

MARIA DO SOCORRO DE MOURA PEREIRA

**AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA:
O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS**

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

MARIA DO SOCORRO DE MOURA PEREIRA

**AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA:
O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 21 de abril de 2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 104/2016, de 7 de março de 2016, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro

Arguente:

Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues
Sanches da Fonseca

Vogal:

Prof. Doutor Óscar Conceição de
Sousa

Orientador:

Prof. Doutor Leonardo Rocha

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

Dessa maneira, todas as atividades de avaliação precisariam simbolizar funções autorreguladoras similares às oferecidas pelo painel do aparelho para a ginástica aeróbica. Mais ainda, o ideal seria que os próprios alunos pudessem utilizar os métodos de sua avaliação para constantes e periódicas “autoavaliações” essenciais como meio de proporcionar diagnósticos relevantes que ajudassem com pertinência e eficácia a superação de dificuldades. Seria uma maneira de aprender a aprender. (ANTUNES, 2002, p.34)

Dedico este trabalho ao meu esposo, Jonas Mafra, pelo amor e acompanhamento em todos os momentos, e às minhas filhas Suzana Melissa e Suzérica Helena, pela compreensão e ajuda, tornando-se coparticipadoras deste trabalho, e aos meus pais José Bento (*in memorian*) e Maria Neuza pelo encorajamento e credibilidade em mim depositados.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela capacidade de pensar e aprender.

Aos meus familiares: irmãos, cunhados, sobrinhos, pelo incentivo na minha vida profissional e pessoal. E à minha sogra, pela força e confiança.

Às professoras do Centro de Ensino Neuzana, por compreenderem a minha ausência ao longo desta formação.

À minha amiga Francister, pelas palavras de apoio e ânimo.

Ao professor Leonardo Rocha, pela paciência e elevada capacidade intelectual com a qual orientou a construção desta dissertação.

Aos professores e alunos colaboradores desta pesquisa, que se dispuseram gentilmente a contribuir com informações essenciais ao desenvolvimento do estudo.

À gestora Socorro Gomes, por entender o meu trabalho e abrir as portas da Escola, contribuindo de maneira positiva com o que ora estudo.

À Evanilda de Brito Lopes, pelo incentivo na iniciação e conclusão deste Mestrado.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.

RESUMO

A dissertação que ora se busca resumir tem como tema *avaliação participativa: o que pensam professores e alunos*. Objetivou-se com este estudo investigar os impedimentos que levam os alunos a não participarem como sujeitos ativos do processo de avaliação. Tal estudo teve como metodologia a pesquisa de campo, dentro de uma proposta qualitativa e quantitativa. A coleta de dados quantitativos aconteceu por meio de um questionário para os alunos, e uma entrevista semiestruturada para os professores. Os resultados apontam que esses jovens assumem uma postura de passividade, quietação e até comodismo diante de seu processo de construção do saber, e nele é possível incluir a avaliação que fazem sobre sua aprendizagem. Os instrumentos de avaliação são pensados exclusivamente pelo professor, e o seu uso, mesmo que diversificado, não efetiva a *avaliação participativa*. Concluiu-se a respeito do que pensam os professores, que alguns não têm claro o conceito de avaliação, nem pensam na possibilidade do discente participar do processo avaliativo, inibindo assim a uma nova forma de vivenciar a avaliação.

Palavras-chave: avaliação participativa; professor; aluno.

ABSTRACT

The dissertation that now if seeks summarize has as theme “*avaliação participativa: o que pensam professores e alunos*”. This study aimed to investigate the impediments that lead the students to not participate as active subjects in the evaluation process. This study had as methodology the bibliographical and field research, within a qualiquantitative proposal. The collection of quantitative data happened by means of a semi-structured questionnaire for students, and a semi-structured interview for the teachers. The results indicate that these young assume a posture of passivity, quietness and even convenience before his process of construction of knowledge, and it is possible to include the evaluation that make about their learning. The evaluative instruments are designed exclusively by the teacher, and their use, even that diversified, it not effective participatory evaluation. It is concluded that the respect of the thoughts of the teachers, that not everyone has clear the concept of evaluation, nor think about the possibility of the students participate in the evaluation process, inhibiting so the opening of a new way of experiencing the evaluation, reflection of a formation based on the concepts that advocate the detention of knowledge exclusively to professor.

Keywords: participatory evaluation; teacher; student.

LISTA DE SIGLAS

CIAC – CENTRO INTEGRADO DE APOIO A CRIANÇA

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IFS – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA DE ESTUDOS ACADÊMICOS

LDBEN – LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DO COMÉRCIO

SENAI – SERVIÇO NACIONAL DA INDÚSTRIA

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	09
1 . CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	11
1.1 EJA: UM BREVE HISTÓRICO.....	21
2. AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	29
3. OBJETIVOS DO ESTUDO	40
3.1 OBJETIVO GERAL	40
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	40
4. METODOLOGIA.....	41
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	41
4.2 OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA.....	42
4.3 OS ALUNOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	43
4.4 MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	43
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	45
5.1 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	45
5.2 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS.....	52
5.3 CONFRONTANDO AS DUAS CONCEPÇÕES.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	65
ANEXOS.....	68

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação, ao longo da história da educação, tem sido marcado por imposições e determinações que não levam em conta o que os sujeitos submetidos a ele pensam a respeito deste processo. A reflexão sobre a avaliação deve assumir papel de destaque na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por permitir aos alunos apresentarem os motivos que explicam a maioria deles ter suas vidas escolares baseadas no insucesso. Tomando por base a condição de jovens e adultos, eles são capazes de dialogar a respeito do que pensam acerca da avaliação e, junto com os professores, buscar tornar este processo menos classificatório e excludente.

O tema *A avaliação na Educação de Jovens e Adultos: o que pensam alunos e professores*, aqui discutido, tem como fatores motivadores as preocupações que surgiram no cotidiano escolar, onde os alunos da modalidade EJA, capazes de desenvolver e atuar em diferentes profissões, não são convidados a pensar e decidir coletivamente junto aos professores, o processo avaliativo vivenciado por eles na escola, bem como por identificar que os professores os avaliam como se fossem alunos do ensino regular.

O interesse pelo estudo se intensifica para compreender que a modalidade de ensino para jovens e adultos, EJA, carece de uma reflexão acerca da avaliação que é realizada e para compreender a significativa contribuição que este estudo pode oferecer ao grupo de docentes.

O processo de investigação far-se-á mediante pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista com 5 (cinco) professores e o questionário com perguntas abertas e fechadas para 30 (trinta) alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Esperou-se com este estudo, conhecer a concepção dos professores a respeito do que é avaliar e de como se dá esse processo no fazer pedagógico dos diferentes educadores entrevistados, bem como, identificar qual o nível de entendimento dos discentes sobre sua participação no processo de avaliação a qual são submetidos. Assim, foi observado na pesquisa que os discentes não se consideram responsáveis pela construção do processo avaliativo ao qual são submetidos junto aos professores, pois o modo em que atualmente se estrutura metodologicamente o processo avaliativo dos docentes não permite o envolvimento e participação dos discentes, restringindo a autonomia dos alunos na construção coletiva deste processo.

A dissertação está organizada em 5 (cinco) partes: a primeira constará da introdução que ora apresenta o trabalho. A segunda faz uma abordagem acerca do contexto histórico da Educação no Brasil, e da EJA enquanto modalidade de ensino, oferecendo informações importantes para a compreensão da luta pela implementação e pelo desenvolvimento desta modalidade de ensino para jovens e adultos no Brasil.

A terceira parte contempla a fundamentação teórica que dá sustentação ao trabalho, apresentando as concepções de teóricos que desenvolveram estudos e métodos ligados às práticas e ações pedagógicas, específicas à Educação de Jovens e Adultos. Na quarta parte apresentam-se os objetivos, a caracterização da Escola pesquisada e dos participantes, bem como os métodos e instrumentos utilizados na pesquisa.

Por fim, na quinta parte, organizam-se a apresentação e discussão dos resultados, onde é feita uma análise das concepções dos professores e dos alunos e o confronto entre estas duas concepções.

1. CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 A Educação no Brasil

A história da Educação no Brasil é marcada por diferentes períodos, e tem início com a chegada da Companhia de Jesus em terras brasileiras, no Período Pré - Colonial (1500–1530). Eles se preocupavam com a doutrina da fé cristã e o trabalho educativo, por compreenderem ser impossível converter os índios ao catolicismo, por estes não dominarem a leitura e a escrita. Com seu trabalho, segundo Negrão (2005), edificaram escolas e seguiram suas doutrinas baseadas na *Ratio Studiorum*¹. Assim, catequizaram os índios e orientaram o trabalho agrícola sob os moldes europeus, o que garantiu aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

Estas ações permitem perceber que o interesse dos jesuítas era de também se beneficiarem com a exploração da terra, pois deixavam transparecer que havia um plano estruturado. “Os jesuítas revelam uma capacidade de planejamento que contém, em si, a crença no homem como agente de transformação e o crédito no mundo como um universo em aberto” (Nagel, 2009 p. 188). Ou seja, o homem que aqui habitava desprovido de conhecimento intelectual e de boas condições em suas terras, recebia dos jesuítas a promessa de prosperidade em curto prazo, “o homem é constantemente emulado para a vida ativa, organizando possibilidades, inclusive para o futuro” (Nagel, 2009, p. 188).

As práticas de ensino dos jesuítas foram desenvolvidas no Brasil durante mais de dois séculos, e se percebe que:

Foi definido prioritariamente, pela forma de organização do trabalho e pela privatização da terra para a produção nesse território, antes de ser regulado por dogmas, conceitos religiosos, ou, mesmo, métodos de conhecimento que supõem a autoridade constituída como única fonte de verdade. (Nagel, 2009, p. 196)

¹ O *Ratio Studiorum* foi criado na primeira metade do século XVI, como normatização metodológica do trabalho nos colégios Jesuítas, em face da fundação do Colégio Mesina em 1548. Todavia, só adquiriu forma definitiva e obrigatória nos colégios em 1599, após anos de estudos detalhados. Depois de algumas revisões e mudanças, em 1832 o documento foi concluído, e segundo Negrão (2000, p. 155) “O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações...”.

As preocupações dos jesuítas não eram com a formação de nobres nem de servos, mas com a formação de homens que defendessem que o trabalho era necessário e que se interessassem pela produção disciplinar de bens, revelando, assim, uma sintonia com um projeto burguês que se instalara naquela época.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, tenta-se uma nova organização da educação, dessa vez objetivando que a escola servisse ao Estado, sendo, portanto, necessária, a criação das aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Não havia articulação entre essas aulas, visto que os professores não apresentavam preparo para a função e eram indicados pelo bispo, tornando-se donos vitalícios de suas aulas.

O que se destacou como positivo nesse período, foi a criação do curso de estudos literários e teológicos, no Rio de Janeiro, e a construção do Seminário de Olinda, em Pernambuco, este já apresentava uma sintonia “lógica entre as disciplinas, os cursos tinham duração estabelecida, os estudantes eram organizados em classes e trabalhavam de acordo com o plano de ensino previamente estabelecido” (Piletti, 1996, p.37). As novas ações adotadas no período pombalino derrubaram o sistema de ensino jesuítico, provocando um caos na educação brasileira.

Com a chegada da Família Real ao Brasil, no ano de 1808, inicia-se uma nova mudança que caracterizou o Período Joanino. D. João marcou sua contribuição com a construção de escolas que ensinavam Língua Portuguesa e Francesa, além de Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura, e cursos de cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia; a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; a criação do curso de agricultura, de química e uma cadeira de Ciência Econômica; a estruturação da primeira biblioteca pública, com mais de 60.000 volumes trazidos de Portugal e a criação do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, outra iniciativa que favoreceu a educação e a cultura no Brasil.

Nesse contexto, há uma preocupação com a educação, mas não se percebe essa educação oferecida a todos. Privilegiava-se a educação para os ricos, para a nobreza, ou seja, os pobres eram excluídos do acesso ao conhecimento intelectual.

O Período Imperial é iniciado quando D. João VI volta para Portugal, e D. Pedro I, declara Independência do Brasil e, inspirado pelos moldes franceses, outorga a primeira Constituição Brasileira, assegurando no art.179, no inciso XXXII da Lei Magna, que “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. ”. (BRASIL, 1824)

A falta de professores se acentuou e criou-se uma maneira de minimizar os efeitos dessa carência: passou-se a encarregar o aluno, que já era treinado, a ensinar um grupo de crianças, sendo vigiado por um rígido inspetor. Em 1827 é proposta, por meio de um projeto de lei, a criação de escolas primárias em todas as vilas, sendo prevista a seleção de professores, a fim de que estes fossem nomeados. Neste período as escolas para meninas são abertas no País.

O Ato Adicional à Constituição responsabilizava as províncias pela administração do ensino primário e secundário, surgindo, assim, a primeira escola normal em Niterói.

Ao que parece, passar a administração para as províncias não garantiu que o ensino tivesse a qualidade que era esperada, reforçando mais uma vez a afirmação de que nada se fez de concreto pela educação brasileira.

O período considerado da Primeira República se instalou no Brasil entre os anos de 1889 a 1929 e teve seus programas políticos e educacionais influenciados pelos de outros países. O político foi influenciado pelo modelo americano, o presidencialista, e a educação foi influenciada pela filosofia positivista de Augusto Comte, e também marcada por Reformas, iniciando com a liderada por Benjamin Constant (1836-1891) que tinha inspiração nos princípios de liberdade e laicidade do ensino, defendendo a escola primária gratuita. Tinha como respaldo a legislação brasileira, a Constituição.

Benjamin Constant tinha ainda objetivos bem definidos com a reforma que comandava. Um deles era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores, não sendo somente preparatório, intensificando os esforços para que houvesse a substituição da predominância literária pela científica. Foi uma reforma que recebeu muitas críticas tanto dos defensores do positivismo como dos defensores da predominância literária, concluindo que as mudanças tornariam o ensino enciclopédico.

Outra Reforma que marcou a história da educação no Brasil foi a de Rivadávia Correia (1866-1920) que retomou a orientação positivista, defendeu a liberdade do ensino, pregou a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades.

Não se percebeu preocupação com a capacitação dos professores nem com o acesso e permanência dos alunos na escola. O que se viu foi um retrocesso na construção do saber. Os resultados dessa reforma foram considerados desastrosos para a educação brasileira, o que fez acontecer o surgimento de mais uma reforma, a de Carlos Maximiliano.

A Reforma conduzida por Carlos Maximiliano (1873-1960) permite concluir que, de fato, a Reforma de Rivadávia Correia não poderia mais continuar. Carlos Maximiliano vai oficializar novamente o ensino.

Mais uma reforma é encabeçada no Brasil e desta vez numa época complexa da história do País. João Luiz Alves (1870-1925), conduzindo a Reforma, introduz a cadeira de Moral e Cívica, na intenção de silenciar os estudantes que protestavam contra o governo da época.

Neste período a reforma nacional influencia o surgimento das reformas também nos estados e a educação passa por mudanças. No Nordeste, os estados do Ceará, Bahia e Pernambuco lideram os movimentos.

Paralelamente a essa Reforma, na conjuntura social e política do País, aconteciam fatos marcantes como a Semana de Arte Moderna e a fundação do Partido Comunista (1922), além de outros acontecimentos.

As discussões e mudanças desse período propiciou a Getúlio Vargas (1930-1945)² a tomada do poder, trazendo com isso repercussões na organização escolar brasileira, fazendo-se perceber que a ênfase dada ao aspecto literário e clássico na educação estavam com o fim muito próximo.

O período denominado Segunda República (datado de 1930 a 1936), foi um período marcado pelo confronto de ideias e recebeu influência da crise econômica vivida no mundo. A crise econômica faz o governo suspender os benefícios que garantiam a força produtora no país, enfraquecendo com isso a educação e também a produção desenvolvida no Brasil, não deixando, mesmo assim, de acumular capital.

O cenário político apresentado no início da década de 1930, garante ao Brasil sua entrada para o mundo capitalista em termos de produção. Essa nova realidade fez com que a sociedade passasse a exigir mais. Tal exigência se acentuou na mão de obra especializada que forçou o governo a investir na educação. Esses investimentos se deram com uma estruturação de órgãos que normatizaram o ensino.

Para isso foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, num governo provisório que sancionou decretos para organizar o ensino secundário e universitário, conhecido como Reforma Francisco Campos. Entende-se que essa ênfase na organização do

² Getúlio Vargas ainda retorna ao poder em 1950, permanecendo neste até 1954, quando comete suicídio.

ensino secundário e universitário tenha ocorrido em virtude do público que dele se beneficiava, de modo que este pudesse contribuir se tornando mão de obra necessária aos interesses dos detentores de produção, sendo criados, nesta oportunidade, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação, que só iniciaram suas atividades em 1934. Por meio dos decretos são regulamentados o ensino comercial e algumas profissões, entre elas a de contador. Tem-se com isso a intenção de que a educação preparasse o sujeito para o serviço na indústria e no comércio.

