

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

OCTÁVIO MARCOS MARTINS MANI

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA**

JATAÍ
2015

OCTÁVIO MARCOS MARTINS MANI

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e para Matemática.

Área de concentração: Ensino

Linha de pesquisa: Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática.

Sublinha de pesquisa: Currículo e Avaliação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra

Jataí

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

MAN/est	Mani, Octávio Marcos Martins. Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino aprendizagem no PROEJA [manuscrito] / Octávio Marcos Martins Mani. -- 2015. 142 f. Orientadora: Prof^ª. Dra. Daniella de Souza Bezerra. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2015. Bibliografia. Apêndices. 1. PROEJA. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Formação – avaliação emancipatória e omnilateral I. Bezerra, Daniella de Souza. II. IFG, Campus Jataí. III. Título. CDD 370.7
---------	---

OCTÁVIO MARCOS MARTINS MANI

UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação
para Ciências e Matemática e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora.



Prof. Dra. Daniella de Souza Bezerra
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dra. Mag. Ana Desiree Ribeiro de Castro
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal
Membro externo
Universidade Federal de Goiás

Jataí, 30 de novembro de 2015

Dedico este trabalho à minha esposa, Leda Maria Pimentel Mani, aos meus filhos e aos meus pais. Pelo apoio, pela paciência, pela compreensão da ausência, pelo incentivo constante e pelo companheirismo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste mestrado e desta dissertação.

Em especial, MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS:

A Deus, por cada dia da minha existência, pois a sua bondade e misericórdia têm me fortalecido e me guiado em todos os momentos de minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra, pela paciência, disponibilidade e pelo prazer das sábias orientações.

Ao grupo de professores do PPGECEM/IFG que ministrou aulas no mestrado, pela dedicação e prestatividade no atendimento às nossas solicitações.

À banca de qualificação, Professoras Dra. Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro e Dra. Leila Adriana da Silva Santiago pelas sugestões que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, pela amizade e cumplicidade.

Ao IFG – CÂMPUS JATAÍ, tão bom anfitrião.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Freire (2002, p. 70)

RESUMO

Esta pesquisa constitui um estudo de caso etnográfico que trata sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos professores efetivos de Matemática, Física, Química e Biologia do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás- Câmpus Jataí, junto aos alunos da primeira turma. O objetivo geral foi compreender as concepções de avaliação e as práticas avaliativas na perspectiva de alunos e professores, as normas que norteiam esta relação e o trabalho docente do curso alvo. O grande desafio está em criar uma escola de qualidade para jovens e adultos, em função das especificidades desses sujeitos, levando em conta e reconhecendo suas experiências e saberes espontâneos, previamente acumulados, possibilitando o acesso aos bens culturais produzidos historicamente e enfatizando que, no processo ensino/aprendizagem/avaliação, a característica mais significativa é a participação efetiva de professores e alunos. E que por meio desta participação é possível concretizar uma aprendizagem coletiva e consciente, possibilitando um processo de formação em todas as dimensões, para a transformação e emancipação do ser humano. Para interpretar os dados foi utilizada a análise de conteúdos, tendo, como principais instrumentos de coleta de dados: observações, diário de campo, questionários semiestruturados envolvendo os dois grupos de sujeitos desta pesquisa. Os resultados desta investigação mostram que a avaliação realizada pelos professores ainda é uma prática avaliativa baseada numa concepção tradicional e conservadora. Embora os docentes disponham e utilizem uma diversidade de instrumentos avaliativos que permitem uma coleta de dados para uma avaliação contínua, esta ainda não se caracteriza como um processo formativo e diagnóstico. Verificou-se também que as dificuldades são recorrentes e estão presentes nas práticas de avaliação dos docentes que atuam no curso, independentemente da área de atuação e nível de formação. Isto, em virtude da complexidade e da dificuldade que envolve o processo avaliativo, sejam elas de ordem pedagógica, política ou afetiva. Contudo, constatou-se, nas falas, a existência do desejo dos professores e alunos de romper, superar as práticas inerentes ao modelo conservador, mas, sua efetivação, ainda não acontece plenamente, pois somente aos poucos esta visão está sendo superada com a participação e construção conjunta e colaborativa de docentes e discentes. Assim, conclui-se que as concepções declaradas e as práticas avaliativas vivenciadas pelos professores e alunos, sujeitos investigados são, muitas vezes, contraditórias e incoerentes, e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos e docentes. Como contribuição técnica, esta dissertação possibilitou a disponibilização de um produto, qual seja: um texto de apoio - aprendizagem e avaliação na EJA, contendo em seu corpus um projeto de avaliação, com sugestões de atividades, construído de forma colaborativa em ações diretas envolvendo professores e alunos do curso estudado.

Palavras-chave: PROEJA, Avaliação da aprendizagem, Formação-avaliação emancipatória e omnilateral.

ABSTRACT

This research constitutes a study of ethnographic case that deals with the learning evaluation developed with effective teachers of Math, Physics, Chemistry and Biology from Certificate Program Integrated to high school in Secretariat in modality of Education of Young and Adults - EJA from Instituto Federal de Goiás (Federal Institute of Goiás) – Campus Jataí, with students from the first batch. The general goal was to understand the evaluation conceptions and evaluative practices taking into account the perspective of students and teachers, the procedures that are around this relationship and the docent work of the target course. The big challenge is to create a quality school to young and adults, because of the individuals particularities, taking into account and recognizing their experiences and spontaneous knowledge, previously accumulated, enabling access to historical cultural goods produced and emphasizing that, in the process teaching/learning/evaluation, the most significant characteristic is the effective participation of teachers and students. And through this participation it is possible to accomplish a collective and conscious learning, enabling a human formation process in all dimensions, to the transformation and emancipation of human being. The datas were analyzed using the analyses of content, having as major instruments of data collection: observations, field journal, half structuralized questionnaires and sessions of Focus Group performed with two groups of individuals involved in this research. The results from this investigation show that the evaluation done by teachers is still an evaluation practice based into a traditional and conservative conception. Even thou the teachers have and use a variety of evaluative instruments that allow the data collection for a continuum evaluation, this is not still characterized as a formation and diagnosis process. It was also found that the difficulties are recurring and are present in the evaluation practice from teachers that teach in the course, regardless the field of work and level of formation. This, because of the complexity and difficulty that evolve the evaluative process, whether pedagogical order, political or affective. Yet, has been shown, in the speech, the existence of the desire of teachers and students to break with inherent practice of the conservative model, but, in its effectuation, still does not happen fully, because few have this vision being overcome with the participation and collaborative joint construction of teachers and students. Like this, we conclude that the conceptions declared and the evaluative practices experienced by teachers and individual students investigated are, most of the times, are contradictory and incoherent, and can be diagnosed as progress, regression and obstacle in the professional development of teachers and the emancipatory formation and omnilateral of students and teachers. As a technical contribution, this dissertation enabled the availability of two products, which are: a text support - learning and assessment in EJA, century and a script evaluation, built in a collaborative way direct actions involving teachers and students from EJA in screen.

Key-words: PROEJA, learning evaluation, emancipatory and omnilateral formation-evaluation

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	PRODUTO FINAL	97
APÊNDICE B	QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS ALUNOS	123
APÊNDICE C	QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS PROFESSORES	127
APÊNDICE D	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS	131
APÊNDICE E	RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS	133
APÊNDICE F	RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CNE/ CEB	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ifs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
SEMTEC	Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos	21
1.2 As propostas para EJA	25
1.2.2 O PROEJA	25
1.3 O ensino de Ciências e Matemática na EJA/PROEJA	28
2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS	35
2.1 Avaliação da aprendizagem: vivenciando e contextualizando sua relação com EJA	35
2.2 A tríade ensino-aprendizagem-avaliação e a formação omnilateral do sujeito	40
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Estudo de caso etnográfico: conceitos, dinâmica e desenvolvimento	46
3.2 Análise dos dados	48
3.3 O curso de secretariado e a instituição	49
3.3.1 O câmpus Jataí	49
3.3.2 O curso	50
3.4 Identificação dos sujeitos da pesquisa	50
3.4.1 Perfil das alunas e caracterização da turma	50
3.4.2 Perfil dos professores	51
4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	53
4.1 Avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos alunos e professores	53
4.1.2 Avaliação da aprendizagem: tradicional ou inovadora – pontos comuns e conflitantes	58
4.1.3 Construção do conhecimento e expectativas de aprendizagem/avaliação emancipatória	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio no tempo regular. Entendida pela perspectiva de aprender por toda a vida, não despreza o sentido da escolarização, incluindo a alfabetização, defendendo a educação básica, ganhando força como educação continuada e entendendo que, todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade partem da concepção da aprendizagem do estar no mundo, no cotidiano desses sujeitos. Todos esses processos educativos vivenciais, cotidianos e espontâneos melhor respondem às exigências de produzir a existência, a história e as identidades, e podem contribuir para a discussão de práticas, reflexões e conhecimentos relacionados à ideia de educação como direito humano de aprendizado permanente, sendo incorporada e legalizada a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), configurando duas importantes vertentes: a primeira, a da escolarização e a segunda, a da educação continuada.

A EJA é uma modalidade de ensino e engloba diversas dimensões que extrapolam a questão educacional, a aprendizagem na EJA abrange um vasto leque de conteúdos, aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas que preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos, e assumam o controle de seus destinos. Além disso, a aprendizagem na EJA é considerada imperativa para o alcance da equidade; da inclusão social; da redução da pobreza; da construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (BRASIL, 1996).

É importante destacar a concepção ampliada de EJA no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

Para isso, foram determinados pelo Decreto nº 5.840, de 24 de junho de 2005, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), fundamentos político-pedagógicos norteadores da organização curricular para o cumprimento dessa política pública, como, por exemplo, a integração curricular com vista à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, e tem como um dos objetivos resgatar e promover a reinserção de

milhões de jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integrada. (BRASIL, 2006).

Os conteúdos a serem ofertados no PROEJA tem que ter sua origem tanto nas disciplinas científicas, quanto no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na tecnologia, na produção artística, nas atividades esportivas e corporais, na área de saúde e nos movimentos sociais, ou seja, os educandos devem ter uma ampla compreensão dos conteúdos que são trabalhados no ensino médio profissionalizante (DOCUMENTO BASE, 2007).

Na integração do ensino médio com a profissionalização, enfatiza-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica, ou seja, a ciência, a cultura e a formação geral não devem ser meramente instrumentais. O objetivo é a formação humana, omnilateral e não simplesmente oferecer instrumentos para a profissionalização (SOUSA JÚNIOR, 2009).

Segundo Bezerra (2007), “a compreensão do homem enquanto omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas que compreenda a ação praticada na sociedade capitalista” (p.37).

Segundo Sousa Júnior (2009), o homem omnilateral

não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (p.1)

Assim, o conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem, considerando que os educandos e educadores já possuem formas e repertórios organizados para expressarem seus sentimentos, suas ideias, suas opiniões, suas percepções, e que todos estes elementos constituem ensino e aprendizagem. Nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento e jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas nas quais esses conhecimentos jamais ajudarão a construir outros. O professor, na verdade, ajuda o discente nessa tarefa de construção, intermedia a relação entre o aluno e o saber. Este é um auxílio essencial, imprescindível, pois é graças a ele que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas (ANTUNES, 2002).

Neste cenário, estabelece-se uma tríplice situação para educadores e educandos da EJA: o aluno que esteve ausente e não integralizou seus estudos no tempo apropriado, mas que traz consigo saberes e experiências anteriores; a escola que definitivamente não está adequada para receber este aluno trabalhador e, finalmente, o professor que não teve sua formação voltada para esse público tão heterogêneo e diversificado, e que deve ter seu conhecimento prévio reconhecido, aceito e avaliado.

Assim, o grande desafio está em criar uma escola de qualidade para jovens e adultos, em função das especificidades desses sujeitos, que leve em conta o reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, possibilitando, assim, o acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Considerando que, no processo ensino-aprendizagem-avaliação, a característica mais significativa é a participação efetiva de professores e alunos; e que é possível concretizar uma aprendizagem coletiva e consciente, o conjunto de ações com objetivo de avaliar o aluno deve levar em consideração não somente as experiências vivenciadas por este na sala de aula, mas também os conhecimentos prévios e espontâneos, adquiridos ao longo de sua trajetória de sujeito historicamente constituído.

Neste contexto, considera-se a avaliação da aprendizagem como sendo um dos aspectos críticos do processo de ensino-aprendizagem visto que, muitas vezes, ela tem sido utilizada apenas no sentido de verificação ou de constatação e, conseqüentemente, não traz efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo professor. (LUCKESI, 2005).

O sistema de avaliação tradicional, ou seja, o convencional baseado em provas e trabalhos escritos não contempla a qualidade que está na teoria dos meios educacionais, não caracteriza o aprendizado dos alunos e desvincula a vida escolar da vida cotidiana. A qualidade presente neste tipo de educação diz respeito à quantidade, se baseia na memorização, na obediência e na passividade. O aluno estuda só para passar de um nível para o outro, para obter nota e/ou para agradar às pessoas.

A avaliação formativa implica comunicação e interação com o aluno, bem como o trabalho com o currículo real. Ela considera como currículo tanto os conteúdos escolares quanto extra escolares. Implica valer-se de uma didática adequada de acordo com a diversidade dos alunos, levando em consideração a vontade do aluno para aprender. Como diz Perrenoud (1999, p.97) “apostar na auto-regulação e reforçar a auto-regulação”, o que sugere participação ativa e motivação forte para aprender; verdadeiros desafios. Nesse sentido, subentende-se que o educando se torne agente do aprendizado. A avaliação formativa sugere uma pedagogia diferenciada na forma de regular a ação pedagógica, dando atendimento individualizado ao aluno, e tendo o foco de interesse na aprendizagem deste, e não nos seus erros.

Para Luckesi (2004), avaliar exige acolhimento por parte de quem avalia, e se diferencia de exame porque este classifica, seleciona e exclui. E se o exame exclui, o estudante supresso já deixa de ser avaliado. O ato de acolher significa aceitar o educando tal como ele é, do jeito que se encontra. O simples pensamento de que ele é incapaz de aprender já constitui por si só a rejeição, que é a exclusão. O acolhimento é ato amoroso que favorece o diálogo e, portanto, abre-se para a aprendizagem. Por ser inclusiva, esta é amorosa e democrática, visa buscar a melhoria do educando para que este possa viver sua condição de homem livre. Esta busca pelo conhecimento não amedronta, nem tolhe, mas permite ao educando continuamente melhorar a sua condição de vida.

Hoffmann (1994) explicita o seu conceito de avaliação dialógica, revelando assim a fundamentação na concepção freireana:

Entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p.148).

Nesta linha de raciocínio, é imprescindível e necessário diferenciar as formas de avaliação, no âmbito da EJA. Torna-se eminente a importância da formulação de estratégias avaliativas que não sejam autoritárias, discriminatórias, abusivas e que não se reduzam a uma simples mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno na íntegra, como ser social e cidadão, dinâmico e em desenvolvimento.

Ainda nesta perspectiva, enfatizamos que a maioria dos educadores brasileiros deva utilizar a avaliação para a sua principal finalidade que, segundo Vasconcellos (2006), seria “ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos” (p.57, grifos do autor). E para ele, “o sentido maior da avaliação é: avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor” (p.57, grifos do autor). Deve-se avaliar quando houver interesse em aperfeiçoar o ensino, principalmente, no sentido de ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nesse sentido, a avaliação assume uma perspectiva orientadora e colaboradora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Visando aprofundar um pouco mais o debate e a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, importa-nos repensar as práticas avaliativas que vêm sendo desenvolvidas pelos

professores, especialmente os de Matemática, de Física, de Química e de Biologia do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí, e a direta relação com os alunos, suas concepções e expectativas. O estudo que ora se apresenta se justifica pelo entendimento de que o conhecimento da realidade da instituição de ensino é um instrumento facilitador, de vital importância para os educadores que nela atuam e que buscam transformações e aprofundamento do conhecimento acerca das novas concepções de avaliação da aprendizagem.

Na minha carreira profissional de docente do IFG - Câmpus Jataí, por várias vezes atuei junto à gestão escolar e ao público de Jovens e Adultos, e, sempre me deparava com situações referentes à avaliação no processo ensino-aprendizagem trazidas pelos alunos, pelos professores e por constantes questionamentos. Tais ocorrências me deixavam sempre angustiado e com a certeza de que algo poderia ser feito, com o intuito de diminuir as diferenças e as lacunas estabelecidas nesta tríplice relação, ou seja, acreditava que uma avaliação abrangente, processual e formativa certamente humanizaria essa situação, ainda mais se fosse construída por meio do diálogo e de modo colaborativo por professores e alunos.

A construção de conhecimentos mais amplos e diversificados em relação às (novas) concepções sobre a avaliação da aprendizagem poderá ajudar a questionar as práticas dos docentes e, conseqüentemente, empreender mudanças de postura e atitude do docente.

A construção coletiva e colaborativa de estratégias avaliativas promove a autonomia por parte de docentes e discentes, e pode ser uma forma de contribuir para superação do autoritarismo amplamente vigente em nossa sociedade escolar. Permite construir e estabelecer caminhos democráticos para que se implante, coletivamente, um processo ensino-aprendizagem-avaliação amplo, processual e emancipatório.

Essa democracia nos aponta para igualdade de condições, cada uma em seu tempo. Fato este que não ocorrerá se não houver conquista de autonomia e a reciprocidade respeitosa das relações educador/educando. Freire (1978, p. 12) diz que não se ensina democracia, só se aprende democracia vivenciando-a no seu dia a dia. O autor afirma ainda que “o homem incorpora o saber democrático experimentalmente e existencialmente”. Em uma avaliação pautada no diálogo supõe-se que o aluno poderá se sentir mais valorizado, favorecendo sua interação tanto com o professor como com os demais personagens que interagem no espaço escolar e, deste modo, estará promovendo a sua participação.

Esta proposta de avaliação democrática difere da realizada pela educação tradicional, pois rejeita a dependência dominadora, que inclui dentre outras a relação de dominação do educador sobre o educando (FREIRE, 2003).

Assim, segundo Villas Boas (2005), a avaliação ganha outro intento, outro propósito, pois se vincula à noção de que o aluno goza de autonomia, ele é autor e produtor da sua aprendizagem, ao invés de visar somente à nota e à aprovação. Também, neste sentido, o educador deveria analisar e re-significar as suas práticas educativas e os paradigmas da avaliação da aprendizagem, para que o conhecimento do educando venha ajudá-lo a construir representações, concepções e compreensões do mundo.

Propusemos este trabalho pensando em buscar e apresentar formas, alternativas, estratégias e métodos de ensinar, aprender e avaliar. Imaginando também que, para que haja mudanças nas ações dos docentes, temos que fazer antes uma auto avaliação e responder as perguntas: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quem avaliamos?

Estas indagações, respostas e reflexões devem ser preocupações de todos aqueles que defendem uma sociedade justa, plena e igualitária e que estejam envolvidos com a instituição e seu projeto pedagógico, a fim de possibilitar ações articuladas entre professores, alunos e os demais segmentos responsáveis pelo bom desempenho da escola. No caso específico deste trabalho, pretendemos que estas ações se traduzam em momentos de reflexão, troca de ideias e experiências entre os autores/atores, e isto poderá contribuir para o aprimoramento das diretrizes teórico-metodológicas que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade PROEJA do IFG Câmpus Jataí.

Rial (2007) enfatiza a necessidade de se diferenciar as formas de avaliação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A referida autora ressalta a importância da formulação de estratégias avaliativas que não se reduzam à mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno como ser social e cidadão.

Sabe-se que a avaliação faz parte de uma cultura escolar, e que esta pode ser estudada e analisada, com base nas concepções dos vários agentes educacionais, tais como professores, alunos, direção, instituição etc. Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo. Exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar, decidir (PIMENTA, 2010).

O que pretendemos com esta investigação pode ser sintetizado no estudo sobre a avaliação e suas implicações/interlocuções com o processo de ensino-aprendizagem no PROEJA, e expresso pelas seguintes questões norteadoras:

* Quais concepções de avaliação norteiam as práticas avaliativas dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia que atuam no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na Modalidade EJA do IFG Campus Jataí?

- * De quais práticas avaliativas os professores se utilizam?
- * Há coerência entre concepções declaradas e as práticas avaliativas desenvolvidas?
- * Estas práticas avaliativas atendem às expectativas de professores e alunos?

Assim, o objetivo geral deste estudo foi: compreender as concepções de avaliação e as práticas avaliativas na perspectiva de alunos e professores, as normas que norteiam esta relação e o trabalho docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade EJA do IFG, Câmpus Jataí.

Para alcançar esse objetivo principal os seguintes objetivos específicos foram traçados:

Avaliar as ações mobilizadoras na realização das práticas avaliativas utilizadas pelos docentes (Matemática, Física, Química e Biologia), verificando a coerência entre concepções declaradas e desenvolvidas, segundo a concepção dos próprios professores.

*Caracterizar e identificar as percepções da avaliação da aprendizagem na visão e perspectiva dos alunos, os possíveis desdobramentos causados por esta relação com as práticas avaliativas utilizadas pelos professores.

*Promover a reflexão ante os instrumentos de avaliação disponíveis bem como sobre os que serão criados a partir da ação colaborativa.

*Elaborar um texto de apoio - aprendizagem e avaliação na EJA, contendo em seu *corpus* um projeto de avaliação, com sugestões de atividades, construído de forma colaborativa em ações diretas envolvendo professores e alunos do curso estudado, o que se configurará como produto final da dissertação.

A presente dissertação, nessa linha, foi organizada em quatro capítulos. No capítulo I, contextualizamos a EJA, abordando seu histórico no Brasil; a formação de professores; os aspectos relevantes da sala de aula nessa modalidade de ensino; a proposta do PROEJA e o ensino de Ciências e Matemática na EJA/PROEJA.

