de passar de ano. Tal decisão leva em conta o esforço, a participação. Aí o grupo decide* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, ESCOLA Nº 01).

Nesse sentido, como é realizado apenas um encontro no final do ano, diferente do que orienta o PAM da escola, este conselho contraria o “[...] caráter necessariamente interativo, reflexivo e deliberador quanto ao futuro da aprendizagem dos alunos” (HOFFMANN, 2001 p. 27).

Os conselhos de classe são concebidos como espaços democráticos e inclusivos, configuram-se em momentos de reflexão sobre o percurso do aluno, sob os diferentes olhares. É democrático porque, além da presença de todos os professores, os alunos podem ter vez e voz nesses espaços. É inclusivo, por ser um momento em que se busca avaliar os alunos, não somente pelos seus resultados pontuais, aferidos através de provas, mas se procura avaliá-los no todo, considerando principalmente suas possibilidades de avanço e evolução.

Pela análise desses dois importantes documentos de orientação, das ações pedagógicas e políticas da escola, percebe-se que a avaliação da aprendizagem, ainda está longe de cumprir o papel de “formar aprendizes para toda a vida” (HOFFMANN, 2014, p.37). Pelo que foi apontado, nos documentos, a avaliação não ocupa lugar de destaque na preocupação dos gestores que coordenam o processo de construção destes, que por sua vez, constituem-se em parâmetros orientadores de significativa importância para a definição e realização de ações dos professores junto aos alunos.

2.3 Instrumentos: procedimento de busca das informações

Para os fins de acesso às informações empíricas, utilizaram-se como instrumentos o questionário e a entrevista. O primeiro foi aplicado a todos os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas pesquisadas, teve a finalidade de delinear o perfil dos participantes da pesquisa referentes à situação pessoal e profissional. O segundo, a entrevista, foi aplicada ao grupo focal, constituído por educadores das duas escolas selecionadas.

Buscaram-se, também, nos documentos oficiais informações significativas sobre a organização da escola e as práticas avaliativas. Com o propósito de produzir informações consubstanciadas que possibilitem uma análise minuciosa sobre concepções, avaliação e avaliação da aprendizagem, temática investigada.

Situando as funções essenciais que o questionário cumpre dentro da pesquisa, destacam-se as características de determinadas variáveis de um grupo social. As informações obtidas por meio desse instrumento permitem a percepção das características de um indivíduo ou grupo de indivíduos, além de possibilitar o acesso a um número significativo de participantes, colhendo muitas informações ao mesmo tempo (RICHARDSON, 2009).

Assim, o seu uso dar-se-á, quando se pretende produzir dados individuais do grupo, constituindo-se em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente organizadas em itens, que contemplem o tema da pesquisa, objetivando extrair dos pesquisados as respostas, por escrito ou orais, referentes à problemática em questão (CHIZZOTTI, 2002).

A entrevista tem sido uma das técnicas mais utilizadas para produção de dados não somente na pesquisa qualitativa em educação, mas em todas as ciências humanas e sociais. Como acontece com a observação, a entrevista é um processo que ocorre com frequência no cotidiano, facilitando a aproximação e o diálogo entre os pares (MALHEIROS, 2011).

Assim, as informações são obtidas a partir de uma interação entre pesquisado e pesquisador, “[...] Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico” (GIL, 2008, p. 177). A importância do uso da entrevista repousa no fato das pessoas motivarem-se para falar, abrindo a possibilidade de se aprofundarem mais sobre a temática a ser estudada. Outra vantagem é que o roteiro de perguntas, no decorrer da entrevista, poderá sofrer ajustes.

O questionário e a entrevista têm em comum o fato de ser constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele precisa para responder à questão/problema do estudo. O que os diferencia é que o questionário é estruturado com perguntas, entregue por escrito ao informante que responde, também, por escrito, enquanto a entrevista pode ser estruturada e não estruturada, e as perguntas são feitas oralmente a um indivíduo em particular ou a um grupo, cujas respostas são registradas geralmente pelo próprio entrevistador ou gravadas (RUDIO, 2012).

A técnica de grupo focal consiste em selecionar participantes obedecendo a critérios elencados pelo pesquisador, conforme o problema em estudo, em que os participantes com características comuns, interagem entre si, estimulados pelo tema a ser abordado (BARBOUR, 2009). Selecionar pessoas com diferentes opiniões em relação ao tema a ser discutido é um desses critérios, pois o objetivo não é apenas obter dados quantitativos, mas o que é fundamental para o estudo são as concepções e percepções de cada sujeito sobre o foco do objeto investigado.

O Grupo Focal pressupõe a presença de um moderador, que pode ser o próprio pesquisador, ou um assistente, ou ambos e deve ser conduzido de tal forma que facilite as trocas entre os membros do grupo e permita coletar as informações em função dos objetivos estabelecidos para o estudo. A função do moderador é criar as condições para que isso aconteça. Segundo Gatti (2005, p. 11) o trabalho com grupos focais,

[...] permite compreender processos de construção por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Isso evidencia a vantagem da técnica de grupo focal sobre outros instrumentos de produção de dados, visto que as respostas colhidas são de um grupo, não de sujeitos distintos. Os participantes de um Grupo Focal são selecionados e reunidos pelo pesquisador para debater, com base em suas experiências pessoais, um tema, no caso específico, o objeto da pesquisa, avaliação da aprendizagem.

É importante que os participantes se sintam encorajados a expor suas opiniões, sentimentos, crenças, atitudes, conceitos e experiências, fazendo críticas e abrindo perspectivas com relação ao fenômeno ou problemática sobre a qual foram convidados a debater coletivamente (GATTI, 2005).

Para Morgan (1997), o uso do Grupo Focal requer uma cuidadosa combinação entre os objetivos da pesquisa e os dados que pode produzir, podem ser utilizados em pesquisas que necessitem de um método independente, servindo como a principal fonte de dados qualitativos, assim como ocorre em pesquisas que usam a entrevista individual ou a observação participante. Pode ser incluído como uma fonte complementar de dados em estudos que dependem de outro método primário. Acredita-se que esses instrumentos foram suficientes para coletar informações sobre as práticas avaliativas adotadas pelos professores das escolas de EJA, do município de Teresina.

2.4 População alvo: participantes da pesquisa

Considerando a impossibilidade de trabalhar 189 profissionais de Teresina, que atuam com o segundo segmento do ensino fundamental, foi selecionada uma amostra do universo, constituída por 18 participantes que atuam em turmas dos anos finais do ensino fundamental, assim distribuídos: 07 professores de cada escola, 02 coordenadores pedagógicos e dois 02 diretores, totalizando 18 participantes.

Para compor o grupo focal, foi convidado um professor de (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Língua Estrangeira – Inglês), ou seja, um representante de cada componente curricular, totalizando, 08 professores. A escolha se deu

por adesão e definiu-se como critério de inclusão ser professor de escola municipal e trabalhar com o segundo segmento do ensino fundamental na modalidade EJA.

Bogdan (1994), ao tratar dos participantes da pesquisa, entre outros aspectos, diz que suas identidades devem ser protegidas, para não causar constrangimentos futuros aos pesquisados; o tratamento deve ser respeitoso a fim de obter sua cooperação na investigação; o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos acordados e, principalmente, ser autêntico com os resultados, ao negociar a autorização para efetuar o estudo. Sendo assim, os participantes serão identificados por pseudônimos, por nomes de pedras preciosas.

Antes de iniciar os estudos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual constavam todas as recomendações, inclusive a descrição dos prováveis riscos e benefícios. Em pesquisas dessa natureza, os riscos são mínimos para os participantes, pois, apesar de existir a probabilidade de experimentar algum tipo de incômodo, ao responder algumas perguntas durante a discussão do grupo focal, os benefícios para o grupo e a comunidade escolar prevalecerão sobre os prováveis constrangimentos que por acaso ocorram, lembrando que não há benefícios diretos para os participantes. As informações colhidas com a aplicação do questionário possibilitaram traçar o perfil dos participantes (QUADRO 02).

Participantes/ Pseudônimos	Sexo		Faixa etária/anos				Estado civil			Turno/trabalho			Atuação/ano			
	Masculino	Feminino	20 a 30	31 a 40	41 a 50	+ de 51	Solteiro	Casado	Outros	Manhã	Tarde	Noite	6°	7°	8°	9°
Diamante	x				x			x			x	x	x	x	x	x
Esmeralda		x		x				x		x	x	x	x	x		
Topázio	x				x			x		x	x	x	x	x	x	x
Pérola		x		x				x		x	x	x	x	x	x	x
Quartzo	x				x			x		x	x	x	x	x	x	x
Cristal	x					x		x				x	x	x	x	x
Rubi	x					x	x			x	x	x				
Safira		x		x			x			x	x	x	x	x	x	x
Ônix	x					x		x		x	x	x				
Jade		x			x			x			x	x	x	x	x	x
Marfim	x				x			x		x	x	x	x	x		
Opala		x			x			x		x	x	x	x	x	x	x
Turquesa		x				x		x				x				
Ametista		x			x		x			x	x	x				
Ágata		x		x					x	x	x	x	x	x	x	x
Ouro	x		x					x		x	x	x	x	x	x	x
Jasper	x				x			x		x	x	x	x	x	x	x
Turmalina		x		x				x				x	x	x	x	x

FONTE: Tabela organizada pelo autor com base em dados pesquisados QUADRO 02: PERFIL DOS PARTICIPANTES

Observando o perfil dos participantes, colaboradores desse estudo, percebe-se que em relação a gênero, 09 (50,0%) são do sexo masculino e 09 (50,0%) pertencem ao sexo feminino. Neste caso, as mulheres ocupam um espaço que até bem pouco tempo era ocupado quase que predominantemente por homens.

Quanto à faixa etária, 06 professores se enquadram no intervalo de 20 a 30 anos, destes 05 (27,7%) são do sexo feminino, jovens professoras que se sentem muito bem trabalhando com o público jovem e adulto, como nos diz Pérola: *Bem mais tranquilo que trabalhar com adolescentes no turno tarde. São alunos maravilhosos* e 01 (5,5%) do sexo masculino. Coincidentemente, o único professor das duas escolas pesquisadas que possui pós-graduação em nível de mestrado. Situação que contraria o que até pouco tempo se acreditava: que nas séries iniciais predominavam as mulheres, aos homens cabia o trabalho a partir do 6º ano onde se concentram alunos de mais idade. Então, as mulheres estão conquistando espaços pela competência reconhecida, gradativamente, nas últimas décadas.

Entre 41 e 50 anos se concentram 08 (44,44%) dos participantes e 04 (22,22%), já ultrapassaram a faixa de 51 anos. Uma, inclusive, já tem idade de se aposentar. *Já tenho tempo para aposentadoria. Só estou dando mais um tempo aqui porque eu gosto de trabalhar com EJA. O que eu vou fazer em casa?* (TURQUESA). Justifica dizendo que é porque gosta do trabalho que realiza com pessoas jovens e adultas. Eis a pergunta que faz para si mesma: *O que eu vou fazer em casa?* expressando o sentimento de medo de enfrentar o vazio que é preenchido pelo trabalho.

Do total de 18 participantes, 03 (16,6%) são solteiros, 14 (77,8%) se declararam casados e apenas 01 (5,5%) assinalou outro. Esta informação aponta para um grupo de pessoas adultas, que em sua maioria, além das ocupações profissionais possuem responsabilidades familiares.

Contudo, a jornada de trabalho da maioria 13 (72,2%), abrange os três turnos (manhã, tarde e noite), e ainda nas esferas do poder público: municipal e estadual. Esse fato sugere uma reflexão e um bom tema de pesquisa, a fim de não confundir-se necessidade de trabalhar para prover o sustento da família com qualidade no trabalho realizado, considerando que o trabalho do professor requer esforço nos três domínios de aprendizagem: emocional, físico e mental.

Dos 05 (27,8%) que trabalham apenas um turno na educação, 01 é policial militar, 01 é comerciário e 01 tem mais de 60 anos de idade, garantido portanto a ele o direito à carga horária reduzida e, dois trabalham dois turnos (tarde e noite). Todos declararam que chegam

ao terceiro turno de trabalho já bastante cansados, acrescentando mais um fator preocupante que pode trazer prejuízos para a qualidade do trabalho oferecido aos jovens e adultos.

Por sua vez, essa preocupação se comprova no sentimento expresso na fala de Marfim, ao declarar: *Quatro vezes por semana me desloco direto de outro município para cá. Ministro minhas aulas extremamente cansado. Infelizmente tem que ser assim [...] São as circunstâncias que nos impõem tal situação.* A partir desse ponto de vista, fica explícita a situação da falta de condições salariais vivenciada pelo profissional docente, acarretando desgaste físico, ocasionada pela sobrecarga de trabalho pela qual passam os professores da educação básica no país.

O questionário também nos permitiu identificar outras características inerentes à realidade dos professores de EJA (QUADRO 03).

Participantes	Formação profissional			Tempo de serviço no magistério										
	Graduação	Especialização	Mestrado	Ensino fund. diurno					Ensino fund. modalidade EJA					
				01 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos	Menos de 01	01 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos			
Diamante	História	Não possui			x						x			
Esmeralda	Matemática	Educação Matemática			x				x					
Topázio	História	História do Brasil			x							x		
Opala	Letras/Inglês	Letras/Inglês			x					x				
Quartzo	História	História do Brasil		x						x				
Cristal	Matemática	Não possui				x						x		
Rubi	Pedagogia	Não possui				x								x
Safira	Língua Portuguesa	Docência Superior			x					x				
Ônix	Pedagogia	Educação Matemática			x							x		
Jade	Língua Portuguesa	Linguística			x					x				
Marfim	Geografia	Meio Ambiente			x					x				
Pérola	Língua Portuguesa	Docência Superior				x						x		
Turquesa	Pedagogia	Pedagogia Escolar			x					x				
Ametista	Pedagogia	Não possui				x				x				
Ágata	Matemática	Metodologia da Mat.					x							x
Ouro	Química	Química Analítica	x	x							x			
Jasper	Geografia	Docência Superior		x							x			
Turmalina	História	História Geral		x							x			

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador

QUADRO 03: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

No tocante à formação profissional, com exceção de 04 (22,2%), a maioria dos professores possuem especialização em suas áreas de formação. No entanto, nenhum deles possui especialização em EJA, fato considerado negativo, visto que, desde o ano de 2008, o MEC financia formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* aos professores que atuam na EJA dos sistemas públicos de ensino. No caso do Piauí, os cursos são ofertados via Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Instituto Federal Tecnológico do Piauí (IFPI).

Quanto ao tempo de serviço no magistério, 03 (16,6%) professores têm entre 01 a 10 anos de experiência, no ensino fundamental diurno, 09 (50,0%) professores, têm entre 11 e 20 anos, 04 (22,2%) e apenas 01 está na faixa etária de mais de 30 anos em processo de aposentadoria. Todos eles já se firmaram na profissão, se encontrando, segundo Huberman (2000), na etapa decisiva do seu desenvolvimento, a escolha da identidade profissional.

No entanto, no ensino fundamental, na modalidade EJA, diferentemente da experiência no ensino fundamental diurno, 01 tem menos de um ano, enquanto a maioria encontra-se no intervalo de 01 a 10 anos, somando 11 (61,1%). A única professora com menos de um ano no magistério da EJA, atribui a longa experiência no trabalho com adolescentes, no turno diurno, à segurança que adquiriu para trabalhar com o público da EJA, que, segundo ela, *não se diferencia muito dos alunos do dia, pois temos muitos adolescentes e jovens nas turmas da noite*.

Dos 04 (22,2%) profissionais que possuem entre 11 e 20 anos de experiência com a modalidade EJA, apenas dois estão em sala de aula. Os outros dois desenvolvem a função de coordenador pedagógico.