Esses decretos geraram instabilidade no governo provisório, o que resultou na manifestação pelos professores lançando à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Criam-se universidades em São Paulo, desta vez já estruturadas com base nas normas do Estatuto das Universidades Brasileiras, e é criada no Distrito Federal, por Anísio Teixeira, a Faculdade de Educação. Muitas mudanças aconteceram, no entanto, nada impediu o golpe de estado, no qual Getúlio Vargas assumiu o poder, instalando o Estado Novo e proclamando a nova Constituição.

No período do Estado Novo a orientação político-educacional é feita numa perspectiva de educar para o mundo capitalista, de modo que sugere a preparação de mão de obra a fim de que esta atue nas atividades abertas pelo mercado, enfatizado na nova Constituição o ensino vocacional e profissional.

No intuito de tirar do Estado a obrigação e dever com a educação, propõe-se que a arte, a ciência e o ensino também sejam ensinados pela iniciativa individual ou coletiva, pública e particular. Mantém-se ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Obriga-se que todas as escolas normais primárias e secundárias, ofereçam o ensino de trabalhos manuais, alimentados pela ideia de que se aprende fazendo.

A atuação da escola é entendida como algo distante da sociedade, seu compromisso seria com a cultura e a moral dos alunos, desvinculando o sujeito das ações políticas vivenciadas por eles em sociedade, ou seja, formar-se-ia um aluno passivo para as questões sócio-políticas.

Nesse período do estabelecimento do Estado Novo, as discussões a respeito da educação, consideradas ricas no período anterior são silenciadas, e se percebe uma visível separação entre o trabalho intelectual e o manual. O trabalho intelectual é realizado pelas classes mais favorecidas, já o trabalho manual, marcado pelo ensino profissionalizante, é destinado aos menos favorecidos. Essa divisão não impediu os anseios de alguns grupos da

sociedade de criar a União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

No período do Estado Novo foram realizadas diversas reformas no ensino, e essas reformas se deram por meio de leis orgânicas, compostas por diversos decretos-lei. Decretou-se a criação do Serviço Nacional da Indústria – SENAI, que passou a se responsabilizar pela formação técnica da mão de obra a ser utilizada pela indústria. Decretou-se também a regulamentação do ensino industrial e comercial, porém a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –SENAC não aconteceu no Estado Novo. Um dos decretos-lei obrigava as empresas oficiais, a manter por conta própria uma escola de aprendizagem para capacitar os funcionários aprendizes, quando a empresa tivesse mais de cem empregados.

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial. (Piletti, 1996, p. 90).

A reflexão feita desse período remete à compreensão de que se abriu para o mundo uma divisão de classes mais acentuada, assegurada por leis, condenando os pobres a serem meros executores de ideais burgueses.

Essa prática de submissão de uns em detrimento de outros, é reforçada no ensino quando se acredita que a escola é o lugar de preparação para a ação de assumir diferentes papéis na sociedade, valorizando-se a autoeducação.

A educação é subordinada à sociedade, tendo como função a preparação de recursos humanos (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (Luckesi, 1994, pp. 55-56).

Essa preparação oferecida pela escola pública, muitas vezes é feita por professores desmotivados que transferem para os alunos as insatisfações e impregnam a impotência em

superar os desafios, reforçando que pouco se conseguirá com o ensino público, intensificando, com isso, a divisão e os conflitos entre as classes.

O período considerado de Nova República (1946 a 1963) se dá quando é finalizado o Estado Novo. Neste novo tempo compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação, com base na nova Constituição, e assim a garantia de que a Educação é direito de todos volta a ser vivenciada.

Foi criado nessa época o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, no objetivo de que fossem atendidos os novos anseios exigidos pela sociedade pós-Revolução Industrial. Considera-se que esse período foi um dos mais férteis na história da Educação no Brasil, pelo fato da extensa gama de discussões e iniciativas que surgiram na época.

Pensou-se e foi elaborado um anteprojeto que almejava uma mudança geral no cenário educacional do País. Seriam organizadas subcomissões para pensarem o ensino em cada modalidade: Primário, Secundário e Superior. Sendo encaminhado à bancada federal e posteriormente iniciada uma luta ideológica sobre as propostas apresentadas.

As discussões se voltaram para dois momentos: preliminarmente para as interpretações contraditórias das propostas constitucionais e posteriormente para a questão da responsabilidade do Estado quanto à educação. As discussões em torno das propostas que foram acirradas por treze anos chegaram ao fim com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mas sem a força original do anteprojeto, prevalecendo os apelos da Igreja Católica e dos donos de escolas particulares em confronto com os que defendiam um monopólio estatal para o ensino aos brasileiros.

Percebe-se neste período o surgimento e defesa de propostas que garantiriam mais qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso da escola-classe e escola-parque, defendida por Anísio Teixeira em Salvador/BA, e a implantação de uma didática baseada nos referenciais teóricos de Jean Piaget – o Método Psicogenético, em Fortaleza/CE. No Rio Grande do Norte, a Prefeitura de Natal inicia uma campanha de alfabetização, voltada especificamente para adultos, a qual será aprofundada no decurso deste estudo.

Em metade os anos 60, um golpe militar que se instala durante 20 anos põe fim aos ideais revolucionários pelos quais passavam a Educação e o Ensino, com o argumento de que as ideias eram subversivas.

Neste período os educadores de ideologias contrárias ao governo foram perseguidos e muitos foram calados nas mais diversas formas. O período militar tratou a educação com antidemocracia, invadindo universidades, demitindo funcionários, e o cenário era de constantes confrontos dos estudantes com a polícia. Decretou-se nesta época que a União Nacional dos Estudantes estava proibida de atuar, para evitar *badernas* realizadas pelos alunos.

Este período marca a mais cruel ditadura e, para qualquer expressão do povo que fosse contrária aos ideais do governo, era executada a força física a fim de contê-la. Nesta época as escolas no Brasil adotaram a palmatória³ como recurso pedagógico para intimidar a rebeldia e impor a ordem nas classes. Era ainda usada como forma de castigo para os que não conseguiam memorizar os conteúdos estudados em sala de aula e apresentados no momento da avaliação oral.

Não havia relação professor-aluno porque a autoridade do professor era soberana, conforme mostra Luckesi (1994, p.57):

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Pode-se considerar, portanto, a partir das leituras feitas sobre este período, que a Educação deixa de ser prioridade e que todas as ações desenvolvidas pelos governantes da época tinham como base as ideias positivistas, bem representadas na Bandeira Nacional pela expressão “ordem e progresso”. Ordem através da repressão, e progresso por meio da exploração da mão de obra regulamentada pelas leis educacionais que reforçam a divisão da sociedade em classes.

A ditadura se desfez, devido à pressão popular em diferentes setores, culminando num processo de abertura política que obrigou os militares a deixarem o governo por meio de uma eleição indireta em que somente dois civis puderam concorrer – Paulo Maluf e Tancredo Neves – sendo eleito Tancredo Neves, que não chegou a assumir devido seu falecimento.

³ s.f. Espécie de régua de madeira, com uma das extremidades em forma circular, geralmente marcada por cinco furos em cruz, com a qual antigamente pais e professores castigavam as crianças, batendo-lhes com ela na palma da mão. (Sin.: férula, santa-luzia, menina-de-cinco-olhos.). DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS.

Com o óbito de Tancredo Neves, assumiu seu vice, José Sarney, o qual governou de 1985 a 1990, e deixou transparecer abertura para retomar as discussões sobre educação de forma mais democrática, pois as questões educacionais anteriores já haviam perdido o caráter pedagógico e assumido um sentido político. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, tem sua aprovação em 1996, fruto de um projeto apresentado por Darcy Ribeiro.

No governo de Collor de Melo é dada ênfase à Educação de crianças, criando os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, deixando as outras modalidades desprovidas de atenção.

Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), a educação avançou muito, dando passos significantes com diversas reformas e com a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Magistério - FUNDEF, considerado um progresso para a descentralização da gestão, dos sistemas de avaliações (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e outros) e para os estados e municípios assumirem suas responsabilidades no que diz respeito à educação.

De acordo com Oliveira (2009, p. 202):

As reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios.

Esse governo deu ênfase a questões de privatizações de empresas estatais, como é o caso das telecomunicações.

No que se refere à educação nos governos posteriores, sob a vigência dos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) é possível perceber algumas continuidades do que já se fazia no governo Fernando Henrique Cardoso, no entanto, com visíveis mudanças, as quais destinadas em maior escala às classes menos favorecidas, à população negra e outros. Estes programas que buscavam igualdade e equidade social, econômica e

política sofrem inúmeras críticas, justificadas principalmente pela teórica diminuição do espaço das classes sociais mais favorecidas.

É notório que para isso acontecer ou parcialmente acontecer, foram necessárias parcerias com estados e municípios, com o setor privado e o empresariado brasileiro, buscando garantir Educação para todos e qualidade no serviço educacional prestado.

De acordo com Scaff, Oliveira e Senna (2012), “o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2007b apud caderno do SCAFF *et. al.* , 2012 p.04).

Esta parceria visava também a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nos governos Lula, percebe-se que há tentativas de melhorar e valorizar a educação quando é instituído o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que substitui o FUNDEF, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, e de acordo com Oliveira (2009, p. 208):

A instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – pode ser considerado um avanço no sentido de que busca corrigir falhas que eram apontadas no FUNDEF. Além disso, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação do mencionado protagonismo.

É notório que muita coisa avançou no campo da Educação também no que diz respeito à construção e manutenção de escolas federais, como é o caso das inúmeras construções dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologias, popularmente conhecidos como os IFs, conforme se vê no Estado do Rio Grande do Norte. Estes Institutos permitiram a milhares de jovens das comunidades mais distantes dos centros avançados a oportunidade de uma educação de qualidade, sem precisar deslocar-se do seio de suas famílias e provocar o crescimento desordenado das capitais.

Esses avanços oportunizaram também a realização de concursos públicos e mais professores foram contratados, concorrendo de forma igual entre si, sem os “apadrinhamentos” políticos. É sabido também que essas mudanças provocam insatisfações naqueles que se acostumaram a deter o poder econômico e político, transformando as insatisfações em críticas ao sistema de cotas, ao vê-lo como um ato concreto de preconceito e desigualdade.

1.1 Educação de Jovens e Adultos: um breve histórico no Brasil e no Rio Grande do Norte

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem sua história marcada pelas tentativas de consolidar-se como uma modalidade de ensino onde o sujeito que dela participa consiga ingressar no mundo da leitura e da escrita na intenção de erradicar o analfabetismo. O contexto histórico que ora se apresenta é o resultado de leituras realizadas em diferentes fontes que contam a trajetória da EJA no Brasil.

A EJA na década de 1930 começa a delimitar um espaço na história da educação no Brasil. Com a Revolução de 1930, o Brasil passou por um processo de industrialização e êxodo rural. Nesse período, mais precisamente no ano de 1934, o País aprovou uma constituição que estabeleceu um Plano Nacional de Educação que apresentava, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos como dever do Estado.

A constituição de 1934 reconheceu pela primeira vez em caráter nacional a educação como direito de todos e que ela deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, extensivo aos adultos (art. 149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário e integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. (SOUZA, 2000, p.47).

Na década de 1940, a EJA toma forma de campanha nacional de massa, sendo finalizada no ano de 1950, por não apresentar eficiência nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.

Nos anos 60 tomou novo impulso, alicerçada pelo pensamento de Paulo Freire (1921-1997) sobre alfabetização de adultos, sendo inspiração para os principais programas de

alfabetização no País. O Brasil se industrializa e se urbaniza, no prelúdio do Golpe Militar. Nesta mesma época a reforma agrária ganha forças no campo, tornando-se ponto de debate nas pautas políticas. Neste período elege-se como prefeito de Natal Djalma Maranhão.

Nesse tempo de acontecimentos marcantes na história política do País, no Nordeste surgem os principais movimentos da Educação e cultura popular: o Movimento de Educação de Base (MEB) e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Germano e Paiva (2005, p.6) explicam que:

Nenhum movimento da época, no entanto é tão enfático ao estabelecer vínculos entre cultura popular e dominação externa quanto a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. A cultura popular, conforme concebia os intelectuais da campanha, estava intimamente relacionada aos ideais de libertação nacional.

Compreende-se como libertação nacional a mudança na escolaridade da população analfabeta, onde, ao aprender a ler e a escrever, podia-se perceber um mundo diferente e livre de certas ações opressoras. Acredita-se que nesse ato de liberdade o sujeito constrói nova identidade sem perder de vista o seu contexto.

Apesar dos movimentos populares, o reconhecimento da educação de adultos como modalidade de ensino só veio a ocorrer a partir de 1961, com a ascensão de João Goulart à Presidência da República. Conseguiu-se ainda nesta década, a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que pleiteava a implementação de programas de alfabetização à luz da proposta defendida por Paulo Freire no Brasil.

Nesta perspectiva, o Rio Grande do Norte teve experiências que ajudaram o Estado a sair do caos em escolaridade de adultos em que se encontrava. Os movimentos de cultura e educação ganharam mais repercussão, sendo a Igreja Católica uma instituição da sociedade civil que se engajou neste movimento e concretamente as experiências foram iniciadas, a saber:

No Rio Grande do Norte, a Igreja por iniciativa própria desenvolveu práticas sociais em Natal que foi depois estendida ao campo como a criação do Serviço de Assistência Rural (SAR), Cooperativismo, Centros Sociais, Clubes de Mães e pelos caminhos da alfabetização de Adultos, criando as Escolas Radiofônicas. (Germano & Paiva, 2005 p. 8-9)

Essas escolas repercutiram positivamente porque desenvolviam um programa de educação de base que chegava a 11 municípios rurais do interior do Estado. As aulas aconteciam pelo rádio sem a preocupação de politizar, de conscientizar o sujeito, mas apenas de oportunizá-lo a leitura e as informações locais. Eram escolhidas unidades temáticas para serem desenvolvidas nas aulas em determinado período. Os demais conteúdos ou matérias deveriam girar em torno desse tema maior. As professoras locutoras criavam os programas, não existindo nenhuma orientação externa.

Nesta perspectiva, o trabalho feito pelas professoras deixava a desejar no que diz respeito à sistematização, uma vez que para ser professor não se exigia escolaridade elevada, bastava ler, escrever e contar, mesmo pouco, para assumir a função de professora.

A seleção dos professores era feita pelo pároco da igreja e na maioria das vezes assumia a condição de professora aquela paroquiana que possuía atributos de liderança na comunidade. Nestas condições, conforme explicou Freire (1999, p. 10), “Uma escola pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria”. Surge depois o MEB – Movimento de Educação de Base, estruturando melhor o processo pedagógico.

O trabalho com adultos, amplamente popular, recebeu de Paulo Freire⁴ contribuições significativas. Este criou o projeto “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler” entre os anos de 1961 a 1964, e teve o Rio Grande do Norte como palco para pôr em prática suas teorias. Havia uma preocupação em diminuir o analfabetismo no qual vivia o estado, e a cidade de Angicos/RN serviu como laboratório. As ideias defendidas no projeto de Paulo Freire tinham a preocupação de educar e conscientizar os sujeitos.

As inovações que aparecem no sistema de ensino de Paulo Freire não estavam em cartilhas, pois sua proposta as combatia, mas em criações como o *Círculo da Cultura*, que substituíam as tradicionais salas de aula por locais nos quais, por meio de debates, eram desenvolvidos os processos de alfabetização e conscientização (Germano & Paiva, 2005, p. 13). O referido método pedagógico presumia que houvesse um diálogo inicial para que o

⁴ Obras de Paulo Freire precedentes e contemporâneas à este projeto: 1959 – Educação e atualidade brasileira; 1961 – A propósito de uma administração; 1963 – I Alfabetização e conscientização. Outras principais obras: 1967 – Educação como prática da liberdade; 1970 – Pedagogia do oprimido; 1971 – Extensão ou comunicação?; 1996 – Pedagogia da Autonomia.

professor se apropriasse de conhecimentos sobre a realidade dos alunos e assim pudesse usar as palavras que expressassem seus contextos.

As palavras pronunciadas pelos alunos deveriam ser selecionadas pelo professor de modo que depois os alunos as analisassem criticamente à luz da própria realidade, por meio dos vocábulos, construindo assim, o estudo da leitura e da escrita.

Aqui se percebe a preocupação de uma educação comprometida com a emancipação do sujeito, ou seja, ao ser alfabetizado esse sujeito deixaria de ser dependente intelectual, poderia expressar suas ideias e decidir-se politicamente, transformando a sua realidade.

Buscando contribuir com a escolarização dos adultos são idealizadas as campanhas de alfabetização de massa e criou-se o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que se expandiu nos anos 70, derivando sua atuação.

Em 1971, ocorreu a regulamentação do então chamado Ensino Supletivo. Seu objetivo era repor a escolaridade que não havia acontecido na faixa etária considerada, na época, “apropriada à aprendizagem”, um ponto de vista defendido pela psicologia evolutiva tradicional, um dos paradigmas na área educacional nesse período. (Palácios, 2004, in Obra coletiva da Ed, Moderna, 2004, p.5)

Nos anos 80, o MOBRAL é extinto, deixando uma enorme lacuna na Educação de Jovens e Adultos a nível de Brasil, restando poucas iniciativas isoladas em alguns estados. Isso resulta num período longo de carência de atenção e de políticas públicas que favorecessem a população desprovida de conhecimento ao acesso deste por meio da educação.