No capítulo II, abordamos sob vários aspectos e recorremos a diversos autores que pesquisam/estudam/escrevem sobre a EJA e as concepções e práticas avaliativas no cenário atual, buscando um aporte teórico.

No capítulo III, direcionamos nosso olhar para os caminhos metodológicos seguidos para esse estudo. Destacamos o tipo de pesquisa utilizada, os sujeitos da pesquisa, a opção pelo uso do questionário para a coleta dos dados gerais; o porquê da utilização de um grupo focal para a coleta de dados específicos; participação em aulas; observações; caderno de campo; reuniões e em eventos envolvendo professores e alunos.

No capítulo IV, apresentamos os resultados e a discussão dos dados, destacando a tabulação das respostas dos questionários aplicados a alunos e professores, apontando os

caminhos utilizados para a constituição do grupo focal, a análise do grupo focal e os desdobramentos e aportes teóricos necessários para a produção e a descrição desse material. Algumas indicações foram registradas nas considerações finais, sendo apresentados os encaminhamentos realizados, bem como os possíveis desdobramentos deste trabalho.

Os principais elementos da dissertação foram transformados em um produto, qual seja um projeto de avaliação para o Curso técnico integrado em secretariado na modalidade EJA do IFG Câmpus Jataí, construído coletivamente por docentes e discentes, constituindo uma ação colaborativa e com fins emancipatórios. Deste modo, almejou-se favorecer a prática pedagógica no interior da escola e fora dela. Ademais, tem-se como produto desta dissertação um texto de apoio intitulado *Aprendizagem e avaliação na EJA*, com o intuito de dar corpo e forma a uma sequência pedagógica de atividades.

1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Breve histórico da educação de jovens e adultos

A educação de adultos se constituiu como uma preocupação nacional no início do século XX, principalmente a partir dos anos 40, quando a questão do analfabetismo passa a ser tema da política educacional. Segundo Fávero (2004), nessa época, os índices de analfabetismo no Brasil chegavam a 55%. Considerando a população de 18 anos ou mais e o movimento de redemocratização do país, mobiliza o Estado se move para uma tomada de posição. Assim, na década de 1940, a educação de jovens e adultos toma forma de campanha nacional de massa. Em 1942, é criado o Fundo Nacional de Ensino Primário e, em 1947, surge a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa campanha propunha uma ação educativa mais ampla, visando à elevação cultural da população. Porém, na prática, a mesma se restringiu à alfabetização, e foi extinta na década de 1950, sendo questionadas as suas ineficiências administrativa e financeira, bem como sua orientação pedagógica. Contudo, é na década de 1950 que se começa a delinear uma nova perspectiva para a educação básica e para a educação de jovens e adultos, em particular.

Na segunda metade dos anos 50, no calor dos debates relativos à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, e no momento mais forte do desenvolvimentismo nacionalista, foram explicitadas novas funções para a educação brasileira. De um lado, como fruto das pesquisas sociológicas realizadas pelo então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), das críticas desses sociólogos-educadores ao próprio conceito de desenvolvimento assumido pelo governo federal, do qual decorria a preparação de recursos humanos como função primordial da educação, em decorrência das críticas à CEAA e como consequência de certa tecnicização no campo educacional (FÁVERO, 2004, p.18).

No início da década de 1960, uma proposta metodológica específica para a EJA começa a ser delineada, quando o trabalho de Paulo Freire passa a direcionar diversas experiências de educação de adultos. Esse movimento surge no Recife (Movimento de Cultura Popular - MCP), cuja proposta fundamental é a alfabetização crítica do aluno-adulto, através de sua conscientização social e política. Fávero (2004) destaca que o Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos apresenta uma crítica ao modo de trabalhar da escola tradicional, recusando o uso das cartilhas, transformando a aula em um debate e o professor em um animador. Os docentes, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e estando comprometidos com a proposta, poderão atuar

criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico proposto.

Paralelamente, surgiram outros movimentos similares no país, todos em decorrência do Movimento de Educação de Base (MEB) que se alastrava nas diversas regiões do Brasil. A partir desse movimento foi elaborado o conjunto didático Viver é lutar, para alfabetizando e pós-alfabetizados do meio rural nordestino, que também tomava a realidade como ponto de partida, e trabalhava a educação como elemento de sua transformação (FÁVERO, 2004, p. 22).

Com o golpe militar de 1964, praticamente todos os movimentos de educação e cultura popular foram desmobilizados, apesar de alguns sobreviverem, (aqueles ligados aos sindicatos, associações de moradores e organizações religiosas). Nesse contexto, Paulo Freire foi exilado, e sua proposta de alfabetização foi difundida amplamente no exterior.

O exílio não impediria, entretanto que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

Em 1968, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado, com o objetivo de diminuir massivamente a quantidade de analfabetos no país. A proposta inicial do Mobral era rígida e centralizadora, legando às comissões municipais a tarefa de mera execução: a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos eram centralizadas na coordenação desse movimento. No decorrer dos anos 1970, o Mobral diversificou sua atuação, visando a sua sobrevivência. Apesar das críticas aos números de alfabetizados apresentados oficialmente e à má qualidade da alfabetização oferecida, o Mobral, segundo Fávero (2004, p. 25) se tornou o “maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros”.

Dirigindo o foco da análise para a questão legal, vale destacar que, em 1971, foi criada a Lei 5692/71, que promulgou a extensão da escolaridade básica obrigatória de quatro para oito anos, constituindo o ensino de 1º grau e, paralelamente, estabeleceu as regras básicas para a oferta de educação supletiva para jovens e adultos. Gostaríamos de ressaltar que, pela primeira vez, na legislação educacional, a educação voltada para esse segmento recebeu um capítulo específico, determinando as funções de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi à flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudos e ensino a distancia, entre outras. Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação (DI PIERRO, JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

Na década de 1980, com a abertura política, emergiram os movimentos sociais e os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização. Paralelamente, o Mobral continuou existindo, sendo extinto em 1985, com o fim da ditadura militar. Em seu lugar foi criada a Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas; o controle político pedagógico foi descentralizado.

Nesse período, se consolidou um processo chamado “juvenilização da clientela”, que se configurou pela procura crescente de adolescentes e jovens pelo ensino supletivo, por conta da dinâmica escolar brasileira, e por demandas do mundo do trabalho. Assim, o mecanismo de aceleração de estudos preconizado nessa modalidade de ensino se estendeu aos adolescentes e jovens com baixo desempenho escolar no ensino regular, descaracterizando a identidade pedagógica do ensino supletivo. Esse processo ocorreu em todas as regiões do país, assim como em ou três países da América Latina. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 65) afirmam que:

nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam na escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e abandonaram a algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Perante essa nova configuração, a EJA no Brasil chega à década de 1990 ainda necessitando de reformulações pedagógicas. Nesse contexto, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1997) estão 66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição promulgada em 1988, teriam direito à escolaridade obrigatória gratuita, adequada à sua condição jovem ou adulto trabalhador.

Um marco internacional importante, ocorrido em 1990, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, onde foram estabelecidas diretrizes para a Educação das Crianças, Jovens e Adultos.

Também em 1990 foi extinta a Fundação Educar, criando-se um enorme vazio na EJA. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de EJA, porém, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 67), a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais, responsáveis pela maior parte do atendimento à EJA a uma situação de estagnação e declínio.

Na segunda metade da década de 1990 e início do século XXI, a partir da Constituição de 1988 e da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), as novas configurações do cenário nacional são incorporadas à legislação nacional, em movimento similar ocorrido em outros países. No texto da nova LDB, a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino, sendo destinados dois artigos (37 e 38) para caracterizar essa modalidade. Ao analisar esses artigos, o que se percebe é uma valorização ainda modesta da EJA no texto da lei, face ao contingente ainda existente de jovens e adultos excluídos da escolarização básica de qualidade. No âmbito internacional, aconteceu a V Conferência de Educação de Adultos (V Confitea), ocorrida em 1997, em Hamburgo (Alemanha), onde foram estabelecidas a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Reconheceu-se, aí, a grande quantidade de jovens nessa modalidade de ensino nos países participantes e a necessidade de garantir não apenas o acesso dos excluídos aos direitos constituídos, mas também aos novos direitos que surgem nas constantes mudanças sociais. Assim, segundo Paiva (2004) duas vertentes importantes passavam a configurar a EJA, a primeira, a da escolarização e a segunda, a da educação continuada. Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB 11/2000 explicita para a EJA três funções: a reparadora – que objetiva resgatar a escolarização não conseguida na idade regular; a equalizadora – que está relacionada à necessidade política de oferecer mais àqueles que possuem maior desigualdade do ponto de vista da escolarização; e a qualificadora, considerada como a verdadeira razão da EJA, que significa o aprender por toda a vida, através da formação continuada. Paiva (2004) ainda destaca que esse parecer conferiu à EJA um texto de diretrizes que a reinsere no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Conforme descrito abaixo, ela questiona a política neoliberal, destacando a crise provocada na EJA no período de 1990 a 2002.

A concepção governamental de 1990 até 2002 agudizou o afastamento da EJA como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, conferia à história (PAIVA, 2004, p.32).

Assim, o direito constituído na letra da lei é questionado na prática, necessitando ser redimensionado, readequado, modernizado para que as oportunidades sejam oferecidas, aceitas e acatadas por quem necessita mais delas, ou seja, o jovem e o adulto trabalhador. Que o processo ensino-aprendizagem seja algo atual, motivador e emancipatório, e que estes sujeitos se sintam importantes e integrados ao mundo, historicamente preconizado para atender a todos, sem distinção.

1.2 As propostas para a EJA

O contexto em que se configura a EJA, ainda apresenta vários desafios, quando o que se postula é a inclusão dos excluídos por longos anos do direito à educação de qualidade. Uma questão fundamental apresentada é:

Superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição da escolaridade perdida na “idade adequada”. Reconhecendo, de um lado, que Jovens e Adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

Dessa forma, a implementação de políticas voltadas para a formação de jovens e adultos deve considerar o paradigma da formação continuada, reconhecendo o direito desses sujeitos traçarem com autonomia seus percursos formativos, e existirem padrões diversificados de oferta dessa modalidade de ensino, considerando a variedade de necessidades e interesses desses sujeitos. Isso implica flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando formação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, oferecendo ensino presencial e à distância. Dessa forma estar-se-á atendendo às necessidades dos indivíduos para que possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente, através de diferentes percursos formativos.

No que tange ao currículo de EJA proposto na educação básica, é preciso aliar a formação para o trabalho à formação política para a cidadania (já preconizada na Pedagogia libertadora de Paulo Freire) e temas emergentes da cultura contemporânea.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 75), “há um consenso de que os currículos da EJA necessitam incorporar determinados desafios éticos, políticos ou práticos da vida social

contemporânea, relacionados ao exercício da cidadania moderna”. Nesse sentido, são sugeridos pelos autores quatro temas transversais como relevantes de serem trabalhados no currículo da EJA: meios de informação e comunicação; diversidade étnica racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher. Assim, o que se percebe é que a organização curricular da EJA não pode prescindir de conhecimentos significativos e atualizados. É imperativo que este currículo considere também a faixa etária e vivência social e cultural do aluno jovem e adulto e, sobretudo, que preconize a inclusão de fato dessa parcela da população, à qual foi negado o direito de inserção por longos anos.

Nessa perspectiva, a EJA, orientada pelo paradigma da educação popular, repudia a valorização curricular exacerbada do saber científico frente aos saberes produzidos no cotidiano do trabalho e na convivência social.

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque se referiu, sobretudo, ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular. Suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sociocultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 74).

A história da EJA nos mostra que vários programas e projetos foram implementados visando oferecer uma educação compensatória aos jovens e adultos excluídos da escolarização regular, porém, pouco se avançou em termos de inclusão de fato. O direito pela lei foi garantido, mas o contingente de analfabetos funcionais ainda é grande. É imprescindível a uma nação que almeja se desenvolver econômica, social e culturalmente, garantir uma educação básica de qualidade a todos os seus cidadãos.

1.2.1 O PROEJA

Em 2005, o Decreto nº 5478/05 instituiu, no âmbito específico das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este Decreto estabeleceu que o PROEJA deveria abranger cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, e educação profissional técnica de nível médio.

No PROEJA, os Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores possuem uma carga horária máxima de 1.600 horas, sendo 1.200 horas destinadas à formação geral e 200 horas, no mínimo, voltadas para a formação profissional. Para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, a carga horária máxima é de 2.400 horas, assegurando-se

cumulativamente a destinação de 1.200 horas, no mínimo, para a formação geral e uma carga horária mínima estabelecida, para cada habilitação profissional técnica cursada.

Em 2006, o referido Decreto nº 5478/05 foi revogado e substituído pelo Decreto n. 5840/06 que, entre outras alterações, estabeleceu: a definição do PROEJA como um Projeto Nacional; a autorização para que outras instituições, além da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ofertassem o Programa; e a possibilidade do Programa ser ofertado no nível do ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

As alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio, suscitaram a necessidade de produção de novos documentos referenciais, bem como a revisão do Documento Base PROEJA, construído ainda na vigência do Decreto nº 5.478/2005.

A partir de então, o PROEJA pôde ser ofertado por instituições públicas, municipais e estaduais, e por entidades privadas de serviço social, aprendizagem e formação profissional associadas ao “Sistema Sindical”. As Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica foram as primeiras a implantar cursos e programas regulares do PROEJA, e são responsáveis pela estrutura dos cursos ofertados e pela expedição de certificados e diplomas (CASTRO; VITORETTE, 2008).

Segundo os documentos normativos, o Programa em pauta visa proporcionar uma formação integral, que busca ser assegurada através de seis princípios específicos, definidos a partir de Teorias da Educação e de Estudos Específicos do campo da EJA, que serão explicitados, a seguir.

Esses princípios foram colocados no Documento Base do PROEJA. O primeiro princípio é o da inclusão da população, nas oportunidades ofertadas. O segundo consiste na inserção orgânica da modalidade EJA, integrada à educação profissional nos sistemas públicos, priorizando a concepção de educação como um direito do cidadão. O terceiro princípio é o da ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio, considerando que a formação humana se faz em períodos mais alongados, que possibilitam a consolidação dos saberes, da produção humana, suas linguagens e formas de expressão, necessárias para viver e transformar o mundo. O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo, o que permite o diálogo e a articulação da escola média com o mundo do trabalho. O quinto princípio estabelece que a pesquisa deve ser um dos fundamentos da formação do sujeito, pois,

é através dela que a autonomia intelectual dos educandos é construída. Por último, o sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero e de relações étnicas como fundantes da formação humana e das maneiras de produzir as identidades sociais. Além desses princípios, o programa deve incentivar reflexões e estudos sobre a especificidade dos alunos e a importância de suas formações humanista e profissional, para que eles se tornem cidadãos e trabalhadores inseridos na sociedade e no setor produtivo (CASTRO; VITORETTE, 2008).

1.3 O ensino de Ciências e Matemática na EJA/PROEJA

Chassot (2003), Giordan (1999), Krasilchik (2000), Santos (2007), entre outros autores, apontam a necessidade de se rever a prática do ensino de Ciências e Matemática, destacando o seu caráter lúdico e motivador. Uma reavaliação crítica se faz necessária, visando alterações profundas no papel da escola, no currículo escolar e, especificamente, nas disciplinas científicas que compõem a formação dos alunos.

Ao fazer uma retrospectiva no campo de estudo do ensino de Ciências e Matemática ao longo dos anos, observa-se um processo permeado por avanços e retrocessos, erros e acertos, no qual se vem buscando atender às necessidades do momento e aos objetivos de discutir cada sociedade.

Tomando como referência as mudanças ocorridas nos últimos sessenta anos, percebemos que diversos movimentos refletem diferentes objetivos da educação, modificados em função de transformações no âmbito da política e economia nacional e mundial. Nesse sentido, observamos que, à medida que a Ciência e a Tecnologia foram se complexificando e se tornando essenciais para o desenvolvimento econômico, cultural e social das nações, o ensino das Ciências foi também crescendo de importância em todos os níveis.

Krasilchik (2000) destaca a incoerência entre o discurso das reformas educacionais, especialmente no ensino das ciências e a realidade. A autora enfatiza que os resultados das pesquisas nessa área ainda não atingiram os centros de decisão, o que ocasiona falhas na preparação e avaliação dos currículos, nos projetos de aperfeiçoamento dos docentes e nas relações entre os elementos que interagem nas escolas. Ressalta, como exemplo, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fartamente distribuídos na tentativa de produzir mudanças, usaram muito pouco do considerável montante de informações existentes sobre mudanças no ensino de Ciências.

Dessa maneira, a democratização do ensino de Ciências ainda se faz necessária, ou seja, há necessidade de ensino de Ciências para todos, desmistificando a ideia de que a ciência está à disposição de apenas alguns privilegiados. Essa premissa continua a ser uma prioridade,

principalmente quando acreditamos no papel da educação enquanto possibilidade de inclusão social.

Há também que se superar o cientificismo, ou seja, a supervalorização ao domínio do conhecimento científico em detrimento às demais áreas do conhecimento humano. Nessa perspectiva, devemos considerar perceber o ser humano como um todo (não fragmentado), inserido numa sociedade em constante transformação. Assim, é importante planejar um ensino mais adequado e coerente com os objetivos dos sujeitos para a qual essa educação se destina (SANTOS 2007).

Ao pensar num currículo escolar, no qual a interdisciplinaridade e a contextualização sejam priorizadas, se almeja uma maior interlocução entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos alunos. Em se tratando do ensino das Ciências, essa prática se torna extremamente relevante, pois as disciplinas científicas estão intimamente relacionadas, o que facilita o trabalho interdisciplinar. No que tange à EJA a interdisciplinaridade representa uma oportunidade de se obter uma aprendizagem mais significativa, levando o aluno a perceber a inter-relação entre os conteúdos curriculares.

Para Lima e Silva (1997), a busca pela contextualização é realizada quando se trabalha com questões do cotidiano dos alunos, como por exemplo, por meio de desafios e situações-problema. Ao trazer para a sala de aula a realidade vivida pelos alunos, os mesmos se sentem instigados, participam das aulas com mais motivação e vão, aos poucos, expondo suas experiências de vida para resolver as questões apresentadas. Essa atitude estimula a participação dos estudantes e contribui para uma melhor apreensão dos conhecimentos.

Ao trabalhar nessa perspectiva, o professor caminha para a promoção de uma aprendizagem significativa que, segundo Moreira e Masini (2006), acontece quando o novo conhecimento interage com a estrutura pré-existente do aluno, ou seja, com seus conhecimentos prévios, dando-lhe sentido.

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade (MOREIRA; MASINI, 2006, p. 14).

Segundo Arroyo (2001), partir das concepções prévias dos alunos também representa uma prática coerente com a EJA. Dessa forma, os saberes desses jovens e adultos são considerados, compartilhados e valorizados. Esses saberes que, muitas vezes, precisam ser

desmistificados e, outras vezes, ratificados ao considerar suas vivências e experiências anteriores, como sujeitos historicamente constituídos e inseridos na comunidade.

Podemos utilizar inúmeras técnicas em sala de aula, tais como: entrevistas, questionários e situações-problema para a inserção de um novo assunto. Essas técnicas devem levar o professor a conhecer os alunos e suas concepções, auxiliando o docente no seu planejamento. Devem também fornecer espaços para que os alunos manifestem suas concepções espontâneas, e propiciar discussões que favoreçam a integração de ideias e concepções. Partindo desses conceitos, algumas estratégias podem ser elaboradas.

Independente da estratégia adotada, para verificar qual o nível de conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, o professor deverá elaborar um roteiro de atividades, por meio da inserção de um problema que faz parte do cotidiano do aluno. Este problema deverá abordar indiretamente os aspectos mais importantes sobre o conteúdo e, ao mesmo tempo, fazer com que o conteúdo seja compatível com o grau de conhecimento em que o aluno se encontra (OLIVEIRA, 2005, p. 239).

Cabe ainda, destacar que o ensino das Ciências na EJA deve ser realizado na perspectiva da alfabetização científica ou letramento científico, instrumentalizando esses sujeitos trabalhadores com conhecimentos científicos e tecnológicos, necessários para atuarem como cidadãos e para desenvolverem-se na vida diária. Santos (2007) ressalta que os grandes domínios da educação científica estão centrados na compreensão de seu conteúdo e na compreensão da função social da ciência, estando estes inter-relacionados e imbricados. De acordo com o autor, não se pode pensar a educação científica de forma neutra, devendo ser contextualizado o seu caráter social; como também não é possível questionar a função social do conhecimento científico, sem a compreensão do seu conteúdo.

Chassot (2003, p. 91) acrescenta a ideia de que a ciência seja encarada como uma linguagem. Assim, para ele, “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”. Nessa perspectiva, essa leitura do mundo natural, segundo ele, nos ajuda a entender o mundo em que vivemos, como também contribui para a inclusão social, sendo “facilitadora do estar fazendo parte do mundo” (CHASSOT, 2003, p. 93).

Nesse sentido, deve-se buscar a superação da fragmentação e da especialização do saber científico, ainda muito presente nos nossos currículos atuais, e tornar a educação científica uma cultura científica.

Tornar a educação científica uma cultura científica é desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos. Para isso, torna-se relevante o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais e revistas e programas televisivos e radiofônicos em sala de aula. Além disso, visitas programadas a espaços não-formais de educação, como museus de ciência, jardins zoológicos, jardins botânicos, planetários, centros de visita de instituições de pesquisa e de parques de proteção ambiental e museus virtuais, entre outros, são importantes estratégias para inculcar valores da ciência na prática social (SANTOS, 2007, p. 487).

Essa ludicidade é extremamente relevante na EJA, já que esta população tem acesso a muitos desses meios informais e pode comparecer independentemente a espaços não formais, por meio das visitas programadas, desenvolvendo, assim, a alfabetização ou letramento científico, de forma prazerosa, contextualizada e embasada em valores humanos.