Dentre os participantes foram selecionados oito professores que atuam na EJA nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Arte, Geografia, Inglês, Ciências e Ensino Religioso. Esses professores constituíram o grupo focal, objetivando obter informações mais específicas sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas pesquisadas. É possível conhecê-los melhor:

<p>ESMERALDA</p>  <p>Professora do componente curricular Matemática, atuando na EJA, aproximadamente há um ano, casada, especialista em Educação Matemática.</p>	<p>SAFIRA</p>  <p>Solteira, professora do componente curricular Língua Portuguesa, especialista em Docência Superior, atuando na EJA, aproximadamente há cinco anos.</p>	<p>ÁGATA</p>  <p>Professora do componente curricular Matemática e Ciências, especialista em metodologia da matemática, atuando nas turmas de 6° ao 9° anos na modalidade EJA, há cerca de quatro anos.</p>
<p>OPALA</p>  <p>Casada, professora do componente curricular Inglês, especialista em Letras/Inglês, com experiência em EJA, há cerca de cinco anos.</p>	<p>GRUPO FOCAL Especificidade da avaliação da aprendizagem</p>	<p>QUARTZO</p>  <p>Casado, professor do componente curricular História e Arte, especialista em História do Brasil, trabalha com a EJA do 6° ao 9° anos há cerca de cinco anos.</p>
<p>CRISTAL</p>  <p>Casado, professor do componente curricular Matemática, 6° ao 9° anos, ministra aula na EJA, aproximadamente há 10 anos.</p>	<p>DIAMANTE</p>  <p>Casado, professor do componente curricular Geografia, do 6° ao 9° anos do ensino fundamental, na modalidade EJA, há cerca de oito anos.</p>	<p>TOPÁZIO</p>  <p>Professor do componente curricular História e Ensino Religioso, casado, atuando nas turmas de 6° ao 9° ano na modalidade EJA, há cerca de seis anos.</p>

2.5 Organização dos dados da pesquisa

Obtidas as informações, os dados produzidos foram trabalhados e organizados em categorias para facilitar a análise e interpretação. Assim, as informações foram codificadas e trabalhadas, começando-se pelo processo de classificação, ou seja, a divisão do todo em partes. Para que haja classificação, é necessário que “um todo ou universo seja dividido em partes, sob um determinado critério ou fundamento, que é a base da divisão a ser feita [...]. Cada uma dessas partes pode ser chamada classe ou categorias” (RUDIO, 2012, p.123).

Entende-se por categorias uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação extraída das informações produzidas, segundo o significado, sem perder de vista o núcleo do sentido. “Consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição que podem significar alguma coisa para o objetivo analítico estudado” (BARDIN, 2011, p.105).

A categorização permite reunir maior número de informações, à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Representa a passagem dos dados brutos a dados organizados, podendo ser realizada a partir da análise do material da pesquisa. Exigindo do pesquisador um conhecimento sólido para encontrar um esquema classificatório adequado ao assunto a ser analisado (MINAYO, 2012).

De acordo com Oliveira (2007), a categorização é classificada em três dimensões: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. A primeira corresponde às leituras comuns ao tema central da pesquisa presente na construção do referencial teórico, bem como o suporte teórico sustentar a análise das informações colhidas.

Neste contexto, “o afinamento das leituras pertinentes ao objeto de estudo implica em se estabelecer critérios para aprofundar conteúdos que possam direcionar a posterior construção dos instrumentos de pesquisa” (OLIVEIRA, 2007, p. 94). Significa que só após a construção do quadro teórico é que se deve construir o instrumento de pesquisa.

A segunda, categorias empíricas, emergem das informações produzidas que dão origem às categorias gerais e suas respectivas unidades de análises definidas a partir de grupos semânticos. Segundo Oliveira (2007), as informações obtidas com a aplicação dos instrumentais de pesquisa, chamados de dados, devem ser sistematizadas para facilitar o processo de análise (QUADRO 04).

CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE
- Categoria Geral 01- Avaliação: verificação complexa para mensurar um juízo de valor.	- Unidade de análise 1.1: Assimilação do conteúdo. - Unidade de análise 1.2- Mudança de atitudes.
- Categoria Geral 02 - Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento.	- Unidade de análise 2.1 - Processo de mudanças. - Unidade de análise 2.2 - Mensuração qualitativa versus quantitativa.
- Categoria Geral 03 - Aprendizagem: processo de mudança de atitudes e comportamento.	- Unidade de análise 3.1 - Superar desafios - Unidade de análise 3.2 – Transformação significativa.
- Categoria Geral 4 - Práticas e meios utilizados para avaliar	- Unidade de análise 4.1- Diversidade de mecanismos. - Unidade de análise 4.2- Prova escrita e outras formas.
- Categoria Geral 5 - Planejamento da avaliação e dificuldades enfrentadas.	- Unidade de análise 5.1 – Planejando a avaliação. - Unidade de análise 5.2 - Enfrentando as dificuldades.

FONTE: Organizado pelo pesquisador com base nos dados empíricos coletados

QUADRO 04: CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Para facilitar a compreensão do leitor, apresenta-se o desenho da categorização das informações produzidas, relacionando-as com as contribuições empíricas dos participantes e a questão/problema que se pretende responder, alcançando os objetivos da pesquisa (QUADRO 05).

QUESTÃO/ PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNID. DE ANÁLISE	CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES
Como as concepções dos educadores, sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem?	Categoria Geral 01- Avaliação: verificação complexa para mensurar um juízo de valor.	Unidade de análise 1.1- Assimilação do conteúdo	- Julgar o conhecimento adquirido pelo aluno, medir os pontos positivos e negativos de um evento. Avaliar é julgar, medir... De acordo com um parâmetro... Medir a aproximação ou a distância desse parâmetro que eu tenho... Aproxima-se ou se distancia do parâmetro estabelecido (ESMERALDA). - Verificação da aprendizagem. No caso da escola nós temos um aluno, mas ninguém sabe o conteúdo que este aluno já tem. Nós pegamos uma avaliação o que a gente tá querendo avaliar. O que ele aprendeu, o quanto ele aprendeu daquilo que nós ensinamos. Às vezes tem um aluno que digamos de zero a dez, ele tirou uma nota seis, teve um aluno que tirou sete, mas não dá para eu saber quem aprendeu mais, se quem tirou sete ou seis...Por que geralmente ninguém sabe a bagagem desse aluno, a gente não tinha detectado antes é muito complexo avaliar o aluno na nossa escola. É complicado avaliar (CRISTAL). - Verificação dos conteúdos ministrados. Um diagnóstico de conhecimento, Mensurar [...] na hora da prova eles não conseguem passar para o papel o que trabalhou na sala de aula (DIAMANTE; OPALA). - O desempenho profissional, a forma como transmito o conteúdo/conhecimento. Eu parto desse princípio: chego numa turma e começo observar pessoas. Eu vejo, procuro sondar bagagens, como se comportam, qual o foco principal deles. Quando eu vou fazer avaliar ou começo sondar. Avaliar é

QUESTÃO/ PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNID. DE ANÁLISE	CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES
		<p>Unidade de análise 1.2 - Mudança de atitudes</p>	<p>observar, compreender o que eu tenho, para então a partir daí eu conduzir para alguma coisa que eu pretendo levar (TOPÁZIO). - Conhecimento, resumo. Para mim, avaliar é um processo que acaba num juízo de valor (SAFIRA).</p> <p>- A avaliação é mudança de atitudes é... Tem que ver o comportamento do aluno com relação à aprendizagem. Essa mudança não é só decorar conteúdo... é ver se a pessoa teve uma mudança de comportamento (DIAMANTE). - Percepção de assimilação dos paradigmas dados. Avaliação é um tema bastante discutido, até polêmico, [...] na verdade o que você tem que fazer é diversificar os métodos. A partir do momento que você utiliza métodos diferentes, atividades diferentes, você alcança número maior de alunos. Eu acho que nossa avaliação não atinge todo o público (QUARTZO). - Aspecto complexo e qualitativo. A avaliação é bem complexa, principalmente pela realidade que nós temos hoje, a realidade que os alunos trazem para a sala de aula. Avaliar é complicado porque os alunos são diversos e como a gente trata os alunos de forma uniforme, ela é errada (ÂGATA). - Avaliação ainda hoje é discutida de uma forma subjetiva. Em muitas vezes, nesse processo de aprendizagem você não conseguiu medir, mensurar o que o aluno conseguiu aprender, se ele atingiu os objetivos. Muitas vezes ao longo do processo ensino e aprendizagem, você consegue captar essa aprendizagem (PÉROLA). - [...] porque nós trazemos nossas experiências externas, tanto os professores quanto os alunos, por isso é bastante complexo (SAFIRA).</p>
	<p>Categoria Geral 02 - Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento.</p>	<p>Unidade de análise 2.1 - Processo de mudanças</p>	<p>- É ver se realmente a pessoa mudou... Avaliar o aspecto da mudança. Só houve aprendizagem se houver mudança. É a parte mais difícil... (ESMERALDA) - Aplicação da aprendizagem. Na aprendizagem tem que saber se o aluno mudou, se o aluno passou a pensar diferente, a agir diferente aí, sim houve uma mudança, caso contrário é só repetir, eu posso repetir mil coisas, mas na realidade eu não sou aquilo, eu posso fazer um discurso mas não sou aquilo que eu estou dizendo. (CRISTAL). - Verificação de avanços conceituais para atitudinais. Sendo a aprendizagem um processo, quando a gente dar uma aula, esperamos um retorno, às vezes queremos um retorno imediato, mas não devemos esquecer a formação cidadã, sendo um processo mais demorado, e que não é fácil, medir, mensurar isso. Temos que ver o potencial de cada um, as habilidades. Mas devemos mensurar isso, embora seja difícil (QUARTZO). - Um processo contínuo. Avaliação da aprendizagem é mais complicada do que a avaliação em si. É complicado para o professor procurar uma estratégia que consiga verificar o que o aluno aprendeu, uma mudança, se ele conseguiu demonstrar o que ele conseguiu aprender. Ele pode demonstrar uma coisa ou outra... Às vezes o aluno é bom na fala, mas não sabe escrever na prova (ÂGATA).</p>
		<p>Unidade de análise 2.2 - Mensuração qualitativa x</p>	<p>- Verificação das atitudes dos alunos quanto aos conteúdos ministrados. ...Mas tem que ter mudança. Essas mudanças de atitudes feitas através da avaliação ela reflete na aprendizagem, a gente tem que pensar o seguinte: na avaliação não é só cobrança</p>

QUESTÃO/ PROBLEMA	CATEGORIA A GERAL	UNID. DE ANÁLISE	CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES
		quantitativa	<p>de conteúdos, a partir de quando ele aprende, ele se modifica. Certo? Essa modificação está no modo de agir dele, no comportamento (DIAMANTE).</p> <p>- A forma como o alunado responde ao conteúdo repassado. Quando falo de avaliação da aprendizagem eu não passo diretamente pelo o aluno, eu sei que o meu fio condutor para saber se o conteúdo foi transmitido vai ser a questão do aluno... Mas eu começo a pensar na ideia de como eu estou transmitindo ele vai ser assimilado. Ai outra coisa que eu passo e a ideia de vai ser útil. Ele vai compreender? para mim, que é da historia, boa parte das coisas que eu passo elas são muito interessantes. As vezes eu não vejo a mudança no escrever, não vejo a mudança nem na questão do pensar, mas eu avalio pelo caráter da humanização. Quando eu percebo que a minha fala serviu para humanizar, serviu para alertar de alguma coisa, eu... me dou por satisfeito no conteúdo que passei... Eu nem me preocupo com conteúdo de história, mas muito mais com essa questão da humanização (TOPÁZIO).</p> <p>- Uma forma de saber o nível de conhecimento que já foi apreendido pelo aluno. A avaliação da aprendizagem deve ser como diz a LDB, onde os aspectos qualitativos sobreponham os quantitativos... Às vezes, os alunos aparentam está aprendendo, mas na hora da prova, não sabem. É muito difícil de fazer, principalmente com turmas numerosas e heterogêneas (OPALA).</p> <p>- Mensurar as forma de aprendizagem. Considero a avaliação da aprendizagem ainda muito formal. Essa formalidade atrapalha o avaliar como um todo, nos deixa limitada em aspectos que podem ser avaliados no papel. Avaliamos outros aspectos, mas só com um ponto ou dois na prova (SAFIRA).</p>
	Categoria Geral 03 Aprendizagem : processo de mudança de atitudes e comportamen to	Unidade de -análise 3.1 Superar desafios e	<p>Mudança de atitude diante de um desafio. A aprendizagem proporciona meios para superar esse desafio. Aprendizagem é armar nossos alunos de alguma forma, diante de novos desafios, de novas propostas, ele ter condições de se comportar diferente. Então, eu vou munir ele diante dos desafios da vida, assim ele possa enfrentar esses desafios. (ESMERALDA).</p> <p>- Mudança de comportamento. Aprendizagem é algo que você incorpora e passa a utilizar. É uma ferramenta. Então eu tenho uma chave, é preciso abrir alguma coisa com aquela chave se eu aprendi eu uso aquela chave... É mudar a maneira de ser, de agir, de pensar, de se comportar de tudo (CRISTAL).</p> <p>- Mudança de comportamento, de atitude. Aprendizagem... Ao aluno já consegue resolver problemas só, sem ajuda do professor, porque ele assimilou os conteúdos, então ele aprendeu (DIAMANTE).</p> <p>- É a mudança de comportamento e ideias da realidade dos alunos. É fazê-los críticos... É reconhecer alguma coisa, aprender, pensar sobre aquilo que ele está observando, isso é aprender... No momento que você identifica alguma coisa e você pode processar isso em termo de crítica, de valores do que é certo, do que é errado, na hora que eu percebo alguém com capacidade de ser crítico nas suas ações eu percebo que aprendeu (TOPÁZIO).</p>
		Unidade de -análise 3.2 Transformação significativa	<p>Transformações sociais, visão de mundo. Aprendizagem está relacionada com assimilação de conteúdos, tem haver também com a experiência de vida, de mundo, com... Teoria e pratica (QUARTZO).</p> <p>- Um processo contínuo. É aprender qualquer coisa, em qualquer</p>

QUESTÃO/ PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNID. DE ANÁLISE	CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES
	<p data-bbox="400 853 563 1032">Categoria Geral4 Práticas e meios utilizados para avaliar</p>	<p data-bbox="563 853 719 1032">Unidade de análise 4.1- Diversidade de mecanismos</p> <p data-bbox="563 1921 719 2069">Unidade de análise 4.2- Prova escrita e outras formas.</p>	<p data-bbox="719 293 1449 824">lugar, em qualquer situação. Digamos... Na sala de aula, o professor ministra um conteúdo, eu presto atenção e consigo aprender... Até o que minha cabeça deu para eu conseguir aprender. Na rua, eu aprendo sobre atividade bancária, eu vejo alguém construindo um muro e eu aprendo... Isso é aprender (ÂGATA).</p> <p data-bbox="719 488 1449 633">- Aprender é um processo de assimilação, de aquisição do conhecimento, de juntar a teoria que foi passada para mim com a prática que eu vivo no meu cotidiano, distinguir o que foi posto o que foi colocado em determinada situação. Acontece em vários âmbitos, não só na escola (OPALA).</p> <p data-bbox="719 633 1449 824">- Mudança, informação, conhecimento. Aprender é algo tão significativo que ao mesmo tempo pode significar o novo e pode também significar o abandono de certos atos antigos, pois quando aprendemos fazemos reorganizações de pensamentos de atitudes, è algo que faz parte do ser humano. Aprendemos até quando achamos que não estamos fazendo isso... (SAFIRA).</p> <p data-bbox="719 853 1449 943">- Sempre faço uma avaliação mensal que permita eles trabalhar com os colegas, olhar o material pra eu ver realmente onde avançaram, e não avançaram (ESMERALDA).</p> <p data-bbox="719 943 1449 1032">- A avaliação é difícil, é muito complexa. Às vezes o aluno se dá bem numa coisa, mas em outra não, as vezes o aluno se dá bem na prova ou não... (CRISTAL).</p> <p data-bbox="719 1032 1449 1245">- Com as práticas que a gente faz na sala de aula abre... um leque para o aluno, quando ele aprende... muda o comportamento. Essa avaliação indica se o aluno aprendeu ou não. Aquela atividade que a gente passa vai facilitar essa aprendizagem, que é o nosso trabalho se eu não acreditar nesse trabalho o que é que eu estou fazendo na sala de aula, embora seja difícil, existe aprendizagem, embora não em todos, mas há aprendizagem (DIAMANTE).</p> <p data-bbox="719 1245 1449 1402">- Você faz um malabarismo pra... Através destas práticas conseguem elementos que possa indicar se há aprendizagem. São poucos, mas dependendo de sua visão de como você pegou, de como você conheceu, acho que você consegue construir essa ideia de que houve aprendizagem ou não (TOPÁZIO).</p> <p data-bbox="719 1402 1449 1559">- Como a avaliação é imposta para nós, e para os objetivos que a gente se propõe, serve para balizar, embora a gente possa retomar aquele pensamento que ele termina uniformizando, já que a gente não tem condições de avaliar a todos como gostaríamos, a gente avalia de forma superficial ou incompleta (QUARTZO).</p> <p data-bbox="719 1559 1449 1648">- A gente tenta fazer da melhor forma possível, tenta de um jeito, tenta de outra, numa sala de um jeito, noutra sala de outra, mesmo assim, a gente não consegue, termina (ÂGATA).</p> <p data-bbox="719 1648 1449 1738">- A gente tenta mais não consegue atingir os objetivos, mesmo com a diversidade de formas de avaliar... Com salas heterogêneas é muito difícil (OPALA).</p> <p data-bbox="719 1738 1449 1895">- Eu considero que sim. A princípio, quando trabalhamos com a modalidade EJA, ela chega a ser frustrante, pois os mecanismos que você utilizou lhe mostram que os alunos não têm pré-requisitos para estarem ali. Mas a avaliação me mostra essa realidade (SAFIRA).</p> <p data-bbox="719 1921 1449 2011">- Utilizamos a prova escrita, trabalhos em dupla, podem conversar com os colegas, para tirar as dúvidas e avaliação formal bimestral (ESMERALDA).</p> <p data-bbox="719 2011 1449 2069">- Prova. No conselho de classe é que a gente avalia de verdade (CRISTAL).</p>