A história da EJA continuava sendo colocada em segundo plano e se vê, na década de 90, reclamando mudanças e reformas pedagógicas, uma vez que o que vinha sendo feito não correspondia às necessidades da população que dela precisava.

O governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), no início da década de 1990, acabou com a Fundação Educar e priorizou a educação fundamental de crianças, deixando de reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Vale salientar que com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, são estabelecidas diretrizes também para a Educação de Jovens e Adultos, o que resultou numa estruturação firmada na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, em 1996, assegurando também a obrigatoriedade e oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria.

Só a partir do ano de 2001, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério de Educação e Cultura anunciou que a Educação de Jovens e Adultos seria prioridade. A meta era erradicar o analfabetismo em quatro anos de governo Lula. O governo lançou o Programa Brasil Alfabetizado, onde o MEC destinou verbas aos órgãos públicos estaduais e municipais para que fossem desenvolvidas ações de alfabetização de jovens e adultos.

Percebe-se que de fato a Educação de Jovens e Adultos passou a receber um tratamento de igualdade em relação a outras modalidades de ensino. Passou-se a destinar verbas para a capacitação de professores, e o aluno passou a ter direito ao livro didático e outros benefícios. Não se quer aqui dizer que o livro didático em si represente mudanças, mas que dá um grande suporte aos alunos, elevando o interesse deles pela leitura, corrigindo assim um descuido cometido há décadas na história educacional da EJA no Brasil.

Em 1999 a UNESCO contribuiu para que a Educação de Jovens e Adultos fosse assegurada ao organizar a Conferência em Hamburgo, na Alemanha, ocasião na qual estabeleceu que a Educação de Jovens e Adultos deve estar vinculada ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade, sendo proclamado que todo ser humano deve ter acesso à educação, de modo que haja a manutenção de uma educação permanente para que, ao longo da vida, seja fator positivo para o desenvolvimento do sujeito e sua participação no contexto social. Isso gerou um olhar mais humanizado para a EJA a ponto de no ano 2000 ser aprovado o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Essas decisões são consideradas exitosas diante dos descasos com a EJA ao longo da história. Muito embora não garanta a sua eficiência no que diz respeito às práticas desenvolvidas pelos educadores nas instituições de ensino, principalmente com relação ao processo de avaliação.

A Educação de Jovens e Adultos foi pensada como proposta para alfabetizar adultos, sendo assim um meio de erradicar o analfabetismo e estimular a conscientização política, foi oficializada como modalidade de ensino na Educação Básica e possui uma diretriz curricular, e “sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi aprovado o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de

Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000”. (Caderno de diretrizes – EJA 2007, p.14).

O princípio norteador dessa modalidade contempla uma educação com metodologias e práticas diferenciadas do ensino regular, assegurando aos seus integrantes o reparo do tempo no qual estiveram afastados ou deixaram de participar da vida escolar regular. O caráter reparador se efetiva no atendimento a pessoas jovens e adultas marcadas pelo insucesso escolar, por descontinuidade e ruptura, características estas que marcam a sociedade da exclusão.

Arroyo (2006, p.23) afirma que “esses jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares como pessoas que não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou se evadiram”.

Na escola e principalmente na modalidade EJA, o perfil dos alunos é de pessoas excluídas social e economicamente, uma vez que exercem profissões cuja remuneração não permite uma qualidade de vida digna.

São inúmeros os tipos de discriminação vividos por esses alunos, que já vêm marcados pelo preconceito de uma sociedade que valoriza as habilidades intelectuais de um grupo que detém a capacidade da leitura e escrita, excluindo os demais que são taxados de analfabetos, *fora de faixa* e incapazes. No entanto:

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. (Dayrell, 1996, p.10).

No que diz respeito às práticas educativas desenvolvidas no interior das instituições, principalmente no processo avaliativo, estas necessitam ser repensadas, uma vez que professores, mesmo conhecendo a metodologia da Educação de Jovens e Adultos, insistem em avaliar os alunos como se fossem do Ensino Fundamental.

Ao longo da história o processo avaliativo se transformou em uma arma de controle, depois da influência positivista marcando negativamente o ambiente acadêmico, em que alguns professores mantiveram *poder* absoluto em sala de aula. Neste sentido, Luckesi (2005, p. 18) diz que: “Muitos professores passaram a utilizar as provas como instrumentos de

ameaças e tortura prévia aos alunos, alegando ser um elemento motivador da aprendizagem”. Apesar de o tempo ter passado, a educação ainda é marcada por uma mancha escura que a defasou.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na EJA é praticada geralmente sem a preocupação de definição de critérios por parte de professores, e elaborada numa perspectiva de classificar quantitativamente os conhecimentos dos alunos por meio da prática tradicional e individual de avaliação.

Com efeito, se retiramos da relação pedagógica seu horizonte mágico, ficamos apenas com a contiguidade objetiva e seca de dois lados que se condicionam. Não há dúvida: a graça da educação está em sua magia. Está no clima que pinta, na atmosfera que envolve, na influência que impregna, na solidariedade que inspira. Certo, porque educação é essencialmente autoeducação, ou seja, não é tanta obra de arte do educador, mas do educando. (Demo, 2008, p. 16).

O autor acima nos permite compreender que para acontecer uma avaliação participativa é necessário um clima propício de confiança e solidariedade, de coparticipação, aluno e professor pensando e agindo coletivamente sobre as ações a serem realizadas no fazer pedagógico da sala de aula. “A obra de arte do educador não será jamais fabricar o educando, o discípulo, mas motivar magicamente as capacidades do educando para que ele também seja educador”. (Demo, 2008, p. 16).

Nesse contexto, reforça-se a preocupação com o que vem sendo feito na EJA e entende-se que há possibilidade de partilhar responsabilidades uma vez que a participação dos alunos vai se configurar também no espaço político, na luta pela cidadania. Desse modo, no contexto escolar a convivência participativa dos alunos permitirá “se perceber até que ponto são meros objetos da burocracia do ensino, chamados a escutar, a obedecer, a se comportarem disciplinarmente, e até que pontos são atores do seu destino e para tanto recebem na escola o devido apoio”. (Demo, 2008, p.47).

A citação acima elucida com ênfase a forma como vem sendo feita a avaliação do aluno, condenando-o a ser um fracassado nos estudos, fruto de processos desumanizadores dos quais os professores se apropriam para julgarem se a quantidade de conteúdo foi acumulada ou não pelos alunos. Também nos assegura que a escola deve possibilitar ao aluno construir e desenvolver habilidades e competências de modo que possam posteriormente intervir e atuar no processo sociocultural e inovar qualitativamente a sociedade.

Essa perspectiva exige do educador uma postura de diálogo e transparência, com novas leituras, procedimentos e competências que favorecem o surgimento do novo homem e da nova mulher, frutos da ação participativa na construção do saber.

Para que isso se concretize, o educador precisa conhecer a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos e compreender que ela não é um currículo que deve ser cumprido, mas um subsídio que norteará a construção de planos de ensino a serem desenvolvidos pelos educadores.

Ribeiro (1996) propõe que não se negam os saberes ou os padrões culturais socialmente valorizados pelos alunos quando se leva em conta a diversidade e a flexibilidade no ensino. Assim a avaliação participativa concebida numa visão de flexibilidade, de respeito e de valorização da diversidade cultural pode representar um aliado imprescindível na construção de uma Educação de Jovens e Adultos que fortaleça sua identidade contribuindo para o diálogo entre os diferentes saberes apreendidos e/ou ressignificados na escola, de modo que instrua os alunos para o pleno exercício da cidadania.

2. AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação da aprendizagem tem sido vista como um dos grandes desafios no processo pedagógico nos diferentes níveis de ensino, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. O embasamento teórico que ora se constrói, busca apresentar concepções de teóricos que serão postas em diálogo com as percepções dos educadores que participaram desta pesquisa, no tocante ao processo de avaliação que é vivenciado nas escolas pelos alunos. Desse modo, poderá ser observada aprioristicamente que há, entre os autores, uma diversidade de entendimentos a respeito do conceito de avaliação.

Para Haydt (1988, p. 10), “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores, (ou) interpretar dados quantitativos para obter um parecer ou julgamento de valor tendo por base padrões ou critérios”.

Nesta concepção, prevalece uma visão classificatória de avaliação, considerando-a como julgamento. Outra contribuição para o entendimento da avaliação é defendida por Sant’Anna (1995, p. 23-24) quando afirma que “a avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado como o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (máxima produção com um mínimo de esforço)”.

Acrescenta-se a essas concepções o que Libâneo (1992, p.190) compreende e defende a respeito do ato de avaliar. Ele afirma que “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu próprio trabalho. ”

Esta reflexão proporciona compreender avaliação como diagnóstico, ou seja, identificação de avanços e recuos.

Nas práticas pedagógicas, entre os docentes, prevalecem elementos que permitem compreender uma concepção dualista de avaliação. Romão (1998, p. 58) afirma que:

Predominou entre os educadores brasileiros duas concepções de avaliação: a. Positiva – que promove um sistema perseguidor de verdades absolutas e padronizadas (julgamento); b. Dialética – que se preocupa com a criação e transformação. Dessa forma potencializamos uma concepção de avaliação do desempenho, onde os sucessos ou insucessos são

importantes para a escolha das alternativas subsequentes.

A concepção positivista ainda é vivenciada por muitos educadores nas escolas, o que se acredita não representar um benefício para a aprendizagem do aluno nos dias atuais. Somadas a isto estão equivocadas metodologias usadas para os alunos da EJA construírem seus saberes no ambiente escolar, o que torna um verdadeiro desafio garantir a qualidade da educação que se pleiteia no Século XXI.

É sabido que há uma diferença entre os processos de avaliação e de desenvolvimento da criança e do adulto, pois “durante muito tempo, presenciamos professores do ensino fundamental e médio atuarem na EJA, utilizando métodos pedagógicos não recomendados para este nível de educação” (Arroyo, 2006, p. 37), visto que a aprendizagem do adulto tem características próprias à fase na qual se encontra, bem como no processo de avaliação que averigua sua aprendizagem.

Tal reflexão tem respaldo em Oliveira (1999, pp. 3/4), que afirma:

Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

pode-se perceber portanto, que se o aluno é capaz de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, é capaz também de identificar seus avanços e recuos, o que caracteriza uma avaliação.

As práticas infantis usadas na construção do saber dos adultos refletem uma carência de formação a respeito do que é e de como deve-se ensinar ao adulto. Nas metodologias apropriadas aos adultos a aprendizagem vai favorecer a independência e auto-gestão da aprendizagem. Essa aprendizagem muitas vezes é especificamente para ser colocada em prática no seu cotidiano, levando em conta as experiências, que ajudarão na resolução de problemas por meio dos conhecimentos, acrescentando-se a esses elementos a possibilidade do diálogo.

A busca de um diálogo que possibilite ao jovem e adulto interagir com o professor, proporciona a este mapear o contexto histórico e cultural do qual os alunos da Educação de

Jovens e Adultos são oriundos, e assim abrir caminhos para o percurso que cada um deles venha fazer.

Essa individualidade vai se evidenciar por que:

(...) se trata de pessoas que tiveram um desenvolvimento diferente que conduz a um tipo de conhecimento, caracterizado pela predominância dos aspectos perceptivos frente aos abstratos, pelo peso da experiência prática nos processos de dedução e raciocínio e pela tendência de isolar os problemas para sua resolução. Tudo isso não impede que possa atuar ativamente e resolver os problemas que encontram na vida diária. Ries (2006, p.32)

Na reflexão acima percebe-se o desenvolvimento, onde o aluno já é capaz de interagir diretamente em construções de aprendizagens formais. Isso reflete as condições favoráveis que os adultos possuem para atuar no processo de construção do conhecimento e consequentemente no processo avaliativo.

Nessa perspectiva vale salientar que para o adulto atuar de forma positiva no seu próprio desenvolvimento, ele deve ser motivado a responder às suas perguntas e suprir suas necessidades, que muitas vezes existem em função de melhorar as atividades que desenvolvem.

No processo de aprendizagem dos adultos faz-se necessário que o contexto oportunize a segurança desses adultos e lhes garanta a prática de conhecimentos e habilidades. Deve-se levar em conta que a educação desses adultos é desenvolvida no período da noite e muitos vão à escola depois de uma jornada de trabalho, e por este fato, é necessário que o processo dê oportunidade de resposta constantemente, de modo que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades, que resgate a autoestima desses indivíduos e que garanta a redução dos efeitos negativos do cansaço.

Ao agir levando em conta os elementos citados acima, estar-se-á efetivando uma metodologia participativa na qual o sujeito se torna ativo no processo de construção e reconstrução do saber.

O sujeito passivo só prevalecerá enquanto a escola e a aprendizagem não levarem em conta as várias aprendizagens que os alunos são capazes de fazer através das experiências e interações no seu dia-a-dia.

Esteban (2009) defende a reflexão sobre o fazer pedagógico ao afirmar que:

As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que configuram a escola como uma instituição cada vez mais universalizada, e, portanto simultaneamente mais vinculada às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber e que têm próprio conhecimento desqualificado. (Esteban, 2009, p.125)

No que diz respeito à avaliação, tal afirmação permite compreender que esta deve ser indagada e que, nessa indagação, o aluno tenha a oportunidade de expressar suas produções fugindo da rotina avaliativa adotada pelas escolas. Isso mostra que, “essa maneira de trabalhar, isto é, de ensinar e avaliar parece resultar mais da intuição, da experiência e dos saberes que deles são decorrentes e menos de um processo deliberadamente consciente, ancorado em perspectivas teóricas que se procuram pôr em prática”. (Fernandes 2009, p. 108).

Tal reflexão encontra apoio na concepção defendida por Esteban (2009) que reforça:

A pedagogia do exame centrada na produção de universais abstratos e formulada cotidianamente através de objetivos fixos que expressam as aprendizagens projetadas organiza a escola para nomear e hierarquizar insiste na permanente reprodução do outro [...] apagando as singularidades que não podem tornar-se visíveis no processo. Nesse sentido a avaliação que vem se fazendo não é mais que um conjunto de procedimentos de exames. (Esteban, 2009, p.126)

A interpretação feita da citação acima permite afirmar que os alunos não necessitam ser examinados ou medidos nos seus conhecimentos, mas oportunizados por meio do diálogo, identificando os seus potenciais de modo que sintam-se sujeitos intelectuais e produtores dos seus diferentes saberes, ressignificando o que considerarem necessário para suas vidas.

Fernandes (2009, p.33) deixa claro que:

As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento.

Nessa perspectiva, o aluno deve ser sujeito de sua própria avaliação, podendo, portanto, contribuir com o professor na corresponsabilidade da avaliação da aprendizagem, tornando-se de fato significativo o seu estudo e o modo como o seu conhecimento é verificado.

A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamentos, de modo a contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza social e afetiva, bem como de estreitar os focos nas estratégias a serem usadas pelos alunos. O caráter socioafetivo vai permitir que o aluno sinta segurança em socializar seu aprendizado e identificar seu potencial, de modo a utilizá-lo na construção de estratégias para reelaboração do conhecimento construído.

Essa reflexão está ancorada na concepção de Luckesi (2011, p.191), ao afirmar que “educador e educando são seres constituídos pela complexidade e deste modo devem ser encarados nos processos avaliativos. Simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando”.

Numa avaliação compartilhada a diversidade terá lugar de destaque, pois a igualdade de oportunidades se tornará real e possível de ser alcançada pelos alunos de modo que todos aprendam. Ou seja, os alunos vão poder perceber que enquanto aprendem, ensinam e fazem a troca de saberes, identificando que avançaram porque alguém compartilhou o que sabia contribuiu para que houvesse o crescimento de outros.

Ao agirem dessa forma, professores e alunos estão promovendo uma mudança significativa na avaliação, à medida que ambos se tornam sujeitos do processo avaliativo e consequentemente do processo ensino-aprendizagem.

Essa mudança se caracterizará por dar ao aluno a autonomia de intervir no processo de formação ao mesmo tempo em que se sentirá ativo tornando sua aprendizagem mais significativa.

Sobre a partilha entre professor e aluno no processo de avaliação, Fernandes (2009, p. 55) compreende que a avaliação deve ser formativa e para isso se faz necessário que:

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos. [...] a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens e [...] que deve servir mais

para ajudar as pessoas e desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala.

O referido autor entende que “a avaliação é uma construção social na qual são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (p. 56). No processo de avaliação deve-se levar em conta o projeto de formação humana que se almeja para a sociedade.

Compreende-se que uma avaliação da aprendizagem, pautada nas concepções apresentadas anteriormente, sustenta de fato uma verificação da aprendizagem, e desse modo o aluno se torna ativo, atuante, e contribui consciente com a responsabilidade de avaliar e de também avaliar-se.