Nesse contexto, há que se refletir, ainda, sobre o trabalho experimental no ensino de Ciências, visto que não há como negar que a experimentação desperta um forte interesse nos alunos, devido ao seu caráter lúdico e motivador, essencialmente vinculado aos sentidos. Porém, é necessário dar uma dimensão adequada a essa estratégia de ensino, superando a concepção de simples prática em laboratório em situações de ensino. Nessa linha, Giordan, (1999) destaca o papel do erro no progresso da ciência, rompendo como a linearidade da sucessão “fenômeno corretamente observado e medido, uma interpretação inequívoca”, verdadeira obstrução ao pensamento reflexivo, e incentivadora das explicações imediatas. Assim, a experimentação, aberta às possibilidades de erro e acerto como estratégia de ensino para resolução de problemas mantém o aluno comprometido com sua aprendizagem.

Outra prática relevante e recente que vem sendo incorporada ao ensino de ciências está relacionada à aprendizagem colaborativa.

É necessário criar oportunidades não somente para realizar experimentos em equipe, mas também para a colaboração entre equipes. A formação de um espírito colaborativo de equipe pressupõe uma contextualização socialmente significativa para a aprendizagem, tanto do ponto de vista da problematização – temas socialmente relevantes, como também da organização do conhecimento científico – temas epistemologicamente significativos (GIORDAN, 1999, p. 6).

Para o autor, a experimentação deve também cumprir a função de alimentadora desse processo de significação do mundo, quando se permite operá-la no plano da simulação da realidade. Assim, podem-se formar ambientes estimuladores para a criação de paradigmas mentais pelos alunos, que passam a reconhecer nos modelos ora simulados a primeira instância de representação analógica da realidade. Dessa maneira, os discentes passam a criar parâmetros

explicativos para o fenômeno em estudo, importante competência a ser cultivada em processos de ensino.

Tendo como referência o Ensino de Ciências na EJA, nessa perspectiva, há que se pensar no papel do professor e, conseqüentemente, na formação do mesmo, frente a essa nova realidade. Se ao professor é atribuído o papel de líder e organizador do coletivo, desfazendo dúvidas e conflitos decorrentes da aproximação entre as problematizações socialmente relevantes e os conteúdos de Ciências, sua formação deve ser permeada pela reflexão e discussão, ou seja, pela troca de informações e experiências entre seus pares. Sua permanente formação profissional também deve ser priorizada. Segundo Cachapuz et al. (2001), a didática das ciências na formação de professores deve ser vista como uma disciplina de caráter investigativo, sendo capaz de articular a teoria e a prática; a cultura da investigação e a cultura da ação. Ainda, segundo o autor, há que se estender as posições construtivistas à formação de professores, com especial atenção às concepções dos docentes sobre o ensino das Ciências, sobre a aprendizagem das Ciências e sobre a Ciência que ensinam. É imprescindível que os professores tenham competência técnica para poder intervir, de forma consciente e planejada, na melhoria da qualidade do ensino, e atender aos anseios desses jovens e adultos e suas reais necessidades.

As especificidades do ensino de Matemática para jovens e adultos são conhecidas geralmente pelas mesmas características que estão nas demais áreas de ensino, ou seja, alunos em condições especiais, aulas com limitações de tempo e de escassez de materiais e professores geralmente sem formação específica para essa atuação. Além dessas, somam-se outras variáveis específicas relacionadas ao mito que envolve essa disciplina (ela é apontada por professores e alunos como a disciplina mais difícil de ser aprendida). O baixo desempenho no Ensino Fundamental, em Matemática, traduz-se em elevados índices de retenção e a faz atuar como um dos instrumentos do filtro social que seleciona os que terão ou não oportunidade de concluir esse segmento da Educação Básica. Os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos da dinâmica de ensino e aprendizagem. Nesse processo de exclusão, o insucesso na aprendizagem Matemática tem tido papel destacado e determina o estabelecimento de uma atitude de distanciamento, temor e rejeição dos alunos em relação a essa disciplina que lhes parece tão inacessível quanto sem sentido.

Nesses casos, o ensino da Matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e às alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecerem e

reproduz fórmulas de discriminação etária, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2002, p.37).

Outro aspecto referente à educação dos alunos da EJA é que os conceitos, os procedimentos e as atitudes desenvolvidas no decorrer de suas vivências práticas, que emergem em suas interações sociais e que compõem sua bagagem cultural são geralmente desconsiderados. Adota-se um tratamento escolar desconsiderando a riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal e coletiva desses alunos.

Por causa disso, a preocupação com a formação específica do professor para atuar na EJA é grande, pois partilha das mesmas dificuldades relativas à formação de professores: deficiência na formação acadêmica, interpretações equivocadas de concepções pedagógicas, ausência de publicações específicas para os profissionais. Com isso, muitos professores se encontram obrigados a fazerem adequações que, geralmente, se limitam à exclusão de conteúdos, ou então, tentam utilizar um livro inteiro em sequência, ficando quase todo o período letivo trabalhando com seus alunos os conteúdos de uma única série escolar.

O adulto, que é um trabalhador, traz consigo uma Matemática sua, isto é, uma Matemática particular que precisa, a partir dela, ser sistematizada para que assim entenda a Matemática dos livros e também possa aplicá-la no seu trabalho, dando-lhe oportunidade do domínio básico da escrita desta ciência, instrumentos fundamentais para a aquisição de conhecimentos mais avançados (SANTOS, 2005).

Portanto, os educadores no processo de alfabetização Matemática de Jovens e Adultos, são sujeitos capazes de identificar elementos matemáticos no contexto dos aprendizes e analisar o significado dos elementos que constituem a alfabetização Matemática. Permite-se, assim, investigar a Linguagem conhecida pelos adultos e articulá-la com o conhecimento Matemático científico. Isso só será possível com a presença do educador.

De acordo com Santos (2005), os educadores precisam ter uma prática pedagógica em sala de aula que consiste na formação inicial e continuada do alfabetizador. Nenhum educador adquire competência profissional apenas estudando. É necessário, também, que sejam colocados diante da realidade em que irão atuar, já que eles são os mediadores do conhecimento. Também é muito importante aprender a ensinar Matemática em classes populares, este é um grande desafio por exigir uma perspectiva da realidade, muito diferente da que o docente vive. Com essa convivência, ele perceberá que seus alunos precisam aprender a Matemática a partir da existência em que estão inseridos. Dessa forma ela se tornará prazerosa, lúdica e com problemas voltados para o dia a dia desses estudantes, melhorando a dinâmica e o entusiasmo

na sala de aula. Assim, o educador será o mediador da relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento matemático.

Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1997, p. 52).

Torna-se evidente a necessidade de mudar a forma de ensino. Para isso, é preciso expor o conteúdo, relacionando-o ao contexto em que o aluno está inserido para que, assim, este possa ter uma visão mais ampla e crítica do conhecimento. A formação de qualquer estudante deve considerar o grupo social em que este está envolvido, suas experiências, concepções e necessidades. Para isso, o educador não deve prescindir de um planejamento adequado aos seus objetivos específicos e ao grupo com o qual se relacionará. Desta forma, a autonomia do professor, no sentido da seleção, preparação, organização e execução das atividades pedagógicas é um passo a ser dado na construção do seu trabalho.

Assim, é fundamental e necessário que, na prática da EJA, o educador conheça a realidade do aluno. Estudarem juntos os conteúdos propostos, pensar nas especificidades dos educandos em relação a sua faixa-etária e propor conteúdos que estimulem e sejam motivadores. Estas estratégias buscam romper com o conteúdo fragmentado, fazendo com que os alunos tenham um conhecimento mais abrangente e percebam que a Química, a Biologia, a Física e a Matemática fazem parte de suas atividades diárias. A oportunidade de ligá-las às outras áreas do conhecimento fará com que vislumbrem alternativas, ampliando o seu leque de possibilidades.

Neste contexto, faz-se necessário um olhar sobre a avaliação, importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, e de fundamental importância para o professor acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, bem como, de rever suas práticas diárias e não se limitarem a restrita classificação e aprovação dos alunos para a série subsequente.

2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS

São inúmeros os trabalhos na literatura nacional e internacional que tratam do tema ensino-aprendizagem. Diversos são os que comprovam que o aprendizado dos estudantes é, na maioria das vezes, incipiente, marcado pela memorização de fórmulas e simuladores de aprendizagem, em detrimento da combinação de conhecimentos essenciais, para que o aluno exerça a cidadania.

De acordo com Chassot (2003), o conhecimento como é conduzido, desvinculado da realidade do aluno, significa muito pouco para ele. Pode-se afirmar que as dificuldades do ensino dos conhecimentos relacionados a Ciências e Matemática não são atuais e que essas dificuldades se ampliam e se perpetuam na EJA e que esta realidade influencia diretamente na relação aluno/professor e, principalmente, na tríade ensino, aprendizagem e avaliação.

Neste sentido, neste capítulo, aprofundamos os estudos, abordamos e recorremos a diversos autores que pesquisam, estudam e escrevem sobre a EJA e as concepções e práticas avaliativas no cenário atual, buscando um aporte teórico, que nos ajude analisar o objeto desta pesquisa.

2.1 Avaliação da aprendizagem: vivenciando e contextualizando sua relação com a EJA

O tema avaliação da aprendizagem escolar, principalmente na EJA tem despertado o interesse de estudos por parte de pesquisadores e educadores, tendo como um dos precursores Paulo Freire (2003), que desde então efetivava uma avaliação diferenciada, abrangente e contínua, considerando saberes anteriormente adquiridos e incorporados à história dos sujeitos, principalmente para este grupo específico de alunos/trabalhadores, mas que carece ainda de estudos e aprofundamentos específicos e direcionados para este público distinto.

A avaliação é um processo político, no qual o posicionamento dos profissionais envolvidos e também dos discentes é de suma importância. Por isso, neste estudo, demos vozes e ouvimos os dois segmentos, pois acreditamos que um seja complemento do outro e o processo não pode ser fragmentado, desvinculado. As diversas práticas avaliativas de certa forma denunciam as intencionalidades de cada um, motivo pelo qual acreditamos que a avaliação pode servir tanto para a reinserção deste sujeito ao cotidiano escolar, quando o profissional tem a intenção de avaliar e diagnosticar para readequar conteúdos e métodos, mantendo-o motivado a dar continuidade aos estudos, como para a evasão escolar, quando é buscado sumariamente examinar e rotular os alunos através de notas e/ou conceitos (LUCKESI, 2005).

Diante disso pode-se vislumbrar um processo de avaliação com caráter multidimensional, em que se apresente a partir de um planejamento, com um formato contextualizado, logo dando um significado ao contexto pedagógico.

Para Luckesi (2005):

[...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 2005, p. 81).

As ideias Freirianas servem como orientação para a prática docente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica que implica em saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro. A dialogicidade, segundo Freire (2003), está em permitir a ação e reflexão do aluno sobre uma ação pedagógica. Esta dialogicidade vai ganhando importância na medida em que permite a liberdade de expressão. Nesta perspectiva não há como questionar sem diálogo, pois o monólogo implica imposição do conhecimento.

O diálogo só se concretiza na medida em que haja a superação da situação opressora, ou seja, é preciso um intercâmbio ou troca de experiências entre educador e educando.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontre os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2003, p. 96).

Sendo o professor um dos protagonistas desta tríplice relação, cabe a ele parte considerável neste processo, pois ao mesmo tempo é autor e ator neste encontro.

Dar voz ao professor favorece uma autocrítica; reconstrói a teoria existente; permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor (PIMENTA, 2010).

Avalizando as palavras da referida autora e por meio das observações cotidianas com profissional atuante e também de circunstâncias vivenciadas e experiências acumuladas ao longo do tempo como gestor, e tendo como aporte a literatura especializada, a realidade nos aponta que o professor, como avaliador, muitas vezes visa um produto final de resultados

imediatos, sem se interessar pelos processos implicados nessa produção, ou seja, ele não se preocupa com o desenvolvimento do processo em que as aprendizagens ocorrem sem se dar conta que, na maioria das vezes, o processo é muito mais importante que o produto final.

Para superar este paradigma, torna-se imprescindível ao educador reconhecer a existência de concepções espontâneas (e sua origem) difíceis de ser substituídas por conhecimentos científicos, se não mediante uma mudança conceitual e metodológica; saber que os alunos aprendem significativamente construindo conhecimentos, o que exige aproximar a aprendizagem das Ciências às características do trabalho científico; saber que os conhecimentos são respostas a questões, o que implica propor a aprendizagem a partir de situações problemáticas de interesse para os alunos; conhecer o caráter social da construção de conhecimentos científicos e saber organizar a aprendizagem de forma consequente; conhecer a importância que possuem, na aprendizagem das Ciências, isto é, na construção dos conhecimentos científicos, o ambiente da sala de aula e o das escolas, as expectativas do professor, seu compromisso pessoal com o progresso dos alunos, dentre outros. (CARVALHO et al. 2000, p.33).

Por estas argumentações e pela situação posta, o professor não deve dirigir o foco de sua atenção somente para o desempenho dos alunos em relação a normas ou critérios pré-estabelecidos, e sim levar em conta a função mais ampla da educação que é a formação integral do sujeito.

Para Freire (1997), trabalhar com esse perfil de aluno exige do professor muita competência, consciência crítica, humildade, espírito de pesquisa para investigar como se processa a aprendizagem dos alunos para elaboração do currículo e procedimentos didáticos. Exige disciplina, respeito pelo outro, disponibilidade, ética, vontade de aprender e muito amor. Neste caso estritamente pedagógico e educacional, entende-se por ética a cobrança de uma postura ativa do educando, e por consequência um engajamento do educador com o problema, o qual requer a contextualização, pois não é possível articula-lo de forma isolada. Essa ação deve ocorrer relacionando os aspectos em questão com o contexto o qual está acontecendo.

Sabe-se que muitas vezes não é dada ao professor opções de escolha, tendo que seguir as normas avaliativas estabelecidas pela instituição escolar em que atua. Acreditamos que o professor não deve cobrar do aluno somente o acerto, mas que se dê a ele o direito inquestionável da aprendizagem, as melhores e diversificadas condições de avaliações, de realizar atividades e reflexões que ampliem seus conhecimentos, conceitos, saberes, e informações. Luis (2004) contribui nesse entendimento ao esclarecer que:

Esse processo de ação/observação não se volta apenas à busca de produtos, de resultados imediatos, ou seja, de corrigir, de buscar a todo custo uma resposta certa (às vezes, correção que não só é imposta como é feita pelo professor, ao invés de o próprio aluno fazê-la). Esse processo implica ir mais longe: reconhecer que os descaminhos podem significar outras aprendizagens interessantes, que os erros precisam ser mais bem interpretados e que o acerto imediato não é necessariamente fruto de uma aprendizagem realmente significativa e que, em função disso, não se sustenta por muito tempo. (p.38)

Ao falar da análise dos resultados dos instrumentos avaliativos, Romão (1998) afirma que este momento é de aprendizagem e que os erros não são tratados como erros, mas são objetos de investigação coletiva dos porquês daquelas respostas. O erro deve ser avaliado e questionado, e, a partir dele, ancorar e reconstruir novos conceitos.

É imprescindível, ao educador, ter nítida a ideia e a concepção de que a avaliação, por si só, não tem como alterar positivamente a qualidade da aprendizagem. Ela é um aporte, parte integrante do processo pedagógico na condução das práticas educativas. Sendo assim, vale ressaltar que todo o segmento educacional deve estar engajado num processo de mudanças substanciais, visando a um ensino de qualidade para todos, independente da modalidade de ensino e de classes sociais, superando o entendimento e o paradigma da avaliação como contabilização, resumida a verificações, e em notas de aprovações e reprovações. Tais procedimentos avaliativos servem apenas para classificação e segregação, pré estabelecendo categorias e conceitos.

Neste contexto, o educador deve assumir uma postura que contrasta com a pedagogia tradicional, em que a proposta de educação é centrada no professor, transformando o educando em sujeito ativo de sua aprendizagem, e, portanto, diretamente responsável por sua avaliação e auto avaliação, buscando superar o antagonismo educador-sujeito “versus” educando-objeto.

Desta forma, o professor não mais pode ser o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. Nas palavras de Paulo Freire (1978, p. 96), “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”.

Como uma das autoridades no assunto, e com intenção de apontar caminhos e estratégias que possam contribuir para a superação das causas e consequências advindas dos desacertos e descaminhos nas práticas avaliativas, Perrenoud (1999) ressalta e sugere a necessidade de modificar as mesmas em relação à forma como habitualmente vêm sendo realizadas nas escolas. Para tanto, alerta para o fato de que mudanças na avaliação implicam em outras mudanças no sistema de ensino, uma vez que o ato de avaliar ocupa o centro de uma abordagem sistemática

que envolve outros elementos tais como: relação família-escola; organização das turmas; didática e métodos de ensino; projeto pedagógico; trabalho docente; política institucional; planos de estudos; sistemas de seleção e orientação; satisfação pessoal e profissional, além de adequações às novas práticas avaliativas, o que sugere transformações e modificações em relação ao atendimento discente.

Este conjunto implica questões e segmentos envolvidos no processo da busca por meios e estratégias alternativas, que venham contemplar não somente o aluno, mas que façam com que o professor se sinta, capaz, seguro e confortável em inovar, superar velhas crenças e tabus relacionados ao processo ensino-aprendizagem-avaliação que estão fortemente presentes em nossos tradicionais métodos escolares e profissionais. Para tanto, o docente tem que estar sempre receptivo, aceitar desafios e buscar sempre novos saberes e conhecimentos, quebrando ou estabelecendo novos paradigmas em relação à sua atuação como agente formador e transformador da sociedade.

O professor que busca constantemente novos saberes, consciente ou inconscientemente, está dando conta da sua incompletude, do seu inacabamento. De acordo com Freire (2003, p.50), “onde há vida, há inacabamento” e, o educador sabe que pode “ir mais além” desse inacabamento. Ainda para este autor,

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 2003, p.58)

Retomando a Perrenoud (1999), ele afirma que, as ações, vistas como instrumentos, como formas de avaliar ou como condução da avaliação, se realizadas isoladamente, não são suficientes para promover mudanças no cenário educativo. A proposta desse autor consiste em fazer com que a avaliação realizada nas escolas seja menos seletiva e classificatória e passe a ser mais centrada na regulação das aprendizagens.

Em resumo, o processo de avaliação discente, de acordo com os referenciais orientadores e concepção metodológica, deverão desenvolver-se na perspectiva processual, utilizando seus resultados para reorientar a prática pedagógica, possibilitando uma intervenção individualizada.

O caráter processual e diagnóstico prevalecerá na elaboração e aplicação de todos os instrumentos, indicando as necessidades de cada educando e os procedimentos necessários para qualificar seu processo de aprendizagem. Para tanto, esses instrumentos de avaliação conterão

os critérios que serão utilizados na sua análise, levando o discente a comprometer-se com o processo de replanejamento das estratégias de ensino e aprendizagem.

2.2 A tríade ensino – aprendizagem – avaliação e a formação omnilateral do sujeito

A avaliação da aprendizagem se tratada como instrumento seletivo e de classificação, tem por finalidade excluir, segregar, rotular, separar os que sabem dos que não sabem, para aprovar ou reprovar. Dessa forma, segundo Luckesi (2005), ela se torna um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os alunos que passarem pelo processo escolar “possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber” (p.37) e, portanto, “não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos” (p.43). Partindo deste tratamento dado à avaliação da aprendizagem, a relação social confirmada pelo vínculo criado entre o avaliador e o avaliado reforça o relacionamento interpessoal que, muitas vezes, torna-se conflituoso e distorcido, visto que seus interesses quase sempre estão diametralmente opostos (CARVALHO, 2008).

O relacionamento interpessoal ocorre e é reforçado porque a reflexão e a conscientização devem ocorrer através do diálogo entre educador e educando. Sendo assim, o diálogo torna-se imprescindível para o processo educativo. Ele se constitui no encontro dos sujeitos na busca do conhecimento. É por meio da dialogicidade e da problematização que o educador e o educando adquirem postura crítica em relação aos conhecimentos adquiridos.

A avaliação é necessária, mas angustia muitos alunos, porque está atrelada à concepção e cultura escolar. Estas constituídas por teóricas, normas, hierarquias, e construída na interação cotidiana, definindo formas diferenciadas de participação, provocam medo à retenção, sentimentos de inferioridade e, no caso dos educandos da EJA, provoca também a evasão (ROMÃO, 1998).

Ainda de acordo com o mesmo autor, os educadores também ficam angustiados porque os procedimentos de avaliação estão atrelados ao “domínio de conteúdos mínimos” para prosseguimento de estudos, representados por conceitos e/ou notas. Esses procedimentos não respeitam o desenvolvimento individual do aluno e nem contemplam suas expectativas. A situação é inversa: formatam e castram os educandos, mutilam a relação professor-aluno (que deve se pautar no respeito e na confiança mútua), destacando a educação democrática preconizada por Freire, pois ambos ficam receosos de se expor ao ridículo, devido às barreiras hierárquicas presentes nesses instrumentos de avaliação.

Nesta perspectiva, compartilhamos com Vasconcellos (2005) a posição de que seria um ato simplista o fato de não analisarmos os vínculos das práticas de ensinar, aprender e avaliar com a realidade mais ampla, tanto no que diz respeito ao sistema de ensino, quanto ao sistema social de forma geral.

Também na concepção desse mesmo autor,

a necessidade de mudança nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto a disposição afetiva, o querer. (VASCONCELLOS, 2005, p.13)

Ainda neste sentido, vale ressaltar que uma mudança significativa não depende só do querer individual, uma vez que “os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos” (VASCONCELLOS, 2005, p.13). Apesar das várias limitações impostas pelo contexto histórico, inclusive o educacional, julgamos que sempre existe espaço para uma autonomia relativa no âmbito educacional. Isto quer dizer que seria possível um educador e os seus pares pensarem e avançarem na mudança da avaliação da aprendizagem, desde que eles considerassem “as condições objetivas, históricas e concretas em que se dá a educação escolar” (VASCONCELLOS, 2005, p.15) e que tal mudança nas práticas avaliativas estivesse sempre vinculada à qualidade do ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento escolar.