QUESTÃO/ PROBLEMA	CATEGORIA A GERAL	UNID. DE ANÁLISE	CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES
	<p data-bbox="400 1249 564 1429">Categoria Geral Planejamento da avaliação e dificuldades enfrentadas</p>	<p data-bbox="564 1249 715 1368">Unidade de 5-análise Planejando avaliação</p>	<p data-bbox="715 293 1442 1220"> - Todos os dias os alunos são avaliados pelos cadernos, pela conversa, pelos atos da sala de aula (DIAMANTE). - A partir das situações individuais, da prova percebo as dificuldades. [...] o próprio aluno já interiorizou e cobra a prova exige uma referencia Para mim, a prova serve só para eu construir um diálogo com a situação de cada aluno. Utilizo vários instrumentos: conversa, participação, estímulo, valorização, prova (TOPÁZIO). - Utilizo várias formas, resenha de filmes, caricaturas, desenhos, seminários, trabalha questões de datas cívicas, produções de textos. As provas eu utilizo só para fortalecer as aprendizagens, pois procuro ver se o aluno entendeu mesmo o que ele escreveu como resposta (QUARTZO). - De maneira geral eu utilizo discussão, avaliação oral, produção de texto... Como trabalho com matemática eu procuro saber o que o aluno aprendeu com aquilo ali. O que é um X? O que é uma equação? Geralmente coloco um colega para ensinar o outro. Se ele consegue ensinar o outro, ele aprendeu. Além da prova (ÂGATA). - Para avaliar... Considero muito os aspectos qualitativos Pontualidade, frequência, assiduidade, resolução de tarefas, escuta (em inglês), perguntas e respostas, respostas no livro. Atividades com música, tradução, trabalhar o lúdico...Na prova formal escrita eu trabalho a gramática (OPALA). - Produção de texto, provas, charges, construir quadrinho são meios... É principalmente através da prova escrita que eu vejo se o meu aluno aprendeu. Gosto de trabalhar questões que o leve a refletir, compreender as coisas, não só memorizar. Tem muito debate também. Ai eu aproveito e avalio. Os adultos resistem muito a toda inovação (SAFIRA). </p> <p data-bbox="715 1249 1442 2072"> - O planejamento da avaliação é feito à medida que eu vou vendo o desempenho deles o que eu vejo que não dá para absorver, eu vou deixando, trabalhando o que está dentro da realidade deles. Planeja a avaliação dentro das condições dele, considero para esse planejamento a evolução deles na sala de aula (ESMERALDA). - O planejamento [...] leva em consideração a turma em si, o momento que ela está vivendo, [...] é necessário que seja atingido aquele objetivo e se não foi atingido, planejar novamente ... questões de múltipla escolha e questões que levem o aluno a emitir juízo ou opinião de determinado assunto abordado (PÉROLA). - Meu planejamento é em cima do meu objetivo. Uma avaliação não é só para o aluno é tanto para o aluno como para mim. Se o aluno não aprendeu porque eu não consegui ensinar... Então eu vou repensar o meu objetivo e minha forma de ensinar (CRISTAL). - O planejamento se dá de acordo com o conteúdo trabalhado e a realidade dos alunos que você trabalha. Procuro trabalhar com questões conceituais, o que é uma revolução? E peço para ele ir à frente e mostrar os acontecimentos que levam a uma revolução. Isto já é procedimento: ele já sabe explicar um conceito, contextualizando-o (QUARTZO). - O planejamento da avaliação se dá quando repenso a prova ou avaliação anterior ou o conteúdo que vai ser trabalhado naquele período, então, com base nesse conteúdo, na forma como foi desenvolvido, sentindo as dificuldades de como foi a condução preparo a avaliação. Quando vou elaborar as minhas provas, para ver se os alunos aprenderam, minhas questões da avaliação escrita </p>

QUESTÃO/ PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNID. DE ANÁLISE	CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES
		Unidade de análise 5.2 Enfrentando as dificuldades	<p>leva em conta o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (SAFIRA).</p> <p>- Quando estou elaborando a minha avaliação eu utilizo aspectos qualitativos e quantitativos. O processo não é estanque, é contínuo... Se os objetivos não foram alcançados a gente replaneja novamente. Quando consegue responder na prova a questões e é capaz de explicar o que ele respondeu eu acredito que ele aprendeu. Às vezes ele responde no papel mas quando a gente traz uma questão as vezes no mesmo contexto ele e perde todinho. Ele não aprendeu, só tinha memorizado. As vezes é o professor que não faz as perguntas certas...também. A diversidade da turma é muito grande... (DIAMANTE).</p> <p>- Ocorre de forma contínua para isso eu estabeleço critérios. Como trabalho com questões conceituais, entendo que ocorre o processo de aprendizagem quando se dá na assimilação e na exteriorização dessa aprendizagem. Quando eu avalio meu aluno eu os aviso e eles mudam de postura (TOPÁZIO).</p> <p>- Levo em consideração a turma, o momento em que ela vive. Turmas diferentes estratégias de avaliação diferentes... (ÀGATA).</p> <p>- As dificuldades são... Falta de tempo, a diversidade dos alunos, uns mais avançados e outros mais evoluídos, precisaria dosar o trabalho, mais a falta de tempo impede isso (ESMERALDA).</p> <p>- A maior dificuldade é a ausência do aluno. Assiste a uma aula, e faltam duas, três. Alunos que trabalham o dia todo e já vem cansado para aprender uma disciplina como inglês, considerada muito difícil (OPALA).</p> <p>- A maior dificuldade que eu enfrento é que tem alunos de vários níveis, são diferentes na idade, no conhecimento de conteúdos, é muito difícil (CRISTAL).</p> <p>- A dificuldade... A gente tem de reconhecer que é até uma limitação nossa também de criação de novos instrumentos, alternativas para sair um pouco desse básico... (QUARTZO).</p> <p>- A maior dificuldade é que a escola não disponibiliza momento para o professor planejar a avaliação. Na prática, a avaliação bimestral para um universo tão heterogêneo é uma dificuldade (SAFIRA).</p> <p>- A maior dificuldade é a idade entre eles os alunos mais velhos são mais comprometidos, os mais novos não tem compromisso, são envolvidos com outras coisas que atrapalham as aulas (DIAMANTE).</p> <p>- A dificuldade é... Eu sei que e uma forma positivista de pensar que vai ter um padrão de aluno, mais eu preciso fazer uma prova padrão (TOPÁZIO).</p> <p>- Eu vejo a questão do tempo como a principal dificuldade. Falta tempo para ministrar o conteúdo e fazer com que ele aprenda. Outra dificuldade é de estrutura, não tem apoio da escola, da coordenação. Na minha área, matemática, eu precisaria de mais tempo. Falta apoio, falta material (ÀGATA).</p>

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referência as informações produzidas

QUADRO 05: AGRUPAMENTO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS EM CATEGORIAS E UNIDADES DE ANÁLISES

2.6 Análise interpretativa das informações produzidas

Para a análise interpretativa das informações produzidas fez-se uso da Análise do Discurso (AD) por acreditar que permitirá a compreensão dos sentidos e significados expressos nas contribuições dos participantes.

A AD é uma perspectiva de linguagem, que nos permite olhar os discursos que circulam e se atualizam em cada manifestação linguística. Dessa forma, a linguagem é “um sistema de signos verbais que serve para formular pensamentos no processo de reflexão da realidade objetiva pela cognição subjetiva e para comunicar socialmente esses pensamentos sobre a realidade” (PÊCHEUX, 1988, p.19). O autor acrescenta, ainda, que o participante é levado a identificar-se com grupos de uma determinada formação social, e sem que ele tome consciência disso, ocupa seu lugar como senhor de sua própria vontade.

Para Iñiguez (2004), a linguagem ocupa uma centralidade na vida social, sendo, portanto, um indicador da realidade e uma forma de criá-la, situando-a no mundo. A AD, como método se origina dessa visão da linguagem, entendendo que, no mundo em que se vive, a fala têm efeitos, e o discurso afeta as estruturas sociais, ao mesmo tempo é determinada por elas. No entanto, faz distinção entre linguagem e discurso. Então, “[...] o discurso está determinado por ordens de discurso socialmente construídas”.

No contexto da AD, a linguagem não é vista apenas como instrumento de comunicação de pensamentos, mas também como interação com a sociedade que a produz. Então, acredita-se que existe uma relação da linguagem com o contexto de sua produção. Ela cria imagens a partir das relações históricas e sociais do homem com a realidade em que vive. Sendo, assim, a linguagem constituída na interação histórico-social, não se pode estudá-la fora do contexto cultural da sociedade (ORLANDI, 2012).

Mesmo quando silencia, o participante comunica algo, pois uma forma de trabalhar o não dito na AD é pelo silêncio. Segunda a autora supracitada quando o “sujeito diz algo, silencia outro dizer que produziria sentidos em outra direção, de acordo com outra memória, significando outra posição dos sujeitos [...]. O não-dito, o que é silenciado, constitui igualmente o sentido do que é dito” (p.84).

Complementando o seu pensamento, acrescenta: “[...] as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI 2012, p.21), o que denomina o discurso como efeito de sentido entre interlocutores. Um participante pode dizer uma frase várias vezes, mas esta terá efeitos de sentidos diferentes em relação ao

que foi dito na primeira vez, assim como, duas ou mais pessoas podem dizer a mesma coisa sobre algo, mas atribuir efeitos de sentidos diferentes.

Dessa forma, a compreensão das formas e dos contextos em que ocorre o discurso é indispensável para quem pretende analisar as falas dos participantes no contexto das pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação.

CAPÍTULO 03 – AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NOVOS JEITOS DE FAZER, DIFERENTES MODOS DE APRENDER

Nesse capítulo, apresenta-se a análise minuciosa das informações produzidas no contexto da empiria, relativas à concepção de avaliação e práticas avaliativas presentes nos discursos dos professores de pessoas jovens e adultas do município de Teresina, subsidiando respostas para a questão norteadora da pesquisa: “Como as concepções dos educadores, sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem”? e o alcance dos objetivos propostos.

A discussão tem início com a reflexão das unidades de análises (QUADROS 04 e 05) que compõem a Categoria Geral 01: *Avaliação: verificação complexa para mensurar um juízo de valor*. Seguida da descrição reflexiva dos agrupamentos de falas que formaram as categorias gerais, 02, 03, 04 e 05: *Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento; Aprendizagem: processo de mudança de atitudes e comportamento; Práticas e meios utilizados para avaliar e Planejamento da avaliação e dificuldades enfrentadas*, organizadas em unidades de análises (QUADROS 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13), respectivamente.

Conforme já foi mencionado, todo o processo de descrição das informações produzidas fundamenta-se na Análise do Discurso, além das ideias de estudiosos da temática que deu origem ao objeto de estudo. Dentre os analistas de discurso renomados, destaca-se Orlandi (2012) e Pêcheux (1998). Por fim, conclui-se o capítulo com a descrição crítica dos pontos divergentes e convergentes referentes à concepção de “Avaliação e Avaliação da Aprendizagem”, na visão dos professores participantes deste estudo.

3.1 Categoria Geral 01 - Avaliação: verificação complexa para mensurar um juízo de valor

A avaliação e a avaliação da aprendizagem são termos convergentes e divergentes, visto que ambas são atividades inerentes a qualquer tipo de ação que necessite de indicadores que visem provocar mudanças em qualquer área do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação, como atividade constituinte da ação educativa, está presente na avaliação institucional, na avaliação dos projetos educativos, e na avaliação da aprendizagem. No campo educacional objetiva-se a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Contudo, a avaliação da aprendizagem, mesmo considerando-se as determinações macro, já mencionadas, está imbricada com a aprendizagem. Daí a sua complexidade ser em grau maior por envolver teorias e processos de aprendizagens inerentes ao discente e ao docente. Indicadores que mudam de acordo com o lugar em que esses se encontram no processo de aprendizagem.

Nesse estudo, percebem-se no discurso dos professores sobre as práticas avaliativas, concepções conflitantes que vislumbram uma tendência a mudanças. A título de exemplo, cita-se a preocupação com o respeito com os conhecimentos prévios dos estudantes durante o planejamento da avaliação, presentes nas falas. Isso significa dizer que “aos poucos, a ideia de avaliar como prática para medir resultados vem sendo abandonada, em prol de outra ideia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 108). Passa-se, agora, para a reflexão das manifestações dos professores a respeito da avaliação (QUADRO 06).

1-*Medir o conhecimento* adquirido pelo aluno. Avaliar é julgar, medir... De acordo com um parâmetro... Medir a aproximação ou a distância desse parâmetro que eu tenho... Aproxima-se ou se distancia do parâmetro estabelecido (ESMERALDA).

2-*Acompanhamento da aprendizagem*. No caso da escola nós temos um aluno, mas ninguém sabe o conteúdo que este aluno já tem. Nós pegamos uma avaliação, o que a gente tá querendo avaliar. O que ele aprendeu, o quanto ele aprendeu daquilo que nós ensinamos. Às vezes tem um aluno que digamos de zero a dez, ele tirou uma nota seis, teve um aluno que tirou sete, mas não dá para eu saber quem aprendeu mais, se quem tirou sete ou seis...Por que geralmente ninguém sabe a bagagem desse aluno, a gente não tinha detectado antes é muito complexo avaliar o aluno na nossa escola. É complicado avaliar (CRISTAL).

3-*Verificação dos conteúdos ministrados*. Um diagnóstico de conhecimento, Mensurar [...] na hora da prova eles não conseguem passar para o papel o que trabalhou na sala de aula (DIAMANTE; OPALA).

4- O desempenho profissional, a forma como *transmito o conteúdo/conhecimento*. Eu parto desse princípio: chego na turma e começo observar. Eu vejo, procuro sondar bagagens, como se comportam, qual o foco principal deles. Quando eu vou fazer... Avaliar ou começo sondar. Avaliar é observar, compreender o que eu tenho, para então a partir daí eu conduzir para alguma coisa que eu pretendo levar (TOPÁZIO).