A concepção de avaliação formativa participativa foi defendida por Paulo Freire como uma possibilidade de verificar a aprendizagem por meio da solidariedade, da participação, da reciprocidade e do fortalecimento.

Freire (1982, p. 32) criticava toda forma autoritária entre educador e educando e afirmava que:

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro da sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Nessa reflexão, a proposta de avaliação formativa tem como elemento principal o diálogo, que permite professor e alunos atuarem juntos na construção de uma avaliação que promova o ser humano. O diálogo não anula a ação do professor, mas contribui para que ambos cresçam.

Na visão de Paulo Freire, numa avaliação partilhada, o educando avalia também a prática do professor, uma vez que o aluno é um sujeito de tal prática. Essa avaliação partilhada é compreendida também como a capacidade que o aluno da Educação de Jovens e Adultos tem de dialogar.

Sendo o diálogo uma necessidade do ser humano, ele favorece o encontro entre diferentes pontos de vista, sinalizando a prática da reflexão e a ação dos que se encontram envolvidos no processo, permitindo transformar e humanizar os próprios homens e a sociedade. O diálogo foge da possibilidade de supervalorização de uma ideia em detrimento de outra e da simples troca de ideias defendidas pelos pares.

Na perspectiva de uma avaliação pautada no diálogo, os atores do processo ensino-aprendizagem terão oportunidade de repensar suas ações e retomar o caminho da aprendizagem e do ensino significativo, gerando bem-estar para eles.

Ainda pensando assim, o ensino-aprendizagem ganha um caráter dinâmico, de movimento e ação, permitindo o constante questionamento sem se contentar com a passividade. O caráter dinâmico confirma a transição pela qual a sociedade está passando, efaz do homem um ser consciente de que seu papel em qualquer dimensão da vida é de crítico, de racional que ouve, pergunta, questiona e se sente autônomo no seu crescimento.

A avaliação participativa na Educação de Jovens e Adultos favorece compreender que é inerente ao ser humano adulto tomar consciência de suas potencialidades e de seus diferentes estágios, identificando o que já construiu e o que falta construir de maneira consciente. Desse modo contribui para que percebam suas dificuldades e seus desempenhos, de modo que os professores obterão mais informações que o auxiliem no planejamento de suas próximas ações pedagógicas.

Essa tomada de consciência sem a pressão autoritária do professor vai oportunizar a vivência de fato do diálogo e a sonhada aprendizagem libertadora, sendo possível sua efetivação por meio da avaliação participativa. Esta relação de observação e diálogo estabelecida entre professor-aluno também é debatida por Sant'Anna (2002), conforme a autora afirma:

Na perspectiva de uma avaliação participativa se faz necessário que o professor dialogue e problematize com os seus alunos. O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico [...] o que se espera com o diálogo em qualquer hipótese é a problematização do seu próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre qual incide, para compreendê-la, explica-la, transformá-la. (Sant'Anna, 2002, pp 118 e 119)

Ao professor, agir dessa forma – libertando os alunos de seus receios – contribui para o debate através do diálogo e encoraja-o para o novo encontro com a realidade. Realidade esta que vai ser transformada por estes sujeitos na interação com outras pessoas por meio do exercício do diálogo.

Sobre a importância da avaliação participativa como perspectiva para analisar e recriar a realidade, Freire contribuiu com reflexões que possibilitam entender que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire 1974, p.96). E a avaliação numa perspectiva participativa não pode caracterizar uma “farsa”, ela deve permitir a análise da realidade e a oportunidade de recriar a realidade do aluno da EJA.

Buscando intensificar a compreensão de que a avaliação participativa não é uma farsa, Ristoff e Junior (2005) vai complementar afirmando que “a avaliação participativa é então formativa, pois nesse caso, é também um processo de socialização e de democratização” (Ristoff et al, 2005, p.29).

O autor acima contribui ainda mais apresentando as condições para a realização da avaliação participativa, a saber:

- A primeira grande condição é a garantia de liberdade comunicativa. Os sujeitos da avaliação devem poder ter livre voz para suas manifestações, entendendo, por outro lado, que sua participação deve obedecer critérios e às normas estabelecidas pela sua comunidade.
- Para que haja permanente motivação, os participantes, precisam sentir que a avaliação tem valor, consequências, utilidade, não só para a instituição mas, sobretudo, para os membros da comunidade.
- Os participantes devem assumir o compromisso de fazer da avaliação um fecundo processo de aprendizagem, de crescimento social e de melhoramento institucional. Mesmo que a maioria dos participantes não tenha conhecimentos técnicos e experiências anteriores como sujeitos ativos de avaliação, deve haver o compromisso geral de aprender o suficiente para o desenvolvimento de um rigoroso e justo processo.
- Por parte da instituição, devem ser assegurados os meios necessários, não só de infra-estrutura e tempo, como também e principalmente de liberdade de expressão. (Ristoff, et al 2005, p. 29)

As condições apresentadas confirmam a necessidade de liberdade e diálogo entre os professores e educandos. Necessidade que carece de ser suprida, pois é urgente que o

professor permita ao educando expressar-se livremente e na perspectiva de estimulá-lo a perceber onde precisa melhorar ou reconstruir, no que diz respeito ao saber, leve-se em conta os erros como pontos para análise e recomeço, não podendo vê-los como algo condenável.

Intensificando a necessidade de uma avaliação dialógica, Luckesi (2006, p.51), afirma que:

Na preocupação de efetivar-se uma avaliação dialógica, a matéria-prima do replanejamento das atividades curriculares será o “erro dos alunos. Ele só não pode ser usado para desenvolver uma cultura de auto culpa, e autopunição. Ao ser lembrado do erro o educando sofre os castigos e aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo.

A fala do autor ratifica a compreensão de que a falta de diálogo acontece quando falta ao professor a compreensão e o conhecimento sobre elementos que compõem o seu fazer pedagógico, como é o caso da avaliação.

A carência de certas concepções, sobre o processo avaliativo dificultam a construção de uma avaliação participativa, pois o professor torna relevante o erro do aluno. Luckesi (2006) reflete a respeito do erro como forma de castigo:

O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para autocompreensão, seja pela busca individual (quando o professor ou a escola discute com o aluno apontando-lhe os desvios cometidos. Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, como caminho para o avanço. (LUCKESI, 2006, p. 58).

Diante disso, assegura e convence de que numa avaliação participativa, o erro não deve ser considerado algo para a retenção do aluno, mas para oportunizá-lo à reconstrução do saber construído.

O erro não pode ser considerado superior às conquistas dos alunos. Ao identificar que o aluno não correspondeu à resposta desejada, deve o professor rever seus procedimentos usados para mediar aquele conhecimento que não foi bem internalizado pelo aluno.

O professor que dá ênfase ao erro do aluno e não leva em conta outras construções intelectuais, desconhece o sentido da avaliação e deixa de compreender que:

Uma avaliação jamais deve estar centrada no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas (Antunes, 2002, p. 32)

Para fugir da preocupação com o que o aluno erra na avaliação, se faz necessário abranger processos complexos de pensamentos, e deve haver uma dinâmica que contribua para motivar os alunos na resolução de problemas, na valorização dos aspectos de natureza social e afetiva, centrando-se mais nas estratégias utilizadas que devem ser utilizadas pelos alunos.

A preocupação em enfatizar o erro do aluno inibe uma relação dialógica na sala de aula, de modo que deixa o processo de ensino-aprendizagem sem alegria e permeado por uma sensação constante de fracasso e medo.

Com efeito, se retirarmos da relação pedagógica seu horizonte mágico ficamos apenas com a contiguidade objetiva e seca de dois lados que se condicionam. Não há dúvida: a graça da educação está em sua magia. Está no clima que pinta, na atmosfera que envolve, na influência que impregna, na solidariedade que inspira. Certo porque educação é essencialmente autoeducação, ou seja, não é tanto obra de arte do educador, mas também do educando. (Demo, 2008, p.16).

Portanto, não dá para condenar o aluno como culpado porque errou, pois o erro permite rever práticas que muitas vezes são realizadas no processo e que dificultam a construção do saber do aluno. Isso remete também a uma falta de planejamento ao estruturar o instrumento avaliativo.

Muitas vezes o erro acontece por faltar o planejamento no processo avaliativo e muitos instrumentos serem elaborados com questões que não são bem compreendidas, dificultando o entendimento do aluno a respeito do que se busca averiguar, o que reflete carência num pensamento mais apurado do que vai ser perguntado ou questionado. Ao planejar a avaliação o professor deve respeitar os sujeitos e seus conhecimentos.

É importante planejar porque a ação pedagógica especialmente em EJA é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética. É importante pelo respeito que todos devemos ter para com essa ação e para com

os sujeitos dela participantes. (Corazza, 1995 apud Loch et al, 2009 p.22)

O respeito aos sujeitos da EJA deve ser elemento norteador no processo de avaliação uma vez que esses sujeitos vivem em realidades e culturas diferentes. Desse modo, os saberes consequentemente serão produzidos na sua particularidade, tornando-se ineficiente o padrão uniformizador vivenciado pelos educadores na modalidade EJA.

Esse elemento é indispensável no processo avaliativo no momento em que o professor leva em conta as diferentes culturas que predominam na sala de aula da EJA e compreende que os sujeitos não se encontram necessariamente no mesmo nível de aprendizagem.

3. OBJETIVO DO ESTUDO

3.1. OBJETIVO GERAL

Compreender o que pensam professores e alunos a respeito da avaliação participativa.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar o modelo de avaliação realizado na EJA.
2. Conhecer a opinião dos professores e alunos sobre o processo de avaliação utilizado.
3. Identificar o que impede os alunos e professores de partilharem as responsabilidades na construção da avaliação.
4. Identificar as contribuições que os alunos apresentam para o redimensionamento do processo avaliativo da EJA.

4. METODOLOGIA

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola sede da pesquisa está localizada na Zona Norte da cidade do Natal, dispõe de catorze salas de aula, dez banheiros, sendo oito destinados ao uso dos alunos (quatro masculinos e quatro femininos), um para professores e um para funcionários.

A escola é adaptada para cadeiras de rodas, tem sala de multimídia, de leitura, computação, arquivo passivo, dois pátios (um coberto que serve de refeitório e um considerado como área livre, com árvores). A escola conta ainda com salas destinadas à direção, professores e secretaria. A informatização e climatização dos ambientes ainda não estão concluídos. O entorno da escola é um ambiente que não contribui para que a beleza da escola apareça, pois é um espaço com muito lixo e um grande terreno ocioso.

No que diz respeito ao quadro docente, este é formado por 08 homens e 27 mulheres com idade média entre trinta e sessenta anos, somando um total de trinta e cinco professores, todos com graduação. A pesquisa foi realizada especificamente com os professores da EJA, no ensino noturno. Do total de professores, 3 possuem pós-graduação em nível de especialização, três professores têm mestrado e dois estão em fase de conclusão de mestrado.

Quanto ao público usuário da instituição, em termos econômicos, é considerado de classes baixas (D e E), a maioria reside em moradias precárias e desenvolvem atividades de baixa remuneração salarial. O nível de escolaridade deste público varia entre não alfabetizados e Ensino Fundamental incompleto, gerando entre esses usuários o descompromisso com o estudo dos filhos. Nos bairros onde residem, há carência de condições básicas como: rede de esgotos, saneamento, iluminação pública e água potável. São pessoas que apresentam um desenvolvimento intelectual pouco privilegiado, predominando apenas o que vê, diante do que precisa abstrair. Isso é percebido como reflexo da vivência e da prática no que diz respeito a necessidade de raciocínio, que os leva a isolar os problemas para a busca de solução. Muito embora isso não impede de se tornarem sujeitos ativos que farão a diferença na busca de solução para os problemas do cotidiano.

Quanto à gestão escolar, esta vem procurando desenvolver-se de forma democrática e transparente, integrando os funcionários nas atividades e envolvendo-os nas deliberações e

tomadas de decisão, objetivando buscar melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem oferecidos a esse grupo menos privilegiado. É uma gestão que investe no ensino dinâmico e favorável ao crescimento do aluno, muito embora seja perceptível certo descompromisso de determinados integrantes da instituição de ensino com essa proposta.

4.2. OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA

Pelo contato com a escola soubemos que são docentes que atuam em outras instituições de ensino para completarem suas rendas salariais, uma vez que na rede pública estadual de ensino a defasagem salarial obriga-os a se desdobrarem em outras jornadas de trabalho. Percebemos também, que a formação continuada é carente, em conversas informais tidas com docentes mesmo se percebendo escolaridade elevada entre alguns professores.

Constatamos que não há a prática do planejamento coletivo, nem menos uma ação interdisciplinar, que é a maneira mais acertada de se trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos. A maioria age por conta própria e sem a preocupação de minimizar as dificuldades do aluno, ou seja, de contribuir para que eles possam compreender a relação que existe entre as diferentes áreas do saber através do que é estudado.

Nas entrevistas realizadas nota-se que os professores com mais idade apresentam dificuldades na organização de seus discursos. Foram sintéticos nas respostas, o que reflete a insuficiência de conhecimento que possuem esses educadores, mostrando contraste com o nível de formação acadêmica em que se encontra o grupo.

Os cinco professores colaboradores residem nas proximidades de onde se localiza a escola - campo da pesquisa -, o que pode ser visto como conforto. O tempo de trabalho desses docentes na instituição varia de três a vinte e cinco anos, o que permite compreender, entre os que estão há mais tempo, uma espécie de acomodação intelectual, ou seja, é como se não quisessem mais evoluir ou ampliar seus conhecimentos.

Ainda foi possível identificar cansaço, não só naqueles com mais idade, mas também nos mais novos. Tal observação se confirma nas expressões apresentadas no momento da entrevista. Pareciam sem estímulo ou esperança com a educação e com o trabalho que realizam na escola.

4.3. OS ALUNOS COLABORADORES DA PESQUISA

Ao tratar desta modalidade de ensino constatamos algumas dificuldades a serem superadas. A primeira consiste em conhecer o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, e a segunda em identificar a diversidade cultural existente entre eles, que se manifesta na sala de aula, a exemplo do credo religioso, das diferentes profissões, das concepções de participação política na sociedade entre outros.

No primeiro caso, o do perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, verifica-se uma variedade de características entre os indivíduos de cada grupo de alunos. Eles variam na idade, com uma média de 45 anos, na procedência, são oriundos do meio rural, filhos de pais trabalhadores pobres, com baixo nível de escolaridade, e são geralmente marcados por um fracasso escolar na infância.

Essas características, somadas a outros fatores, como o da pobreza que os remete a priorizar o trabalho diante dos estudos, torna-os dependentes dos programas de ensino supletivo, inadequados pedagogicamente para educá-los, com currículos, programas e métodos de ensino concebidos para crianças e adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular. A desconexão entre alunos jovens e adultos e as condições pedagógicas têm contribuído para o fracasso escolar, havendo, portanto, uma falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem.

Conhecer a realidade dos educandos implica fazer um mapeamento procurando identificar seu ponto de vista para saber como ajudá-los. A motivação é o momento em que os professores solicitam a visão que os alunos têm a respeito do objeto a ser estudado.

São trinta jovens e adultos que apresentam em suas características físicas carência de cuidados no trato com o corpo e a aparência. Esses sinais deixam transparecer que há uma despreocupação com o visual e reflete a carência de se perceber como alguém que é importante.

4.4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS

A metodologia utilizada foi um estudo explorativo-explicativo. Os sujeitos foram trinta alunos e os cinco professores da Educação de Jovens e Adultos da escola X da Zona Norte, na cidade do Natal-RN.

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário (em anexo p.85) organizado para os alunos e uma entrevista (em anexo p.72) aos professores. Foram também utilizadas notas de campo nas visitas realizadas a escola. A análise dos dados aconteceu mediante uma abordagem qualitativa e quantitativa, pretendendo mostrar os resultados das análises realizadas.

A pesquisa diz respeito à compreensão sobre avaliação, se há a prática avaliativa na disciplina que leciona, se os alunos são convidados a participar da avaliação à qual são submetidos, que instrumentos são usados e por fim, se consideram que a avaliação do conhecimento e aprendizagem do aluno é responsabilidade exclusiva do professor.

Para os alunos, o questionário contemplou perguntas que possibilitaram diagnosticar se o aluno sabe o que é avaliar; se gosta de ser avaliado; como os professores realizam as avaliações com os alunos; que instrumentos são usados para verificar a aprendizagem e se participam da elaboração da avaliação. Em outra pergunta buscou-se saber se gostariam de ser convidados a participar do processo de avaliação junto com os professores, e que contribuições dariam a esse processo, e por fim, se os professores avaliam o que ensinam.

A entrevista foi realizada individualmente com cada professor, com data e hora preestabelecidas, e com os alunos o questionário foi aplicado no decorrer do horário das aulas, tendo sido combinado previamente com eles o momento mais oportuno. A análise dos dados aconteceu mediante três momentos: codificação, transferência e verificação.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. ANÁLISE DOS REGISTROS DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Os dados ora analisados dizem respeito às concepções dos professores sobre a avaliação participativa e estes serão nomeados por P1, P2, P3, P4 e P5.