Torna-se evidente a necessidade de mudar a forma de ensinar e avaliar, e no caso da EJA, compreendendo suas especificidades. Para isso, é preciso expor o conteúdo relacionando-o ao contexto em que o aluno está inserido, já que os sujeitos são historicamente construídos e constituídos, assim permite-se que o educando tenha uma visão mais ampla e crítica do conhecimento, da realidade. Ações conjuntas e colaborativas são mais eficazes, pois permitem que se pensem e articulem novas formas de ensinar, aprender e avaliar.

Segundo Libâneo (1999), a educação consiste, pois, de uma prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, portanto o aluno deve ser visto e avaliado como um sujeito interagido com a comunidade em que vive e que trás consigo uma gama de experiências já vivenciadas e que tem um repertório pessoal vasto, que deve ser aproveitado e compartilhado em seu cotidiano, inclusive o escolar.

Hoffmann (2005) nos alerta que:

não se poderia analisar as concepções dos professores sobre avaliação sem inseri-las no cotidiano escolar, criando espaços de reflexão permanentes e orientados por educadores e/ou especialistas engajados em uma possível transformação desta prática. É preciso que tenhamos consciência de que teremos que lidar com muitos saberes diferentes. Focalizar o professor em

suas diferenças e respeitá-lo em termos de concepções e práticas construídas é o principal ponto de partida para desencadear a discussão. (p.81)

O aluno precisa de tempo para aprender, um tempo que não é dele. Hoffmann (1994, p. 59) cita Freire, e afirma que é preciso compreender e respeitar o momento do educando, pois nem todos estão na mesma sintonia ou vivenciam a mesma realidade, cada um com suas dificuldades e suas potencialidades. Assim, cabe ao professor discernir estas habilidades e articulá-las com o conteúdo e o cotidiano, fazendo com que os discentes se sintam confiantes e capazes de ultrapassarem, transporem estas barreiras pontuais. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem tem um papel primordial na vida dos alunos, pois este componente oportuniza os discentes a exercitarem sua autonomia e a sua capacidade de respeitar as diferenças e conviver com elas em um ambiente livre e natural, sem hierarquias e de modo democrático.

Acreditando que se deve pautar a aula numa temática que esteja presente no universo do educando, valorizando assim o seu saber cotidiano, buscamos referências nas ideias de Paulo Freire. Na visão do referido autor e de outros, como Krasilchik (2000), a maioria dos professores não conseguem relacionar os conteúdos científicos aos eventos da vida cotidiana dos alunos. Na verdade, o que se prioriza é a reprodução do conhecimento e fórmulas que, nem sempre, são assimiladas e/ou compreendidas. Dá-se mais valor à cópia e à memorização, ao invés da associação da teoria à prática. Na visão de Paulo Freire, esta é uma “educação bancária”, na qual o conteúdo do professor é fornecido para os alunos como um produto, estes são vistos como clientes, e as avaliações tornam-se a verificação do saldo disponível ou do estoque acumulado.

Assim, é fundamental que, no trabalho junto à EJA, o educador precisa conhecer a realidade do aluno. Algumas estratégias seriam: estudar juntos os conteúdos propostos; pensar nas especificidades dos educandos em relação à sua faixa-etária e propor conteúdos que estimulem e sejam motivadores. Essas estratégias buscam romper com o conteúdo fragmentado, fazendo com que os alunos tenham um conhecimento mais abrangente e percebam que os conteúdos fazem parte de suas atividades diárias, ligando-os às outras áreas do conhecimento, ampliando seu leque cultural, e as novas possibilidades de conhecimento.

Paulo Freire (1997) contribuiu para a reflexão do homem e seu compromisso com a sociedade. Considerações que levaram os educadores à transformação de suas práticas educativas e pedagógicas. A teorização limitada tem que ser abolida, dando espaço a um empenho no sentido de que estas questões repercutam positivamente na sociedade brasileira, especificamente, contribuindo assim para a construção e o fortalecimento de um processo

ensino-aprendizagem-avaliação que leve os sujeitos à emancipação e enxergue-os de forma integrada, isto é, considerando-os como um todo, com seus limites e potencialidades, não de modo pontual e fragmentado, mas sim de modo abrangente, processual, diário e contínuo. Assim, seria possível estabelecer uma práxis reflexiva, transmissiva, criadora e produtiva, capaz de intervir e modificar os sujeitos e segmentos envolvidos, tornando-os aptos e capazes de intervir positivamente no contexto diário e na sua sociedade de vivência e convivência, de modo a transformá-la para melhor.

A formação emancipatória e omnilateral, entendida como uma formação científico-crítica que, associada à conscientização política, permite ao homem compreender o verdadeiro caráter educativo, objetivo e transformador de sua ação colaboradora para formar o cidadão consciente dos problemas e suas possíveis consequências, do seu tempo, do seu mundo. Além disso, torna este sujeito capaz de realizar intervenções através de operações críticas e criativas de análise e de síntese que o possibilitem, mediante uma visão de totalidade, não fragmentada dos fatos isolados, compreender a sociedade e intervir, tomando decisões coerentes com um projeto que visa à humanização e à emancipação social. Nessa perspectiva, o trabalho educativo assume as características descritas por Saviani:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2000, p. 17).

Caberia, portanto, à educação dar aos homens as ferramentas de aglutinação social e escolar, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, possibilitando, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua omnilateralidade (BEZERRA, 2013 p.38).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos a metodologia na qual se pautou esta pesquisa, o desenvolvimento por meio do estudo de caso etnográfico os instrumentos de coletas dos dados, e, por fim, a interpretação e análises dos dados.

Dado a problemática desta pesquisa, nosso estudo se pautou em uma abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986), as características desse enfoque metodológico são: ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de coleta; dados predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos da atenção do pesquisador; e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Como primeiro instrumento de coleta de dados, junto aos alunos do IFG Campus Jataí, da primeira turma de PROEJA, Curso Técnico em Secretariado, e para os professores de Física, Química, Biologia e Matemática utilizamos, que atuam no referido curso, foi desenvolvido um questionário misto, composto de 14 e 12 perguntas respectivamente, abertas e fechadas, tendo a opção “justifique” em todas, com o objetivo de oferecer aos alunos e professores a possibilidade de explicar, questionar e sugerir, enfim contribuir para a elucidação do que pensam, como observam e convivem com o tema avaliação do ensino-aprendizagem, pensando em buscar e apresentar métodos e estratégias que sejam mais amplas e diversificadas, e que motivem professores e alunos a buscarem o diálogo, delineando maneiras de ensinar, aprender e avaliar mais efetivas e atraentes e, por conseguinte, moldurar e construir juntos com os professores uma proposta emancipatória e omnilateral de avaliação para este público de EJA. O período de aplicação dos questionários foi de 28/09/2014 a 11/10/2014.

O desenvolvimento se deu por meio do estudo de caso etnográfico, com o professor/pesquisador, assistindo as aulas, fazendo anotações, observando o ambiente, fazendo perguntas, participando das reuniões, de cursos e seminários (Diálogos EJA, EJA em ação) com professores e alunos, além de um diário de campo preenchido por uma aluna bolsista de um programa institucional, componente da turma, no intuito de, no próprio decorrer do processo, despertar nos alunos e professores uma motivação adicional, na construção conjunta e colaborativa de um projeto que envolvesse o maior número possível de métodos e estratégias avaliativas, visando oportunizar e propiciar a todos os alunos a participação efetiva, e serem avaliados de uma forma emancipatória, através de múltiplas ações avaliativas.

De acordo com André (2005), citando Stenhouse (1993), o Estudo de Caso Etnográfico consiste em:

Estudar um único caso em profundidade pela observação participante, apoiada pela entrevista. Do estudo de caso etnográfico pode-se dizer que chama a atenção para a compreensão dos atores do caso e oferece explicações sobre padrões causais ou estruturais que não eram claros aos participantes (p.21).

O fato de o professor/pesquisador interagir com os alunos e professores que fizeram parte da pesquisa foi determinante para que fosse adotada essa metodologia. Dessa forma, tornou-se muito oportuna a influência do docente, que com a sistemática adotada, se munuiu de ferramentas para adotar ações pertinentes ao estudo realizado.

Os principais instrumentos de coleta de dados foram: observações, um diário de campo, questionários semiestruturados, contendo questões mistas (fechadas e abertas), desenvolvidos com os dois grupos de sujeitos envolvidos nesta pesquisa, uma forma de investigação que nos permitiu a compreensão e interpretação de algumas questões educacionais envolvendo a avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos educandos e docentes, envolvidos nesta pesquisa, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

3.1 Estudo de caso etnográfico: conceitos, dinâmica e desenvolvimento

A etnografia é considerada uma modalidade de pesquisa das Ciências Sociais que surge da antropologia cultural e da sociologia qualitativa e se inscreve na família da metodologia qualitativa. Fala-se de pesquisa etnográfica ou simplesmente etnografia para aludir tanto ao processo de pesquisa pelo qual se aprende o modo de vida de algum grupo quanto ao produto dessa investigação: um escrito etnográfico ou retrato desse modo de vida (ESTEBAN, 2010, p. 159-160).

Desde várias décadas atrás, a etnografia educacional, foi gerando um corpo de conhecimento e procedimentos para o estudo de contextos educacionais e sociais e surgiu como uma área própria de indagação. Por meio de uma descrição detalhada dos âmbitos da vida social da escola, oferece um estilo de pesquisa alternativo para compreender e interpretar os fenômenos educacionais que acontecem nesse contexto a partir de diversas perspectivas:

- É um modo de pesquisar naturalista, baseado na observação, descritivo, contextual, aberto e em profundidade;
- O Objetivo da etnografia educacional é o de contribuir com valiosos dados descritivos dos contextos, das atividades e crenças dos participantes nos cenários educacionais (ESTEBAN, 2010).

Conforme André (2005), outra característica da pesquisa etnográfica é a descrição, que está intimamente associado ao trabalho de campo, coletar dados em campo é uma importante característica deste tipo de pesquisa.

O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Regista em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração das atividades, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo. Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação cotidiana (p. 27).

De acordo com Flick (2009), de um ponto de vista metodológico, a pesquisa etnográfica atual é marcada por uma participação extensiva no campo, que tenha considerado uma estratégia de pesquisa flexível, com o emprego de todos os tipos de métodos e concentrando-se na redação e na descrição das experiências naquele campo (p. 215).

O processo etnográfico, devido ao caráter circular e emergente do projeto e à constante interação entre a coleta e a análise de dados, considera-se que as etapas da pesquisa etnográfica não estão claramente definidas ou sistematicamente estabelecidas. Por isso não é possível definir previamente o projeto etnográfico, a não ser em traços muito gerais, e esse vai sendo construído e reformulado ao longo do próprio processo de pesquisa (ESTEBAN, 2010).

Esteban (2010) ressalta que o pesquisador, porém, deve explicitar as questões que orientam a pesquisa etnográfica, pois essas questões constituem uma descrição do alcance da pesquisa e ajudam a estabelecer uma área preconcebida de atuação que representa o projeto inicial da investigação, por exemplo, *o que* está acontecendo aqui; *quem é* o grupo; *onde* atua o grupo; *quando* o grupo se encontra e interage; *como* podem ser identificados elementos e sua inter-relação; *por que* o grupo age assim (grifos do autor), (p. 162).

A elaboração do projeto de uma pesquisa etnográfica pode articular-se em torno de dois grandes grupos de questões. O primeiro está relacionado ao estabelecimento dos fins da pesquisa, e o segundo especifica o papel da teoria nesse processo (ESTEBAN, 2010, p. 162).

Para o autor, são quatro as fases que integram o processo de pesquisa etnográfica:

- A primeira fase constitui o período prévio ao trabalho de campo: determinam-se as questões da pesquisa e as bases teóricas preliminares e seleciona-se um grupo para estudo.
- A segunda fase aborda o acesso do pesquisador ao cenário, a seleção de informantes e as fontes de dados, assim como decisões sobre o tipo de estratégia de coleta de informações e os tipos de registro para seu armazenamento.
- A terceira fase nos leva ao trabalho de campo propriamente dito.
- A quarta fase se centra na análise intensiva da informação.

A etnografia, como já foi dito anteriormente, não segue um modelo linear, mas que, inicialmente, o pesquisador tenta descrever de forma global uma realidade desconhecida e frequentemente pouco acessível. A pesquisa etnográfica tende a seguir um modelo cíclico em forma de espiral, no qual os objetivos e os instrumentos podem voltar a ser definidos em cada ciclo. Esse desenvolvimento permite considerar novas questões e focalizar progressivamente os aspectos a analisar por meio da coleta e da análise dos dados contínua e dialética.

3.2 Análises dos dados

Por fim, quanto ao exame dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), constituída por um conjunto de técnicas de verificação das comunicações e que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esta se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação oral, visual ou gestual, e procura compreender o sentido da comunicação. A investigação de conteúdo do corpus se pautará nas seguintes fases: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise é a fase de organização. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à investigação, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (p.89).

Na fase de exploração do material, as diferentes operações de pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise, propriamente dita, não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (p.95).

A fase do tratamento do material, da inferência e da interpretação: Os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas (porcentagem) ou mais complexas (análise factorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelo, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (p.95).

3.3 O curso de secretariado e a instituição

A instituição e o curso não foram escolhidos de modo aleatório, o motivo principal para essa escolha foi o fato de trabalhar diretamente com alunos jovens e adultos desde a implantação do primeiro curso de PROEJA (edificações), no ano de 2006. A estreita relação gerada pela condição de professor e gestor, ter sido membro das comissões de elaboração e implantação dos dois cursos, enfim se sentir responsável, apto e capaz de intervir de modo positivo nesta realidade.

A parte empírica do estudo de caso etnográfico foi desenvolvido com os professores de Física, Química, Matemática e Biologia, efetivos e atuantes, e alunos da primeira turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na Modalidade EJA do IFG Campus Jataí.

3.3.1 O Campus Jataí

No final dos anos 80, mais precisamente no dia 18 de abril de 1988, a Escola Técnica Federal de Goiás amplia sua presença no Estado com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí, hoje denominada Campus Jataí.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Jataí é uma instituição de ensino pública e gratuita que oferece cursos superiores e cursos técnicos integrados, subsequente e na modalidade PROEJA (formação profissional com escolarização de jovens e adultos). Com quase 30 anos de história, o campus Jataí integra a rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Atualmente são duas unidades: Riachuelo, primeira sede e a unidade recém-inaugurada, denominada Flamboyant, as duas funcionando concomitantemente.

Com a missão de formar um profissional-cidadão, o IFG – Campus Jataí trabalha com a perspectiva da formação integrada de seus alunos, procurando oferecer, além de um sólido conhecimento na área tecnológica, uma formação humanística e crítica.

3.3.2 O curso

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) responsável pela oferta do PROEJA, tem como um dos seus objetivos estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (IFG, 2010). Para tanto, é fundamental considerar o potencial e as demandas regionais, na oferta dos cursos pelo IFG.

Neste sentido, é importante retomar a Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, cujo artigo 7º aponta como primeiro objetivo destas instituições ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Para cumprir este objetivo, segundo o artigo 8º, em cada exercício os IF deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas.

Portanto, a implantação e manutenção de um curso PROEJA, no Campus Jataí do IFG, é fundamental, tanto para garantir a oferta de vagas determinada por lei quanto para garantir uma oportunidade a mais para quem não pôde concluir o ensino médio, num município que carece da EJA, esse é um dos mais importantes papéis sociais do IFG.

De acordo com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2012a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a duração mínima é de 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas à Educação Básica, devendo ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores.

3.4 Identificação dos sujeitos da pesquisa

3.4.1 Perfil das alunas e caracterização da turma

O interesse e o envolvimento com esta turma – 1ª turma do Secretariado se dá desde a implantação do curso, ou seja, segundo semestre de 2013. Atuamos por dois semestres consecutivos como professor de Educação Física da referida turma, acompanhamos e vivenciamos o cotidiano da sua formação, vínculos relacionais de amizade foram estabelecidos; assistimos a muitas aulas e atividades realizadas na turma, principalmente relacionadas à avaliação, como apresentações e seminários, entre outras.

Acompanhamos as alunas em eventos como “Diálogos EJA e EJA em ação”, oportunizamos o intercâmbio sociocultural, promovendo a integração e vivência com os demais alunos de instituições e Campus diversos. Participamos de todas as reuniões da Coordenação do PROEJA com os professores atuantes. Durante esse período, conversamos muito, indagamos, pedimos explicações e sugestões relacionadas às vivências de sala de aula, principalmente no tocante ao processo ensino-aprendizagem-avaliação, na escola, e nos encontros promovidos pelas alunas.

Analisando as respostas e o perfil das alunas, podemos verificar que todas tem idade superior a 21 anos, variando de 20 a 50 anos de idade. Com exceção de uma, que está

desempregada, todas cumprem pelo menos oito horas diárias de trabalho, em dois turnos, matutino e vespertino. Questionadas sobre a situação familiar, sete são casadas, duas solteiras, e das alunas casadas, seis tem, pelo menos, um filho. As profissões são as mais variadas, recepcionistas, ajudantes de cozinha, diaristas, entre outras. Constatamos que a maioria integralizou seus estudos no ensino básico/fundamental entre 2000 e 2006, com exceção de uma aluna/senhora que ficou 32 anos afastada do convívio escolar (dados coletados na época da aplicação do questionário).

Sobre os motivos que as levaram a parar de estudar, tivemos as seguintes argumentações: *Falta de interesse, filho pequeno, comodismo, morava na fazenda, motivos familiares, filhos, fiquei grávida, trabalhar para sustentar o filho, queria descansar e o tempo foi passando*. E porque retomaram os estudos: *Melhorar profissionalmente, qualificação profissional, crescer no trabalho, vida melhor, entrar na universidade, ter um curso superior, aproveitar a oportunidade, trabalho melhor, oferecer aos meus filhos um futuro melhor*. Como podemos verificar, os motivos que as levaram a abandonar e a retornar à escola são os mais diversos. Durante todo o período em que estivemos em contato as alunas, elas se mostraram altamente estimuladas com os estudos (com o curso em questão) e com a possibilidade de melhorarem sua qualidade de vida e de seus familiares. Estas nove alunas, em detrimento dos outros alunos que iniciaram conjuntamente com a turma, e totalizavam 23, asseguram não desistir e integralizar o curso (vide apêndice D - quadro I).

A turma atualmente é constituída de nove alunas, remanescentes de vinte e três que iniciaram o curso. Todas se prontificaram a participar da pesquisa e responderam a um questionário como o primeiro passo metodológico para coleta de dados.

3.4.2 Perfil dos professores

Para que os objetivos inicialmente estabelecidos fossem atingidos, tornou-se de fundamental importância conhecer os professores envolvidos, ou seja, os docentes de Química, Física, Biologia e Matemática. Esta identificação vai nos proporcionar subsídios necessários à análise de algumas características dos professores que são os sujeitos deste estudo.

O grupo de professores estudado foi constituído por quatro professores. As idades variam de 29 a 57 anos. Todos possuem licenciatura em sua área de atuação. Nas informações obtidas por meio do questionário, pudemos verificar que todos estudaram em instituições públicas, entre os anos de 1983 e 2010. Dois possuem especialização e são mestrands e dois são mestres, tendo concluído os cursos entre os anos de 2011 e 2014. Os professores com maior

tempo de trabalho relataram que lecionam por mais de 30 anos, e os mais novatos possuem de 1 (um) a 9 anos de experiência em escola (dados da época de aplicação do questionário). Portanto, podemos observar uma diferenciação enorme de tempo de atuação no magistério entre os sujeitos desta pesquisa (vide apêndice D - quadro II).

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

De acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “a fase de análise de dados e informações constitui-se em um momento de grande importância para o pesquisador especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa”.

Nesta perspectiva,

mapear as concepções e práticas adotadas pelos professores desta modalidade de ensino contribui para a análise crítica sobre a prática docente em EJA, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades para construção e utilização de diferentes estratégias de ensino (AUGUSTINHO; VIANA; RÔÇAS, 2009, p. 9).

Neste capítulo, efetuamos a análise e categorização dos resultados obtidos por meio das observações, das anotações do diário de campo e dos questionários elaborados e desenvolvidos com os professores e alunos.

4.1 Avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos alunos e professores

A análise dos questionários dos alunos e dos professores foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo/interpretativo. Para validar e justificar os dados foram constituídas categorias (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin, (2011), para análise, as respostas devem ser organizadas em categorias. A análise em categorias permite a classificação segundo a presença ou ausência de unidades de significados neles encontrados, e as inferências encontram, nos significados dos dados, outras acepções que são de natureza psicológica, sociológica, política e cultural. Para a autora, a organização da análise perpassa pela pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na operacionalização desta pesquisa, a referida técnica foi realizada com dois grupos distintos: um de professoras e outro de alunos. O primeiro composto por quatro docentes do Curso de Secretariado do IFG Campus Jataí, sendo eles os responsáveis pelas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Os docentes foram denominados P1, P2, P3 e P4, respectivamente. O segundo, composto por nove discentes da primeira turma do referido curso, foram denominados A1, A2... A9 respectivamente.

As categorias de análises foram elaboradas a partir de observações, anotações do diário de campo, do convívio com alunos e professores e também pelas respostas obtidas nos questionários de professores e alunos.