5- *Conhecimento, resumo...* Para mim, avaliar é um processo *que acaba num juízo de valor* (SAFIRA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referência as informações produzidas
QUADRO 06: UNIDADE DE ANÁLISE 1.1: ASSIMILAÇÃO DE CONTEÚDOS

Analisando os trechos de falas agrupadas na Unidade de análise 1.1: *Assimilação de conteúdos*, percebe-se que o termo Avaliação, dependendo do contexto, da concepção e do lugar de quem está sendo investigado, nesse caso específico, o professor de pessoas jovens e adultas, pode assumir diversos sentidos e significados. Nos trechos (1, 3, 4 e 5), as expressões: *Medir o conhecimento* (ESMERALDA); *Verificação dos conteúdos ministrados* (DIAMANTE; OPALA); *Transmito o conteúdo/conhecimento* (TOPÁZIO) e *Conhecimento*,

resumo [...] que acaba num juízo de valor (SAFIRA), os participantes apontam de forma evidente que avaliação é apreender os conteúdos ministrados. Concebida dessa forma, passa a ideia de que ação avaliativa foca o conteúdo e não a aprendizagem.

O sentido dos termos *medir, verificar, transmitir, conhecimento*, enfatizados nas falas reforçam que o ato de avaliar busca a identificação dos conteúdos ministrados, indicando que o papel do avaliador é eminentemente técnico, podendo a avaliação ser realizada por qualquer profissional, o que normalmente acontece com a aplicação de provas institucionais. Neste sentido, as provas são meios e/ou recursos indispensáveis para a classificação de instituições de ensino básico para definição de índices de desempenho.

Contudo, a discussão que se busca fomentar com esse estudo é que a avaliação vai além de selecionar e verificar o rendimento escolar para classificar a instituição ou o aluno dentro de uma escala desejável. Isto é, avaliar deve ser um meio para diagnosticar o progresso do estudante subsidiando intervenções que possibilitem a aprendizagem e consequentemente a elevação dos índices, culminando com a melhoria da qualidade do ensino.

Na concepção de Topázio, Trecho (04): *Avaliar é observar, compreender o que eu tenho, para então a partir daí eu conduzir para alguma coisa que eu pretendo levar. A primeira impressão que se tem é que, observando e compreendendo o que foi apreendido na sala de aula ele, o professor, terá condições de elaborar um instrumento de avaliação que possibilite ao aprendiz demonstrar em uma situação real que a aprendizagem significativa aconteceu, com qualidade. “Neste contexto, a avaliação está a serviço de um projeto de ação e se configura como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados”* (LUCKESI, 2011, p. 408).

No entanto, as palavras *conduzir e levar* muda totalmente o sentido do seu discurso, visto que chama a responsabilidade pelo êxito do aluno para si, desconsiderando a capacidade do aprendiz de trilhar o próprio caminho da aprendizagem. Agindo dessa forma, esquece-se que ao professor cabe oferecer as condições necessárias para que isso ocorra. O fato de não deixar clara a proposição de uma situação desafiadora que demonstre se os conhecimentos trabalhados em sala de aula foram assimilados e, ao assumir que conduz e leva o seu alunado para chegar a algum lugar por ele determinado, contraria os princípios andragógicos de aprendizagem que orientam que a prática docente “deve conter situações de aprendizagem que contemplem problemas que estão diretamente relacionados com os interesses dos alunos” (MOURA, 2012, p. 07).

Safira, trecho (05) finaliza dizendo que: *avaliar é um processo que acaba num juízo de valor*, admite uma prática avaliativa que se caracteriza por manter funções técnicas discutidas no meio educacional, considerando-se que “nas décadas de 1970 a 80, era quase consensual conceber a avaliação como um processo deliberado e sistemático de coleta de informação sobre um ou mais objetos, a fim de formular juízo ou permitir tomada de decisão”

(FERNANDES, 2009, p. 51). No entanto, avança no sentido de conceber a avaliação como indutora ou facilitadora de tomada de decisão contribuindo para a definição de indicadores, fundamentais na implementação de ações no ensino, bem como, para o monitoramento do processo de aprendizagem.

O discurso de Cristal, Trecho (02), se diferencia dos demais e se apresenta rico de sentidos, remete para uma reflexão sobre a complexidade do ato de avaliar diante da diversidade de saberes do aluno, especificamente da EJA. Portanto, apresenta um diferencial quando afirma que avaliação é *acompanhamento da aprendizagem*. Assim, esta, deixa de ser uma ação pontual, estática e assume uma perspectiva de processo, que visa à aprendizagem.

Essa perspectiva é reforçada quando expressa [...] *o que a gente tá querendo avaliar. O que ele aprendeu, o quanto ele aprendeu daquilo que nós ensinamos*. Esta fala demonstra preocupações relacionadas com o ato de ensinar e aprender, visto que, sua compreensão é que estão inter-relacionados.

A expressão: *Às vezes tem um aluno que digamos de zero a dez, ele tirou uma nota seis, teve um aluno que tirou sete, mas não dá para eu saber quem aprendeu mais, se quem tirou sete ou seis [...]*, demonstra o conflito que o professor vivencia e o peso decisório que a nota assume na avaliação dos alunos. Percebe-se, ainda, que o mito sobre: “Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo” (ROMÃO, 2011, p. 49), desfaz-se, considerando que avaliar não é uma atividade simples, exige conhecimento, respeito às realidades e saberes do estudante.

Sabe-se que a prática nas escolas de educação básica é aferir o desempenho do aluno através do registro de notas. Nesta perspectiva, as notas, entendidas como um registro do desempenho dos estudantes configura-se como mais um instrumento capaz de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, “quando são confundidas com a própria expressão da aprendizagem, revelam-se incompatíveis com qualquer modalidade de avaliação” (LUCKESI, 2011, p. 408). Isto ocorre porque “[...] a nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno” (SOUSA, 1997, p. 86). Passa-se agora à discussão, da segunda Unidade de Análise: 1.2: Mudança de Atitudes (QUADRO 07).

1- A avaliação é mudança de atitudes é... Tem que ver o *comportamento do aluno com relação à aprendizagem*. Essa *mudança não é só decorar conteúdo*... é ver se a pessoa teve uma mudança de comportamento (DIAMANTE; ESMERALDA).

2-Percepção de assimilação dos paradigmas dados. Avaliação é um tema bastante discutido, até polêmico [...] na verdade o que você tem que fazer é diversificar os métodos, os instrumentos. A partir do momento que você utiliza métodos diferentes, atividades diferentes, você alcança número maior de alunos. Eu acho que nossa avaliação não atinge todo o público (QUARTZO).

3-Aspecto complexo e qualitativo que exige... Provoca mudança do aluno e do professor. A avaliação é bem complexa, principalmente pela realidade que nós temos hoje, a realidade que os alunos trazem para a sala de aula. Avaliar é complicado porque os alunos são diversos e como a *gente trata os alunos de forma uniforme*, ela é errada (ÀGATA).

4-Avaliação ainda hoje é discutida de uma forma subjetiva. Em muitas vezes, nesse processo de aprendizagem você não conseguiu medir, mensurar o que o aluno conseguiu aprender, se ele atingiu os objetivos, se ele mudou. Muitas vezes *ao longo do processo ensino e aprendizagem, você consegue captar essa aprendizagem, essa mudança de comportamento* (OPALA).

5-[...] porque nós trazemos nossas experiências externas, tanto os professores quanto os alunos, por isso é bastante *complexo* (SAFIRA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referencia as informações produzidas QUADRO 07: UNIDADE DE ANÁLISE 1.2: MUDANÇA DE ATITUDES

A concepção de avaliação, presente nos trechos (1 e 4) [...] *comportamento do aluno com relação à aprendizagem*; [...] *mudança não é só decorar conteúdo*. [...]; *ao longo do processo ensino e aprendizagem, você consegue captar essa aprendizagem, essa mudança de comportamento* (DIAMANTE; ESMERALDA; OPALA), atribuem a esta, um sentido que vai além da compreensão de conceitos e fatos, convergindo para princípios, ou seja, a capacidade que o aluno tem de generalizar relacionando o que aprendeu com situações reais de vida.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando apresenta situações que dão condições ao professor de perceber a mudança de postura do aluno em frente ao conhecimento aprendido, infere que está superando a avaliação como verificação pontual, estática e classificatória, realizada geralmente através de testes e provas. Então, “quando se pensa em avaliação está se falando em qualquer meio capaz de assegurar evidências válidas sobre os comportamentos em seus diferentes níveis e manifestações” (TYLER, 1982 apud DESPREBÍTERYS, 1989, p. 07).

As manifestações de Opala, ainda no trecho (4), evidenciam que as mudanças são identificadas ao longo do processo, daí a dificuldade de *medir, mensurar* a aprendizagem, mostrando uma característica da avaliação muito discutida nos meios educacionais, processual, formativa que remete para a qualidade da aprendizagem do estudante, expressa na *mudança de comportamento*. No entanto, os termos *medir, mensurar* presentes em sua fala, denunciam certo conflito conceitual, demonstrando que a avaliação como medida continua permeando as concepções dos professores.

Quartzo, Ágata e Safira, Trechos (2, 3 e 5), consideram a avaliação um tema *polêmico, complexo e complicado* que desafia os professores, na prática e na compreensão do que seja avaliar a aprendizagem. Contudo, ao propor diversificação dos *métodos, dos instrumentos* [...] *alcança número maior de alunos*, mesmo que inconscientemente, admite que ao diversificar as formas de avaliar está considerando a aprendizagem, do lugar em que o aluno se encontra no processo. Sendo assim, está avaliando a aprendizagem.

Diferente de Quartzo, Ágata atribui a complexidade da avaliação às deficiências de conteúdos trazidas pelos alunos. Embora reconheça que a avaliação possibilita mudanças tanto no professor quanto nos alunos e que esses são diferentes e considerados iguais quando avaliados, não propõe, como fez Quartzo, variar os instrumentos.

Para o analista de discurso, na expressão: *a gente trata os alunos de forma uniforme*, Ágata externa sua compreensão da complexidade da avaliação, admitindo que, ao nivelar os alunos, provas e notas é suficiente para avaliar. Contrapondo-se à complexidade da avaliação atribuída por Libâneo (1994, p. 195), uma “tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. Assim, é concebida como: *aspecto complexo e qualitativo que exige... Provoca mudança*, ou seja, uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com, tecida coletivamente, “pelo diálogo que conecta as atividades escolares” (ESTEBAN, 2003, p. 15).

O sentido de *Complexo*, para Safira, trecho (5), está relacionado às inferências que o processo de avaliação sofre advindas de *experiências externas*. Está se referindo ao conflito produzido pelos saberes sistematizados, incorporados pelo professor e os saberes experienciais com raízes nas vivências dos alunos. Nesse sentido, “avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta” (ROMÃO, 2011, p. 50).

Sabe-se que a experiência afeta a maneira de aprender das pessoas jovens e adultas. Elas são suficientemente capazes de estabelecer relações entre o que estão aprendendo e o conhecimento adquirido com suas vivências. Continuando, passa-se a análise da segunda categoria geral.

3.2 Categoria Geral 02: Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, e não pontual realizado em um tempo determinado, como comumente se faz na escola,

necessita da utilização de estratégias variadas que possibilitem a percepção do modo como o aluno constrói a aprendizagem considerando que as pessoas jovens e adultas são provenientes de realidades culturais e socioeconômicas diversas com experiências que as diferenciam entre si.

Nesse sentido, para compreendê-la como instrumento de mudanças “é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos” (HOFFMANN, 2014, p. 58). É com este olhar que se analisam as manifestações dos profissionais participantes, desse estudo, concentradas nas unidades de análise 2.1 e 2.2 (QUADRO 08 e 09).

1-É ver se realmente a pessoa mudou... Avaliar o aspecto da mudança. Só houve *aprendizagem* se houver mudança. É a parte mais *difícil*... (ESMERALDA)
 2-*Aplicação* da aprendizagem. Na aprendizagem tem que saber se o aluno mudou, se o aluno passou a pensar diferente, a agir diferente aí, sim houve uma mudança, caso contrário é só repetir, eu posso repetir mil coisas, mas na realidade eu não sou aquilo, eu posso fazer um discurso, mas não sou aquilo que eu estou dizendo (CRISTAL).
 3-Verificação de avanços conceituais para atitudinais. Sendo a aprendizagem um processo, quando a gente dar uma aula, esperamos um retorno, às vezes queremos um retorno imediato, mas não devemos esquecer a formação cidadã, sendo um *processo* mais demorado, e que não é fácil, medir, mensurar isso. Temos que ver o potencial de cada um, as habilidades. Mas devemos mensurar isso, embora seja *difícil* (QUARTZO).
 4-Um *processo* contínuo. Avaliação da aprendizagem é mais complicada do que a avaliação em si. É complicado para o professor procurar uma estratégia que consiga verificar o que o aluno aprendeu uma mudança, se ele conseguir demonstrar o que ele conseguiu aprender. Ele pode demonstrar uma coisa ou outra... Às vezes o aluno é bom na fala, mas não sabe escrever na prova (ÁGATA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referencia as informações produzidas
 QUADRO 08: UNIDADE DE ANÁLISE 2.1: PROCESSO DE MUDANÇAS

Os depoimentos dos professores agrupados no quadro 06 concebem que a avaliação da aprendizagem ocorre num *processo contínuo*. Esta concepção está clara nas falas de Quartzo e Ágata e também estão evidenciadas nos discursos de Esmeralda e Cristal quando afirmam que se propõem avaliar se ocorreram mudanças no *agir*, na forma de ser dos estudantes da EJA. Para a maioria dos participantes há o enfrentamento de dificuldade ao avaliar a aprendizagem dos alunos de forma contínua e processual.

Esmeralda, trecho (1): [...]. *Só houve aprendizagem se houver mudança* [...] revela que não se preocupa apenas em verificar ou medir os conhecimentos dos estudantes. Aponta para uma preocupação com uma aprendizagem que seja significativa para a vida desse sujeito adulto e que venha trazer mais qualidade para o seu dia a dia. Coerente com esta concepção de aprendizagem, a avaliação vai além da simples verificação da assimilação do conteúdo ministrado.

A aquisição da aprendizagem está atrelada à ocorrência de uma mudança: *É ver se realmente a pessoa mudou...* [...]. Para tanto, é necessário focar a avaliação como um processo contínuo que vise interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, buscando mudanças no comportamento de acordo com os objetivos traçados. A avaliação tem que ser pensada como um processo orientador e interativo que deve ser a “reflexão transformada em ação. Ação essa que impulse a novas reflexões” (HOFFMANN, 2000, p. 18).

No trecho (2) quando o professor expressa que a avaliação da aprendizagem deve ser capaz de informar se o estudante foi capaz de fazer uso social do conhecimento apreendido:

Aplicação da aprendizagem [...] passou a pensar diferente, a agir diferente [...] o mesmo demonstra que não se limita a avaliar somente os conteúdos conceituais e procedimentais: o conhecer e o saber fazer. Ao demonstrar preocupação com o *pensar diferente, a agir diferente*, vê-se neste ato um cuidado em avaliar os conteúdos atitudinais: o saber ser, o saber conviver. Dentre as diferentes tipologias de conteúdos, sabe-se que o desafio docente consiste em avaliar os conteúdos atitudinais, visto que “aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante em frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude” (ZABALA, 1998, p. 46).

Quartzo, trecho (3), demonstra ter conhecimento de que a aprendizagem ocorre de forma processual, porém, o mesmo, ao se propor avaliar *a formação cidadã, [...] o potencial de cada um, as habilidades [...]* deixa evidente as dificuldades enfrentadas para realizar a avaliação desse tipo de aprendizagem. Ao afirmar que não é fácil *medir, mensurar*, o professor deixa implícito que trabalha com aprendizagens significativas, mas enfrenta dificuldades em avaliá-las. Mais complexo do que avaliar conceitos, a avaliação dos conteúdos atitudinais implica um esforço redobrado do professor, pois significa que o mesmo terá que realizar registros, anotações diárias, observações, entre outros, para possibilitar o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento do estudante.

Nestas circunstâncias, cabe ao professor ajudar os alunos a relacionar as normas e valores a determinadas atitudes que se pretende que desenvolvam em situações concretas. Mas avaliar essa tipologia de conteúdo não é fácil, pois pouco são os professores que compreendem as atitudes como conteúdos de ensino, sendo motivo de preocupação, haja vista que “a não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam transmitidos, sobretudo de forma inadvertida, sendo aprendidos sem uma deliberação clara” (BRASIL, 2002, p. 123).