Identificou-se uma divergência acentuada no pensar de cada um sobre o que foi investigado. O que se torna perceptível no entendimento dos professores é a carência de conhecimento sobre o ato de avaliar numa dimensão socializada, partilhada. Tal carência reforça o individualismo no qual vive o grupo de professores entrevistados, acentuando a passividade dos alunos.

Na busca de uma reflexão a respeito da avaliação participativa, identificou-se que algumas práticas não condizem com o que é esperado como ato de avaliar, algumas ações apenas dificultam e afastam o aluno da oportunidade de vivenciar a experiência de sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, negando a participação ativa que se estabelece numa relação pedagógica que favorecerá a prática avaliativa numa perspectiva qualitativa. O professor deve ser o fomentador dessa experiência, estimulando o clima na sala de aula e a autoconfiança. “O professor é um agente como outro qualquer [...] porque dispõe de um poder e de uma competência que os alunos não têm. Assim o professor desempenha um importante papel nas regulações que passam pela própria comunicação”. (Perrenoud 1999, p.100)

A ausência de tal clima torna disperso o trabalho a ser realizado, o que não difere do processo avaliativo. Essa ausência é motivada pela falta de conhecimento dos educadores entrevistados sobre o processo avaliativo, que pôde ser observada nas falas de 4, das 5 pessoas entrevistadas. Tal afirmação tem fundamento quando se busca conhecer a concepção do professor sobre o que é avaliar e se obtém como resposta: *É tentar ter uma base do que foi apreendido no decurso do conhecimento (P1).*

Essa resposta é vaga quando se compreende que o conhecimento não se dá somente dentro da escola e que não é simples fazer a avaliação do conhecimento dos alunos.

Outra prova que permite identificar a carência de conhecimento dos professores é quando obtemos uma resposta que apresenta um desencontro nas próprias ideias do professor, quando diz que: *Pra mim, avaliar é saber o conhecimento até onde o aluno está*

acompanhando, está se desenvolvendo, se empenhando nas suas atividades. E a participação deles também junto com o professor, na participação em grupo, no individual (P2).

Nota-se que na concepção desses educadores (P1 e P2) a avaliação participativa se dá pela presença do aluno em sala de aula, intervindo no conteúdo ministrado pelos educadores, esquecendo de que só isso não se justifica como participar do processo de avaliação. As ideias dos professores expressas em suas falas contradizem o pensamento de Fernandes (2009, p.55) ao afirmar: “a avaliação exige certa forma de colaboração entre os pares”. Nessa colaboração nem professor e nem aluno se isolam no processo avaliativo.

Quando se afirma a divergência na concepção de avaliação dos professores, tem-se como base as respostas apresentadas por P3, quando diz que *avaliar é diagnosticar, é descobrir como se encontram os alunos num determinado momento para que a gente possa dar continuidade.*

O fato de diagnosticar compreende-se como uma forma diferente de identificar as relações que o aluno estabelece ao se apropriar do conhecimento e fazer uso em diferentes situações de sua vida cotidiana.

A fala do professor P4, também apresenta uma diferença da concepção apresentada pelos professores P1 e P2. Ele diz que *é fazer uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem [...] visando acertar e atingir os objetivos pretendidos.* A preocupação com o que se pretende atingir leva a crer que se deseja um aluno que se redescubra e se sinta sujeito do seu próprio aprendizado. Ao se tornar sujeito da sua aprendizagem o aluno vai se identificar e atuar diferente nas situações da vida.

Essa divergência de concepção entre os educadores entrevistados permite compreender que o processo avaliativo é conduzido sem a presença de um planejamento pensado pelos professores e entre os professores da escola estudada. Isto, mais uma vez, reforça a ação individualizada pelo professor na sua prática avaliativa.

As concepções que os professores apresentam sobre avaliação revelam a falta de compreensão sobre o processo de avaliação ao qual submetem os alunos.

“Essa maneira de trabalhar, isto é, de ensinar e avaliar parece resultar mais da intuição, da experiência e dos saberes que deles são decorrentes e menos de um processo deliberadamente consciente, ancorado em perspectivas teóricas que se procuram pôr em prática”. (Fernandes 2009, p. 108).

Ou seja, faltam-lhes um aporte teórico que fundamente suas concepções e práticas.

Para os professores (P1 e P2) a participação do aluno se caracteriza pela execução das tarefas propostas sem levar em conta o ato de poder opinar, decidir coletivamente e ainda se autoavaliar e avaliar o trabalho do professor.

Ainda buscando refletir sobre a concepção de avaliação, identifica-se na fala da professora P5 uma preocupação com atingir os objetivos propostos, quando diz: *verificar o nível de aluno. Com a finalidade de saber se os objetivos foram alcançados.*

Porém, a ênfase maior é dada ao ato de *verificar o nível do aluno*. Nota-se nas palavras da professora a preocupação com a classificação do discente. Se é nível alto: parabéns, o objetivo foi atingido. Se não, condena-se ao fracasso. O que não se objetiva é a participação do estudante, na verificação do seu próprio desenvolvimento. Esse entendimento tem respaldo em Luckesi (2011, p.182), quando afirma que “para o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar [...] como desempenho resultante de seu esforço [...] será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova”

Na análise que se faz, os professores que atuam na modalidade de ensino EJA, desconhecem elementos significantes da sua ação pedagógica, particularmente da ação de avaliar. Muito menor é o conhecimento de uma prática de avaliação participativa, uma vez que lidam com adultos que decidem sobre outros aspectos da vida, participam ativamente das profissões que exercem, na sociedade, mas na escola, lhes é negado o ato de participar da avaliação a que são submetidos.

Na concepção do professor P4, a avaliação deve permitir ao aluno *rever seus métodos de estudos, o tempo de estudo, no que precisa melhorar*. Ou seja, o aluno fazer da avaliação uma oportunidade de reconstrução do saber, e não apenas de apresentação do que conseguiu aprender.

O entendimento de que parte dos professores desconhece o que é uma avaliação participativa se contempla e é reforçado nas respostas apresentadas por eles, quando indagados se convidavam os alunos a pensarem juntos a avaliação que estes iriam realizar. Na fala da professora P2 obtém-se como resposta: *Não. No momento ainda não. Não deu pra fazer isso. Acho que só o professor tem o direito de avaliar o aluno.*

Na fala de outro docente (P1), a falta de conhecimento é amplamente percebida quando ele responde à mesma pergunta feita anteriormente com a seguinte colocação: *Ninguém faz isso, a avaliação é posta de forma a ter-se uma base do que se foi apreendido.*(P1)

Estes pensamentos contrariam a concepção defendida por Fernandes (2009, p.57) que afirma: “a avaliação deve exigir certa forma de colaboração entre os pares”

As colocações dos entrevistados (P1 e P2) vão permitindo a construção do perfil diferenciado de professores no ensino da Educação de Jovens e Adultos. Diferente dos professores P3 e P4 que, muito embora não vivenciem plenamente a avaliação participativa na EJA, usam elementos inerentes a essa prática. A saber: *Eu costumo negociar com eles de que forma a gente pode fazer uma avaliação em sala de aula [...] eu sempre entro num acordo dependendo de cada turma [...] porque vai depender de como é a realidade daquela turma. [...] Então eu converso com eles e penso junto com eles qual seria a melhor forma deles serem avaliados, como eles gostariam de ser avaliados [...] porque partindo do pressuposto de que eles, sabendo como serão avaliados, eles vão ter um preparo melhor.* (P3).

Já o professor P4 externa a seguinte compreensão: “*sim, se entendermos que a avaliação acontece diariamente, na sala de aula por meio da participação ativa dos alunos na construção do saber*”.

Esses dois, P3 e P4, apresentam em suas falas aspectos que indicam permitir aos alunos certa liberdade de opinar a respeito da avaliação à qual são chamados a fazer. Tal liberdade se configura nas expressões *eu costumo negociar* (P3) e *participação ativa* (P4), entende-se com isso que esse aluno é sujeito do seu próprio aprendizado e politicamente, a avaliação é exercida pelos sujeitos envolvidos, no caso, professor e aluno.

Um processo avaliativo requer do educador e dos demais atores envolvidos um planejamento e neste o uso de instrumentos diversificados. Embora nas falas apareça o uso de diferentes instrumentos, não fica clara a participação dos alunos, mas a divergência de concepções entre os docentes. Quando indagados sobre o uso de variados instrumentos avaliativos, responderam unanimemente que sim e acrescentaram: *Prova, exercícios, pesquisas, exposições de trabalho* (P.1). *Faço uma avaliação individual em grupo, através de pesquisa colocando os desafios pra eles, tentando o raciocínio lógico deles pra eles descobrirem,* (P.2)

Verifica-se que os instrumentos são pensados exclusivamente pelo professor e que o uso diversificado não efetiva a avaliação participativa.

O docente (P1) apresenta suas respostas afirmando que: *A ação avaliativa não se deve se reduzir a um único instrumento [...] a única forma. As apresentações orais, a trabalhos em grupos, provas escritas, comentários, pesquisas entre outros [...], pois permitem ao professor verificar quais foram os conceitos poucos compreendidos pelo aluno ou ainda possíveis lacunas que possam ter ocorrido no processo ensino aprendizagem. (P.5)*

Novamente aparece a centralização no professor, que elabora os instrumentos e verifica os conceitos apreendidos ou não pelos alunos. Na concepção dessa professora, a ênfase é dada a uma averiguação conceitual e com vários instrumentos, muito embora a prática de uma avaliação participativa não seja vivenciada por ela.

Luckesi (2011), fortalece essa análise ao afirmar que:

Os instrumentos devem ser elaborados segundo rigorosas regras de metodologia científica. Muitos instrumentos utilizados em nossas escolas carecem dessa qualidade, sendo elaborados de modo descuidado e aleatório, por vezes até com certa perversidade autoritária, quando o educador que avalia decide, de alguma forma criar situações-problema difíceis em excesso ou externas ao conteúdo avaliado. (Luckesi, 2011, pp. 305-306)

Ao contrário do que foi abordado pelos professores citados anteriormente, sobre o uso de instrumentos para avaliar os alunos, os professores (P3 e P4) muito embora se apropriem de alguns instrumentos convencionais, fazem abordagens diferentes, permitindo compreender a presença de elementos que configuram a ação participativa do aluno, mesmo esta não acontecendo de forma efetiva.

Isso se confirma quando a concepção apresentada sobre os instrumentos usados é: *Eu tenho adotado atualmente um instrumento que eu acho ele riquíssimo, que alguns chamam de portfólio, [...] e o tal do diário de leituras. (P3)*

Ambos os instrumentos têm as mesmas características: arquivam as produções dos alunos permitindo a eles reconstruírem e perceberem que houve a contribuição para sua aprendizagem.

Nestes instrumentos a presença da participação ativa do aluno se evidencia quando ele não é obrigado a registrar, mas se sente convidado e estimulado a fazer isso. Outro elemento

que se configura como possibilidade para avaliação participativa é o fato de eles intervirem e autorregular seu aprendizado, ou seja, perceberem avanços e recuos no seu próprio conhecimento. A professora P3 afirma que: *Como está dentro de um caderno só, eles têm a possibilidade de ver como foi a escrita do texto anterior (...) de como melhorar, ele reescreve esse texto e nessa reescrita eles percebem o que erraram ou não, o que eles já estão aprendendo pra não cometer erros novamente.* Esse entendimento tem consonância com o pensamento defendido por Fernandes (2009, p.59), quando diz que os alunos devem “analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da auto avaliação”.

O pensamento de Fernandes (2009) também sustenta as concepções do P4. Sobre os instrumentos usados, ele afirma que faz uso de *atividades individuais, seminários, cumprimento de tarefas efetivas em casa ou em sala de aula, frequência e auto avaliação.* O fato do uso da auto avaliação como oportunidade dos alunos se perceberem, já se expressa como possibilidade de uma prática avaliativa participativa, onde o sujeito se conheça e possa assim identificar elementos positivos e negativos no seu processo de busca e aquisição do saber.

As falas, de modo abrangente, revelam que há uma preocupação em diversificar a avaliação, mesmo assim a maioria privilegia o uso de provas que ao longo da história assustam e condenam ao fracasso muitos alunos. “Um instrumento insatisfatório, que distorça a leitura da realidade, pode trazer consequências até mesmo graves para a vida humana. Quantos estudantes [...] já foram prejudicados pelo uso de instrumentos inadequados ou mal elaborados”. (Luckesi, 2011, p.307)

Identifica-se, assim, que a avaliação que vem sendo praticada nas escolas e pelos professores se configura como mais um conjunto de procedimentos de exames metódicos.

Verificamos pela fala dos docentes que esses instrumentos são preparados desconsiderando alguns critérios, tais como os limites interpretativos dos alunos, a maneira como o professor trabalhou os conteúdos, além de outros. E buscando averiguar o uso de critério na elaboração das avaliações, perguntou-se sobre os critérios que são utilizados pelos professores ao pensarem suas avaliações. Nas falas seguintes os docentes deixam transparecer que é parcial a compreensão de critérios. As respostas assinalam que: *Eu avalio o nível do aluno para saber até que ponto está o desempenho dele, o raciocínio dele (P.2). O critério principal é de que ao concluírem os estudos estejam prontos para serem cidadãos*

participativos e mais preparados para o mundo do trabalho (P.1). Diagnóstica e contínua (P.5).

Não se consegue perceber critérios sistematizados nessas falas. Existem ideias soltas e sem a devida fundamentação para se tentar a construção de uma avaliação que leve em conta a participação ativa dos sujeitos. Os pensamentos desses professores negam a possibilidade de que a avaliação deve ser transparente e que os critérios podem ajudar os alunos a organizar sua maneira de estudo, contribuindo para motivá-los a aprender e a organizar estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento nas tarefas que são propostas pelos professores.

Essa preocupação aparece nas falas dos professores P4 e P3 quando expressam que: *Baseia-se na participação ativa do aluno, demonstrando que consegue empregar os conteúdos assimilados, descobertos e construídos por eles mesmos em situações variadas, em outros contextos e no seu dia-a-dia. (P4) O critério de poder ter esse instrumento como avaliador e autoavaliador do aluno (...) ele sempre reveja como estava antes e como está agora. (P3).*

Percebem-se nos discursos em expressões como *participação ativa do aluno* e *esse instrumento como avaliador e autoavaliador*, a preocupação em permitir que a avaliação possibilite suscitar no aluno a habilidade de comunicar-se consigo mesmo, a perceber-se e a se ajustar a situações.

Nesses dois pensamentos a avaliação surge, então, como elemento que vai ajudar a melhorar, a regular, a definir critérios, e possivelmente a diagnosticar e a facilitar a comunicação. Um processo que permite que caminhem juntos o ensino e a aprendizagem.

Na preocupação dos professores P4 e P3 há indícios de que estes se aproximam com mais evidência dos critérios ao elaborarem os instrumentos avaliativos que utilizam.

A busca por uma avaliação participativa vai exigir não só a atuação do professor, mas também dos alunos, muito embora se perceba que só o professor tem assumido o controle da avaliação.

Vendo a avaliação como oportunidade para aprender e não só para verificar o quanto foi apreendido, buscou-se investigar sobre a avaliação e a aprendizagem do aluno, se é responsabilidade exclusiva do professor.

As respostas que se apresentam agora demonstram como há conflito e contradição nas falas individuais e nas concepções do grupo. Afirmam que: *Não. A avaliação tem que ter a colaboração e participação do aluno. Não só o professor pode avaliar o aluno, mas o aluno também pode se auto avaliar*” (P1). *“Não”* (P2). *“De jeito nenhum. Começa pelo professor [...] mas o aluno é um dos maiores responsáveis porque se ele não fizer a parte dele, ninguém faz no lugar [...]”. Porque avaliar é responsabilidade de todo mundo [...] precisa ser pensada por todos da equipe, inclusive o pessoal de apoio. Todos devem ter esse foco – o aluno como foco principal*” (P3). *“É preciso que haja cumplicidade, O professor é mediador do processo de ensino e aprendizagem [...] deve ensinar o aluno a estudar, a refletir, a pesquisar, de modo que ele consiga se tornar um ser autônomo e livre para pensar e desenvolver sua capacidade de aprendizagem* (P4).

Mesmo todos acreditando e defendendo que as responsabilidades da avaliação e da aprendizagem são tarefas que devem ser compartilhadas, pode ser observado nas falas que essa compreensão não é posta qualitativamente na prática.

Dessa forma percebe-se que há contradição no que os professores pensam e dizem, o que configura como carência de conhecimentos teóricos e metodológicos a respeito do processo de avaliação vivenciado na modalidade EJA na escola campo da pesquisa.

5.2. ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS

Analizando as concepções dos alunos a respeito do que pensam sobre a avaliação participativa e da sua atuação como sujeitos no processo avaliativo, identificou-se contradições em alguns e falta de conhecimento em outros, bem como a falta de vontade de participar ativamente da avaliação à qual são submetidos. Identificou-se, ainda, que a maioria dos alunos apresentou suas respostas como as mais próximas do correto. No entanto, em certos momentos não tinham total compreensão do significado da pergunta.