As categorias foram elaboradas previamente através do convívio e das observações na sala de aula, das anotações do diário de campo, nos relatos obtidos em seminários e encontros, e, em reuniões pedagógicas com a coordenação de EJA. As categorias constituídas para analisar os questionários elaborados e desenvolvidos com professores e alunos, foram: (01) Formação continuada, (02) Construção do conhecimento e expectativas de aprendizagem, (03) Propostas inovadoras e de intervenção, (04) Contradições e entraves, (05) avaliação da aprendizagem/tradicional ou inovadora - pontos comuns e conflitantes.

Abordando o tema avaliação e sua importância no processo ensino-aprendizagem junto aos alunos, analisando suas considerações e argumentações, observamos que os discentes possuem uma concepção única no que se refere ao tema/assunto. Para todos, a avaliação tem o seu fator primordial na contribuição direta com o ensino e aprendizagem.

Libâneo afirma que:

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (1994, p. 195).

Os dados analisados no Quadro 3 (apêndices p. 133), evidenciam que a avaliação na perspectiva dos alunos tem, ou deveria ter como função primordial, diagnosticar, auxiliar, despertar o interesse, motivar os estudos, demonstrar seu grau de conhecimento, adequar métodos, estratégias e obter subsídios para, a partir do diagnóstico, possibilitar que os alunos adquiram meios para obtenção dos conhecimentos referentes aos conteúdos nos quais apresentaram dificuldades.

As argumentações contidas no Quadro 5 (vide apêndice E), demonstram que os alunos sabem da importância da avaliação para diagnosticar o quanto aprenderam do que fora ministrado, e também para o professor analisar o desempenho da turma. Por meio dos resultados obtidos, os docentes podem reelaborar seus projetos, estratégias, métodos, conceitos e conteúdos para uma determinada turma/classe ou alunos. Os alunos A3, A4 e A7 não relacionaram avaliação ao processo ensino-aprendizagem e simplesmente narraram que a avaliação, serve apenas para diferenciar, rotular, classificar e distinguir os alunos fracos dos fortes, mas de uma forma geral, relativizam a nota/conceito e priorizam o diagnóstico, como elemento principal, para que o aluno tome consciência do seu desenvolvimento e para que o professor reformule estratégias para ensinar melhor.

É relevante destacar nas falas dos alunos, a importância dada a um sistema diferenciado, quando abordaram a necessidade da avaliação ser diagnóstica, mas também processual e

formativa. Assim, favorecendo, pelo trabalho posterior do professor junto aos alunos, a revisão e o aprimoramento do conhecimento. Para estes alunos, a avaliação tem a finalidade e se justifica muito mais na função de verificar o que estão aprendendo, ou já aprenderam, para posteriores avanços, não passando adiante e deixando de forma incompleta a aprendizagem de conteúdos básicos e que servem de pré - requisitos para novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, com o intuito de contextualizar o que os professores pensam e acreditam, abordamos a questão, solicitando argumentações e posicionamentos quanto ao seu entendimento de avaliação da aprendizagem.

Para todos os professores, de acordo com o Quadro 20 (vide apêndice F), o verdadeiro sentido da avaliação consiste em diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor, e P2 ainda acrescenta, que, entre outras, a avaliação tem a função de medir, mensurar a aprendizagem do aluno. Segundo Vasconcellos (2006), o sentido maior da avaliação é “avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor” (p. 57).

De acordo com Perrenoud (2000), o professor deve saber identificar/diagnosticar as dificuldades de aprendizagem; considerar a afetividade, o cognitivo e emocional; Verificar o alcance dos objetivos – devem-se considerar esses objetivos como algo a ser construído diariamente e não como meta final a ser atingida; Aperfeiçoar o processo ensino – aprendizagem – enquanto a metodologia deve ser contínua, se abastecendo de bagagens cognitivas e culturais dos alunos.

Nessa questão, todos compreendem que a avaliação serve para verificar e diagnosticar a aprendizagem, mas sabemos que ela é mais ampla e deveria ser o elo entre os alunos, professores e os caminhos a serem percorridos para construção de novos conhecimentos e expectativas de aprendizagem adequando e reelaborando conceitos e estratégias, a fim de atender a todos de modo democrático e emancipatório.

Com a intenção de aprofundar no tema, e ter subsídios para futuros desdobramentos, solicitamos aos professores que abordassem a avaliação da aprendizagem realizada por eles, no sentido de classifica-las em ideal, quase ideal ou distante da ideal.

Como justificativas, temos P1 e P2, no Quadro 22 (vide apêndice F), afirmando estar bem distante da ideal. P1 diz não gostar de provas, mas que são necessárias já que o sistema exige uma nota, um conceito quantitativo. Por sua vez P2 deixa claro sua incompletude, um ser que ensina, mas também aprende diariamente e entende sua necessidade de aprender, principalmente com seus alunos, situação já apregoada por Paulo Freire (2003), quando diz que “aprendemos enquanto ensinamos”.

P3 e P4 argumentaram que suas avaliações se aproximam da ideal, salientando que diante das condições, limitações impostas pelo sistema/instituição são o máximo que conseguem fazer, ressaltando que a quantidade de turmas e alunos na EJA são muitos, e que o professor tem que olhar a turma de um modo amplo e geral, sem poder dar atenção especial aos discentes, principalmente nas particularidades daqueles que mais necessitam. O aluno precisa de tempo para aprender, um tempo que não é dele. Para Hoffmann (1994, p. 59), isto nos permite afirmar que nem todos aprendem ao mesmo tempo, cada qual ao seu tempo estimulado e aguçado pelo professor.

Por meio das falas dos professores, pode-se constatar que as formas de avaliação dos alunos do PROEJA, não levam em conta o perfil diferenciado dos mesmos. Para Dowbor (2008), “aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo”.

A avaliação da aprendizagem em seus meandros tem uma estreita ligação com nota/conceito, neste sentido solicitamos aos alunos que dessem sua opinião, argumentando, qual a importância da nota, neste contexto.

Analizamos no Quadro 6 (vide apêndice E), que para a maioria dos alunos, a avaliação e consequentemente a nota, são motivadoras, servem para estimular o estudo. A segunda opção é rotular/classificar os alunos e aprovar/reprovar. Os dados demonstram que na visão dos alunos do PROEJA, a avaliação e a nota, ao mesmo tempo em que são excludentes ao aprovar e reprovar, também podem motivar os alunos, pois permitem efetuar o diagnóstico das dificuldades, através dos erros possibilitam que os professores atuem, de forma direcionada e objetiva, auxiliando os discentes a superar as suas dificuldades.

Três alunas, A6, A8 e A9, disseram que a nota serve para motivar, justificando que, se o aluno tirar uma nota baixa, isso o motivará, para que ele procure saber onde errou, e se preocupe em melhorar suas notas. Apenas uma aluna, A4 disse que a avaliação tem a função única de servir para cumprir normas da escola, que cobra obrigatoriamente uma nota/conceito do professor em relação ao aluno, para que se cumpram os trâmites burocráticos.

Duas alunas, A1 e A7, disseram que serve para atribuir conceitos, classificando e rotulando os estudantes, outros dois, A3 e A5 atribuíram à nota, meramente, as funções de aprovar/reprovar.

Devemos ressaltar o comentário de A2, “Saber como estou me desenvolvendo e onde preciso melhorar”, que fez uma colocação diferenciada e atribuiu à prova a função diagnóstica e moderadora entre o saber e o desenvolvimento, que demarca onde e quando o aluno precisa melhorar para ultrapassar obstáculos, impostos pelo processo ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação, os alunos abordaram sua concepção mais ampla, vinculada ao diagnóstico e a formação. Quando se tratou da nota, que é uma questão mais concreta, salientaram mais explicitamente as questões punitivas, reprovação, cumprir normas pré-estabelecidas pela instituição.

Igualmente, vozes de professores e alunos relativizam a importância da nota, evidenciando suas diferenças. Nas falas e argumentações, enfatizam a abrangência da avaliação, enquanto que a nota é, ou serve apenas para classificar. Consideram também que esta é uma exigência da maioria dos sistemas educacionais mundiais, prevalecendo radicalmente no Brasil, e que a avaliação exige uma reflexão profunda e crítica acerca de sua prática, pois é através daquela que iremos detectar avanços e dificuldades, possibilitando, assim, realizar os ajustes necessários, para que os alunos superem os entraves e obstáculos e tenha desenvolvimento naquilo que é posto e que se pretendem, características estas delineadas na construção do conhecimento, expectativas de aprendizagem e pontos comuns e conflitantes no processo avaliativos.

Nas falas e posicionamentos, referente ao Quadro 26 (vide apêndice F), a intenção foi provocar os professores para que manifestassem sua opinião sobre um fato recorrente no processo ensino-aprendizagem-avaliação. Os dados analisados evidenciaram, a não surpresa pela indagação, característica essa que denota conhecimento da realidade cotidiana e a certeza do que fazer no caso do fato se concretizar em suas avaliações, ou seja, se em uma avaliação mais da metade dos alunos, não se saírem bem nas avaliações, não alcançarem a média mínima de aproveitamento. Todos afirmam estarem abertos ao diálogo, e que seria necessário identificar junto aos alunos os pontos frágeis para repensar suas práticas e atitudes em sala de aula, buscando utilizar métodos e estratégias diferenciadas na aplicação dos diversos conteúdos, tentando sanar os erros e os déficits causados anteriormente, procurando amenizar os prejuízos, reavendo a credibilidade, superando traumas estabelecidos.

Através dos relatos, percebemos que os professores possuem conhecimento dos principais objetivos das avaliações feitas por eles, e que estas não se restringem apenas em obtenção de notas, elas têm o papel de verificar o conhecimento, o aprendizado, diagnosticar, detectar avanços e dificuldades, para que o professor possa interferir na apropriação do conhecimento do aluno.

Nesta ótica, a educação é significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação. Segundo Freire (1978), a consciência crítica exige dos sujeitos um compromisso com a transformação de sua realidade. Dessa forma, a educação se

afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura, em que os homens são sujeitos desse processo.

As alunas, no decorrer das atividades que acompanhamos e nos trabalhos que propusemos, tais como seminários, relatórios, apresentações e, principalmente, na construção e aplicação conjunta de um trabalho/projeto individual e em equipe, mostraram conhecer alguns processos avaliativos.

Para elas, o ideal seria conversar mais, estabelecer um canal de diálogo, pois acreditam que juntos, alunos e professores, em comum acordo, poderiam construir esse processo de aprendizagem coletiva e colaborativa, acreditam terem muitas opiniões, e poder contribuir de forma abrangente e determinante.

O processo ensino-aprendizagem-avaliação exige observação de cada aluno no processo de construção do conhecimento individual ou em grupo. Exige uma relação direta com ele durante a realização de muitas tarefas (orais ou escritas) interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para as soluções apresentadas.

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (LUCKESI, 2005, p. 295).

A EJA se insere numa perspectiva crítica de Educação Popular, como um dos caminhos possíveis para se buscar uma educação democrática, de qualidade e que tenha o desenvolvimento dos indivíduos como objetivo principal, prevalecendo à construção do conhecimento e fortalecendo as expectativas de aprendizagem.

4.1.2 Avaliação da aprendizagem: tradicional ou inovadora - pontos comuns e conflitantes

Os dados analisados evidenciam que não são apenas alguns professores que apresentam dificuldades e receios de abandonarem as práticas tradicionais de avaliação, mas os alunos também, pois vivenciaram essas práticas no passado e, quando voltam ao convívio escolar, reencontram-nas novamente e tem medo de outros processos avaliativos, de experimentarem o novo, e isso se caracteriza como contradições e entraves neste processo, pois o receio pelo novo, pelas descobertas, libera a incerteza e a vulnerabilidade em trilhar novos caminhos.

Para Hoffmann (1994, p.11), o empecilho à mudança da avaliação tradicional para um tipo de avaliação mais inovadora está no fato dos professores e da sociedade conceberem a

avaliação classificatória como garantia de qualidade de ensino, o que gera resistência à mudança. Só a melhoria da qualidade de ensino consegue garantias de acesso e permanência do aluno na escola, garantindo-lhe também o direito à educação e, ao mesmo tempo, conscientizando-o e auxiliando-o na reivindicação desse direito. Subentende-se que a escola precisa formar um cidadão consciente de seus direitos para agir no mundo, tal como concebe a pedagogia freireana.

Os dados revelam que os alunos, se contemplam, e, se sentem mais ou menos atraídos e agraciados por certos processos avaliativos, alguns têm predileção por escritas, outros por avaliações orais, outros se sentem mais livres e seguros trabalhando em grupos. Para ter uma noção da importância relativizada da nota, completar o estudo e obter uma definição básica da rotina avaliativa, solicitamos aos alunos que abordassem a questão relativa à periodicidade que acreditam ser a mais abrangente e que deveriam ser avaliados.

A análise dos dados nos revela que entre as alunas existe uma diversidade de opiniões, no quadro 8 (vide apêndices E), a nuance que se destacou nas ponderações das alunas foi a de serem avaliadas de modo contínuo e diário, considerando todo o processo de desenvolvimento na aquisição do conhecimento, não apenas em momentos específicos e pontuais.

Um fato que nos chamou a atenção foi à resposta da A2, que disse que se sentiria mais contemplada se fosse avaliada após o término de um conteúdo, antes de se iniciar a aplicação e desenvolvimento de novos. Ainda, segundo ela, a avaliação seria justamente da aprendizagem do conteúdo em questão e não de um bloco de saberes, o qual talvez não dominasse tão bem, sendo assim prejudicada em um aspecto mais amplo e generalizado.

A avaliação diagnóstica, formativa, processual e contínua assume uma amplitude orientadora, permitindo e facilitando ao aluno e ao professor a perceberem seus avanços e dificuldades na construção do conhecimento, se completando mutuamente, sempre considerando o conhecimento dos alunos e suas realidades como a situação e a comunidade em que vivem e suas experiências acumuladas anteriormente e diariamente (LUCKESI, 2011).

De um modo geral, identificamos uma diversidade de opiniões, mas, são unânimes quando se trata de uma avaliação contínua e processual, seja ela diária, semanal ou bimestral, contemplando e valorizando o desenvolvimento diário do educando.

Desta forma, com o intuito de angariar subsídios para uma análise mais ampla, recorreremos aos professores, solicitando que abordassem a mesma questão e desenvolvessem uma sequência lógica, quanto à periodicidade, as formas como avaliam e os motivos que os levam a avaliar.

Os dados analisados no Quadro 21 (vide apêndice F) demonstram que todos os professores afirmaram avaliar seus alunos diariamente, por acreditarem que deste modo efetuam uma avaliação formativa, porque a todo o momento os alunos estão sendo avaliados, e com isso fica mais fácil visualizar e adequar o processo, se necessário. De acordo com os depoimentos, o aluno e o processo ensino aprendizagem são dinâmicos e estão em constante processo avaliativo, para que conteúdos e estratégias sejam reformulados, readequados, ou mesmo intensificados, dependendo da turma e de cada sujeito, considerando suas limitações e potencialidades.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica está inserida no processo ensino-aprendizagem como um elemento capaz de proporcionar o recolhimento de dados fundamentais, para apoio do planejamento de um curso que admita flexibilidades, reconfigurações. Afirma ainda que, na avaliação formativa, encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades.

P4 destaca a avaliação contínua e diária como parte de uma avaliação formativa, pois segundo sua declaração, está a todo o momento avaliando e sendo avaliado e não se fazem necessários instrumentos avaliativos, e nem periodicidade pré-estabelecida para se desenvolver um processo avaliativo processual e democrático.

Nesta perspectiva, com a intenção de intensificar a coleta de dados, solicitamos aos alunos que nos relatassem como consideram a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores e desenvolvessem os desdobramentos justificando-os.

Tivemos como argumentos no Quadro 9 (vide apêndices E), a predominância da opção ideal por quatro alunas, respectivamente A1, A6, A7 e A8, que não justificaram suas respostas, a opção quase ideal foi citada por duas alunas, A3 e A5, sendo que a aluna A5 não justificou e a aluna A3 acrescentou que gostaria que fossem feitas avaliações diárias, contemplando e avaliando o sujeito em todos os seus aspectos, e não somente em um período determinado, em que, talvez, o aluno não esteja passando por um bom momento. Nota-se aqui uma preocupação com o cotidiano, pois todos são trabalhadores, responsáveis por suas famílias e a inquietação de ser avaliado diariamente se justifica pelo fato de que, no decorrer do percurso, situações alheias e adversas possam influenciar nesta avaliação, e, quando se trata desta, o processo é mais importante do que o resultado final, características essas bem delineadas nas categorias construção do conhecimento e expectativas de aprendizagem e propostas inovadoras e de intervenção.

Evidencia-se nas respostas dos alunos, em comparação com as dos professores, a preocupação de que o docente estabeleça critérios para uma avaliação mais justa e processual, pois encontram muitas dificuldades neste sentido. Cada aluno é um ser, e aprende ao seu modo e tempo. Para avaliar uma classe inteira, com características diferenciadas, e realizar uma avaliação a contento, seria preciso conhecer bem os sujeitos, conviver, dialogar, estabelecer uma rede de relacionamento, o que é muito difícil com os atropelos e correrias da vivência atual de professores e alunos, itens observados durante nosso período de intervenção e também citados várias vezes no diário de campo.

A aluna A4, foi à única que disse: “Está bem distante da ideal, acrescentando ainda que desde criança, a forma como se ensina é a mesma, não percebi mudanças na maneira como os professores atuam”. Entendemos esta declaração como uma insatisfação com a postura profissional de algum professor, ou dos professores, de modo geral, que, de alguma forma, não atenderam suas expectativas e a deixaram frustrada no quesito ensino-aprendizagem-avaliação. A estudante salienta que, desde criança, vem sendo avaliada do mesmo jeito. De acordo com ela, o processo avaliativo não sofreu mudanças significativas, e, de certa forma, responsabiliza os professores por esta acomodação, acentua-se aqui diante do exposto uma situação de relacionamento, contradições e entraves no processo avaliativo.

O aluno de EJA necessita de um acompanhamento diário em suas atividades escolares, principalmente aqueles que permaneceram um longo tempo afastado do ambiente escolar, possuem carência de disponibilidade e atenção, e, quando isso não ocorre, se frustram e, em alguns casos, abandonam a escola.

Quando o professor possui uma ligação ampla e afetiva com a turma/classe o rendimento na aprendizagem melhora significativamente, os alunos se sentem mais seguros e à vontade, sem receios de demonstrar suas dificuldades. Isso facilita a intervenção do professor e o resultado se reflete nas avaliações de forma significativa. Esse vínculo é saudável e necessário, pois fortalece a confiança no aluno e a certeza de se obter êxito em seus passos posteriores.

Nesta linha de raciocínio, e com o intuito de angariar o maior número possível de informações recorreremos aos professores, solicitando que nos relatassem como ele avalia e identifica que o aluno aprendeu, assimilou o conteúdo de forma satisfatória.

Os dados evidenciam no Quadro 19 (vide apêndice F), que os professores esperam dos alunos mais que erros e acertos. Em suas declarações notamos uma tendência emancipatória e omnilateral na sua formação pessoal e profissional, quando nos deparamos com a preocupação da construção de textos, de ideias a serem implementadas e principalmente, no poder interpretar situações vivenciais, relacionadas ao seu cotidiano, independente do momento, numa clara e

inequívoca ideia de avaliação emancipatória. A exceção continua sendo o P2, o qual entende que o aluno só aprendeu adequadamente, e de forma satisfatória, quando atinge minimamente os objetivos por ele pré-estabelecidos, alcançando uma nota/avaliação razoável, fortalecendo sua visão e seu apego aos sistemas tradicionais.

De acordo com Chassot (2003), o conhecimento só terá amplo sentido se contribuir para compreender o mundo, e saber nele intervir. Pontuando estas respostas e efetivando a análise, podemos perceber uma contradição às respostas dadas pelos educandos, quando dizem que não são avaliadas, por meios, estratégias e métodos avaliativos previamente estabelecidos nos planos de trabalho, que gostariam e se sentiriam mais estimuladas se os conteúdos fossem contextualizados com o cotidiano, configurando-se a falta de uma construção coletiva e colaborativa do processo ensino-aprendizagem-avaliação. Não estou falando a respeito de “uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações” (HOFFMANN, 2005, p.94).

Para o estabelecimento de um processo avaliativo que ajude na aprendizagem dos estudantes não existe uma receita pronta, mas podemos dizer que, se o professor tiver a humildade de rever sua forma de ensinar após cada avaliação, e a partir deste diagnóstico buscar novas maneiras de trabalhar, a fim de atingir os objetivos propostos, e trabalhar para que cada aluno também consiga corrigir sua ação a cada processo, surgirá uma atitude profissional, coerente, que estaria propiciando aos alunos uma aprendizagem significativo-participativa e também uma avaliação emancipatória e democrática, estabelecendo desta forma, propostas inovadoras e de intervenção efetivando a construção do conhecimento e consequentemente novas expectativas de aprendizagem.

Uma característica básica e fundamental, evidenciada no cotidiano da construção do conhecimento, nas anotações do diário de campo e nas análises dos questionários, sem dúvida é o diálogo e as ações colaborativas, neste sentido intervimos junto a alunos e professores, questionando-os sobre essa relação, sobre esse canal coletivo, se existe esta interlocução, e efetivamente se busque a construção de uma avaliação justa e democrática.

Os dados analisados no Quadro 11 (vide apêndice E) evidenciam que, com exceção de A3, todas as demais respostas quanto a não propor, conversar, debater, estabelecer um canal de conversação, de diálogo com os professores predomina. Seis alunas, A1, A3, A4, A6, A7 e A9, respectivamente, simplesmente disseram não, sem justificar a resposta, mas A1 ponderou, mais uma vez, a falta de abertura dada pelos professores no tocante às oportunidades de expressar e participar efetivamente de qualquer construção coletiva e colaborativa, e mais uma vez, destacam a dificuldade de se relacionar com alguns professores.