Ágata, trecho (4), afirma que a avaliação da aprendizagem deve se dar num *processo contínuo*. Neste discurso, infere-se que sua prática avaliativa encontra-se numa fase de

transição de uma prática de avaliação focada no produto para uma focada no processo (LUCKESI, 2011). Esmeralda e quartzo, ao considerá-la *difícil* e complicada, revela dificuldades em assumir essa nova postura avaliativa.

Ao afirmar que: [...] *às vezes o aluno é bom na fala, mas não sabe escrever na prova*, Ágata demonstra enfrentar dificuldades em avaliar diferente daquela avaliação mais tradicional, com o uso de provas pontuais e classificatórias. Uma avaliação que leve os alunos a um *processo de mudança* no contexto da EJA demanda dos professores uma mudança também nos seus jeitos de pensar e fazer as práticas avaliativas, voltadas para os sujeitos dessa modalidade de ensino. Diante desse contexto, chega-se a seguinte indagação: “como conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo [...]?” (VASCONCELLOS, 2005, p. 68).

Desse modo, entende-se que a avaliação da aprendizagem deve ser incorporada como contributo para um processo de mudança dos estudantes da EJA. A prática avaliativa precisa passar por um processo de mudanças no interior da escola e nos sistemas, visto que não é uma atividade simples, pois implica comprometimento de todos os profissionais envolvidos. Segue a discussão da Unidade de Análise 2.2 (QUADRO 09).

1-Verificação das atitudes dos alunos quanto aos conteúdos ministrados. ...Mas tem que ter mudança. Essas mudanças de atitudes feitas através da avaliação ela reflete na aprendizagem, a gente tem que pensar o seguinte: *na avaliação não é só cobrança de conteúdos, a partir de quando ele aprende, ele se modifica. Certo? Essa modificação está no modo de agir dele, no comportamento* (DIAMANTE).

2-A forma como o alunado responde ao conteúdo repassado - Quando falo de avaliação da aprendizagem eu não passo diretamente pelo o aluno, eu sei que o meu fio condutor para saber se o conteúdo foi transmitido vai ser a questão do aluno... Mas eu começo a pensar na ideia de como eu estou transmitindo ele vai ser assimilado. Ai outra coisa que eu passo e a ideia de *vai ser útil*. Ele vai compreender? para mim, que é da historia, boa parte das coisas que eu passo elas são muito interessantes. Às vezes eu não vejo a mudança no escrever, não vejo a mudança nem na questão do pensar, mas eu avalio pelo caráter da humanização. Quando eu percebo que a minha fala serviu para humanizar, serviu para alertar de alguma coisa, eu... me dou por satisfeito no conteúdo que passei... Eu nem me preocupo com conteúdo de história, *mas muito mais com essa questão da humanização* (TOPÁZIO).

3-Uma forma de saber o nível de conhecimento que já foi apreendido pelo aluno. A avaliação da aprendizagem deve ser como diz a LDB, onde os aspectos qualitativos sobreponham os quantitativos... *Às vezes, os alunos aparentam está aprendendo, mas na hora da prova, não sabem*. É muito difícil de fazer, principalmente com turmas numerosas e heterogêneas (OPALA).

5- *Mensurar as forma de aprendizagem*. Considero a avaliação da aprendizagem ainda muito formal. Essa formalidade atrapalha o avaliar como um todo, nos deixa limitada em aspectos que podem ser avaliados no papel. *Avaliamos outros aspectos, mas só com um ponto ou dois na prova* (SAFIRA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referencia as informações produzidas

QUADRO 09: UNIDADE DE ANÁLISE 2.2: MENSURAÇÃO QUANTITATIVA X QUALITATIVA

A contribuição dos participantes, agrupada no quadro 07, aponta que a avaliação da aprendizagem realizada no contexto da EJA leva em consideração aspectos qualitativos. Esses aspectos estão presentes nas falas de Diamante e Topázio ao expressar preocupação em diagnosticar, durante o processo de avaliação, a *mudança* de comportamentos, a utilidade dos saberes apreendidos e o caráter da *humanização* presente na aprendizagem dos estudantes.

Alude-se do discurso de Diamante, trecho (1): *na avaliação não é só cobrança de conteúdos, a partir de quando ele aprende, ele se modifica. Certo?* que o processo avaliativo acontece com a verificação de conteúdos, mas não apenas isso, pois o mesmo admite a necessidade de criar situações capazes de avaliar os comportamentos dos estudantes, ultrapassando os conteúdos conceituais e avançando para o campo dos conteúdos atitudinais, identificados no cumprimento de normas e comportamentos dos alunos.

Essa postura é reforçada novamente em sua fala ao afirmar que: *essa modificação está no modo de agir dele, no comportamento [...]*. Pode-se inferir com isso que o aluno incorpora regras e atitudes, apreendidas no ambiente escolar, e o professor precisa estar ciente dessa realidade, pois “as atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos” (BRASIL, 2002, p. 124).

Na concepção de Topázio, trecho (2), apesar de valorizar na sua fala a avaliação dos conteúdos ministrados, demonstra preocupação em identificar aspectos qualitativos na aprendizagem dos estudantes. O mesmo não está preso apenas ao avaliar como medir, mensurar, característico de um período em que a avaliação se preocupava apenas com os aspectos quantitativos, onde a “a ênfase da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados” (SAUL, 2000, p. 45).

Ao afirmar ainda que se preocupa em avaliar os conteúdos que vão ser *úteis* e que avalia pelo *caráter da humanização*, Topázio assume a tendência de avaliação dos conteúdos atitudinais. Estes demandam do professor posturas diferentes e desafiadoras ao avaliar, conduzindo-a mediante “um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais criativo, mais autônomo, mais participativo” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 43).

Opala e Safira demonstram em suas falas uma postura avaliativa mais alinhada a uma perspectiva quantitativa e classificatória. Opala, trecho (3), apesar de fazer referência a uma prática avaliativa que tem como princípio a Lei 9.394/96, que determina que sejam

“observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24.), se contradiz ao afirmar que: *às vezes, os alunos aparentam está aprendendo, mas na hora da prova, não sabem [...]* numa clara

alusão à importância que a prova ocupa no contexto de sua prática avaliativa. Sabe-se que considerar somente a prova como um momento pontual da avaliação da aprendizagem, perde-se a oportunidade de verificar os desvios de aprendizagens ocorridos no processo de ensino, tornando a avaliação um instrumento que “[...] discrimina e seleciona antes de tudo [...]” (HOFFMANN, 1994, p 22), fortalecendo um sistema excludente e elitista.

A tendência avaliativa citada é também identificada na prática de Safira, trecho (4): *mensurar as formas de aprendizagem*. [...]. Uma postura, que à primeira vista, parece positivo, visto que há o entendimento de que a aprendizagem é avaliada de diferentes formas. Por outro lado, ao acrescentar: [...] *avaliamos outros aspectos, mas só com um ponto ou dois na prova*, reduz as formas de avaliação ao aspecto de medida, revelando uma prática avaliativa ainda muito vinculada à prova.

Percebe-se a dificuldade de transitar das práticas examinativa, ritualística, com foco nos conhecimentos sistematizados pela escola para uma prática de avaliação da aprendizagem. Isso se deve ao fato de que: “mudar hábitos é uma das condutas mais difíceis em nossa vida, uma vez que estão vinculadas a crenças incrustadas profundamente em nosso inconsciente como resultados de anos de vida num contexto a elas favorável” (LUCKESI, 2011, p. 220), crenças internalizadas pelos mitos que permearam a formação dos profissionais da educação. Continuando, as reflexões se voltam para as contribuições empíricas agregadas na Categoria Geral 03.

3.3 Categoria Geral 03: Aprendizagem: processo de mudanças de atitudes e comportamentos

O estudo reforça que a avaliação da aprendizagem é uma temática polêmica e complexa que esteve presente nas preocupações de muitos estudiosos. No entanto, para discuti-la em sua essência, é necessária uma reflexão profunda de todos os setores responsáveis pela organização do sistema educacional em nível Federal, Estadual e Municipal, no sentido de trabalhar os medos de ser responsabilizados por algo que é responsabilidade de todos e sim de assumir o compromisso com a qualidade da educação oferecida a todos que procuram a escola independente de idade.

A EJA necessita de uma compreensão sobre Andragogia, ciência que se preocupa com o ensino e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, sem desconsiderar os preceitos das outras ciências, principalmente da Pedagogia. Esse tema não é discutido com profundidade

nesse trabalho por não se constituir o objeto desse estudo, visto que para chegar com propriedade à Andragogia, é necessário apropriar-se das teorias da aprendizagem.

Partindo desse princípio, a reflexão agora se volta para as unidades de análise *Superar desafios* e *Transformação significativa*, Categoria Geral 3 (QUADRO 10 e 11).

1-Mudança de atitude diante de um desafio. A aprendizagem proporciona meios para superar esse desafio. Aprendizagem é armar nossos alunos de alguma forma, diante de novos desafios, de novas propostas, ele *ter condições de se comportar diferente*. Então, eu vou munir ele diante dos desafios da vida, assim ele possa enfrentar esses desafios. (ESMERALDA).

2-Mudança de comportamento. Aprendizagem é algo que você incorpora e passa a utilizar. É uma ferramenta. Então eu tenho uma chave, é preciso abrir alguma coisa com aquela chave se eu aprendi eu uso aquela chave... *É mudar a maneira de ser, de agir, de pensar, de se comportar* de tudo (CRISTAL).

3-Mudança de comportamento, de atitude. Aprendizagem... Ao aluno já consegue resolver problemas só, sem ajuda do professor, porque ele assimilou os conteúdos, então ele aprendeu (DIAMANTE).

4-É a mudança de comportamento e ideias da realidade dos alunos. É fazê-los críticos... É reconhecer alguma coisa, aprender, *pensar sobre* aquilo que ele está observando, isso é aprender... No momento que você identifica alguma coisa e você pode processar isso em termo de crítica, de valores do que é certo, do que é errado, na hora que eu percebo alguém com *capacidade de ser crítico nas suas ações* eu percebo que aprendeu (TOPÁZIO).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referência as informações produzidas QUADRO 10: UNIDADE DE ANÁLISE 3.1: SUPERAR DESAFIOS

Provocados sobre a compreensão de aprendizagem, os interlocutores foram unânimes em afirmar que esta se apresenta como elemento essencial de transformação, visto que, em todos os trechos as falas remetem para o enfrentamento de desafios na perspectiva de superação. Vejam: [...] *ter condições de se comportar diferente* (ESMERALDA); *É mudar a maneira de ser, de agir, de pensar, de se comportar* [...] (CRISTAL); *Mudança de comportamento, de atitude* [...] (DIAMANTE) e [...] *capacidade de ser crítico nas suas ações* [...] (TOPÁZIO).

O posicionamento de Esmeralda não deixa dúvida de que o aluno da EJA demonstra que realmente aprendeu quando se sente capaz de fazer uso do conhecimento apreendido para o enfrentamento de questões cotidianas, presentes no seu dia a dia. Assim, “os sujeitos jovens e adultos, na sua maioria, não aprendem por aprender, mas para se tornarem capazes de enfrentar satisfatoriamente os desafios que a vida lhes oferece” (MOURA, 2012, p. 06).

Cristal, trecho (2), externa a compreensão de aprendizagem quando o aluno demonstra que é capaz de fazer uso do conhecimento apreendido em quaisquer situações que se apresentem, seja nas suas relações interpessoais, na forma de ver o mundo e de se ver diante dele. Razão pela qual o professor, como mediador do processo de aprendizagem deve provoca-los com atividades desafiadoras, relacionando os conhecimentos que precisam

aprender com o conhecimento que trazem de sua prática cotidiana, que façam a diferença na vida do estudante, pois “os jovens e adultos aprendem resolvendo problemas ligados à realidade, se os problemas não tiverem relação com a realidade, se não forem vivenciados, perdem o interesse” (MOURA, 2012, p. 08).

Diamante reforça o posicionamento de Esmeralda e Cristal ao afirmar que a aprendizagem ocorre quando o estudante apresenta [...] *Mudança de comportamento, de atitude*, revelando que a aprendizagem contribui para se tornar um sujeito autônomo e, que essa autonomia faz com que adquira a segurança que a aprendizagem confere. Dessa forma, compete ao professor “[...] engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes conhecimentos e depois avaliá-los” (MOURA, 2012, p. 11).

Para Topázio, trecho (4), a aprendizagem se configura quando o aluno demonstra a *capacidade de ser crítico nas suas ações*. Esta criticidade tem visibilidade quando interfere com responsabilidade nas realidades do seu entorno, na perspectiva de transformação. Dessa forma, a aprendizagem “estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, e não da mera aceitação de práticas consagradas [...]” (DEAQUINO, 2007, p.28). Como exemplos estão os mitos fortemente consolidados nas instituições escolares. Finalizando, a Categoria Geral 03, procede-se à reflexão da Unidade de Análise 3.2 (QUADRO 11).

- | |
|--|
| <p>1-Transformações sociais, visão de mundo. Aprendizagem está relacionada com a experiência de vida, de mundo, com teoria e prática (QUARTZO).</p> <p>2-Um processo que se dá continuamente. É aprender qualquer coisa, em qualquer lugar, em qualquer situação. Digamos... Na sala de aula, o professor ministra um conteúdo, eu presto atenção e consigo aprender... Até o que minha cabeça deu para eu conseguir aprender. Na rua, eu aprendo sobre atividade bancária, eu vejo alguém construindo um muro e eu aprendo... Isso é aprender (ÁGATA).</p> <p>3-Aprender é um processo de assimilação, de aquisição do conhecimento, de juntar a teoria que foi passada para mim com a prática que eu vivo no meu cotidiano, distinguir o que foi posto o que foi colocado em determinada situação. Acontece em vários âmbitos, não só na escola (OPALA).</p> <p>4-Mudança, transformação, conhecimento. Aprender é algo tão significativo que ao mesmo tempo pode significar o novo e pode também significar o abandono de certos atos antigos, pois quando aprendemos, fazemos reorganizações de pensamentos de atitudes, é algo que faz parte do ser humano. Aprendemos até quando achamos que não estamos fazendo isso... (SAFIRA).</p> |
|--|

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referencia as informações produzidas
 QUADRO 11: UNIDADE DE ANÁLISE 3.2: TRANSFORMAÇÃO SIGNIFICATIVA

O quadro 09 reúne informações significativas que apontam para uma compreensão de aprendizagem resultante da *experiência de vida*, (QUARTZO), *que se dá continuamente* (ÁGATA), *fruto da teoria e da prática* (OPALA E QUARTZO), *transformação [...] algo significativo* (SAFIRA).

Quartzo, trecho (1), demonstra respeito pelos conhecimentos trazidos pelos estudantes de EJA para a sala de aula, ao enfatizar suas experiências. Aceitando a visão de mundo do estudante evidencia que atua como um facilitador da aprendizagem, considerando que esta acontece em todos os contextos e espaços do sujeito em formação e é sistematizada na escola, instituição responsável pela comprovação de sua escolaridade.

Sabe-se que as pessoas jovens e adultas são motivadas a permanecer na escola quando percebem que suas necessidades e interesses serão satisfeitos, atendendo aos objetivos de alcance imediatos que possam transformar suas vidas. Nesse sentido, “[...] para iniciar a organização de uma proposta de aprendizagem destinada a esse público, deve-se considerar que a experiência se constitui a mais rica fonte para o jovem e adulto aprender” (MOURA, 2012, p. 11). Isso significa dizer que os elementos que compõem as vivências do estudante, têm relação direta com o contexto em que atua, se tornando um elemento indispensável para a aprendizagem.