Para tanto, foram entrevistados 30 (trinta) alunos, os quais responderam ao questionário sobre avaliação, que iniciou com a indagação: *O que é avaliação?* As interpretações apresentadas divergiram entre elas. 21 entrevistados acreditam que avaliação é a maneira que o professor tem de cobrar o que passou para os alunos; 6 dos alunos responderam que “é a oportunidade de mostrar o que se aprendeu”; e 3 afirmaram ser a

avaliação uma forma de diagnosticar os avanços e recuos na aprendizagem do aluno e na metodologia do professor, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 - O que é a avaliação?

RESPOSTAS	ALUNOS
Cobrança do conteúdo já apresentado	21
Oportunidade de mostrar o que se aprendeu	6
Diagnóstico da aprendizagem do aluno	3
Total	30

A maioria dos alunos tem uma visão de avaliação que reforça a preocupação que tinha Freire (1970), refletida em *A pedagogia do oprimido*, na sua crítica ao modelo de educação bancária: deposita-se no aluno o conhecimento para depois sacar o que ele acumulou na sua aprendizagem.

As respostas oferecidas pelos alunos se tornam preocupantes uma vez que, pensando assim, não se percebe também um esforço para repensarem suas concepções. Tais respostas negam a possibilidade de que as aprendizagens significativas são aprendizagens com compreensão, reflexão e construídas ativamente pelos alunos. Com isso, deixam de ser também emissores para se sentirem como meros receptores, se limitando a memorizar informações, distanciando-se cada vez mais da construção de sujeitos ativos na formação e organização do seu próprio conhecimento. Dessa forma, deixam de construir, reconstruir e mudar suas realidades no contexto escolar e social.

Ainda sobre o pensamento dessa maioria a respeito da avaliação, suscita-se uma preocupação, a de que o sucesso na vida através dos estudos não é uma coisa idealizada por esse grupo e este não será estimulado a buscá-lo devido às condições socioeconômicas e o baixo capital cultural dos grupos familiares onde convivem os pesquisados.

Dessa forma, a avaliação que vem sendo feita na escola nega a esses alunos o que é defendido por Fernandes (2009, p.57), quando compreende que “a avaliação deve contribuir para que os alunos desenvolvam o máximo possível suas competências”. E nesse caso, a competência de reconhecer suas potencialidades não tem sido demonstrada pelos questionados.

A partir dos dados colhidos na pesquisa, pode-se observar que esses jovens assumem uma postura de passividade, quietação e até comodismo diante de seu processo de construção do saber e nele é possível incluir a avaliação que faz sobre sua aprendizagem.

Isso gera preocupação, pois vivemos numa sociedade em constante transição e não se concebe a ausência dos jovens e adultos na participação do seu processo educacional nem a ideia de passividade e comodismo num grupo que frequenta a escola e que tem professores interagindo com eles na busca do conhecimento.

Convidados a responder se gostam ou não de ser avaliados na escola, conforme apresenta a Tabela 2, dos 30 alunos entrevistados, 24 afirmaram que gostam e isso permite inferir que mesmo sem a compreensão do que seja avaliar, atribuem à escola a competência de fazê-la, ou seja, não conseguem entender sua participação num processo avaliativo.

Essa concepção de que somente a escola é que pode avaliar não leva em conta a atuação do aluno enquanto sujeito ativo. Os próprios alunos não se sentem como tal. Esse entendimento está distante do que deveria ser vivenciado nas instituições de ensino e do que é concebido por Fernandes (2009, p.59) quando diz que “os alunos devem participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação”.

Tabela 2 – Gostam de ser avaliados na escola

REPOSTAS	ALUNOS
Sim	24
Não	6
Total	30

A observação de que não se sentem sujeitos ativos é feita com base nas respostas oferecidas quando foram indagados sobre como é feita a avaliação pelos professores. Considerando-se que “a avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola” (Esteban et al, 2008 p.14), os alunos, em suas respostas, corroboram com a afirmação da autora, quando deixam transparecer que se sentem excluídos por este processo.

Nas respostas apresentadas 30 alunos afirmaram que os *professores fazem sozinhos e os alunos respondem*, o que varia é a forma de aplicação dessas avaliações. Os professores mesclam entre, em determinados momentos o aluno fazer sozinho a avaliação, e em outro momento, em dupla. Já em determinada situação é sugerido que a avaliação seja respondida

em casa, pois quando nos momentos de avaliações em sala, não podem consultar seus escritos e materiais usados na construção do conhecimento.

Mais uma vez apresenta-se a passividade desses sujeitos na escola e a evidência o individualismo do professor em pensar sozinho como e o que avaliar na aprendizagem dos alunos.

Não foi apresentada pelos alunos a possibilidade de diálogo entre eles ao serem convocados a realizar a avaliação socializada em duplas, a fim de um ajudar o outro, sem, no entanto, caracterizar como reflexão dialógica o que aprenderam ou deixaram de aprender.

Buscou-se investigar se os alunos participavam da elaboração da avaliação a qual eram submetidos e a resposta, conforme mostra a Tabela 3, foi ‘não’ nos 30 entrevistados. Isso se caracteriza como reforço para a passividade do sujeito e entra em contradição com a possível inserção do aluno em situações de aprendizagem, mais ainda na etapa de vida em que se encontra o adulto, onde se percebem habilidades e dificuldades se comparados às crianças. O aluno adulto tem maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Tabela 3 – Participação dos alunos na elaboração da avaliação

REPOSTAS	ALUNOS
Sim	0
Não	30
Total	30

Creemos que na fase adulta é possível ao aluno participar do processo avaliativo, pois ele é capaz de refletir e de repensar seu percurso, sem generalizar os fatos, próprios da fase infantil. Esses alunos participam e atuam na vida social, entretanto, na escola, lhe é negada participação. Essa contradição pode desenvolver no sujeito a falta de estímulo, de vontade de prosseguir nos estudos.

A capacidade de refletir e de opinar aparece quando, ao serem convocados a responder se gostariam de ser convidados a participar da elaboração da avaliação à qual serão submetidos. Conforme mostra a Tabela 4, as respostas foram quase unânimes. 27 alunos afirmaram que gostariam de ser convidados a participar da elaboração da avaliação, enquanto 3 não gostariam. Os números representam a vontade que esses sujeitos têm de participar, muito embora não tenham clareza, mas o fato de desejarem participar expressa o prazer de se

sentirem úteis, de atuar ativamente e de decidir sobre suas vidas também no espaço escolar. Quanto aos que não gostariam de ser convidados a participar, vimos que estes optam por não se envolver ou não acreditam na capacidade própria de mudar suas realidades.

Tabela 4 – Quantos gostariam de ser convidados a participar da elaboração da avaliação?

REPOSTAS	ALUNOS
Sim	27
Não	3
Total	30

Em outra questão, pergunta-se: Que contribuição você acha que daria caso fosse convidado a participar? 21 respondentes expressaram que forneceriam informações sobre o que aprenderam e dialogariam para saber o que o professor desejaria que eles soubessem. 6 deles saberiam o que iria ser cobrado na avaliação e 3 dos alunos afirmaram que ajudariam o professor a pensar melhor. Os dados são mostrados na Tabela 5.

Tabela 5 – Que contribuição seria dada caso fosse convidado a participar?

REPOSTAS	ALUNOS
Dialogariam, fornecendo informações sobre o que aprenderam	21
Saberiam antecipadamente o conteúdo a ser cobrado	6
Ajudariam o professor a pensar melhor	3
Total	30

A maioria, embora não compreenda o que é avaliação (conforme foi visto no início da análise dos dados colhidos por meio do questionário), tem noção de que, ao participar dessa elaboração, terá oportunidade de rever o que provavelmente o professor espera e o que não foi atingido por ele mesmo. A maioria das respostas revela ainda que os alunos podem estabelecer o diálogo e o aprendizado poderá ser mais significativo. Essa participação do aluno na avaliação a que é submetido favorecerá aos professores partilharem o poder de avaliar com eles.

Ao agir assim estão também se apropriando de um recurso fundamental nas relações entre professor e aluno e na construção do saber, que é o feedback. Sobre isso Fernandes (2009) assegura que é imprescindível ao professor, como mais experiente no processo, “utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos

na regulação de suas aprendizagens”, além de favorecer “um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores” (Fernandes, 2009, p.59)

A não participação do aluno no processo de avaliação pode ser entendida como um ato autoritário por parte do professor, uma vez que este ofusca a capacidade de intervenção dos alunos. Na visão defendida por Freire (1999, p. 32),

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que os alunos devem repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente.

Na perspectiva da construção de uma consciência crítica que seja permanente no aluno, a participação dele, por menor que seja, se faz necessária e não se pode nega-lo de vivenciar, pois isto faz a diferença no sujeito aluno e na prática docente.

Procurando-se investigar a coerência do que se ensina e do que se avalia, foi feita a seguinte pergunta: Os professores avaliam o que ensinam? As respostas foram consideradas válidas e 27 alunos afirmaram que os professores avaliam o que ensinam, e apenas 3 informaram que os professores não avaliam o que ensinam, conforme apresenta a Tabela 6.

Tabela 6 – Os professores avaliam o que ensinam?

REPOSTAS	ALUNOS
Sim	27
Não	3
Total	30

O que identificamos na análise das respostas é que esses 27 alunos estão preocupados em acertar as questões que lhes são apresentadas na avaliação, o que nem sempre se caracteriza como aprendizagem, isto é, tal conhecimento construído não é avaliado na vida prática do aluno e sim na memorização instantânea. Essa memorização muitas vezes é feita de forma mecânica, com testes que não verificam a aprendizagem, mas remetem os alunos ao esforço mental inútil.

Percebe-se com isso que há uma cultura da pedagogia do exame centrada e formulada rotineiramente através de princípios rígidos que expressam o que o aluno aprendeu designando a escola para nomear e garantir a reprodução do outro, aniquilando as singularidades que não são perceptíveis no processo. Neste sentido, as práticas avaliativas que vêm sendo realizadas não passam de um conjunto de procedimentos que não verificam a aprendizagem dos alunos, mas que contribuem para a exclusão dos sujeitos. Isso se caracteriza pela simplicidade das respostas dos alunos. Eles são examinados, mas não avaliados.

Os alunos foram questionados sobre que instrumentos avaliativos são usados pelos professores. As respostas se basearam nas práticas vividas pelos professores em sala de aula. Quanto aos instrumentos, estes variam entre seminários, trabalhos de pesquisa e provas. Esses instrumentos são usados cotidianamente pelos professores e, de acordo com as respostas dos alunos, sem certo planejamento. As falas a seguir expressam que não há tanto entusiasmo com tais instrumentos e com a forma de avaliar.

As provas deveria ser mais dinâmica. Os professores deveria fazer avaliação oral com a turma (L). Eu desejo que os professores expliquem bem as avaliações e atividades (J). Não gosto muito que os professores passam para nós um seminário, pois me sinto muito mal... (R). Eu gostaria muito que os alunos não fossem avaliados por prova [...] muitas vezes em dia de prova os alunos não estão muito bem e acabam se prejudicando (C). Eu gostaria que os professores avaliassem os alunos mais no dia-a-dia como participação o desempenho do aluno na sala de aula, pois muitas vezes o aluno estuda e quando vai fazer prova ou seminário, muitas vezes fica nervoso e não consegue fazer nada. (D). Eu gostaria que não houvesse nem seminário nem prova, só trabalho de pesquisa (V). Seminário eu não gosto porque eles manda apresentar e eu não gosto (M).

Essas afirmações aparecem como elementos que reforçam a preocupação dos alunos, muito embora sem compreensão do que é cada instrumento e como deve ser usado na prática. Algumas falas também demonstram que os alunos não estão comprometidos com a aprendizagem, pois desejam que a avaliação não aconteça por meio desses instrumentos mais usados pelos professores. Mostra que não são estimulados a participar e consequentemente sentem dificuldade em vivenciar.

Essa análise suscita outra preocupação, quanto a qualidade dos diferentes instrumentos avaliativos que são usados para uma avaliação e se baseia no estudo a respeito dos testes

citados por Luckesi (2011) mostram que quando se elabora um instrumento sem metodologia não estimulamos ao aluno se esforçar nem se dedicar a sua aprendizagem.

As afirmações apresentadas pelos alunos se configuram também no medo que eles têm de se sentirem autores e de socializarem suas produções intelectuais. Acredita-se que o medo ou o descompromisso são fatores que impedem os alunos de se sentirem livres para compartilhar com seus professores o ato de avaliar.

5.3. CONFRONTANDO AS DUAS CONCEPÇÕES

Confrontando as concepções dos professores e alunos sobre avaliação participativa, percebe-se a presença de semelhanças e de contradições existentes nos pensamentos de ambos os grupos. Nota-se que tanto professores quanto alunos concebem a avaliação participativa como algo impossível no contexto escolar, uma vez que acreditam ser exclusividade do professor a tarefa de avaliar. Essa semelhança caracteriza-se pela falta de conhecimento a respeito do que é avaliar, seja por parte dos professores ou dos alunos.

A carência de conhecimento se dá quando o professor apresenta sua fala, afirmando o que é avaliar, expressões como: *é tentar ter uma base do que foi aprendido no decurso do conhecimento*. Falas como essa expressam uma carência de informações e saberes que o educador precisa ter sobre elementos inerentes à sua prática pedagógica.

Quanto aos alunos, a falta de compreensão a respeito da avaliação se dá quando dizem que *a maneira que o professor tem de cobrar o que deu aos alunos*. Essa fala é própria da ausência de conhecimento e da intensificação das ideias que historicamente vêm sendo veiculadas e internalizadas pelos alunos de que somente ao professor cabe a tarefa de diagnosticar avanços e recuos de aprendizagem.

Pensando assim, alunos autocondenam-se a serem sujeitos receptores e passivos, gerando uma sociedade cada vez mais desigual, onde direitos e deveres não são vividos plenamente pelos que a formam.

O reforço dessa passividade se dá quando professores, ainda pensam e expressam coisas como: *Acho que não só o professor tem o direito de avaliar o aluno, mas o aluno também pode avaliar o professor. (P2)* e isso não se efetiva na prática, pois só ele tem autoridade para avaliar e deixa claro que o outro deve ser avaliado.

Essas atitudes contrariam o pensamento de Freire (2008), que propôs diálogo entre os sujeitos numa perspectiva de não prevalecer a submissão e afirmou:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo ao ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias a de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2008, p. 91)

Quando Freire (2008) apresentou o diálogo como forma de integrar o pensar e o agir dos sujeitos, quis reforçar que na passividade e na submissão, como pensam os professores e alunos pesquisados, o esforço feito para construir o saber não está sendo uma oportunidade de crescimento e de possível mudança na vida desses sujeitos e no mundo onde vivem.

É por meio do diálogo que as diferenças são respeitadas e o saber reelaborado, gerando questionamento e movimento, despertando o dinamismo e a interação entre professores e alunos e, conseqüentemente, a construção da ação participativa em diferentes aspectos da vida destes.

A contradição identificada acontece quando professores afirmam que não costumam convidar os alunos a participar da avaliação, mas entendem que a avaliação e a aprendizagem do aluno não são responsabilidade exclusiva deles. Conforme se vê: *Não, no momento ainda não [...], acho que só o professor tem o direito de avaliar o aluno [...] Não, a avaliação tem que ter a colaboração e participação do aluno. Não só o professor pode avaliar o aluno, mas o aluno também pode se autoavaliar. (P2)*

Essa dúvida, no pensamento da professora permite compreender que não tem domínio de conhecimentos teóricos para assumir um referencial que sustente a sua prática avaliativa. Nota-se que um educador agindo sem elementos teóricos compromete seu perfil enquanto educador e a qualidade do seu trabalho. Falta-lhes teoria que sustente suas ações e contribua para uma ação menos intuitiva.

Entende-se que algumas ações realizadas dentro das escolas e pelos professores não são amadurecidas nem fundamentadas, como é o caso da avaliação.

Analisando-se de forma não minuciosa, percebe-se que a maioria dos professores carecem de conhecimento para relacionar a teoria com a prática, enquanto aos alunos, falta-lhes o conhecimento de que podem ser sujeitos de seu próprio conhecimento. Os professores

apresentam resistência em aceitar a participação dos alunos na averiguação e autorregulação de suas aprendizagens. Já parte dos alunos desejaria participar, mas sentem medo e timidez, gerando insegurança em socializar suas competências e potenciais.

Parece claro que as investigações realizadas demonstram uma falta de sintonia entre os professores e entre estes e os alunos, sintonia esta que faria a diferença se os grupos pensassem aproximando suas concepções e ajustando suas práticas.

Percebe-se que falta por parte dos professores a garantia de liberdade, de permitir a comunicação entre os sujeitos, de modo que estes manifestem e participem obedecendo à organização e normatização da instituição.