A aluna A3 disse já ter proposto este diálogo aos professores, numa atitude que denota sua preocupação e a vontade de que algo novo revigore os métodos e os princípios avaliativos, mas ressalta que os professores dizem já terem seu próprio método de trabalho, evidenciando também uma atitude tradicional e pouco receptiva em estabelecer ações coletivas, participativas e colaborativas.

Educação é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que, procuram, no ato de conhecer, a significação da realidade e na práxis o poder da transformação (FREIRE, 2006).

Analisando os dados relatados pelos professores no Quadro 25 (vide apêndice F), verificamos a diversidade de opiniões, P1 e P2 afirmam propor aos alunos uma construção coletiva e, com o passar do tempo, vão ajustando as formas e os processos avaliativos a serem empregados. P3 e P4 dizem não acreditarem no sucesso desta forma de atuação e que a responsabilidade da avaliação cabe ao professor, pois é ele que traça as estratégias para que o grupo alcance de forma satisfatória e com uma margem menor de erros, os objetivos. Em contrapartida, ressaltam a importância de escutar os alunos e os demais professores na aquisição de subsídios para que se proponha e promova uma avaliação mais consciente e processual.

A construção coletiva, de acordo com Freire (1997), começa com o diálogo, que nesta concepção não é só uma conversa entre professor e aluno, mas consiste em refletir com o aluno sobre o objeto do conhecimento de uma forma investigativa. O professor necessariamente torna-se um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem, a de ensinar e não a de transferir conhecimento. Como podemos verificar nas análises desta questão junto a alunos e professores, através dos argumentos e da situação posta, a necessidade da formação e capacitação continuada, e a caracterização nítida de contradições e entraves na construção e/ou superação de uma avaliação da aprendizagem tradicional para inovadora, salientando seus pontos comuns e conflitantes neste processo,

Na mudança de uma prática avaliativa tradicional para práticas coletivas e colaboradoras, intermediadas pelo professor, Luckesi (2011) considera importantes às discussões no coletivo, em um clima de confiança e respeito mútuo, com embasamento teórico. Este embasamento teórico não significa estudar os instrumentos de avaliação em si, mas como se processa a construção do conhecimento vinculado à vida cotidiana, na qual se avalia para melhorar algo, favorecendo a aprendizagem, repensando currículos e práticas pedagógicas. Tal mudança deve começar a partir de novas posturas assumidas pelo professor, e isto exige que ele também seja respeitado, compreendido.

Nesta linha de raciocínio, com intenção de identificar um fator fundamental neste processo ensino-aprendizagem-avaliação, solicitamos aos alunos que relatassem se os professores apresentam e comentam os resultados das avaliações e, como esse ato pedagógico acontece, existe um diálogo, uma troca de informações, uma contextualização do erro, em fim que dissertassem sobre a questão.

Analisando as argumentações do Quadro 12 (vide apêndice E), evidencia-se nos relatos a opção: “às vezes” de A1, A3, A4, A6, A7, A9, sendo que A4 justificou ressaltando que “somente quando os alunos perguntam”, e A9 acrescentou que “tem professor que deixa toda a nota para o final”. Estas respostas deixam evidente que os professores, pelo menos os envolvidos nesta pesquisa, frustram suas expectativas, não fazendo do ato de apresentar e comentar os resultados das avaliações junto aos alunos uma ação cotidiana, o que significa uma perda enorme na oportunidade e no sentido de fazer deste momento um espaço de reflexões, enaltecendo e destacando acertos e, principalmente, fazendo dos erros um recomeço, uma readequação. Se possível, readequando métodos e estratégias no intuito de atender os alunos de modo a ajudar no processo de aprendizagem.

Tivemos ainda A2, dizendo que “nunca” e justificando com o seguinte argumento: “Acho que por medo de envergonhar os alunos que não vão bem e também depende do professor, cada um é de um jeito”, e A5 e A8, afirmam que “nunca ou raramente” apresentam e comentam junto aos alunos os resultados, confirmando as respostas dadas anteriormente pelos colegas, evidenciando a falta de diálogo entre alunos e professores. Sabemos que o aluno tem o direito de saber o que errou, mas lhes é podada e subtraída à oportunidade de saber por que errou, e o professor perde a oportunidade de aproximação, de estabelecer novos paradigmas de relacionamento e convivência, fazendo deste momento, uma oportunidade propícia à readequação de valores, métodos e estratégias de ensino, mas uma situação de retrocessos, contradições e entraves no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os dados analisados no questionário, nas observações, no diário de campo, e nos aportes teóricos que fundamentam nosso trabalho de pesquisa, observamos e ressaltamos que a motivação, a participação e a interação entre os segmentos dependem de vários fatores, mas, principalmente, de como se estabelece esta relação. Nesta perspectiva nos importa a opinião dos alunos sobre a maneira/modo como o professor ministra os conteúdos ajuda na aprendizagem, existe uma relação entre teoria e prática, o cotidiano é contextualizado, contemplam os anseios dos docentes configurando uma aprendizagem significativa.

Os dados analisados no Quadro13 (vide apêndice E) demonstram que todos dos alunos responderam “às vezes” deixando transparecer que a maneira como os professores

repassam/ministram os conteúdos não ajuda na aprendizagem, demonstrando que estes não estão conseguindo fazer com que eles se motivem e se empenhem na construção coletiva do conhecimento, e que não levam em consideração as reais necessidades dos alunos.

Nas ponderações de A5 e no seu posicionamento, estabelece-se um quadro comparativo, para ela enquanto uns “profissionais são excelentes, outros não deveriam nem dar aulas de tão ruins que são”, deixando evidente seu inconformismo para com alguns professores, mas, ao mesmo tempo, exaltou as qualidades dos demais, denotando um posicionamento pontual quanto a alguns profissionais.

Os mesmos posicionamentos e situações são citados por três alunas A2, A3 e A4 que, justificando seus argumentos, disseram: “neste novo período/semestre os professores que entraram estão muitos grossos e arredios e não nos dão a oportunidade de aproximação e de expor nossas ideias”, acrescentando e reafirmando os argumentos anteriormente citados pelas colegas: “alguns professores precisam urgentemente mudar a forma de passar conteúdo, que em vez dos alunos aprenderem, eles ficam é confusos”, mas ressalta: “tem professores que repassa muito bem o conteúdo e outros a gente não consegue assimilar bem, não se sabe se é a maneira de expressar”, situação esta que denota e se caracteriza pela falta de formação continuada, se configurando em mais um retrocesso e entrave no processo ensino-aprendizagem.

Evidencia-se a predileção pelos professores aberto ao diálogo, podemos verificar isto na fala de A2, “Tudo parece uma questão de linguagem. Alguns professores falam a mesma língua do aluno isso ajuda na compreensão, outros parecem não conseguir transmitir uma comunicação eficiente onde há compreensão do que foi ensinado”.

Outra característica marcante nos relatos é a falta do estabelecimento de um canal de diálogo entre docentes e discentes, pois a estratégia usada na construção do conhecimento dos novos conteúdos, não está sendo efetiva, deixando as alunas confusas quanto ao aproveitamento e à aquisição destes novos saberes e responsabilizam os professores pela forma como vem atuando e agindo frente a esses novos desafios.

Ainda nesta linha de raciocínio, A2 acrescentou aos argumentos citados anteriormente, em uma declaração feita no seminário “EJA em ação” e devidamente registrado no diário de campo, “Como eu já disse várias vezes depende de cada professor, com uns nós temos facilidade para aprender, já com outros temos mais dificuldade de aprender”. Ela reafirma os posicionamentos de algumas colegas, ela credita ao professor e à sua individualidade, a capacidade e o poder de transmitir, de ministrar, de comunicar, de se fazer entender, pois credita esta habilidade ao perfil do professor.

Diante dos fatos e das análises dos dados, acreditamos que, se o aluno está com dificuldade de aprender os conteúdos, este deve ter outros tipos adicionais de assistência como solicitar ao professor uma explicação diferente da que foi dada, talvez usando outras estratégias. Verificamos durante esse tempo todo de acompanhamento, a dificuldade dos alunos em ler e entender a linguagem das disciplinas. Cabe ao professor, orientar, explicar, direcioná-la a uma situação prática do cotidiano, contextualizando e facilitando essa aprendizagem. Cabe aos professores estarem revendo as metodologias de ensino que se adequem à realidade dos alunos e, conseqüentemente, acrescentem estratégias na construção conjunta do conhecimento.

Entendemos que ensinar exige entusiasmo e alegria. O entusiasmo do professor é o reator principal para despertar o interesse dos alunos, e um aluno interessado e atuante é uma porta aberta para a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos. Ancorado nos fundamentos teóricos e nos autores que nos deram os aportes necessários, durante nosso trabalho de pesquisa, ressaltamos que é impossível um aluno ou uma classe se relacionar, interagir e, conseqüentemente, aprender com um professor desmotivado, sem entusiasmo, mal humorado e autoritário. O profissionalismo deve estar acima destas nuances e, sobretudo, o equilíbrio das ações deve prevalecer para proporcionar aos alunos uma aula atraente, dinâmica e com qualidade.

Complementando os relatos e argumentações anteriores, solicitamos aos alunos que se manifestassem quanto à dinâmica das aulas ministradas pelos professores e se elas despertam o interesse dos alunos, promovendo à práxis através da contextualização dos conteúdos.

De acordo com o Quadro 14 (vide apêndice E), podemos analisar que todas as alunas relataram que “às vezes”, que nem sempre as aulas conseguem despertar o interesse dos alunos, uma aluna, A3 acrescentou se fossem práticas seria melhor, e ainda o pronunciamento de A4, que diz que tem professores que conseguem despertar os alunos, amam o que fazem, contudo, A9 reafirma que tem aulas que deixa a desejar.

“Tudo parece uma questão de linguagem. Alguns professores falam a mesma língua do aluno isso ajuda na compreensão, outros parecem não conseguir transmitir uma comunicação eficiente onde há compreensão do que foi ensinado”. Este posicionamento feito por A2 é, basicamente, uma confirmação do que já foi inúmeras vezes citado e abordado durante as análises desta pesquisa, as alunas creditam ao professor a capacidade de fazê-las compreender os conteúdos por meio de estratégias de comunicação. Outro fator, amplamente discutido, é o fato de poucas alunas conseguirem decifrar a linguagem científica das disciplinas, dificultando com isso a compreensão dos conteúdos e prejudicando a dinâmica das aulas.

Estas dificuldades se caracterizam e se fortalecem nas disciplinas de Ciências e Matemática. Acreditamos que, se o professor, usando de métodos e estratégias diversas e motivantes, consiga estabelecer esse canal de diálogo, ele pode fazer com que os alunos não apenas decorem fórmulas, mas realmente entendam o que o professor está propondo. Que os alunos possam saber como, quando e onde serão necessários, ou identificado determinado conteúdo, relacionando-o com seu mundo e seus afazeres cotidianos. Os dados evidenciam que esse fator tem uma estreita relação com a reivindicação de mais aulas práticas, pois, segundo eles, ao visualizar a situação, aprendem de um modo mais significativo.

Ao analisar estas repostas, percebemos que na visão dos alunos o interesse nas aulas depende de como os conteúdos estão sendo trabalhados e ministrados, pela maneira de agir do professor, pelo encantamento com a profissão, pelo entusiasmo diário. No público de EJA é comum alunos fora da sala em horário de aula, ou mesmo faltando, por achar que aquele conteúdo ou aquela disciplina não acrescenta muita coisa de útil ao seu cotidiano, principalmente ao mundo do trabalho. Verificamos essas ocorrências no acompanhamento das aulas durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, e principalmente, na etapa da pesquisa em que trabalhei conjuntamente com os professores envolvidos na pesquisa, principalmente os professores de Química e Biologia, com quem atuamos de forma mais direta e sistemática. Os dados analisados evidenciam que isto ocorre pela falta de argumentos e de metodologias coerentes e variadas, que motivem o aluno. Faz-se necessário que o professor busque constantemente novas formas de despertar a atenção e o interesse discente em sala de aula. Daí advém a importância da formação continuada, com trocas de informações entre professores. Acreditamos que a procura contínua pela formação, capacitação e a auto avaliação do professor seja um caminho para superar estes entraves.

Os dados evidenciam que o interesse dos alunos depende de diversos fatores, não podendo ser creditado somente aos professores a responsabilidade destas ações. Um fator importantíssimo é o incentivo de familiares e da própria escola. O aluno gosta de se sentir importante e parte integrante do cotidiano escolar, a escola deve acolher bem e buscar este aluno quantas vezes for preciso, este sujeito em sua história já passou por várias situações de exclusão, e, ainda busca resgatar as oportunidades perdidas. Todas essas afirmações foram constatadas com base nas participações em reuniões de alunos e representantes de turma, depoimentos em eventos como “Diálogos EJA e EJA em ação”, no convívio diário enquanto acompanhávamos a construção dos conhecimentos.

Nesta linha de raciocínio, despertar o interesse dos alunos em sala exige do professor criatividade na elaboração das aulas e das atividades, o professor deve, na medida do possível,

desenvolver conteúdos ligados ao seu cotidiano, conteúdos cuja compreensão seja clara, que estejam relacionados com alguma prática, para que o aluno contextualize e compreenda a real importância, e onde utilizará o conteúdo ministrado (FREIRE, 2000).

Sabemos que o exercício da prática educativa amplia os saberes e exige constante reflexão para as mudanças, quando necessárias. A reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação teoria/prática – práxis. Sem essa reflexão e esse embate pedagógico, a prática pode tornar-se rotineira e não passar de senso comum, pois todos os alunos são ricos em experiências adquiridas e trazem consigo saberes acumulados ao longo da vida.

Durante o tempo de convivência, destinado ao desenvolvimento da pesquisa, conversamos muito com os alunos, motivando-os a permanecerem no curso, não abandonarem seus propósitos, e, entre muitos fatores mencionados, um chamou muito nossa atenção, o fato das alunas não verem e sentirem a necessidade, a importância de se aprender certos conteúdos, por este motivo solicitamos aos alunos que argumentassem sobre a situação, abordando questões como: Os conteúdos ministrados nas aulas são coerentes, estão de acordo com a realidade vivenciada no cotidiano, atendem a seus anseios e expectativas, promovem uma aprendizagem significativa, motivam e favorecem a construção do conhecimento.

Os dados contidos e analisados no Quadro 15 (vide apêndice E) evidenciam que todas as alunas responderam “às vezes”, sendo que A2 abordou a questão da interpretação, do entendimento do conteúdo. A3 e A4 reivindicam a necessidade de se relacionar o conteúdo com o cotidiano, para se efetuar uma aprendizagem mais significativa.

Em consonância com os relatos e argumentos anteriormente citados pelos alunos, a interpretação da situação proposta pelo professor, o relacionar conteúdos e cotidiano e principalmente, saber a importância do que está se aprendendo, são fatores importantes para a incorporação destes novos conhecimentos e saberes de forma mais significativa e atraente.

Sabemos que o aluno aprende, busca o conhecimento, busca a autonomia e a emancipação, não para se adaptar, e se conformar com a realidade, pois como sujeitos historicamente constituídos, em sua maioria, querem mudar, alterar esta realidade cotidiana trabalho/família/escola, sobretudo, para transformá-la para melhor, tendo, e dando melhores condições de vida para seus familiares, e para sua comunidade de vivência e convivência.

Os dados da pesquisa indicam que a realidade desses sujeitos raramente não é marcada por diversos fatos ligados ao preconceito, à gravidez, à desestruturação familiar, ao trabalho, à falta de oportunidades, entre outros, mas que trazem consigo uma gama de experiências e saberes acumulados anteriormente, ao longo de sua jornada.

Gadotti e Romão (2001) afirmam com relação à EJA:

Essa população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e de seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão. (p. 121).

A experimentação e a contextualização devem ser permanentes, e o professor precisa estar sempre consciente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 25).

Outro erro é resultante de uma abordagem única e especificamente relacionado ao mundo, universo vivido e vivenciado pelo sujeito, restringindo-o ao mundo social e cultural próprios de sua camada onde se encontra inserido, recusando a ele novas descobertas e situações diferentes, que poderiam enriquecer seus bens culturais, pois como bem disse uma aluna em um depoimento durante a realização do seminário Diálogos EJA “temos que ser tratados como Jovens e Adultos em busca de novos horizontes, não podemos ser tratados como menos, muito ao contrario somos sujeitos especiais e não podemos ser tratados como crianças”.

Com o objetivo de angariar e obter o maior número possível de dados sobre a visão do aluno acerca do tema avaliação, ensino e aprendizagem foi solicitado que discorressem sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores para realizar a avaliação dos alunos, se estão de acordo, em fim que abordassem o assunto.

Os dados evidenciam no Quadro 16 (vide apêndice E), que das nove alunas envolvidas na pesquisa, sete responderam sim, sem maiores justificativas, e apenas duas, respectivamente A2 e A9, justificaram seus argumentos com as seguintes ponderações: “Sim concordamos, são importantes, pois despertam e motivam os alunos a se esforçarem e tentarem melhorar naquelas disciplinas em que estão com notas baixas” e “As maneiras diferentes e diversificadas de avaliação despertam nos alunos o interesse pelos conteúdos”.

As duas alunas que disseram não concordarem, respectivamente A3 e A4, justificaram não serem contempladas pelas avaliações porque elas deveriam ser em atividades de sala, focadas no interesse e na participação dos alunos, e também porque alguns professores não sabem ensinar. Na fala de A4 “Não é por que tenho um diploma para professor que sou um bom professor. É necessário mais que isso”, características e evidencias da necessidade de uma formação continuada, por parte do professor, visando capacita-lo para trabalhar com o público de EJA.

Para referendar o que já foi citado sobre o preparo do professor, é preciso entender que esse preparo deve ser abrangente nos vários níveis de domínio do conhecimento. Luckesi (2005, p. 26) defende:

Formar o educador seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto serão necessárias não só as aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos do conhecimento que o auxilia no desempenho do seu papel, mas - especialmente - o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica sobre o mundo e sua prática educacional (...). A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática.

Nestas ponderações, podemos vislumbrar a intenção e o desejo destas alunas em serem avaliadas de modo contínuo e processual, levando em consideração todos os desdobramentos que fazem e tornam uma avaliação democrática e emancipatória. Evidencia-se, na fala de A4, a necessidade da aproximação do professor junto ao aluno, de demonstrar seu interesse e afetividade para com a turma, somente assim ele poderá ensinar e avaliar de modo a inferir e interferir de modo salutar nesta relação.

Todos os instrumentos e processos avaliativos apresentam falhas em sua prática, pois acreditamos que parte do que se passa no interior de cada indivíduo não pode ser medido, classificado por um avaliador externo. Assim, é importante efetuar e efetivar o uso/aplicação de vários instrumentos, para com isso promoverem uma avaliação mais ampla, onde cada instrumento possa atenuar as falhas ocasionadas no processo. Aproximá-los de um processo avaliativo que ajude a perceber o caminho que se está sendo trilhado em relação à aprendizagem do aluno, efetue o seu desenvolvimento e que se dê de forma democrática (LUCKESI, 2011).

Ao verificar e analisar as respostas do questionário dos alunos, identificamos que estes possuem uma visão crítica do que se pode alterar nas avaliações do PROEJA, são sugestões interessantes e que devem ser consideradas e reavaliadas pelos docentes.

Em geral, os alunos concordam com os instrumentos que estão sendo utilizados para avaliá-los, e é interessante salientar que eles notam a importância das avaliações para apropriação de conhecimento. Deixam claro também que as falhas avaliativas não ocorrem apenas por parte dos professores, sabem de sua falta de compromisso na entrega de suas atividades, no número excessivo de faltas e também na falta de um diálogo direto e franco com seus professores, na medida em que diálogo é comunicação e, por meio desta, poderiam amenizar as falhas avaliativas, chegando juntos a um consenso produzido, através deste trabalho dialógico e coletivo.

Os dados analisados nos revelam que a maioria dos alunos enxerga a avaliação e a considera um instrumento importante no processo ensino-aprendizagem, de modo geral, para os educandos a avaliação serve para estimular e diagnosticar o nível da aprendizagem em que

se encontram, evidenciando nestas ações a construção do conhecimento e novas expectativas de aprendizagem.

Nesta perspectiva, recorreremos aos professores, solicitando seu parecer, sua opinião e também que nos apontasse caminhos para que a avaliação para que seja mais processual, formativa, democrática e emancipatória.

Os dados contidos no Quadro 27 (vide apêndice F) evidenciam que P1 acredita na utilização de projetos para incrementar e inovar seu processo avaliativo, ressaltando que o trabalho é dobrado, pois envolve um grande número de pessoas e também uma maior disponibilidade por parte do professor, mas que, durante o processo, que sistematicamente é mais importante que os fins, todos aprendem muito, alunos e equipe envolvida, de forma somativa e colaborativa.

P2 ressalta a importância do planejamento prévio, para resgatar meios, articular estratégias para ministrar os conteúdos, para depois pensar em modos avaliativos. Já P3 e P4 acreditam que diminuindo o número de alunos atendidos por cada professor, a avaliação poderia avançar em um processo dinâmico, eficiente, justo e emancipatório, já que seria possível a particularização do atendimento ao aluno, dando maior atenção principalmente para os que têm maiores dificuldades em determinadas disciplinas e conteúdos.

Diante disso, pode-se vislumbrar um processo de avaliação com caráter multidimensional, em que se apresente a partir de um planejamento, com um formato contextualizado, dando um significado ao contexto pedagógico (LUCKESI, 2011).

Nas falas das alunas, e nas análises dos dados, fica evidente que a maioria aprova os processos e as práticas avaliativas utilizadas pelos professores para avaliá-las. De acordo com as alunas, os professores são preparados e procuram ser justos nas avaliações, mas elas ressaltam que deveriam e se sentiriam mais seguras se fossem avaliadas de modo contínuo, com avaliações variadas e também de forma prática, considerando a participação ativa e diária em atividades em sala de aula/laboratórios.