Ágata, trecho (2), evidencia na sua fala que a aprendizagem é *um processo contínuo. É aprender qualquer coisa, em qualquer lugar, em qualquer situação.* [...], assumindo que a aprendizagem se dá, também, de maneira informal, em situações que não estão veiculadas diretamente à escola. Contudo, não se deve esquecer que embora aconteça em outros espaços, necessita da escola para consolidá-la. Essas informações são significativas, devendo ser valorizadas. Opala, trecho (3), traz para a discussão a relação teoria e prática, reforçando o valor da experiência na construção do conhecimento dos estudantes da modalidade EJA.

Para Safira, trecho (4), a aprendizagem significa: *Mudança, transformação, conhecimento. Aprender é algo [...] significativo [...]*. Revela que aprender implica reorganizar o pensamento, na medida em que consegue estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos experienciais, atendendo às expectativas dos estudantes jovens e adultos, provocando mudanças imediatas, em suas vidas em âmbito pessoal e profissional. Nesta perspectiva de aprendizagem a educação assumia o papel de “guiar os aprendizes para uma transformação pessoal em termos intelectuais e, por conseguinte, mudá-las, ou seja, fazê-los crescer e amadurecer para que se tornassem pessoas completas por meio de uma reflexão crítica sobre as suposições, crenças e valores próprios” (DEAQUINO, 2007, p.24).

Encerrando as discussões realizadas no contexto da Categoria Geral 03, passar-se-á à análise da Categoria geral 04: *Práticas e meios utilizados para avaliar.*

3.4 Categoria Geral 04: Práticas e meios utilizados para avaliar

Não se constitui novidade afirmar que existem diferentes maneiras utilizadas pela escola para acompanhar e avaliar o rendimento escolar dos alunos. No entanto, as inquietações que levaram a essa investigação se voltam para as práticas avaliativas no sentido de construir indicadores que subsidiem o profissional da escola a detectar se ocorreu aprendizagem, por acreditar que, se isso acontecer, será capaz de criar situações para que o aluno aprenda e o próprio professor transforme sua prática. Então, a preocupação desse estudo é com a avaliação da aprendizagem.

Em se tratando de alunos da EJA, a complexidade é acrescida, considerando-se a trajetória de exclusão que marca suas vidas. Sendo assim, a ação avaliativa deverá ser planejada com cuidado, procurando desvincular-se do estigma negativo internalizado em um passado que deve ser esquecido. É com base nessas considerações que se discute a Categoria Geral 04, iniciando pelas falas agrupadas na Unidade de Análise 4.1 (QUADRO 12).

- 1-Como a escola pede, sempre faço uma *avaliação mensal e bimestral* que permita a eles trabalharem com os colegas. Olho o material pra eu ver realmente onde avançaram, e não avançaram (ESMERALDA).
- 2-A avaliação é difícil, é muito complexa. Às vezes o aluno se dá bem numa coisa mas em outra não, as vezes o aluno se dá bem na *prova* ou não... (CRISTAL).
- 3-Com as *práticas* que a gente faz na sala de aula abre... Um leque para o aluno, quando ele aprende... Muda o comportamento. Essa *avaliação* indica se o aluno aprendeu ou não. Aquela *atividade* que a gente passa vai facilitar essa aprendizagem, que é o nosso trabalho se eu não acreditar nesse trabalho o que é que eu estou fazendo na sala de aula, embora seja difícil, existe aprendizagem, embora não em todos, mas há aprendizagem (DIAMANTE).
- 4-Você faz um malabarismo pra... Através destas *práticas*, conseguem elementos que possa indicar se há aprendizagem. São poucos, mas dependendo de sua visão de como você pegou, de como você conheceu, acho que você consegue construir essa ideia de que houve aprendizagem ou não (TOPÁZIO).
- 5-Como a *avaliação* é imposta para nós, e para os objetivos que a gente se propõe, serve para balizar, embora a gente possa retomar aquele pensamento que ele termina uniformizando, já que a gente não tem condições de avaliar a todos como gostaríamos, *a gente avalia de forma superficial ou incompleta* (QUARTZO).
- 6-A gente tenta fazer da melhor forma possível, *tenta de um jeito, tenta de outra*, numa sala de um jeito, noutra sala de outra, *mesmo assim, a gente não consegue*, termina... (ÁGATA).
- 7-A gente tenta mais não consegue atingir os objetivos, *mesmo com a diversidade de formas de avaliar...* Com salas heterogêneas é muito difícil (OPALA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referência as informações produzidas
QUADRO 12: UNIDADE DE ANÁLISE 4.1: DIVERSIDADE DE MECANISMOS

Diante do desafio de avaliar a aprendizagem dos estudantes da EJA, os professores afirmaram fazer uso de diversos instrumentos, diferentes práticas. Os professores demonstram que a diversidade de práticas torna mais eficiente o acompanhamento das aprendizagens dos

estudantes, mas deixam transparecer a dificuldade enfrentada quando saem do mais básico na avaliação: o uso de provas pontuais.

Refletindo os discursos de Esmeralda e Quartzo, quando afirmam que [...] *Como a escola pede, sempre faço uma avaliação mensal e bimestral* [...] trecho (1) e *Como a avaliação é imposta para nós* [...] trecho (5), constata-se que os professores justificam suas práticas avaliativas baseadas em informações macro, indicando a periodicidade, constante no PPP da escola, cuja orientação é que a avaliação seja feita bimestralmente ou mensalmente, ficando essa segunda opção a critério do professor. Contudo, parece não atentar para o fato de que independente da periodicidade definida no PPP, a ação de avaliar a aprendizagem é responsabilidade exclusiva do professor.

Quartzo, ao afirmar que esse tipo de avaliação [...] *termina uniformizando, [...] a gente avalia de forma superficial ou incompleta* (QUARTZO), demonstra ter clareza do prejuízo que essa prática traz para o aluno que, embora se sinta incomodado, se acomoda a ela, portanto, prefere permanecer em sua zona de conforto. Entende-se que os documentos de orientação pedagógica presentes na escola servem de parâmetros para a prática avaliativa do professor, revisados coletivamente, para atender às demandas que surgem de forma contínua no processo, não podem ser vistos como imposição, e sim como um documento orientador sem “pretender constituir a avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado” (HOFFMANN, 2014, p. 15).

Cristal, trecho (2), ao afirmar que: *A avaliação é difícilima [...]. Às vezes o aluno se dá bem numa coisa, mas em outra não, às vezes o aluno se dá bem na prova ou não*, vislumbra a necessidade de diversificar as formas de avaliar o aluno, embora não admita fazê-lo. Então, a complexidade do ato de avaliar, evidenciada na fala do professor, o coloca diante de um dilema em frente à sua prática avaliativa, mesmo fazendo uso de diferentes mecanismos para avaliar as aprendizagens dos alunos, já que reconhece que com apenas a prova não consegue fazê-lo.

Diamante e Topázio, trechos (3 e 4): *Com as práticas que a gente faz na sala de aula abre... Um leque para o aluno [...]; Você faz um malabarismo pra... Através de estas práticas conseguiremos elementos que possa indicar se há aprendizagem [...]* acreditam que através das práticas diversificadas aumentam-se as possibilidades de melhor contribuir com as aprendizagens dos estudantes da EJA, pois ao propor diferentes formas de avaliar oportunizam aos alunos diferentes maneiras de demonstrar o conhecimento apreendido.

Nos trechos (5 e 6), Ágata e Opala expressam a grande dificuldade em avaliar da forma diferente da convencional: *tenta de um jeito, tenta de outro, [...]; A gente tenta mais*

não consegue atingir os objetivos, mesmo com a diversidade de formas de avaliar [...]. Demonstram que o grande desafio está na falta de habilidade em avaliar contemplando diferentes aspectos. Pois, [...] *mesmo assim, a gente não consegue* [...], confirmando que:

“mudar em educação, mudar em avaliação, exige ‘trocas de pele’, pois envolve concepções e posturas de vida, e isto é penoso” (HOFFMANN, 2010, p. 103). Então, avaliar um jovem ou um adulto que tem clareza do motivo que o fez retornar à escola, seguramente se torna mais difícil.

Com estas considerações, passar-se-á agora para a discussão da Unidade de Análise 4.2 (QUADRO 13).

- 1-Principalmente Utilizamos a *prova escrita*, trabalhos em dupla, podem conversar com os colegas, para tirar as dúvidas e avaliação formal bimestral (ESMERALDA).
- 2-*Prova*, principalmente. No conselho de classe é que a gente avalia de verdade (CRISTAL). 3-Todos os dias os alunos são avaliados *pelos cadernos, pela conversa, pelos atos da sala de aula* (DIAMANTE).
- 4-A partir das situações individuais, da *prova*, perceber as dificuldades. [...] o próprio aluno já interiorizou e cobra a prova exige uma referencia Para mim, a prova serve só para eu construir um diálogo com a situação de cada aluno. Utilizo vários instrumentos: conversa, participação, estímulo, valorização, prova (TOPÁZIO).
- 5-Utilizo várias formas, resenha de filmes, caricaturas, desenhos, seminários, trabalha questões de datas cívicas, produções de textos. As *provas* eu utilizo só para fortalecer as aprendizagens, pois procuro ver se o aluno entendeu mesmo o que ele escreveu como resposta (QUARTZO).
- 6-De maneira geral eu utilizo discussão, avaliação oral, produção de texto... Como trabalho com matemática eu procuro saber o que o aluno aprendeu com aquilo ali. O que é um X? O que é uma equação? Geralmente coloco um colega para ensinar o outro. Se ele consegue ensinar o outro, ele aprendeu. Além da *prova* (ÀGATA).
- 7-Para avaliar... Considero muito os aspectos qualitativos Pontualidade, frequência, assiduidade, resolução de tarefas, escuta (em inglês), perguntas e respostas, respostas no livro. Atividades com música, tradução, trabalhar o lúdico... Na *prova* formal escrita eu trabalho só a gramática (OPALA).
- 8-Produção de texto, *provas*. É principalmente através da *prova* escrita que eu vejo se o meu aluno aprendeu. Gosto de trabalhar questões que o leve a refletir, compreender as coisas, não só memorizar. Tem muito debate também. Ai eu aproveito e avalio. Os adultos resistem muito a toda inovação (SAFIRA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referencia as informações produzidas
QUADRO 13: UNIDADE DE ANÁLISE 4.2: PROVA ESCRITA E OUTRAS FORMAS

Apesar das críticas, a *prova* ainda é a principal prática avaliativa utilizada na escola, pois, se fez presente na fala de todos os professores, com exceção de Diamante, que diz avaliar o aluno todos os dias *pelos cadernos, pela conversa, pelos atos da sala de aula*. Os demais admitiram fazer uso de provas para avaliar os alunos da EJA. Mesmo admitindo a utilização de várias outras formas de avaliar, a prova escrita revela que esta prática ocupa um lugar de destaque nas escolas pesquisadas.

Se a prova escrita é considerada por unanimidade pelos interlocutores como um instrumento fundamental para avaliação da aprendizagem, percebe-se que em lugar de sugerir sua eliminação, a orientação é que o setor responsável pela avaliação no sistema municipal ofereça condições, ou seja, uma formação continuada aos profissionais da escola, seguindo os princípios defendidos por Moretto (2002, p. 87): “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Sendo assim, estará contribuindo para a formação dos profissionais da escola sobre a avaliação, que servirá de parâmetro para ampliar os horizontes e construir outras formas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Outras formas de avaliar foram citadas, mas não parecem consistentes, para que mereça uma análise mais aprofundada. A título de exemplo destaca-se: [...] *pelos cadernos* [...] (DIAMANTE), visto que, trata-se de turmas do segundo segmento do ensino fundamental.

Cristal, trecho (2), acrescenta que: *No conselho de classe é que a gente avalia de verdade*. Será que o conselho é suficiente para avaliar o aluno nos seus mais diversos aspectos: ritmos, interesses e todos os itens citados no quadro 11? Sabe-se que os conselhos de classe se configuram como um espaço necessário, haja vista as trajetórias irregulares dos estudantes de EJA, que enfrentam problemas familiares, relativos ao trabalho, doenças, dentre outros, mas avaliar a aprendizagem é o papel do professor, somente ele tem elementos para afirmar se o aluno aprendeu ou não. Segue a discussão da Categoria geral 05: *Planejamento da avaliação e dificuldades enfrentadas*, unidades de análises 5.1 s 5.2 (QUADRO 12; QUADRO 13).

3.5 Categoria Geral 05 - Planejamento da avaliação e dificuldades enfrentadas

Diversas são as maneiras de que o professor pode se utilizar para acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos. As formas de avaliar às quais os alunos da EJA foram submetidos na sua trajetória escolar deixaram marcas que geralmente têm relação com a exclusão escolar. Então, avaliar para eles significa medo, punição, abandono, exclusão. Livrá-los desse estigma de negatividade é um dos desafios a ser enfrentados pelos profissionais da escola. Nesse sentido, é com base nessa reflexão que se discute a Unidade de Análise 5.1 (QUADRO 14).

- 1-O planejamento da avaliação é feito à medida que eu vou vendo o desempenho deles o que eu vejo que não dá para absorver, eu vou deixando, trabalhando o que está dentro da realidade deles. Planeja a avaliação dentro das condições dele, considero para esse planejamento a evolução deles na sala de aula (ESMERALDA).
- 2-O planejamento [...] leva em consideração a turma em si, o momento que ela está vivendo, [...] é necessário que seja atingido aquele objetivo e se não foi atingido, planejar novamente ...questões de múltipla escolha e questões que levem o aluno a emitir juízo ou opinião de determinado assunto abordado (OPALA).
- 3-Meu planejamento é em cima do meu objetivo. Uma avaliação não é só para o aluno é tanto para o aluno como para mim. Se o aluno não aprendeu porque eu não consegui ensinar... Então eu vou repensar o meu objetivo e minha forma de ensinar (CRISTAL).
- 4-O planejamento se dá de acordo com o conteúdo trabalhado e a realidade dos alunos que você trabalha. Procuro trabalhar com questões conceituais, o que é uma revolução? E peço para ele ir na frente e mostrar os acontecimentos que levam a uma revolução. Isto já é procedimento: ele já sabe explicar um conceito, contextualizando-o (QUARTZO).
- 5-O planejamento da avaliação se dá quando repenso a prova ou avaliação anterior ou o conteúdo que vai ser trabalhado naquele período, então, com base nesse conteúdo, na forma como foi desenvolvido, sentindo as dificuldades de como foi a condução preparo a avaliação. Quando vou elaborar as minhas provas, para ver se os alunos aprenderam, minhas questões da avaliação escrita leva em conta o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (SAFIRA).
- 6-Quando estou elaborando a minha avaliação, considerando que o processo não é estanque, é contínua... se os objetivos não foram alcançados a gente replaneja novamente. Quando consegue responder na prova a questões e é capaz de explicar o que ele respondeu eu acredito que ele aprendeu. Às vezes ele responde no papel, mas quando a gente traz uma questão as vezes no mesmo contexto ele e perde todinho. Ele não aprendeu, só tinha memorizado. As vezes é o professor que não faz as perguntas certas... A diversidade da turma é grande... (DIAMANTE).
- 7-De forma contínua para isso estabeleço critérios. Trabalho com questões conceituais, entendo que ocorre o processo de aprendizagem quando se dá na assimilação e na exteriorização dessa aprendizagem. Quando eu avalio o meu aluno eu os aviso e eles mudam de postura (TOPÁZIO).
- 8-Levo em consideração a turma, o momento em que ela vive. Turmas diferentes estratégias de avaliação diferentes... (ÁGATA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referência as informações produzidas

QUADRO 14: UNIDADE DE ANÁLISE 5.1: PLANEJANDO A AVALIAÇÃO

No momento de planejar a avaliação, Esmeralda, Opala, Quartzo, Safira e Ágata levam em consideração, principalmente, dois aspectos: o ritmo de aprendizagem e as dificuldades apresentadas. Esmeralda e Quartzo, trechos (1 e 4): *O planejamento da avaliação é feito à medida que eu vou vendo o desempenho deles [...] trabalhando o que está dentro da realidade deles [...] das condições deles*; Opala e Ágata, trecho (2 e 8): *[...] leva em consideração a turma em si, o momento que ela está vivendo, [...]*; Safira trecho (5): *[...] sentindo as dificuldades [...]*. Os seus depoimentos trazem em comum no planejamento da avaliação a preocupação com a realidade dos estudantes, o respeito aos seus saberes, aos seus conhecimentos prévios. No caso específico da EJA, uma avaliação aleatória ou mal planejada, que esteja muito além ou aquém das reais condições do aluno, pode desestimulá-lo a ponto de ele abandonar a escola. Uma avaliação justa, realizada através de instrumentos adequados,

tem o poder de motivar, elevar a autoestima; enfim, a avaliação torna-se “um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (LUCKESI, 2011, p. 205).