Na comparação das concepções dos professores e dos alunos, viu-se que os estudantes não são motivados a perceber a importância da avaliação, que consequências e que utilidades esta pode ter nas suas práticas escolares e no seu cotidiano fora da escola.

Identificou-se ainda uma lacuna no que diz respeito à compreensão de que a avaliação deve ser vista como uma oportunidade de aprendizagem. Independentemente do conhecimento de técnicas, deve haver o compromisso do aprender social e intelectual.

Destaca-se, portanto, que para haver de fato uma avaliação participativa, os envolvidos no processo devem ter assegurada a liberdade de expressão pela instituição. Tomando-se como base as reflexões apresentadas pelos professores, e isso não acontece, ao deixarem transparecer o fortalecimento da submissão para os alunos e o autoritarismo e apropriação do saber para o docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender o que pensam professores e alunos a respeito da avaliação participativa, nos debruçamos num olhar investigativo que culminou na produção acadêmica que ora se conclui de forma qualitativamente positiva, logrando êxito na correspondência com os objetivos almejados para o presente estudo, como poderá ser observado adiante.

A modalidade EJA teve sua identidade construída por meio de muitas lutas, e acolhe um público desfavorecido de capital econômico, político e cultural, o que se evidencia num grupo de excluídos, com poucas chances ou quase nenhuma de alcançar o Ensino Médio, e nos preocupa o nível dos educadores que lecionam para esses Jovens e Adultos.

Os professores que estão nas salas de aula da EJA e que participaram da pesquisa, configuram uma realidade de professores que se encontra, em sua maioria, num estágio próximo a aposentadoria, apresentando sinais de fadiga pelo longo tempo de trabalho em sala de aula, e pareceu deixar evidente não se preocuparem com novidades para o fazer pedagógico. Este último aspecto mencionado, reflete um atual problema que a educação brasileira enfrenta, dentre outros, que é a ausência de programas de formação continuada para professores, principalmente na EJA, o que implica diretamente no seu fazer profissional, o qual se torna com menos qualidade, em virtude dessa ausência de atualização pedagógica e metodológica da educação.

No tocante ao que pensam os professores, vimos que nem todos têm claro o conceito de avaliação, nem tampouco pensam na possibilidade do discente participar do processo avaliativo. Tal pensamento inibe a abertura de uma nova forma de vivenciar a avaliação e é fruto de uma formação pautada em concepções que defendem a detenção do saber exclusivamente ao professor.

Pode-se concluir também que o modelo de avaliação realizado na EJA, de acordo com a análise das entrevistas feitas com os professores e os discentes, é caracterizado por instrumentos considerados inadequados ao perfil dos alunos, quando desenvolvidos em sala de aula, e desprovidos de informações consistentes quando feitos em casa, por meio de pesquisas que não contribuem com uma aprendizagem significativa por se tratar de meras cópias, sem exigir do estudante uma leitura e reflexão acerca da temática a ser estudada por meio da atividade solicitada.

No que diz respeito aos fundamentos dos professores sobre o processo de avaliação, lhes falta um embasamento teórico que propicie a prática e que deixe de ver a avaliação como instrumento de “perseguição” ou como mero indicador quantitativo, e passe a vê-la como recurso para obter informações e reconstruir saberes, onde será permitida também ao aluno essa análise.

Há portanto, uma falta de sintonia entre teoria e prática, e esta transparece o descompromisso com a educação pelos órgãos públicos e o abandono no qual se encontram os professores, sem uma orientação ou acompanhamento do que pensam e fazem. Esquecendo-se de que a questão da avaliação tem grande relevância pedagógica, didática e educacional, bem como social e política.

Os alunos, na simplicidade de suas vivências, não conhecem o processo de avaliação utilizado pelos professores, nem muito menos se sentem sujeitos para defenderem a participação ativa nesse processo, lhes cabendo apenas obedecer às ordens impostas nos comandos de muitas indagações realizadas como avaliação.

Essas divergências nos pensamentos de professores e alunos não favorecem uma avaliação que estimule a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo e reforcem um pensamento ultrapassado sobre o que é avaliar.

Identificamos que um dos impedimentos que afastam alunos e professores da possibilidade de partilhar as responsabilidades na construção da avaliação é a falta de conhecimento a respeito do ato de avaliar, visto que a maioria dos alunos acredita ser esta uma tarefa exclusiva do educador e se apropria de um saber pautado na autoridade do professor como detentor do conhecimento e da avaliação.

Ao discutir sobre o que pensam professores e alunos a respeito da avaliação participativa, se identifica que ambos têm contribuições significativas para o redimensionamento do processo avaliativo da EJA. Eles podem favorecer o diálogo que estimula a troca de saberes, e nessa troca, os direitos dos sujeitos são vivenciados por todos. A partilha não menospreza a autoridade do educador, pelo contrário, ele se fortalece e assume a postura de professor comprometido com os direitos do aluno e a vivência plena da cidadania.

A avaliação realizada numa perspectiva participativa deixa de ser um ato investigativo utilizado para medir quantidades de saberes, realizado por *quem sabe* a respeito de alguém que *não sabe* e passa a garantir a partilha na responsabilidade de aprender e de analisar a qualidade desse aprendizado, fomentando a possibilidade dos alunos se sentirem sujeitos,

garantindo a estes a autonomia para expressarem o saber nas diferentes dimensões e atuações humanas.

Conclui-se que carece com urgência uma formação continuada para capacitar os professores a compreenderem com mais segurança o que é avaliar e de que modo podem compartilhar com os alunos a prática avaliativa sem perder a autonomia em sala de aula, ao mesmo tempo em que vivenciam o exercício da cidadania.

A relevante contribuição desse estudo vai se dar quando a avaliação participativa for uma prática vivenciada na EJA, e os professores tiverem a possibilidade de ter seu trabalho pedagógico avaliado, ressignificado, conseqüentemente se transformando em contribuintes para uma formação cidadã alicerçada na vivência dos direitos, na elevação da autoestima e na construção de uma sociedade mais justa e feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2002). *A avaliação da aprendizagem escolar*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. (2006). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Maria Amélia Giovanetti, Nilma Lino Gomes & Leôncio Soares, (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: MG Autêntica, 19-50.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm . Acesso em: 02/07/2015.
- BRASIL – Secretaria Estadual de Educação .(2007). *Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Edultos*. Vitória : SEDU.
- Dayrell, J. A escola como espaço sociocultural. (2008). In Juarez Dayrell (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Demo, P. (2008). *Avaliação qualitativa: ensaio introdutório*. (9ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Esteban, M. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debates sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134.
- Esteban, Afonso, J. Barriga, A., Graldi, C., Loch & Garcia, R.L. (2008). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petropolis: DP et Aliii.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos práticos e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (1982). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Germano, J. & Paiva,. M. (2005). *Educação popular no Rio Grande do Norte*. SEECD-RN. Fascículo 2. Natal.
- Haydt, R. (1988). *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: reelaborando conceitos e criando a prática*. (2 ed.) Salvador: Malabares Comunicação e eventos.
- Luckesi, C. (2011). *Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico*. (1 ed). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2006). *Avaliação de aprendizagem escolar; estudos e proposições* – (18 ed). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (1994) *Filosofia da Educação* – São Paulo: Corte.
- Libâneo, J. C. (1992). *Didática*. São Paulo: Cortez.

- Loch, J., Bins, K., Christofoli, M., Vitória, M., Moraes, S. & Huerga, S. (2009). *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Nagel, L. H. (2009). A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? In.: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 36, n. 22, p. 181-199, set./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/3972/3239>. Acesso em: 15/03/2015.
- Negrão, A. (2000). O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". *Rev. Bras. Educ.* (online) n.14, pp. 154-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso em: 15/03/2015.
- Oliveira, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009
- Oliveira, M. (1999). Educação de pessoas jovens e adultos. In 22ª Reunião Anual da ANPED. (Anais). Caxamb.
- Palácios, J. (2004). O desenvolvimento após a adolescência. In César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. (2.ed.) Porto Alegre: Artmed, V. 1.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Piletti, N. (1996). *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Ribeiro, V. (1996). Alfabetização de jovens e adultos: diversidade dos sujeitos. In *Alfabetização e Cidadania*, nº 4, pp. 7-14.
- Ries, E. B. (2006). Aprendizagem na fase adulta. *Cienc. Let.*, Porto alegre, nº 40, p. 24-38, julho/dezembro/2006. Disponível em <http://www.fapa.com.br/cienciaselletras/publicação.htm>.
- Ristoff, D. Júnior & Vicente de P. (org). (2005). *Avaliação Participativa: perspectivas e desafios*. Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Coleção: Educação superior em debate.
- Romão, J. P. (1998). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Porque avaliar?* Petrópolis: Vozes.
- Sant'Anna, I. M. & Menegolla, M. (2002). *Didática: aprender a ensinar*. Edições Loyola.

Scaff, E. A.S., Oliveira, R. T.C. & Senna, E. (2012). Educação, democracia e desenvolvimento nos planos do governo Lula. In. *Circuito de Debates Acadêmicos: programa e resumos*. (1:2011, Brasília, DF) Anais do Circuito de Debates Acadêmicos: programa e resumos. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo26.pdf>. Acesso em: 10/05/2015 67 .

Souza, J. (2000). – A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo. – NUPEP (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular): Centro de Educação – UFPE. Ed. Bagaço – Recife: Bagaço.

ANEXOS

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS.

ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES.

- 1.Como professor (a) da modalidade EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS o que você compreende sobre a EJA?
- 2.Para você o que é avaliar?
- 3.Você faz avaliação com seus alunos? Comente sua resposta.
- 4.Se você faz avaliação, convida seus alunos a pensarem com você a avaliação a qual são submetidos?
- 5.No caso de avaliar, que tipo ou tipos de instrumentos avaliativos você costuma usar em seu trabalho?
- 6.Os instrumentos ao serem elaborados estão baseados em qual ou em quais critérios?
- 7.A avaliação e a aprendizagem do aluno é responsabilidade exclusiva do professor?
- 8.Deseja comentar ou acrescentar algo.

RESPOSTAS – P1

1. Não quis opinar
2. É tentar ter uma base do que foi apreendido no decurso do conhecimento.
3. Não respondeu
4. Ninguém faz isso, a avaliação é posta de forma a ter-se uma base do que se foi apreendido.
5. Prova, exercícios, pesquisas, exposições de trabalho.
6. O critério principal é de que ao concluírem os estudos estejam prontos para serem cidadãos participativos e mais preparados para o mundo do trabalho.
- 7 . Não opinou
8. Não falou nada

RESPOSTAS - P2

- 1.A EJA é um ensino de modo supletivo que atende ao alunado de adultos aquelas pessoas que passaram muito tempo fora da sala de aula, que não tiveram oportunidade de estudar e hoje estão tendo essa oportunidade e estão abraçando essa causa. Muitos com muita garra, tentando alcançar seu objetivo que é de ter uma aprendizagem de pelo menos concluir o ensino médio. Ou então ir mais além, depende muito de cada um.
- 2.Pra mim avaliar é saber o conhecimento até onde o aluno está acompanhando, está se desenvolvendo, se empenhando nas suas atividades. E a participação deles também junto com o professor, na participação em grupo, no individual.
- 3.Sim, faço. Faço avaliação contínua, participativa deles na sala de aula.
- 4.Não. No momento ainda não. Não deu pra fazer isso. Acho que só o professor tem o direito de avaliar o aluno.
- 5.Faço uma avaliação individual, em grupo, através de pesquisas, colocando os desafios para eles, tentando o raciocínio lógico deles pra eles descobrirem.
- 6.Eu avalio o nível do aluno para saber até que ponto está o desempenho dele, o raciocínio dele.
- 7.Não. A avaliação também tem que ter a colaboração e a participação do aluno. Não só o professor pode avaliar o aluno, mas o aluno também pode se autoavaliar.
- 8.Não acrescentou nada.

RESPOSTAS - P3

1) Pelo pouco conhecimento que eu obtive a respeito dessa modalidade – tem apenas dois anos que eu trabalho nessa realidade, não tive preparação como devíamos ter, pois até onde sei a modalidade EJA exige que os professores tenham uma certa preparação para trabalhar com esse alunado, pois é um trabalho diferenciado, muito diferente do que eu já estou acostumada a fazer nas séries regulares – eu vejo ela como uma modalidade que deveria priorizar a educação dos alunos levando em consideração a defasagem que eles já obtiveram durante anos e que recorrem à modalidade EJA para recuperar um tempo perdido de estudos. Pena que já tenha se descaracterizado um pouquinho a EJA por que na realidade – pelo menos na minha escola – não é isso que a gente está vendo. A gente está vendo uma mistura muito grande de alunos então hoje a EJA não se caracteriza somente por aqueles alunos que por “n” motivos muitos deles fortes e pessoais os levaram a abandonar a escola, a gente não tem só esse alunado, a gente tem um alunado que, por exemplo, os jovens que foram reprovados por muitos anos devido à falta de interesse pela educação e a partir daí eles foram de certa forma “jogados”, não foram nem por vontade própria – pelo menos é o que eu vejo na minha escola. Não é uma vontade de fazer a EJA pra recuperar o que perdeu. Eles foram “jogados” porque foi a única alternativa dada para aqueles alunos que estavam com a idade, série, totalmente, digamos assim, não coerentes. E aí o que estamos vendo na EJA? Estamos vendo que já era um trabalho difícil, porque é um trabalho diferenciado que a gente tem que fazer, e agora fica muito mais difícil porque a gente está tendo essa heterogeneidade muito grande de alunos adultos que estão ali porque querem recuperar de fato o que perderam no passado e alunos que estão ali para passar o tempo, mesmo, que não tiveram outra oportunidade na vida e estão ali por estar mesmo já que são de menores e precisam estar na escola e a modalidade da EJA fica meio complicada de se trabalhar, mas acredito que o objetivo é esse. Fazer com que os adultos retornem à escola, que tenham ali turmas coerentes com a idade em que eles estão e que seja um trabalho pedagógico e que eles realmente tenham interesse por esse retorno à escola, e que vá servir de certa forma para o profissional – muitos já estão no mercado de trabalho e estão precisando agora da educação, de um diploma de aquisição de conhecimentos que o trabalho está exigindo e outros porque estão querendo exercer um trabalho de forma mais preparada.

2. Primeiro, a característica que a gente atribui é de que é uma atividade bem difícil, em se tratando da EJA então, se torna mais difícil, mas acredito que avaliar é descobrir, investir

como se encontram os nossos alunos num determinado momento pra que a gente possa dar continuidade a um trabalho pedagógico que leve à esses alunos ampliarem seus conhecimentos que eles já trazem. Então acredito que avaliar é diagnosticar. Eu vejo como primeira coisa como um diagnóstico. Eu costumo fazer a primeira avaliação como um diagnóstico pra reconhecer a realidade que eu vou assumir e em seguida acredito que a gente vai avaliar um pouco pra perceber como está acontecendo o processo de aquisição do conhecimento: se ele está avançando, se não está. Se não está avançando, onde voltar pra dar continuidade, fazer com que esse avanço aconteça. Então acho que avaliar pra mim primeiramente é diagnosticar uma realidade e depois ver como fazer para que essa realidade avance em termos de conhecimento.

3.Constantemente. Há 8 anos venho adaptando uma concepção de avaliação diferenciada pelo menos no que diz respeito à minha disciplina. Eu não acredito naquela avaliação antiga em que você joga conteúdo e depois de um certo momento você faz um trabalho, uma prova, seja lá como você queira chamar esse modelo de avaliação e queira descobrir num todo como é que está a situação do aluno naquele momento, depois de ter passado por determinados conteúdos. Eu não faço isso, acho que já há uns 8 anos. Eu venho adotando vários instrumentos de avaliação porque não acredito somente em um. É aquela história do “tentar”, não acredito que eu consiga 100%, mas pelo menos eu tento, na medida do possível, fazer a tal avaliação contínua, que pra mim se aproxima da avaliação formativa, porque eu acho que é avaliando na medida do possível, de preferência todos os dias, mas isso é muito difícil porque a gente não consegue principalmente no noturno – que é a minha realidade – a gente não consegue ter aquele espaço adequado aquele tempo adequado que permita a gente a se aproximar mais dos alunos. Outra dificuldade é a questão da quantidade e alunos dentro de uma turma só. Outra dificuldade é aquela heterogeneidade, outra dificuldade é o ritmo muito diferenciado entre os alunos: uns exigem mais de você e outros já ainda adiante, enfim, mas eu tento fazer uma avaliação contínua constantemente. Mas eu tento fazer uma avaliação não depois de cinco ou seis conteúdos, mas à medida que eu vou aplicando o conteúdo eu já vou avaliando. Então, eu não avalio por uma prova ou por um trabalho eu avalio pelo caderno, eu avalio nas horas de discussão. Gosto muito de fazer debates, levantar questões, para que os alunos de forma oral participam mais da aula e eu posso conhecer porque isso vai me ajudar, por exemplo, num trabalho escrito quando eu vou ter que corrigir, conhecendo melhor esse meu aluno, eu vou saber avaliar melhor e não só por aquele momento, por aquele trabalho, por aquela situação. Então, eu tento conhecer ao máximo a postura dos meus alunos, lógico, aqueles que conseguem trabalhar de forma que mostra mais quem eles são. Fica difícil, por

exemplo, pra os alunos que não participam e a gente sente uma dificuldade maior, mas eu tento fazer a avaliação contínua.