Ressalva-se que os alunos reconhecem que os professores adotam uma legitimidade técnica e política, imposta pelo projeto do curso e pela necessidade de lançar notas/conceitos e classificar o aluno, mas que, apesar de estarem cientes dessa obrigatoriedade, não consideram os verdadeiros objetivos da avaliação, que para eles são, ou deveriam ser um fator de motivação e diagnóstico da aprendizagem para readequar estratégias e métodos a serem empregados nos diversos conteúdos, indo de encontro com que afirma Vasconcelos (2005).

De acordo com o Gadotti e Romão (2001), existe saberes necessários a educação do futuro e toda sociedade deveria saber e transmitir, não só saberes prontos, mas saberes que

estejam de acordo com as regras próprias de cada sociedade respeitando os seus conhecimentos e sua cultura. Acredita-se que os conteúdos devem ser os mais sintéticos possíveis, dando ênfase às lições que possibilitem ao aluno fazer intervenções no meio social ao qual está inserido, uma vez que os conhecimentos teóricos devem estar de mãos dadas com a prática de cada indivíduo na sociedade. Dessa forma faz-se necessário uma socialização dos conteúdos, através de ações continuas e coletivas, de forma colaborativa entre professores e alunos, favorecendo a construção do conhecimento e novas expectativas de aprendizagem, através de propostas inovadoras e de intervenção.

4.1.3 Construção do conhecimento e expectativas de aprendizagem/avaliação emancipatória

Os professores reconhecem que os alunos adotam uma legitimidade crítica, reivindicativa, imposta pelo projeto do curso e pela necessidade de lançar notas/conceitos e classificar o aluno, mas que apesar dessa obrigatoriedade não desvinculam e consideram os verdadeiros objetivos da avaliação, que para eles são, ou deveriam ser um fator de motivação e diagnóstico da aprendizagem para readequar estratégias e métodos a serem empregados nos diversos conteúdos.

Se, para os alunos a principal finalidade da avaliação, não é classificar, rotular o aluno através de notas e/ou conceitos, e sim servir de parâmetros para readequar métodos e estratégias, indagamos aos professores e reivindicamos seu posicionamento sobre a avaliação da aprendizagem e sua real finalidade.

Os dados analisados no Quadro 17 (vide apêndice F) evidenciam as respostas e os aspectos abordados pelos professores sobre a importância e finalidade da avaliação da aprendizagem, ficou evidente que possuem uma concepção semelhante no que se refere ao tema/assunto. Para três dos participantes, a avaliação tem o seu fator primordial na contribuição direta com o ensino e aprendizagem, servindo de parâmetro para diagnosticar a aprendizagem, as dificuldades encontradas pelos alunos e readequar métodos, estratégias e conteúdos, de forma a alcançar o nível de preparação satisfatório, aguçando o desenvolvimento formal emancipatório no aluno. P2 em sua resposta diz que a avaliação para ele tem a finalidade de mensurar, analisar quantitativamente as qualidades e defeitos dos alunos, característica estas, de métodos tradicionais.

Apoiado nos autores que tratam do ensino-aprendizagem-avaliação de modo democrático e emancipatório, e que serviram de aporte teórico para nosso trabalho de pesquisa,

vislumbramos a avaliação como meta a construção da autonomia e da solidariedade, podendo ser entendida como uma referência para o professor e para o aluno no sentido de superar as dificuldades. Nesta linha de raciocínio e com o intuito de complementar e intensificar a questão sobre a avaliação da aprendizagem e suas diferentes finalidades, na perspectiva de professores e alunos, recorreremos aos discentes e solicitamos que abordassem e discorressem sobre o tema.

Através da análise do Quadro 4 (vide apêndice E), diagnosticamos que a maioria dos alunos possui conhecimentos dos principais objetivos das avaliações feitas por eles, que as avaliações não se restringem apenas à obtenção de notas, ela tem o papel, dentre outros, de verificar o conhecimento, o aprendizado e diagnosticar, detectar avanços e dificuldades, para que o professor possa interferir de modo significativo na construção do conhecimento do aluno, com exceção do A4, que afirmou não atender nenhuma das alternativas propostas, caracterizando um caso isolado de desdémio em relação à avaliação, visto que, em seu parecer, não se alterna e não se moderniza o ato de avaliar, recaindo sempre na mesmice à qual se referiu, tornando-se algo banal e comum.

Indiretamente, em algumas respostas vindas dos professores, diferentemente das respostas dadas pelos alunos, apenas A1 relacionou a importância da avaliação à obtenção de notas. Entretanto, afirma que deve estar atrelada a outros conceitos, o que demonstra e enfatiza que, apesar da instituição ainda se utilizar do modelo tradicional de classificação por notas/conceitos numéricos, os alunos relativizam a sua importância.

Para Luckesi (1998),

[...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (1998, p. 81).

De acordo com os autores que nos refendêramos, objetivo da avaliação não está relacionado exclusivamente com o conjunto de conhecimentos constituídos, mas deve considerar a capacidade de utilizar estes conhecimentos em situações concretas, de dominar os mecanismos de investigação e mobilização de outros saberes,

O que se pode concluir é que os resultados obtidos na avaliação devem ser aproveitados como instrumentos que possibilitem ao professor acompanhar a aprendizagem, permitindo orientações adequadas aos estudantes. Na verdade, a avaliação deve ser um instrumento que permita ao professor repensar sua prática e analisar a aprendizagem de seu aluno (LUCKESI, 2011).

Com o intuito de melhor analisar e complementar as argumentações anteriores de professores e alunos demos vozes aos docentes, com a intenção e o propósito de identificar os principais instrumentos de avaliação utilizados por eles.

Os dados analisados no Quadro 18 (vide apêndice F) evidenciam que os professores participantes deste estudo dizem colocar em prática todos os tipos de avaliações. A avaliação formativa, que acontece ao longo do processo e tem como objetivo reorientar o aluno; a avaliação somativa, que acontece no final do processo, a fim de apreciar os resultados; e a avaliação diagnóstica, que busca aprender o nível de aprendizado ou as dificuldades ainda recorrentes, com vistas à reorientação, intervindo a partir das dificuldades apresentadas. Cabe aqui ressaltar que nenhuma delas é melhor ou pior que a outra, apenas possui objetivos diferentes. Contudo, ressalta Fernandes (2006, p. 17) “mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente”.

Podemos verificar através das análises dos argumentos, a preocupação dos professores em diversificar e oferecer aos alunos múltiplas opções de instrumentos avaliativos, e também a preocupação em avaliar de forma processual e colaborativa, destacando e considerando aspectos pessoais, como o interesse, a participação e o envolvimento do aluno em suas atividades diárias. P2 destaca a diversidade de formas e instrumentos avaliativos empregados por ele, e, reafirmando a resposta anterior, ressalta-se que estes instrumentos servem para avaliar a aprendizagem do aluno, demonstrando, mais uma vez, uma visão tradicional dos propósitos dos instrumentos avaliativos, situação esta que podemos categorizar como pontos comuns e conflitantes da avaliação da aprendizagem.

Diante deste panorama, buscando a particularidade, solicitamos aos alunos que nos relatassem e descrevessem como gostariam de serem avaliados, o que seria para eles uma avaliação mais processual, democrática e emancipatória.

Nessa questão, referente ao Quadro 7 (vide apêndice E) os dados evidenciam que a maioria dos alunos optou pela diversidade de modos e processos avaliativos como a melhor maneira de serem avaliados. Sabemos que as provas escritas e os testes são instrumentos de avaliações tradicionais, dão ênfase na verificação, na aquisição de dados e na interpretação às vezes incoerentes dos resultados alcançados.

São instrumentos criticados por muitos estudiosos e, apesar disso, permanecem enraizados na mente e na ação de muitos professores e alunos, foi o mecanismo mais utilizado para avaliar no passado e, ainda hoje, permanece. Pelas respostas e argumentações oferecidas pelos alunos, podemos verificar que todos gostariam de serem avaliados continuamente, de

diferentes modos, como disseram A4 e A9. Eles argumentam que, de algum modo, o aluno deva ser avaliado em sua integralidade e que também não fique na rotina, sendo avaliado de um mesmo modo, durante todo o ano escolar.

Os dados evidenciam que os alunos aprovam os trabalhos de grupo e também os seminários, pois a troca de conhecimentos entre os educandos pode contribuir para que todos tenham um aprendizado significativo. Quanto à prova oral, notamos durante todo o processo, conversando com as alunas, que muitas têm mais facilidade ao expor oralmente do que sintetizar em escrita os seus conhecimentos. Processos estes, que se enquadra em propostas inovadoras e de intervenção, favorecendo a construção do conhecimento e as expectativas de aprendizagem.

Na intenção de ampliar o tema e diversificar o olhar investigativo indagamos aos professores se tinham conhecimento e acesso ao Projeto de implantação do curso do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade Proeja no IFG Câmpus Jataí, e se o mesmo auxilia a sua prática docente no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Os dados analisados no Quadro 23 (vide apêndice F) evidenciam que todos os professores disseram sim, o projeto do curso auxilia a sua prática docente no processo de avaliação da aprendizagem, pois permite que os professores tenham a liberdade de atuar juntos aos seus alunos, aplicando as avaliações e/ou métodos avaliativos que acharem mais convenientes e oportunos para a fase em que se encontra o processo ensino-aprendizagem.

P1 ressalta que o público de EJA é desafiador, mas que é muito gratificante trabalhar com seus sujeitos, P2 vai além ao dizer que os encontros previstos mensalmente e articulados pela coordenação e professores de EJA estão lhe ajudando na difícil, árdua e gratificante tarefa de ser professor desta modalidade de ensino.

Ao nos depararmos com o Projeto de curso, podemos verificar no item 6 - Critérios de Avaliação da Aprendizagem a seguinte redação:

Os critérios de avaliação das disciplinas atendem às normas vigentes na Organização Didática do IFG e deverão ser adotados, a critério do professor responsável, pelo menos dois instrumentos avaliadores para composição da nota final, como: seminários; trabalhos de pesquisa; avaliações escritas ou orais; trabalhos práticos; participação em aulas; apresentação de projetos, outros, de modo que a avaliação tenha como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem durante todo o ano letivo, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho, desenvolvido numa perspectiva processual e contínua, conforme orienta a LDBEN (IFG, 2013, p. 16).

O resultado do processo de avaliação será por disciplina e o aluno deverá atingir a média estabelecida pela Organização Didática do IFG. A frequência mínima obrigatória é de 75% da carga horária total da disciplina dentro do semestre, conforme a LDB (Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996).

Esta redação dá credibilidade aos depoimentos dos professores, quanto à liberdade que lhes é dada para formular e aplicar estratégias, métodos e processos avaliativos mais amplos e oportunos para cada fase do processo ensino aprendizagem.

Com o propósito de ampliar e aprofundar na questão, solicitamos aos professores que abordassem e emitissem suas opiniões sobre o que consideram uma avaliação democrática, e neste intuito questionamos se eles conversam, ou já conversaram com seus alunos sobre avaliação, já lhes perguntaram como gostariam de serem avaliados, se já propõem esta construção coletiva e colaborativa.

Por meio do Quadro 24 (vide apêndice F), analisando os dados, constatamos que os professores foram unânimes em afirmar que conversam com seus alunos sobre avaliação, P1 e P4 dizem que, a princípio os alunos confundem avaliação com prova, mas que depois dos devidos esclarecimentos, acatam e aceitam uma proposta mais diversificada e interativa, propondo, inclusive, instrumentos avaliativos diferenciados como: trabalhos em grupo, presença e participação. Acreditam que a opinião do aluno seja importante para a implementação e execução dos processos, mas deixam claro que não dispensam a tradicional prova escrita, diferentemente do que foi colocado pelos alunos, quando dos relatos e argumentações do questionário submetido a eles, principalmente nos dados apresentados e analisados nos Quadros 6 e 11 (vide apêndice E) respectivamente, se caracterizando em mais um entrave e retrocesso nesta relação.

É fundamental que se diferencie e se distinga avaliação de prova. Sabemos que a avaliação é um processo mais abrangente e exige reflexão crítica sobre sua prática, pois é ela que irá captar avanços e dificuldades, e possibilitar ajustes por parte do professor para que o aluno supere os obstáculos e tenha êxito naquilo que se pretende e que foi planejado (LUCKESI, 2011).

Nesta perspectiva, com o propósito de identificar o elo de comunicação entre docentes e discentes, (como e quando ocorrem) solicitamos aos alunos que ponderassem sobre fatos, pontuais e importantes desenvolvidos no dia a dia, na construção do conhecimento; se eles conversam, ou já conversaram com seus professores sobre avaliação, já lhes disseram como gostariam de serem avaliados, promovendo uma avaliação justa, colaborativa e democrática.

Os dados contidos e analisados no Quadro 10 (vide apêndice E) evidenciam, que todas as alunas, com exceção de A3 que afirmou já ter conversado com os professores sobre avaliação, e justifica o que para ela seria uma avaliação justa e democrática, reportando-se ao cotidiano, dizendo que seria contemplada com uma avaliação contínua, considerando sua evolução e desempenho no seu dia a dia, as demais, A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8 e A9 não conversam com os professores sobre os processos avaliativos, e não quiseram ou não souberam expressar, opinar sobre o que seria uma avaliação justa e democrática. Apenas justificaram com argumentações diversas, tais como a de A1 “nem todos nos dão oportunidade de se expressar”, A2 “os professores não perguntam” e A9 “sinto-me bem com a avaliação feita pelos professores” caracterizando uma falta de diálogo entre os segmentos, uma relação colaborativa não está sendo estabelecida, se configurando com mais um retrocesso e entrave neste processo.

Quanto ao relato e posicionamento de A4, “Eu gostaria que a educação se revolucionasse. Sei que isso precisa começar de cima, digo do governo, mas um professor pode muito bem ser um diferencial, e mudar táticas” evidencia-se uma aluna mais crítica, verifica-se através dos relatos e argumentações um perfil mais politizado sobre a educação, cobra uma postura mais efetiva dos segmentos envolvidos, principalmente no que tange ao desenvolvimento e às mudanças no processo ensino-aprendizagem. Ela considera o professor como um diferencial neste cenário, diretamente responsável por intervenções que podem revolucionar o ensino atual.

Com o propósito de estabelecer uma sequência lógica, complementar as ponderações anteriores e de incentivar os professores, solicitamos que argumentassem e desse sua opinião sobre o que considera mais difícil no processo ensino aprendizagem.

Avaliar não é tarefa fácil, exige do educador planejamento organizado, postura coerente com a proposta pedagógica pautada numa metodologia que parta da realidade do aluno do PROEJA, avaliação que oriente e que tenha sua valorização mais durante o processo, do que no seu fim. Precisamos reconhecer que estamos todos em contínua aprendizagem e isto requer um constante pensar e repensar sobre nossas atitudes e ações diárias.

Em todo trabalho, mas especificamente o docente quando assume o papel de educador na EJA, tem que ter a consciência de que o trabalho é sério, árduo, exige disponibilidade, estudos, planejamentos e principalmente compromisso com os alunos. É necessário e oportuno gostar do que está fazendo para fazer bem feito. Os desafios são muitos e têm que ser encarados com determinação e responsabilidade, pois se têm em mãos sujeitos historicamente excluídos e rejeitados pelos sistemas impostos aos menos privilegiados, que precisam ser resgatados e

incluídos, tornando-se críticos e aptos a intervir na sociedade em que vivem e convivem, de modo a mudá-la para melhor.

Analisando os relatos presentes no Quadro 28 (vide apêndice F), os dados evidenciam diferentes olhares e percepções quanto à postura avaliativa. P1 ressalta a resistência às mudanças, tanto por parte dos professores quanto pelos alunos. P3 evidencia a dificuldade de implantação de novos métodos, estratégias e processos avaliativos, superando crenças e paradigmas, identificando as lacunas preenchidas, e as por preencher no processo avaliativo, para que, definitivamente, sejam de caráter formativo emancipatório, pois estão interligados e fazem parte do todo e não simplesmente anexos do ato de educar.

As dificuldades apresentadas por P4 em suas respostas são, em muitos casos, decorrentes da falta de conhecimento por parte dos professores de seus alunos. Para avaliar é preciso conhecer os sujeitos a serem avaliados, suas necessidades, limites e potencialidades. Assim, o professor poderá pensar em caminhos menos tortuosos para que todos alcancem os objetivos desejados, mas destaca em seu parecer que o ideal seria uma particularização do atendimento, olhar o sujeito individualmente, dando-lhe a atenção e os mecanismos necessários para que alcance a aprendizagem, mas ressalta ser impossível esta ação particularizada, ocasionada pelo número excessivo de turmas e alunos a serem atendidos, restando ao professor buscar um método que atinja o grupo, quase sempre independente do indivíduo.

Entende-se que avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais. É necessário vencer a “prescrição”, a imposição de uma consciência a outra, desocultando dos procedimentos avaliativos o que Freire (1997) denomina de “consciência hospedeira”, ou seja, opressora. Para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação. A percepção da realidade a partir de atos de avaliação acolhedores, processuais, formadores pode contribuir para que os objetivos da ação educativa produzam resultados diferentes (BRASIL, 2007).

De acordo com Santos (2005), os educadores precisam ter uma prática pedagógica em sala de aula, nenhum educador adquire competência profissional apenas estudando. É oportuno e necessário, também, que sejam colocados diante da realidade em que irão encontrar, ou seja, alunos jovens e adultos trabalhadores, afastados do convívio escolar, mas cheios de esperanças e vontade de superar obstáculos.

Outro aspecto importante a ser considerado pelos professores na EJA é que os conceitos, os procedimentos e as atitudes desenvolvidos no decorrer de suas vivências práticas, que

emergem das suas interações sociais e que compõem sua bagagem cultural são geralmente desconsiderados. Deve-se adotar um tratamento escolar considerando a riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal e coletiva desses alunos.

Assim, é fundamental e necessário que, na prática da EJA, o educador conheça a realidade do aluno. Estudem juntos os conteúdos propostos, pensem nas especificidades dos educandos em relação a sua faixa-etária e proponham conteúdos que estimulem e sejam motivadores. Estas estratégias buscam romper com o conteúdo fragmentado, fazendo com que os alunos tenham um conhecimento mais abrangente e percebam que a Química, a Biologia, a Física e a Matemática fazem parte de suas atividades diárias. De acordo com Chassot (2003), o conhecimento, como é conduzido, desvinculado da realidade do aluno, significa muito pouco para ele.

Alguns aspectos são fundamentais, para se efetuar uma avaliação formativa, democrática e emancipatória, eles se inter-relacionam propiciando a construção e efetivação da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender, na construção do conhecimento. A avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços, limitações e necessidades. Para que isso aconteça, e se compartilhe estas ações e responsabilidades, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar a construção do conhecimento e seus avanços de aprendizagem. Evidencia-se assim, através das análises dos dados, a importância e a necessidade da formação continuada, propiciando propostas interventivas e inovadoras no processo ensino-aprendizagem, efetivando a construção do conhecimento e conseqüentemente as expectativas de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal compreender as concepções de avaliação e as práticas avaliativas na perspectiva de alunos e professores, as normas que norteiam esta relação e o trabalho docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade EJA do IFG, Câmpus Jataí.

Neste sentido, foram discutidas as concepções e práticas avaliativas na perspectiva dos alunos e professores, na medida em que ajudam a compreender as suas relações com a aprendizagem, uma vez que isto configura a finalidade da ação docente. Partiu-se aqui da compreensão que o quê o aluno vislumbra e acredita ser o mais coerente e quê o professor pensa, diz e faz a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula, pode contribuir para conscientização das possíveis dificuldades encontradas por eles e seus pares e, conseqüentemente, também pode apontar caminhos para superar tais dificuldades num contexto geral.

Os saberes e as dificuldades explicitadas pelos alunos representam relevantes contribuições para debates e reflexões sobre as ações teórico-práticas em benefício do próprio grupo, na perspectiva de subsidiá-lo no desempenho de uma prática avaliativa mais consistente junto aos professores, em busca de um processo formativo mais crítico. A análise de dados também evidencia que ora os alunos são avaliados de forma emancipatória, crítica, formativa e democrática, ora os alunos são simplesmente examinados a fim de se atribuir uma nota ao sistema, não havendo, portanto uma prática uniforme entre os docentes.

Por meio das análises dos questionários aplicados com os alunos e professores, pode-se compreender que os professores acreditam que a principal função da avaliação é, ou deveria ser, um fator de motivação e diagnóstico da aprendizagem para reorientar a prática pedagógica. Já para as alunas, a avaliação serve para estimular e diagnosticar o nível da aprendizagem em que se encontram.

Em relação às ações que podem ser implementadas no processo de avaliação para a EJA/PROEJA, os professores abordaram, principalmente, que as avaliações deveriam ser um momento de reflexão conjunta entre eles e os alunos, na medida em que isto reflete diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e que uma ação coletiva e colaborativa seria um grande avanço para a conquista da autonomia e da democracia escolar.

As alunas consideraram que a avaliação é importante no processo ensino-aprendizagem e que aprovam como os professores avaliam, se sentem bem e gostam da maioria dos professores, mas ressaltam que alguns deles não estão preparados para trabalhar e conviver com a realidade do público de EJA, carecendo de uma formação continuada específica para trabalhar com esta modalidade de ensino.

Este trabalho evidenciou, também que as habilidades e competências dos professores, enquanto mediadores do processo de aprendizagem estão sendo aprimoradas, de um modo generalizado, porém dar voz ao aluno e construir com ele o processo ensino-aprendizagem-avaliação constitui um caminho a ser trilhado.

Convivendo e dialogando com os docentes, observou-se que a maioria conduzia o ensino na EJA como na modalidade regular, apenas readequando os conteúdos, dessa forma, não alcançavam os objetivos propostos inicialmente, referente ao processo ensino-aprendizagem. Percebeu-se ainda que, fazendo apenas cópias de determinados conteúdos e impondo os mesmos aos alunos Jovens e Adultos, sem associar a prática, a teoria e o cotidiano; não valorizando, reconhecendo e avaliando seus conhecimentos prévios, não levaria a uma aprendizagem formativa, significativa e emancipatória.