Opala, Cristal e Diamante apontam outro aspecto considerado no planejamento da avaliação, trata-se do alcance dos objetivos anteriormente estabelecidos. Trechos (2, 3 e 6): *se os objetivos não foram alcançados, a gente replaneja novamente [...]* (OPALA; DIAMANTE); e [...] *então eu vou repensar o meu objetivo [...]* (CRISTAL). Como se vê o parâmetro estabelecido é o alcance dos objetivos que se apresenta como uma das condições de êxito na aprendizagem, deixando evidente a preocupação com a avaliação formativa, as dificuldades e conquistas dos alunos. A discussão da Unidade de Análise 5.2: *Enfrentando as dificuldades* aborda as dificuldades enfrentadas pelos interlocutores para orientar e/ou planejar a avaliação da aprendizagem (QUADRO 15).

- 1- As dificuldades são... Falta de tempo, a diversidade dos alunos, uns mais avançados e outros mais evoluídos, precisaria dosar o trabalho, mais a falta de tempo impede isso (ESMERALDA).
- 2-A maior dificuldade é a ausência do aluno. Assiste a uma aula, e faltam duas, três. Alunos que trabalham o dia todo e já vem cansado para aprender uma disciplina como inglês, considerada muito difícil (OPALA).
- 3-A maior dificuldade que eu enfrento é que tem alunos de vários níveis, são diferentes na idade, no conhecimento de conteúdos, é muito difícil (CRISTAL).
- 4-A dificuldade... A gente tem de reconhecer que é até uma limitação nossa também de criação de novos instrumentos, alternativas para sair um pouco desse básico... (QUARTZO).
- 5-A maior dificuldade é que a escola não disponibiliza momento para o professor planejar a avaliação. Na prática, a avaliação bimestral para um universo tão heterogêneo é uma dificuldade (SAFIRA).
- 6-A maior dificuldade é a idade entre eles, os alunos mais velhos são mais comprometidos, os mais novos não tem compromisso, são envolvidos com outras coisas que atrapalham as aulas (DIAMANTE).
- 7-A dificuldade é... Eu sei que e uma forma positivista de pensar que vai ter um padrão de aluno, mais eu preciso fazer uma prova padrão, isto também dificulta (TOPÁZIO).
- 8-Eu vejo a questão do tempo como a principal dificuldade para avaliar. Falta tempo até para ministrar o conteúdo e fazer com que ele aprenda. Outra dificuldade é de estrutura, não tem apoio da escola, da coordenação. Na minha área, matemática, eu precisaria de mais tempo. Falta apoio, falta material (ÁGATA).

FONTE: Organizado pelo pesquisador tendo como referência as informações produzidas
QUADRO 15: UNIDADE DE ANÁLISE 5.2: ENFRENTANDO AS DIFICULDADES

São muitas as dificuldades encontradas para avaliar as aprendizagens dos estudantes da EJA com destaque para: falta de tempo, heterogeneidade da turma, instrumentos utilizados enfim, dificuldade em avaliar.

Ao afirmarem que a principal dificuldade enfrentada para avaliar os estudantes da EJA é *Falta de tempo [...]* (ESMERALDA), [...] *a escola não disponibiliza momento para o professor planejar a avaliação* (SAFIRA). *Eu vejo a questão do tempo como a principal*

dificuldade para avaliar [...] (ÁGATA) os professores demonstram uma insatisfação com o tempo de aula junto aos alunos para avaliá-los adequadamente e reclamam de tempo para planejamento de tais atividades avaliativas. Os sentidos das falas de Esmeralda e Ágata deixam evidente que não avaliam melhor as aprendizagens de seus alunos devido ao pouco tempo de aula que tem em cada turma: *precisaria dosar o trabalho, mais a falta de tempo impede isso* (ESMERALDA). Para os professores, seria necessário mais tempo para trabalhar mais conteúdos na sala de aula e mais tempo para trabalhar outras maneiras de avaliá-los.

Analisando as expressões do segundo grupo de professores: *A maior dificuldade que eu enfrento é que tem alunos de vários níveis [...] (CRISTAL); A maior dificuldade é a idade entre eles, os alunos mais velhos são mais comprometidos, os mais novos não tem compromisso* (DIAMANTE). A heterogeneidade, apontadas nos discursos dos participantes, atualmente é uma das características mais presentes da modalidade EJA, se configura numa das grandes dificuldades encontradas pelos professores no momento de avaliá-los. Para os professores, a diferença de idades entre os estudantes da EJA, bem como dos conhecimentos apreendidos, tem como consequências uma forma diferente dos níveis de compreensão dos conteúdos explicados e avaliados.

Segundo estes professores, um modelo de avaliação que é bem aceito pelo jovem às vezes não é bem aceito pelo estudante adulto. Essas diferenças têm dificultado muito a avaliação dos estudantes. As pesquisas mostram que esses sujeitos conseguem aprender de forma processual e diferenciada, desde que as suas especificidades sejam observadas, respeitadas e compreendidas. Ou seja, “os conteúdos e as formas de organização são os mesmos, independentes das idades dos educandos” (BARCELOS, 2014, p. 49).

Para Quartzzo e Topázio a dificuldade em avaliar é atribuída aos instrumentos utilizados: *A gente tem de reconhecer que é até uma limitação nossa também de criação de novos instrumentos, alternativas [...] (QUARTZO); mas eu preciso fazer uma prova padrão, isto também dificulta [...] (TOPÁZIO)*. Com tais argumentos, os professores atribuem as dificuldades enfrentadas ao avaliar aos instrumentos utilizados. Quartzzo, na sua fala demonstra um reconhecimento de que há uma acomodação, uma limitação, ao não criar *novos instrumentos, outras alternativas*. Já Topázio também reconhece que o uso de uma *prova padrão* dificulta a avaliação, mas também demonstra acomodação ao não propor quais seriam esses novos instrumentos.

A fala de Opala, trecho (2), ao afirmar que: *A maior dificuldade é a ausência do aluno. Assiste a uma aula, e falta a duas, três [...]*, faz referência a uma situação que está presente, senão em todas, mas na maioria das escolas que ofertam EJA: a ausência dos alunos

durante as aulas. O estudante, devido as suas ausências nas aulas, na maioria das vezes causadas por questões relativas ao trabalho, tem enfrentado grandes dificuldades no momento da avaliação, pois sendo avaliados por uma prova, não se saem bem.

Estas dificuldades, conseqüentemente, também recaem sobre os professores, que, devido à participação irregular destes alunos nas aulas, não sabem como avaliá-los adequadamente. Na maioria das vezes essas situações culminam com o abandono do aluno.

Para concluir o capítulo, passar-se-á, agora para análise dos pontos divergentes e convergentes sobre Avaliação e Avaliação da Aprendizagem sob o ponto de vista dos profissionais, participantes deste estudo (ITEM 3.6).

3.6 Avaliação e avaliação da aprendizagem: pontos comuns e divergentes

Sobre os pontos divergentes e convergentes entre Avaliação e Avaliação da Aprendizagem assim se manifestaram:

1-*Avaliação da aprendizagem é mais específico, diz respeito ao aluno e avaliação é abrangente, é mais geral, qualquer situação da vida.* (QUARTZO; ÀGATA; OPALA).

2-*Avaliação se refere a um todo... Avaliar não pressupõe que houve planejamento, já na avaliação da aprendizagem pressupõe planejamento, um objetivo, uma prévia daquilo que você quer alcançar...* (SAFIRA).

3-*Quando eu vou avaliar a aprendizagem eu preciso ter um padrão para eu comparar, eu vou mensurar de acordo com um padrão. A divergência é essa questão da avaliação mesmo da aprendizagem, você nunca tem um padrão ideal par medir a aprendizagem* (ESMERALDA).

4-*Avaliação, avaliar o quê? Eu posso fazer uma avaliação, digamos um concurso, eu quero saber o que o candidato sabe. Isto é avaliação. Agora, se eu estou no curso eu faço uma avaliação em cima daquilo que eu me propus a está fazendo, o que ele aprendeu, só para ter uma ideia, ai eu estou avaliando a aprendizagem. Só é avaliação da aprendizagem se alguém ensinou. Eu sou professor... Eu faço uma avaliação do que ele aprendeu...* (CRISTAL).

5-*Existem sim. A questão é que deve ser analisado qual é o aspecto que vai ser avaliado o cognitivo, é... Eu não sei dizer bem...* (DIAMANTE).

6-*O ponto comum... E ao mesmo tempo divergente é o sujeito. A avaliação depende do sujeito que está sendo avaliado. O sujeito é que é o ponto central da avaliação e do processo de aprendizagem, se eu não tiver essa visão [...] eu não faço nenhuma avaliação* (TOPÁZIO).

Os depoimentos de Quartzo, Ágata, Opala e Safira, trechos (1 e 2), ao estabelecerem que: *Avaliação da aprendizagem é mais específico, diz respeito ao aluno e avaliação é abrangente, é mais geral, qualquer situação da vida* (QUARTZO; ÀGATA; OPALA) e: *Avaliação se refere a um todo... Avaliar não pressupõe que houve planejamento, já na*

avaliação da aprendizagem pressupõe planejamento, um objetivo, uma prévia daquilo que você quer alcançar... (SAFIRA), os mesmos evidenciam nas suas falas que enquanto a avaliação se aplica a qualquer aspecto da vida, sendo mais abrangente, mais geral, podendo se referir a qualquer situação cotidiana, a avaliação da aprendizagem é mais específica, diz respeito ao aluno, a um planejamento, *um objetivo, uma prévia daquilo que você quer alcançar.*

Para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar, efetiva-se um conjunto de decisões e práticas que se estendem por um longo tempo e se dão em vários espaços, sendo estes de caráter múltiplo e complexos, delineando-se como um processo (HOFFMANN, 2014).

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma ampla variedade de problemas, que afeta a sociedade contemporânea (educação, saúde, economia, etc.). “Trata-se de um domínio científico que tem vindo consolidar-se e a afirma-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade” (FERNANDES, 2009, p 15). Desse modo, ela não se limita apenas à educação, vai além.

Sabe-se que avaliar é uma atividade intrínseca e indispensável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Mesmo na aprendizagem informal, em circunstâncias diversas, a atitude avaliativa está presente durante todo o processo, pois só se tem certeza daquilo que se aprende quando se avalia, ou seja, quando se depara com um determinado problema, e partindo de várias estratégias, chega-se a uma solução. Enquanto a avaliação da aprendizagem é uma ação que se configura como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, “a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (LUCKESI, 2014, p. 175).

O depoimento de Esmeralda, trecho (3), deixa evidente que o que diferencia a avaliação da avaliação da aprendizagem é que esta última, para ocorrer, necessita de um padrão de referência. Os termos *comparação, mensurar* apontam para uma prática seletiva e classificatória de avaliação da aprendizagem.

Analisando o depoimento de Cristal, trecho (4), fica implícito que enquanto a avaliação é uma ação mais indireta, que não exige a presença dos participantes: *digamos um concurso, eu quero saber o que o candidato sabe isto é avaliação*, na avaliação da aprendizagem existe uma relação direta do professor com o aluno: *Só é avaliação da aprendizagem se alguém ensinou. Eu sou professor... Eu faço uma avaliação do que ele aprendeu.* A falta de clareza no depoimento do professor demonstra o quanto é desafiador a

prática de uma avaliação consciente, já que o natural é que se faça bem algo que se conheça bem. Nesta situação, o *fazer bem* demanda o *saber bem*. Para o trecho em análise, o *quê* se está avaliando é o que define se trata de *avaliação* ou *avaliação da aprendizagem*.

A dificuldade de Diamante, trecho (5), em apontar pontos comuns ou divergentes entre avaliação e avaliação da aprendizagem demonstra com clareza o conflito conceitual que ainda persiste sobre a temática em discussão: *Existe sim. A questão é que deve ser analisado qual é o aspecto que vai ser avaliado, o cognitivo, é... Eu não sei dizer bem...* (DIAMANTE).

A fragilidade com relação às abordagens teóricas subjacentes à prática do professor da educação básica é refletida por Davis (1990, p. 72) quando afirma que “o que é surpreendente é que a formação recebida pelos docentes não os leve a atinarem para o fato de que seus parâmetros teóricos são absolutamente inconsistentes, acreditando, assim, utilizá-los com propriedade na avaliação do aproveitamento escolar de seus alunos”.

A manifestação de Topázio, trecho (6), quando afirma que: *O ponto comum... E ao mesmo tempo divergente é o sujeito. [...] A avaliação depende do sujeito que está sendo avaliado. [...] demonstra respeito à realidade do seu aluno no contexto do processo avaliativo, colocando-o como sujeito, e não como objeto do processo educativo/avaliativo, propondo situações didáticas que deem condições deste aluno organizar sua própria aprendizagem, num processo interativo em que o professor se coloca apenas como facilitador da aprendizagem, numa relação de iguais, de respeito, propiciando autonomia e crescimento intelectual. Essa relação demanda esforço, respeito e envolvimento de ambas as partes: do avaliador e do avaliado.*

Acredita-se que a questão: “Como as concepções dos educadores, sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem?” que norteou a pesquisa foi respondida a contento. Pelas reflexões delineadas no corpo do trabalho, constata-se a necessidade de aprofundar pesquisas nessa área, considerando as dificuldades sentidas e vivenciadas pelos profissionais no contexto escolar, pois avaliar a aprendizagem, como afirmaram os participantes desse estudo, não se constitui em atividade fácil, visto que são muitos os fatores a ser considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA IR ALÉM DE CONCLUIR...

Os resultados das reflexões produzidas pelos professores e apoiadas nas ideias dos teóricos que pesquisam a temática investigada indicam que a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores das escolas pesquisadas apresenta um caráter de transição. Apesar da existência de práticas consideradas seletivas e classificatórias, onde se privilegia o medir em detrimento do acompanhar, características do exame, observou-se uma gama de iniciativas e intenções que indicam uma busca da superação dos mitos que identificam a avaliação como ritualística, antidemocrática, punitiva e fatalista, rumo a uma avaliação democrática, reguladora, processual. A prática dos exames que, por décadas, estiveram presentes nas escolas brasileiras e foram não só aceitas, mas também apoiadas e incentivadas pelos órgãos oficiais, contribuíram para a concepção que atualmente prevalece nas escolas da educação básica e, conforme mostrou a presente investigação, nas escolas da modalidade EJA.

Os discursos analisados apontam para uma mudança nas formas de avaliar. Observa-se que há uma tendência em avaliar respeitando-se as especificidades dos sujeitos da EJA, suas limitações, suas histórias, suas potencialidades, seus saberes, seus ritmos, mas ficou também evidente dificuldade em relacionar os conhecimentos teóricos sobre avaliação da aprendizagem à prática avaliativa na sala de aula. Essa dificuldade se apresenta como um dos principais obstáculos a ser superado rumo a uma avaliação emancipatória e inclusiva.

Entende-se que, para uma atuação eficiente junto aos estudantes, exige-se do professor de EJA o conhecimento das realidades inerentes aos sujeitos dessa modalidade de ensino, assim como uma ação avaliativa dos saberes desses sujeitos também requer conhecimentos teóricos específicos. Ter conhecimento da realidade que cerca a ação do professor é essencial para o sucesso de seu fazer profissional, por isso a necessidade deste ser um pesquisador. Nessa perspectiva, o professor de EJA, na qualidade também de adulto aprendente, deve estar em constante busca de formação.