4. Eu não sei se isso é um convite para que eles pensem comigo, mas eu costumo negociar com eles de que forma a gente pode fazer uma avaliação em sala de aula. Se eles concordam com aquele sistema antigo de avaliação por uma prova ou por um trabalho. Eu sempre entro num acordo dependendo de cada turma eu faço geralmente de uma forma diferente porque vai depender de como é a realidade daquela turma. Então eu converso com eles e penso junto com eles qual seria a melhor forma deles serem avaliados, como eles gostariam de ser avaliados. Lógico, alguns vêm com umas coisas absurdas que a gente acaba não adotando muito, mas assim, pelo menos nesse tempo que eu estou com a EJA, eu observo que as propostas que eu tenho para avaliação eles sempre concordaram, sempre gostaram dessa forma e adotam e acham que seria a melhor alternativa para aquela situação, então eu não sei se seria pensar com eles, negociar. Negociar acredito que sim, eu negocio a melhor forma de como avaliá-los a partir do pressuposto de que eles sabendo como serão avaliados, eles vão ter um preparo melhor.

5. Eu tenho adotado atualmente um instrumento que eu acho ele riquíssimo que alguns chamam de portfólio, teve um ano que eu até utilizei essa expressão “portfólio”, mas agora tomei conhecimento de um trabalho da professora na Universidade feito com minha turma de especialização que aí eu pensei “meu Deus, é um trabalho perfeito para aluno de EJA principalmente” aí eu adotei na EJA que é o tal do Diário de Leituras. O objetivo principal do Diário de Leituras é o registro de todas as produções que eles vão fazendo constantemente. Todos sendo muito bem esmiuçados, trabalhados em sala de aula cada gênero. Então não são lançadas as antigas redações ‘vamos trabalhar com um tema qualquer de qualquer jeito’ não. Há um trabalho contínuo, um processo bem longo pegando um pouquinho de um, de dois especialistas nessa área que é cineu lidoski eles têm um livro que fala de sequência didáticas, um livro belíssimo que inclusive a Nova Escola tem adotado muito a proposta de cineu lidoski. Então ela vem lançando, acho que já há uns 4 ou 5 anos que ela vem lançando e aí eu pude, digamos assim, tomar um conhecimento maior desse trabalho de sequências didáticas aí vi que dava certinho pra esse trabalho do Diário de Leituras. Então o Diário é um caderno especial, por isso que tem tudo a ver com o portfólio, porque o que eu entendo por portfólio: é aquela coleção que você vai fazendo de todos os trabalhos que você vai desenvolvendo durante um ano, dois anos, enfim, durante a série e vai arquivando aquilo e fazendo seus registros tentando mostrar ali em quê que isso contribuiu pra sua aprendizagem ou não. Então

o Diário de Leituras segue essa mesma linha, porque no Diário os alunos fazem sua produção de texto mas eles também têm espaço de fazer seus à medida que eles vão precisando fazer. Então eu acredito que é uma espécie de portfólio, agora ele é uma coisa mais específica porque ele é trabalhado só em uma disciplina, mas seria ótimo se os outros professores utilizassem mas infelizmente, devido à essa dificuldade que a gente tem em fazer um trabalho coletivo, de inserir todo mundo de uma mesma sistemática, de uma mesma metodologia ou pelo menos metodologias semelhantes. Fica difícil os alunos terem uma noção de que ali também é um espaço para outras disciplinas, e eles acabam fazendo só na área de língua portuguesa. Agora é um trabalho que pra mim é assim, riquíssimo porque realmente eu consigo avaliar como está meu aluno no que diz respeito da aquisição da leitura, da escrita, da produção, da interpretação e da compreensão de textos, porque quando eu disse que na EJA foi um trabalho que rendeu muito mais é porque na EJA a gente não tem que estar trabalhando aquela questão gramatical seca, de frases isoladas. Eu não trabalho isso no sistema normal – no sistema regular – já não trabalho porque não acredito nesse trabalho e com a EJA menos ainda, então na EJA eu consigo realmente ver o progresso do meu aluno porque a gente entende que se o aluno ler bem, se esse aluno interpreta com atenção, se consegue produzir um texto, ele tem internalizada a gramática ali. Pode não sair dando nomenclaturas, mas ele sabe aplicar a língua. E eu tenho notado que isso tem progredido muito. Como está dentro de um caderno só, eles têm a possibilidade de ver como foi a escrita do texto anterior, como está, porque eu faço uma correção, faço orientações de como melhorar e ele reescreve esse texto e nessa reescrita eles percebem o que eles erraram ou não, o que eles já estão aprendendo pra não cometer os erros novamente. Então eu vi que desde que eu adotei o diário de leituras que não existe pra mim aquele trabalho de um dia marcar e o aluno chegar e ficarem todos em silêncio e com as carteiras separadas, fazendo uma prova, um trabalho, um teste lá, que isso na minha concepção não avalia então eles são avaliados constantemente por esse diário de leituras, o diferenciado. Dependendo da turma eu introduzo outros instrumentos como um seminário, pois eu acredito e gosto muito do seminário, mas só passei a fazer o seminário novamente nas minhas aulas depois que a gente estudou o gênero bem esmiuçado mesmo: o que é; como proceder, qual é o papel de alguém que está ali fazendo o seminário e a partir eles começaram a se envolver também nesses instrumentos. Mas eu tenho como prioridade o Diário de Leituras como instrumento de avaliação. Prova, seu nem o que é isso. Não faço mais.

6.O primeiro critério é de ser um instrumento onde eu vou fazer a avaliação que eu considero mais importante na disciplina de língua portuguesa que é avaliar e fazer com que o aluno

progrida no que diz respeito à produção de textos. Esse é o primeiro critério. O objetivo principal do Diário é desenvolver a produção escrita. Porque pelo menos no momento em que eu compreendo essa aquisição da língua escrita como fator principal porque ela faz com que o aluno tenha de certa forma mais autonomia, eles ficam mais a vontade diferente de quando você está trabalhando a oralidade, que é mais difícil muitos até dominam tão bem conteúdo, mas não conseguem se expressar muito bem devido a inibição ou medo ou trauma do passado e nesse Diário eu tenho essa oportunidade de colocar em prática o que de fato eu estou propondo no final do ano chegar: eu perceber e eles também, principalmente, perceberem que eles desenvolveram competências linguísticas e escritas – as habilidades que a gente tanto quer que os alunos adquiram no final de cada etapa da série em que ele está se desenvolvendo. Esse é o primeiro critério. O de poder ter esse instrumento como avaliador e seja também como autoavaliação do aluno, porque eu estou fazendo questão de que ele sempre reveja como estava antes e como está agora.

7. De jeito nenhum. Tem “n” responsáveis no meio desse processo de avaliação de ensino-aprendizagem. Lógico, começa pelo professor, porque eu acho que ele ali, por ter um conhecimento mais alto do assunto, ele já vai com essa concepção de que ele precisa fazer algo para que isso aconteça, mas o aluno é um dos maiores responsáveis porque se ele não fizer a parte dele, ninguém faz no lugar – ninguém consegue avaliar absolutamente nada – ele é o principal responsável. Mas eu não acredito só no professor-aluno, mas numa equipe por trás e que é preciso atuar mais: equipe pedagógica, equipe administrativa. Eu acho que se você está numa escola onde o aluno vê que a única pessoa que se preocupa com sua aprendizagem é o professor, eu não estou pensando em me sair muito bem porque a escola é um conjunto e se tem alguma coisa dando errada ali, isso vai interferir negativamente em todas as outras coisas que poderiam estar dando certo e que acabam não dando certo porque outro está atrapalhando. Então a gente lá no Adelino Dantas tem esse trabalho em equipe com “n” dificuldades devido àquela coisa de nem todos os professores se envolverem como deveriam se desenvolver e nem todos os alunos se envolvem como deveriam se envolver. Então, se isso acontecesse realmente eu acho que a coisa andava muito bem, obrigada. Porque avaliar é responsabilidade de todo mundo. Porque na hora, por exemplo, em que o aluno está se auto avaliando ele vai percebendo quais são suas dificuldades: em que ele precisa cair mais em cima, onde precisa melhorar. Então acho que a avaliação precisa ser pensada por todos da equipe, inclusive o pessoal que a gente muitas vezes achou que não era importante na escola que é o pessoal de apoio: da limpeza, da cozinha. Eu acho que devem ter esse foco – o aluno

como foco principal – principalmente nessa questão de como fazer com que esse aluno saia de lá com o máximo que pôde ter e agente oferecer o máximo que a gente puder.

RESPOSTAS - P4

1.A EJA é uma modalidade de ensino que contempla jovens e adultos que por razões várias se atrasaram nos estudos, não podendo continuar estudando no ensino regular por estarem fora da faixa de idade.

Em função da clientela que atende, o ensino da EJA passa a ter objetivos diferentes do ensino regular, pois lida com uma classe heterogênea de alunos, que vão desde adolescentes trabalhadores a pessoas da terceira idade. Todos estão na escola para desfrutarem de uma qualidade de vida melhor, porque querem se sentir independentes, livres para fazer suas escolhas, dominar a leitura e expressar suas emoções por meio da escrita.

2.É fazer uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem. É por meio da avaliação que o professor tem condições de construir e reconstruir sua prática educativa, visando acertar e atingir os objetivos pretendidos para que realmente aconteçam resultados positivos em termos de aprendizagem. O aluno, por sua vez, rever seus métodos de estudos, o tempo para estudo, no que precisa melhorar. Já a escola, verifica o que é preciso mudar em termos de currículo, sempre visando à melhoria do ensino.

3.Sim, se entendermos que se trata de um processo contínuo. É claro que não avaliamos o aluno da EJA como deveríamos em função do tempo que é muito curto. No nosso caso, lecionamos uma disciplina que infelizmente é considerada de pouca representatividade social pelos técnicos da educação brasileira e, por isso, são disponibilizadas apenas 2 aulas semanais. Devido a isso, precisamos atuar em 12 turmas, totalizando cerca de 480 alunos, para completar um total de 30 horas aulas semanais. Torna-se, portanto, inviável acompanhar individualmente o rendimento escolar desse contingente, principalmente por meio de portfólio, que seria o ideal.

4.Sim, se entendermos que a avaliação acontece diariamente, na sala de aula, por meio da participação e presença ativa dos alunos na construção do saber. Nossa metodologia se fundamenta na construção do conhecimento e, portanto, as atividades são sempre elaboradas de forma que o aluno descubra e, construa o conhecimento quer individualmente quer auxiliado por outros colegas.

5. Atividades individuais e em grupo com consulta, pesquisa, auto-avaliação, seminários, cumprimento das tarefas efetivadas em casa ou em sala de aula, frequência. Lamentavelmente, em função do curto espaço de tempo, nem sempre se consegue aplicar instrumentos variados, acabando praticamente em uma atividade escrita, muito semelhante a uma prova tradicional, que não apenas classifica o aluno em capaz ou incapaz, como também ajuda a excluí-lo da escola. Percebe-se assim que o papel da escola acaba sendo o de perpetuar os valores dominantes e, portanto, aquele que não tem ritmo para acompanhar o que está posto deve deixar a escola. Isso é negar um direito básico e necessário a qualquer cidadão.

6. Baseiam-se na participação ativa do aluno, demonstrando que consegue empregar os conteúdos assimilados, descobertos e construídos por eles mesmos em situações variadas, em outros contextos e no seu dia-a-dia.

7. É preciso que haja cumplicidade. O professor é mediador do processo de ensino e aprendizagem. Deve orientar, esclarecer dúvidas e estimular o aluno a construir seu próprio conhecimento. O professor deve ensinar o aluno a estudar, a refletir, a pesquisar, de modo que ele consiga se tornar um ser autônomo e livre para pensar e desenvolver sua capacidade de aprendizagem.

8. Defendo que é preciso haver urgentemente mudanças estruturais na educação brasileira de ensino básico, sobretudo da EJA. É inconcebível ter pouco tempo para uma clientela que vem de derrotas, que enfrenta problemas sociais, econômicos e culturais, ou seja, que é vítima de um “apartheid” social sem precedentes. O Professor precisa acompanhar mais de perto, estar lado a lado do aluno, mas infelizmente como está posta a estrutura de ensino isso não é possível.

Percebemos que há um despreparo muito significativo dos professores para trabalhar com uma clientela heterogênea e específica como da EJA, pois educação não se faz apenas com boa vontade, mas capacitação e formação continuada. Entendo que sem requisitos e valorização profissional dificilmente haverá avanços significativos para essa modalidade de ensino, assim como da educação como um todo.

O professor da EJA não pode tratar seu aluno como se ele estivesse cursando o ensino seriado e daí as reclamações constantes de muitos colegas com relação ao baixo rendimento e déficits de aprendizagem. Trabalhar com alunos da EJA exige que haja um currículo voltado especificamente para essa modalidade de ensino e acreditamos que a metodologia de projetos

seria a ideal, porque permite a integração das disciplinas, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, valoriza a formação global dos educandos, tornando mais visível as transformações e desempenhos dos alunos.

Isso significa dizer que o professor precisa de tempo para conhecer a turma, seus interesses, anseios, ajudar a quem realmente precisa melhorar na leitura e escrita, todavia, devido à desvalorização profissional em educação necessita ocupar funções ou trabalhar em outras instituições de ensino, de modo que possa complementar sua renda e viver dignamente como ser humano.

A escola, por sua vez, precisa oferecer as condições e recursos necessários ao profissional, porém o que se observa é o contrário, o que prejudica sem dúvida o desenvolvimento de um trabalho eficaz.

Portanto, percebemos que da maneira como o trabalho vem sendo desenvolvido não tem surtido muito efeito, razão por que é preciso por em prática o que se teoriza com tanta desenvoltura. Professor de EJA deve ser tão especial quanto o aluno. É preciso que tenha dedicação exclusiva, um número reduzido de turmas, de modo que possa acompanhar os avanços e o desenvolvimento das competências.

RESPOSTAS - P. 5

1. Almeja-se uma educação capaz de construir para a formação de homens e mulheres de todas de consciência social e de responsabilidade histórica, aptos para a intervenção coletiva organizada sobre a realidade, a partir de sua comunidade local, sempre em busca da melhoria de qualidade de vida para todos.
2. Verificar o nível do aluno, com a finalidade de saber se os objetivos foram alcançados.
3. Sim, é um subsídio para se perceber os avanços e dificuldades dos educandos e, assim, rever a minha prática e redirecionar as minhas ações se for preciso.
4. Não.
5. A ação avaliativa não deve se reduzir a um único instrumento, a um só momento, ou, a uma única forma. As apresentações orais, o trabalhos em grupos, provas escritas, comentários, exposições, pesquisas, entre outros, constituem maneiras de avaliar, pois permitem ao professor, verificar quais foram os conceitos pouco compreendidos pelo aluno ou ainda possíveis lacunas que possam ter ocorrido no processo ensino aprendizagem.
6. Diagnósticos e contínua.
7. Não.
8. A avaliação precisa ser compreendida como um instrumento de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados, às habilidades desenvolvidas.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. NOME _____

2. IDADE ENTRE

() 15 e 20 anos () 21 e 30 anos () 31 a 40 anos () acima de 40 anos

3. PARA VOCÊ O QUE É AVALIAÇÃO?

() Cobrança do conteúdo já apresentado

() É a oportunidade de mostrar tudo que aprendeu

() É uma forma de diagnosticar avanços e recuos na aprendizagem do aluno e na metodologia do professor.

4. VOCÊ GOSTA DE SER AVALIADO NA ESCOLA () SIM () NÃO

5. COMO É FEITA A AVALIAÇÃO PELOS SEUS PROFESSORES?

() O aluno sozinho () Não pode olhar as matérias

() Em dupla () Em casa

6. VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO? () SIM () NÃO

7. GOSTARIA DE SER CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DA ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO A QUAL SERÁ SUBMETIDO (A)? () SIM () NÃO

8. QUE CONTRIBUIÇÃO VOCÊ ACHA QUE DARIA CASO FOSSE CONVIDADO(A)?

() Ajudaria o professor a pensar melhor

() Saberia antecipado o que seria cobrado na avaliação

() Fornecia informações sobre o que aprendi e dialogava para compreender o que ele desejaria que eu soubesse

9. NA HORA DE AVALIAR OS PROFESSORES AVALIAM O QUE ENSINAM?

() SIM () NÃO

10. QUE INSTRUMENTO(S) É OU SÃO MAIS UTILIZADO(S) PELOS PROFESSORES?

() PROVAS () SEMINÁRIOS () TRABALHO DE PESQUISA () OUTROS

QUAIS? _____

11. ESTE ESPAÇO É SEU, USE-O PARA COMENTAR A RESPEITO DO QUE DESEJAR. _____