As informações coletadas junto às escolas pesquisadas mostraram que a ausência de leituras e discussões sobre as diretrizes curriculares para EJA, que orientem as ações no momento da construção do PPP da escola, fornecendo subsídios aos gestores na fundamentação de projetos voltados para a modalidade, tem trazido resultados negativos para os sujeitos que a compõem. Para os gestores, a ausência de um documento normatizador, no caso, a Diretriz Curricular de EJA, é entendida como um descaso com a modalidade de ensino em questão. Para os professores, significa a ausência de um norteamento para seus planejamentos. Neste contexto, as práticas avaliativas são realizadas de acordo com a

compreensão e a conveniência das escolas e dos professores, cumprindo, na maioria das vezes, somente o papel de classificar ou selecionar os estudantes dessa modalidade de ensino no decorrer do ano letivo.

Analisando as concepções sobre a avaliação e avaliação da aprendizagem, na visão dos participantes da pesquisa, percebe-se falta de clareza quanto à diferenciação desses dois termos, visto que a avaliação da aprendizagem relacionada ao contexto escolar estar voltada para o aluno, e a avaliação no sentido amplo se refere a todos os espaços, independentes de sua natureza.

Os participantes, inicialmente, compreendem a avaliação como uma visão limitada e simplista. É identificada como medida, verificação de conteúdos ministrados. Concebida apenas como uma função técnica, sem estabelecer compromissos com a aprendizagem dos estudantes, a avaliação pode ser executada por qualquer um, dispensando o envolvimento dos sujeitos do processo, simplificando uma realidade que devido à sua importância para a qualidade do processo educativo, é muito complexa. É apresentada, ainda, como um instrumento que serve para selecionar, classificar, em detrimento do diagnóstico contínuo, do acompanhamento da evolução do aluno, que propicie, assim, a tomada de decisões futuras, rumo a uma aprendizagem significativa. Compreendida dessa forma, os participantes revelam um conflito conceitual, confundido os dois termos.

A avaliação da aprendizagem encontra-se traduzida na visão dos professores como um processo contínuo que visa diagnosticar as aprendizagens, possibilitando interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, buscando mudanças no comportamento de acordo com os objetivos traçados. Demonstram uma preocupação em avaliar os diferentes tipos de conteúdos e suas respectivas aprendizagens. No entanto, para os professores, esta não é tida como uma tarefa fácil. Ao se propor avaliar as atitudes, os comportamentos expressos nas aprendizagens dos estudantes, os professores se defrontam com a complexidade em fazê-lo. Neste processo, procuram avaliar se os estudantes passaram a pensar diferente, agir diferente. Enfim, se houve mudanças em seu comportamento, em suas atitudes, daí a dificuldade em avaliá-los.

No tocante à avaliação da aprendizagem, assim como a concepção de avaliação, evidencia-se, além do conflito conceitual já aludido, uma postura transitória, partindo de uma prática avaliativa que se resume à coleta de informações dos estudantes através de instrumentos técnicos, que servem para examinar, apenas, rumo a uma prática mais qualitativa, contínua, formativa. Prática esta que se configura como um processo de permanente troca de informações, um processo interativo, onde impera o respeito e o diálogo,

espaço de troca de saberes, de encontro e de confronto de ideias entre o professor e o aluno, em busca de saberes nem superiores, nem inferiores, porém aceitáveis e utilizáveis socialmente.

Evidencia-se no discurso do professor a intenção de realizar uma avaliação qualitativa do ensino e da aprendizagem, que valoriza mais o aluno; porém, ao descrever suas práticas esta é identificada como conclusiva, não processual, tendo a nota como principal elemento identificador. Muitos professores ainda insistem na avaliação como uma sucessão de testes, de provas, de trabalhos; como um elenco de conteúdos a ser aferidos, medidos, mensurados mensalmente, num ato pontual, ritualizando-a.

Depreende-se das reflexões postas que o processo de mudança, extraído dos discursos dos professores que atuam na EJA, referindo-se ao produto de uma avaliação processual rumo a uma mudança é uma realidade que demanda ainda empenho para alcançá-la: Práticas como semana de provas ritualísticas, pontuais, fixadas no produto, antidemocráticas, entre muitas outras coisas devem ser superadas e substituídas por uma prática avaliativa processual e democrática, que considere e respeite as realidades e saberes das pessoas jovens e adultas.

Com relação à aprendizagem na EJA, os participantes entendem que esta se consolida quando os estudantes se apresentam como capazes de resolver os seus problemas e demonstram criticidade em suas ações. Essa concepção está muito ligada à experiência do estudante, aos seus conhecimentos prévios, seus saberes vivenciais. Para avaliar uma aprendizagem tão diferenciada e complexa, necessita-se também de instrumentos e práticas avaliativas também específicas e diferenciadas.

Quanto às práticas avaliativas utilizadas pelos professores ficou nítida a força que as provas assumem nas realidades avaliativas das escolas de EJA: a prova ainda é utilizada por praticamente 100% dos professores pesquisados. Para alguns, ela assume papel apenas coadjuvante no processo de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes de EJA, mas, para outros, ela ainda se constitui na única forma de avaliar o aluno, configurando-se tal prática apenas como medida, sem consequências para a aprendizagem.

Os professores admitem ter conhecimento de diferentes formas de avaliar as aprendizagens dos alunos da EJA: pelos cadernos, pela conversa, pelos atos da sala de aula, através da participação, resenha de filmes, caricaturas, desenhos, seminários, discussão, avaliação oral, produção de texto, pontualidade, frequência, assiduidade, resolução de tarefas, perguntas e respostas, respostas no livro, atividades com música, tradução, trabalhar o lúdico etc. Mas, o curto espaço de tempo das aulas, a falta de apoio da escola, a ausência de

documentos orientadores da prática do professor, a heterogeneidade das turmas são apontados como fatores que dificultam a adoção dessas outras formas de avaliar.

A heterogeneidade das turmas de EJA, na fala dos professores, tem se apresentado como um grande desafio no tocante à avaliação da aprendizagem nessa modalidade. A diferença de idade, de experiências e de nível de conhecimentos que caracteriza o público de EJA demanda um esforço a mais por parte dos professores para avaliá-los. Diante dessa diversidade, uma prática avaliativa baseada em testes, provas não dá conta de tamanha variedade de saberes.

A carga horária insuficiente é outro fator que aparece como justificativa para os professores não desenvolverem práticas avaliativas mais inclusivas e variadas, pois eles afirmam que precisariam de mais tempos para as aulas, os planejamentos e para pesquisar diferentes maneiras de avaliar. Ficou claro, nas informações obtidas junto aos participantes que o trabalho em três turnos consecutivos, não disponibiliza tempo para preparar melhor os instrumentos de avaliação de seus alunos.

Outro fator que dificulta a prática avaliativa dos professores é o elevado índice de ausências dos alunos nas aulas. Sabe-se, no entanto, que na EJA o aluno falta por questões de horário de trabalho, questões familiares, de saúde, dentre outras. Compete ao professor a possibilidade do diálogo para reverter essa situação, caso contrário, a ausência esporádica pode se transformar em abandono.

No entanto, a identificação de tais situações: heterogeneidade, carga horária reduzida, ausência dos alunos, como dificuldades é uma forma de ignorar as possibilidades de superação, de reação, de mudança; enfim, de recuo diante das possibilidades de revertê-las, desmistificá-las.

Sabe-se que os processos de aprendizado se dão de uma forma dialógica, interativa. Para que se obtenha sucesso nas aprendizagens dos estudantes de EJA, estão implicadas também as expectativas que os professores trazem em relação aos seus alunos. O fato dessas expectativas nem sempre ser positivas, não acreditar, não valorizar o potencial e o saber desses alunos tem se configurado como mais uma dificuldade no processo de avaliação dos estudantes de EJA.

Constatou-se também que alguns mitos da avaliação continuam bem presentes nas práticas dos professores da educação básica. São eles: a crença de que a prova escrita é o meio mais eficiente para avaliar; professor bom é aquele que é rígido na avaliação; e o professor é quem decide sozinho o que deve avaliar sem a parceria dos estudantes nessa decisão. Assim como se mantém muito viva a prática ritualística das semanas de prova, com suas fileiras

vigiadas e hora marcada para iniciar e terminar, desconsiderando as diferenças dos sujeitos avaliados.

Após a constatação de que as práticas avaliativas dos professores se configuram como um importante elemento pedagógico para avaliar a aprendizagem dos alunos da EJA, constatou-se também que muitos rituais característicos de uma avaliação quantitativa, técnica, continuam presentes nas ações dos professores. Diante desse quadro, sugere-se aos gestores dessa modalidade de ensino ações que possam viabilizar uma mudança na realidade das práticas avaliativas da modalidade EJA do município de Teresina:

- 1 Construção coletiva de uma Diretriz Curricular para a modalidade EJA do município de Teresina;
- 2 Inclusão da temática avaliação nas ações de formação continuada da SEMEC-Teresina, sob a responsabilidade da Divisão de EJA (DEJA), assim como nas ações de formação promovidas pela própria escola;
- 3 Acompanhamento efetivo do Conselho Municipal de Educação de Teresina (CME) das ações da EJA no PPP das escolas que atendem à EJA no Município de Teresina;
- 4 Realização de Conselhos de Classes bimestrais nas escolas de EJA.

No percurso de transição de uma avaliação técnica, focada no produto, para uma avaliação formativa, focada no processo, que somam condições no sentido de garantir uma aprendizagem e uma educação que propicie qualidade de vida ao público da modalidade EJA, sujeitos desse estudo. Os achados da pesquisa possibilitaram ao pesquisador a constatação de que as concepções dos professores sobre avaliação e práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas do município de Teresina contribuem para uma avaliação das aprendizagens focadas na mudança de comportamentos, nas atitudes, no modo de agir, onde se procura respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas histórias de vida, suas experiências, seus saberes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Fala Mestre. Revista Nova Escola. **Um reflexo fiel da escola**. Fundação Victor Civita: Abril. n. 147. Nov., 2001.
- AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. et al. **Avaliação: uma prática em busca em novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1996.
- ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.
- ARROYO, Miguel et al. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. IN: Construção Coletiva: **Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005, p. 221-230.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA J; NEVES A. Fantasmas, Mitos e Ritos da Avaliação das Aprendizagens. **Revista portuguesa de Pedagogia**. Ano 2006. 219-235.
- BARCELOS. V. **Avaliação na Educação de Jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa – Petrópolis, RJ: vozes, 2014.**
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70: Brasil, 2011.
- BOGDAN, R. **Pesquisa qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. Quem julga os juízes? Algumas ideias para pensar um ritual de fim de períodos: a avaliação. IN: **Avaliação em Educação de Adultos: temas e discussões**. Rio de Janeiro, MOBREAL, OREALC, 1983.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 01/08/2014.
- _____. Parecer nº 699, 6 de julho de 1972. **Regulamenta o Ensino Supletivo**. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972.
- _____. Ministério da Educação. **Avaliação em educação de adultos: temas e discussões**. Brasília: MEC, 1984.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996, Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 dez 2014.

_____. Parecer nº11/2000, aprovado em: 10 maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

_____. **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.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio.** Brasília, 2002. p. 193-194. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_introdutorio/introdutorio_completo.pdf>. Acesso em 27/08/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 2002.**

_____. **Cadernos EJA 4: Trabalhando com a educação de jovens e adultos –Avaliação e planejamento.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010.

CASTELLI JR, R.; GISI, Bruna; SERRÃO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013, p.721-744. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>. Acesso em 24/09/2104.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

COLL, C. **Psicologia y Curriculum.** Laia. Barcelona. 1987.

DAVIS, C. **O papel e função do erro na avaliação escolar.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.

DEAQUINO, T. C. E. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem,** São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7. ed., 2012.

DEPRESBÍTERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. et al. **Avaliação**: uma prática em busca em novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: EdUNESP, 2009.

FINGER, M, ASÚN, J. M. **A educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora, 2003.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paula: Atlas, 2008.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10, Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, S. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e os exames supletivos das décadas de 1970 e 1980. IN: ALMEIDA, F. J. de (Org.) **Avaliação educacional em debate**: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Avaliar para promover: compromissos desse século. In: DEMO, P. (Org.). **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KNOWLES, M.S. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. RJ: Elsevier, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**, São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e investimento**. Disponível em: < <http://luckesi.blog.terra.com.br/>>. Acesso no dia 20/07/2014.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MINAYO, M. Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. São Paulo: Vozes, 2012.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage. 1997.

MOURA, M. da G.C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

_____. **Contributos da andragogia para o estudo da aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. 2012. Mimeografado.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PACHER, J. C. **Efeitos e sentidos da Avaliação da aprendizagem de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 81 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

PENNA FIRME, T. **Mitos na avaliação: diz que... Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-10, jan. /abr. 2009.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed, São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2011.

RUDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEMEC, Teresina (PI). **Resolução CME/THE nº 021**, de 02 de agosto de 2012.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau – Legislação, teoria e prática**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986.

_____. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SPÓSITO. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, p. 129-148, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. dos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

_____. **Avaliação: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, V.M.O. Avaliação educacional: algumas contribuições teóricas para a formação de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, 2009. Disponível em: <revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/225>. Acesso no dia 05/08/2014.

VIEIRO, Anésia et al. Avaliação emancipatória no SEJA: No tempo do fazer e do aprender. IN: **Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005. p. 213-217.

VÓVIO, C L. **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Exames supletivos/certificação na educação de jovens e adultos**. Audiências do Conselho Nacional de Educação sobre a reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00 – Educação de Jovens e Adultos. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Certificação%20-%20EJA.doc>>. Acesso no dia 23/10/2014.

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a),

Sou mestrando do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí. O meu trabalho de pesquisa **Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos**: revendo mitos, ritos, realidades, objetiva “Analisar as concepções e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem”. Conta com sua valiosa colaboração para responder a este questionário, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____ Função que ocupa na escola _____ Pseudônimo _____
- Sexo:
 - () Masculino
 - () Feminino
- Idade:
 - () 20 a 30 anos
 - () 30 a 40 anos
 - () 40 a 50 anos
 - () Mais de 50 anos
- Estado civil:
 - () Solteiro (a)
 - () Casado (a)
 - () Viúvo (a)
 - () Separado (a)
 - () Outros

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Curso Superior:
 - () Completo
 - () Incompleto
 - () Magistério-Ensino Médio

- Especialização - Área _____
- Mestrado – Área _____
- Doutorado – Área _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Escola em que trabalha:

- Estadual
- Municipal
- Estadual e Municipal
- Estadual e Privada
- Municipal e Privada

- Tempo de serviço no Magistério:

- Menos de um ano
- Entre 01 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

- Tempo de serviço no Magistério de EJA:

- Menos de um ano
- Entre 01 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

- Turno em que trabalha:

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Manhã e Tarde
- Tarde e Noite
- Manhã e Noite
- Manhã, Tarde e Noite

- Bloco EM que atua na EJA:

- BLOCO I DO 1º SEGMENTO (Equivalente ao 1º, 2º, e 3º. ano)
- BLOCO II DO 2º SEGMENTO (Equivalente ao 4º, e 5º. ano)
- BLOCO III DO 3º SEGMENTO (Equivalente ao 6º, e 7º. ano)
- BLOCO II DO 2º SEGMENTO (Equivalente ao 8º, e 9º. ano)

Entrada no serviço público:

() Concurso público

() Outros

O que vem em tua mente quando te falam em Avaliação?

E quando te falam em Avaliação da Aprendizagem?

O que vem em tua mente quando te falam em Aprendizagem?

OBRIGADO!

APÊNDICE 02 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO FOCAL

- 1) Fale-me um pouco sobre Avaliação.
- 2) Continuando, fale sobre Avaliação da Aprendizagem.
- 3) Agora fale o que vem a tua mente quando te falam de aprendizagem.
- 4) Existem pontos comuns entre Avaliação e Avaliação da Aprendizagem?
 - a) O que, por exemplo?
 - b) E pontos divergentes?
 - c) Pode citar alguns?
- 5) As práticas avaliativas que tu utilizas na sala de aula possibilitam a construção de indicadores para avaliar a aprendizagem.
- 6) Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem? Fala sobre:
 - a) o planejamento da avaliação;
 - b) o que é considerado:
 - b) as dificuldades em realizar esse planejamento
 - c) Se os meios que tu utilizas, avaliam a aprendizagem.