Outro aspecto fundamental de uma avaliação formativa, democrática e emancipatória, diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem.

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. Não ensinamos sem avaliar; não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

O ensino deve propiciar um aprendizado útil à vida e ao trabalho. Assim, a informação, o conhecimento, as habilidades e os valores desenvolvidos devem ser instrumentos reais de percepção, interpretação e desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente. Dessa forma, o educador precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais, adquiridos nas experiências de suas vidas, principalmente no que diz respeito à EJA.

É importante considerar também, que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São Jovens e Adultos, trabalhadores, com expectativa de uma melhor qualificação e alocação no mundo do trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, pois trazem muita bagagem cultural.

De acordo com Chauí (2008), o que se configura como uma relação nova com a cultura, na qual a consideramos como processo de criação, é entendê-la como trabalho. Trata-la como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho no interior do tempo, é pensá-la como instituição social, portanto, determinada pelas condições materiais e históricas de sua realização.

Devemos pensar que os espaços da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos da aprendizagem, que aprendam em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

Para ensinar aos Jovens e Adultos, o professor enfrenta várias dificuldades, como pouco tempo efetivo de aulas, necessidade de priorizar conteúdos e metodologias. Outra questão está relacionada à diversidade em sala de aula, uma vez que um de seus desafios consiste em lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e também quanto às expectativas dos alunos em relação à escola.

Pelos dados coletados nos questionários e principalmente nas reuniões com a coordenação da EJA, podemos perceber a importância de se propiciar aos professores momentos para o aprofundamento teórico, para a troca de experiências, para o estudo de casos, para o planejamento integrado.

Esse tempo é primordial, pois contribui para a melhoria do ensino e para a implementação de um projeto pedagógico unificado, o que na visão de professores e alunos seria o ideal, mas está muito longe da realidade observada e contestada por professores e alunos.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve possibilitar a construção de conhecimentos, competências e habilidades para que ele possa desempenhar seu papel com excelência, assumindo um compromisso a favor dos excluídos, em um processo contínuo e permanente na formação de sujeitos críticos e participantes do contexto social no qual estão inseridos. Assim, a formação continuada para aqueles que já se encontram atuando é imprescindível, quando o que se pretende é a inclusão de todos os alunos-cidadãos, através de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Os dados analisados nos indicam um ponto importante na relação professor/aluno, ou seja, o docente, enquanto participante da construção do conhecimento dos e com os discentes, apropriar-se de uma literatura que trata da avaliação da aprendizagem e que venha auxiliá-lo

numa pretensa mudança de postura em direção a uma avaliação com uma perspectiva formativa e diagnóstica.

Ainda neste sentido, reforçamos que a avaliação da aprendizagem seja concebida como um processo contínuo, capaz de dar um sentido no processo ensino-aprendizagem para o aluno e o professor, produzindo elementos, para que o docente possa melhorar cada vez mais seus procedimentos didáticos.

Pimenta (2010) argumenta que, apesar das profundas transformações que ocorreram, que estão ocorrendo e ocorrerão nas políticas educacionais e na opinião de muitas pessoas, o professor é, e sempre será, a peça fundamental na aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade de forma geral. Para isso é necessário que ele seja bem formado e esteja em constante formação. Razão pela qual a formação inicial e continuada devem ser compreendida não como custo/despesa, mas deve ser entendida como investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. Portanto, investimento que deve ter a participação de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

A pesquisa nos leva a destacar a necessidade de se rever conceitos, currículos e práticas metodológicas, tanto no ensino de Ciências, quanto de Matemática na EJA, para que estes comunguem com a realidade do trabalho e dos afazeres cotidianos e se aprofunde nele como subsídio de novas possibilidades de inserção desse sujeito no mundo do trabalho.

Das observações que desenvolvemos, podemos afirmar que, sobre o cotidiano do aluno da modalidade EJA, faz-se vital destacar que o professor precisa estar atento às necessidades de aprendizagem dos mesmos e buscar conhecer a sua origem, seus hábitos, sua realidade social e cultural. Deve ser atuante e dinâmico atendendo e motivando os alunos na busca de uma educação emancipatória, que venha contempla-los em sua trajetória, constituindo-os em seres potencialmente críticos e capazes de intervirem em sua história de modo a modificá-la para melhor.

A contribuição deste estudo para o conhecimento da realidade da EJA/PROEJA - Secretariado do IFG Câmpus Jataí é a de fortalecer um campo de estudo que viabilize a efetivação de políticas públicas educacionais para EJA, principalmente as vinculadas ao processo ensino-aprendizagem-avaliação, que insira esses sujeitos na verdadeira condição de cidadania. Destacando, ainda, a necessidade de um olhar mais atento de todos os segmentos envolvidos para trazer e permanecer com esses sujeitos até integralizarem o curso e poder dar prosseguimento aos seus estudos; enfim, é primordial não só oferecer condições de acesso à educação pelas camadas desfavorecidas economicamente, mas a garantia de sua permanência

na escola, com êxito na formação de sujeitos críticos e emancipados em sua integralidade humana e social. E é aí, que as questões relativas aos campos docente e discente devem tomar voz para inserção social e qualidade educacional.

Dar voz a professores e alunos foi altamente importante e significativo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem-avaliação na EJA/PROEJA. Vale destacar o quanto este trabalho e as respectivas análises contribuíram para reivindicar novas formas e processos avaliativos feitos pelas alunas e corroborar para as práticas diferenciadas que vem sendo implementadas pelos professores no EJA/PROEJA, como buscar a contextualização do conteúdo, investir na autoestima dos alunos e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos-adultos.

Levando em conta as especificidades, as potencialidade, os saberes, os limites e possibilidades dos sujeitos da EJA, verificamos que há um grande desafio a ser enfrentado por todos. No desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, notamos certa inquietação dos docentes e discentes em relação às práticas que simplesmente examina e rotula o aluno, o que, no entendimento de professores e alunos é um avanço na conscientização de como deve ser o processo avaliativo que leve de fato a inclusão e a efetivação do relacionamento, estabelecendo um canal permanente de diálogo.

O professor da EJA precisa sempre motivar os seus alunos, considerando que a maioria chega à sala de aula cansada e desestimulada pelas atribulações do trabalho e dos problemas familiares. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser contextualizada à realidade do seu cotidiano de maneira que se tornem significativas e prazerosas. Por outro lado, a instituição também deve oferecer subsídios, formas e estratégias para estimular esse profissional, principalmente em sua formação continuada.

Constatou-se, ainda, que a prova, na sua forma clássica e convencional, é instrumento básico e indispensável utilizado pelos professores, seja qual for a disciplina que lecionam. Os dados evidenciaram que as dificuldades são recorrentes, e estão presentes nas práticas de avaliação dos docentes que atuam no curso, independentemente da área de atuação e nível de formação. Isto, devido à complexidade e à dificuldade que envolve o processo avaliativo em seus diversos segmentos, sejam eles de ordem pedagógica, política ou afetiva.

Os dados analisados nos mostraram também a existência daqueles professores que, pelo menos no discurso, têm repensado as práticas avaliativas e não estão acomodados, pois demonstraram certa insatisfação, uma postura um pouco mais crítica, mais democrática.

Ainda neste sentido, existem alguns aspectos que apontam para a ação avaliativa de alguns professores que vai além da verificação dos conteúdos ensinados e da divulgação dos

resultados. Isto nos indica que a avaliação, de fato, tem acontecido como efetivo componente do processo de ensino-aprendizagem; que o educador assume decisões, e que estão promovendo a democracia e autonomia junto aos docentes, desde a elaboração dos instrumentos para coleta de dados para avaliação, a atribuição de qualidade aos resultados, até a tomada de providências pedagógicas, utilizando estes resultados que orientam o aprendizado e, naturalmente, o desenvolvimento do educando.

Nesta perspectiva, acreditamos que esse procedimento, venha possibilitar uma ruptura com as práticas avaliativas arbitrárias que tanto foram criticadas neste estudo, estabelecendo um trabalho coletivo e colaborativo, promovendo uma aprendizagem consciente, e por consequência uma formação emancipatória e omnilateral.

Constatou-se nos discursos a existência do desejo dos professores e alunos de romperem com as práticas conservadoras e autoritárias. A efetivação desta vontade, na prática, ainda não acontece plenamente, pois somente aos poucos esta visão está sendo superada, com a participação e construção conjunta e colaborativa de docentes e discentes. Assim, conclui-se que as concepções declaradas e as práticas avaliativas que são vivenciadas pelos professores e alunos sujeitos desta pesquisa são muitas vezes contraditórias e incoerentes, e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos, e que a contradição e o conflito de ideias e pensamentos é o que nos permite avançar e pensar em mudanças.

O estudo relatado e os resultados teorizados por meio da dissertação do mestrado visam contribuir com a produção de conhecimento, garantindo novas propostas e até mesmo subsidiando outras pesquisas, relacionadas à área do ensino-aprendizagem EJA.

Como contribuição técnica, esta dissertação possibilitou a disponibilização de um produto, qual seja: um texto de apoio intitulado *Aprendizagem e avaliação na EJA*, contendo em seu corpus um projeto de avaliação.

O intuito foi dar corpo e forma a uma sequência pedagógica com sugestões de atividades, construído de forma colaborativa em ações diretas envolvendo professores e alunos do curso estudado, que atenda, preferencialmente, o público da EJA/PROEJA, e que possa favorecer a prática pedagógica no interior da escola e fora dela.

A intenção é estender o trabalho a outras instituições, oferecendo subsídios por meio de situações e instruções que problematizem a avaliação na EJA/PROEJA em sentido amplo, diagnóstica, colaborativa, formativa e emancipatória bem como pontuando a importância da formulação de estratégias avaliativas que contemplem o desenvolvimento do aluno como ser

social e cidadão, possibilitando uma abordagem significativa que possa trabalhar a avaliação nessa mesma linha.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARROYO, M. G. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria!** ? Em minha sala de aula. Fascículo 12, 2ª Edição, Petrópolis: Vozes, 2002.

AUGUSTINHO, E; VIANA, S. S.; ROÇAS, G. Mapeando concepções e práticas pedagógicas no ensino de ciência: educação de jovens e adultos em escolas da Baixada Fluminense. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2009. Disponível em<<http://www.foco.fae.ufmg.br/viienepec/index.php/enpec/viienepec/paper/viewFile/225/313>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições '70. 2011.

BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des)integrado**: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular. Natal RN, 2013. 124p.

BRASIL. **Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outra providência.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

_____. **Decreto 2.406, de 17 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Trabalhando com educação de jovens e adultos**: alunos e alunas de EJA. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.

_____. **Decreto nº 5.840**. Brasília-DF, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

_____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

_____. MEC, **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**, do Conselho Nacional de Educação Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012a.

CACHAPUZ, A. et al. A emergência da didática das ciências como campo específico de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n. 1, p. 155-195, 2001.

CARVALHO, A.M.P.de. GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, N. M. **AValiação da Aprendizagem - um estudo com professores em exercício**. Dissertação de mestrado, Goiânia, 2008.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, ANPED. **Anais...** Caxambu, 2008.

CHAUI, M. **Cultura e democracia**. En: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008>Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> >acessado em 11/10/2015.

CHASSOT, Á. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 26, p.89-100, 2003.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de Jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 58-76, nov. 2001.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carvalho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: 2010.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Col. O Sentido da Escola).

FERNANDES, C. O; FREITAS. L. Currículo e avaliação. In MEC; **Indagações: sobre currículo**. Brasília: MEC, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 8º Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 37ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** 6ª Edição, São Paulo: Olho D'Água, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola.** São Paulo, n. 10, p. 43-49, Nov. 1999.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: **Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

_____. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014.** Goiânia, 2010.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Curso - Curso Técnico em Secretariado, Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Proeja.** Jataí, 2013.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectivas,** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

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

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1999.

LIMA, M. E. C. C.; SILVA, N.S. Estudando os plásticos: tratamento de problemas no ensino de química. **Química nova na escola,** n. 5, p. 6-10, 1997.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

_____. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar.** IP – Impressão Pedagógica, Curitiba, n. 36, 2004.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São

Paulo: EPU, 1986.

LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: SILVA, J. F., HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, São Paulo, v.12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006. 112 p.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: D & A, 2005.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Org.) **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2010, 279p.

RIAL, A. C. P. Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA: exame preliminar de produção acadêmica sobre a temática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, p.1-7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-2794--Int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

ROMÃO, J.E. **Avaliação Dialógica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 12, n.36, p. 474-550, 2007.

SANTOS, M. A. dos. A Educação Matemática na alfabetização de Jovens e Adultos: **formação de alfabetizadores Universidade Católica de Brasília**, 2005. disponível em: <www.cereja.org.br/pdf/20050218_matematica.pdf> Acesso em: 31/07/2015.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Omnilateralidade**. 2a. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. 284-292p.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Seleção de textos de J. Rudduck e D. Hopkins. 2ª Ed. Madri: Morata, 1993.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de mudança - por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).

_____. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P.A. e NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

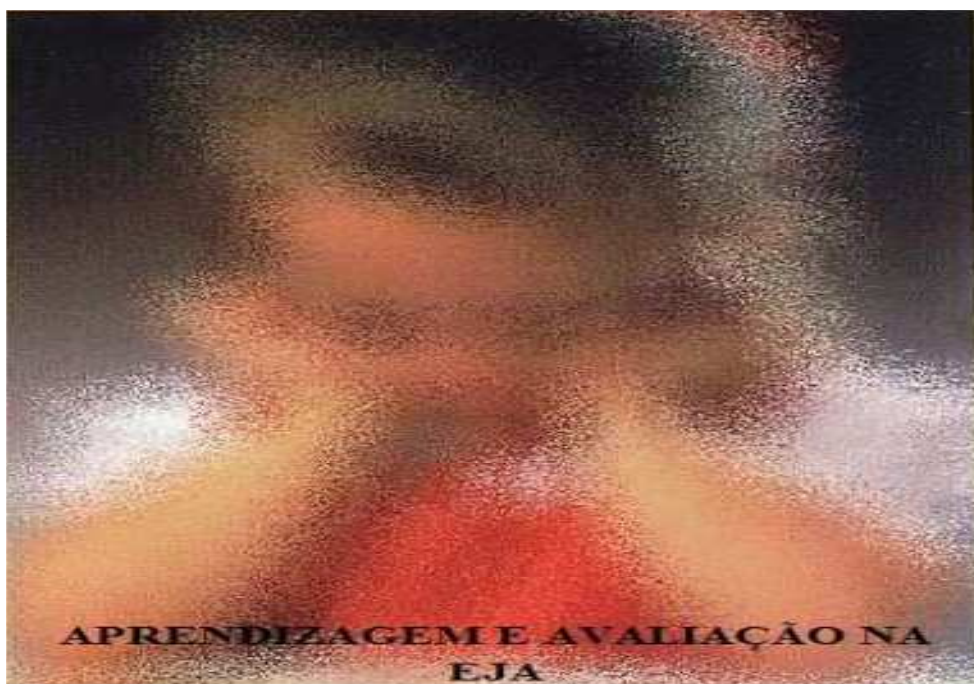
APÊNDICES

APÊNDICE A: PRODUTO FINAL



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Câmpus Jataí
Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática

TEXTO DE APOIO



Octávio Marcos Martins Mani

Arte gráfica – Figuras ilustrativas:

https://www.google.com.br/search?q=imagens+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem&rlz=1C1AVNA_enBR600BR601&espv=2&biw=1366&bih=667&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj51ZC66OfJAhWDiZAKHcCxQQQsAQIIA

JATAÍ – GO

2015

SUMÁRIO

TEXTO DE APOIO – APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EJA	
CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	99
AVALIAÇÃO E SUAS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES	101
REFERÊNCIAS	108
PROJETO DE APRENDIZAGEM: UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA DE ATIVIDADES	109
A CULTURA DO PROJETO – CONTEXTUALIZANDO	110
COMO SE INICIA UM PROJETO	110
MAS A ESCOLA, OU O CURSO PODE PERMITIR AO ALUNO ESCOLHER O TEMA, A QUESTÃO QUE VAI GERAR O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO	111
COMO A ATIVIDADE DE ELABORAR E DESENVOLVER PROJETOS PODE SE TORNAR UMA METODOLOGIA	112
TRAÇANDO OS OBJETIVOS	115
CARO PROFESSOR	116
PRIMEIROS PASSOS METODOLÓGICOS	117
ATIVIDADES SUGERIDAS	118
AFINAL, QUE RESULTADOS SÃO ESPERADOS	120
EXPECTATIVAS FINAIS	121
REFERÊNCIAS	122



CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Com o intuito de diagnosticar formas e instrumentos de avaliação instituídos no Brasil a partir do século XX, apresentaremos a seguir um breve histórico, seguido de um levantamento de caráter crítico/pedagógico, apoiando-se em autores referendados, traçando uma trajetória da evolução do processo avaliativo, com a finalidade de dar subsídios para uma argumentação sobre o assunto, promovendo parâmetros e diálogo com os capítulos inseridos na dissertação.

Segundo Santos (2008), a avaliação está presente na sociedade desde 1200 a.C., quando surgiu na China sob a forma de exame para definir classes sociais, entretanto somente no século XVII adentrou na escola.

No Brasil, a tradição dos exames escolares, existentes hoje, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com base na atividade pedagógica produzida pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII). A obra publicada pelos jesuítas, *Ratium Studiorum*, define regras de como deveriam ser conduzidos os exames finais do educando. No dia das provas, os alunos deviam trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitariam. Após concluir a prova, o aluno devia receber seu material, entregar a prova e sair imediatamente e não poderia retomá-la a não ser depois de corrigida (LUCKESI, 2000).

A visão de avaliação, nesta perspectiva de medição, é uma prática evidente nas escolas. Entretanto, é importante frisarmos que nos respectivos séculos isso se dava em decorrência da avaliação ser realizada, apenas com o objetivo de classificar e selecionar. Isso porque o caráter pedagógico da avaliação, no sentido de consolidação da aprendizagem, ainda não havia sido pensado/refletido e discutido.

No Brasil, toma um caráter taxativo e classificatório durante quase todo o século XX, porém a partir das últimas décadas vem tomando lentamente um caráter democratizador dando possibilidade de o professor utilizá-la como auxiliar no processo educativo e não mais como forma de poder.

No período de 1930 a 1940, a didática tradicional começa a ser renovada, desencadeando o movimento de reorganização, lançando-se o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (MEC, 2010), preconizando a reconstrução social da escola, cujo período é marcado pelo equilíbrio entre as influências da concepção humana tradicional e humanista moderna.

Ao longo da história da educação moderna, a avaliação através de exames e provas foi se tornando uma “entidade”, criada pelo ser humano para atender sua necessidade, tornando-se independente dela e universalizando-a. A cultura avaliativa não se faz de uma hora para outra, há toda uma engrenagem, uma rede de significados que tecem e na qual ela também faz a sua tessitura, constrói significado e significações, enquanto é ação política/prática social (MEC, 2010).

Na história da avaliação educacional constata-se que alunos e professores frequentemente tem sido alvos dos interesses dos avaliadores, sob múltiplas e variadas perspectivas. A avaliação foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise no contexto escolar (LUCKESI, 2000).

Para Tyler (1986), a trajetória da avaliação de aprendizagem está integrada a seu modelo para elaboração de currículo, que assume essencialmente um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial.

No Brasil, a avaliação trilhou o caminho da produção norte americana, com uma defasagem de mais de uma década. O veículo para essa transmissão deveu-se de um lado, ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e aos acordos internacionais (TYLER, 1986).

De acordo com Tyler (1986), a influência do pensamento positivista impregnou o ambiente acadêmico brasileiro constituindo assim um superego de professor que mal ou bem a utilizaram. A avaliação se transforma numa verdadeira arma de controle que tudo pode, através deste uso do poder, o professor mantém o silêncio, a disciplina.

Existe uma trajetória na história da educação que precisa ser recuperada principalmente no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas da avaliação. Mas a situação em que vivemos hoje no sistema escolar em termos de avaliação é tão crítica que ainda muitos professores fazem supervalorização de nota, como recompensa ou punição.

É preciso sempre estar pensando e repensando na busca de uma educação que emancipe os homens do maquinismo. E, assim trabalhando para que a avaliação tenha como finalidade uma abordagem sócio-interacionista e a escola cumpra a sua função de favorecer os meios para que os alunos possam aprender mais e melhor (VASCONCELOS, 2005).

Nós avaliamos a todo o momento, e cada pessoa avalia-se de uma maneira. Nesse trabalho serão abordados diferentes linhas pedagógicas, que são denominadas formas, conceitos e funções nas abordagens sobre a avaliação dentro do movimento educacional brasileiro.

AValiação E SUAS MÚltiplas CONCEPções



Segundo Depresbiteris (1989), durante muitos anos a avaliação educacional foi equacionada à avaliação da aprendizagem, e as palavras “avaliação” “medição” e “teste” eram em grande parte percebidas como sinônimas. Até meados da década de 60 (século XX), a maior parte dos livros com títulos como Avaliação Educacional, Medição e Avaliação na educação, discutia principalmente a avaliação da aprendizagem, preocupando-se com a criação, a confiabilidade e a validade de testes avaliativos.

A avaliação foi ampliando sua ação e novas percepções foram desenvolvidas, definindo a própria avaliação de uma forma que pudesse ser estabelecida a distinção entre o que é “avaliação” e o que é “medição”, e estendendo o âmbito da avaliação para além da avaliação da aprendizagem, assim, de uma perspectiva mais restrita, a aprendizagem passou a modelos de avaliação de currículos e programas (DEPRESBITERIS, 1989).

A ampliação conceitual vista e apresentada de forma distinta (e porque não dizer polarizada entre medição, teste e avaliação) chegou ao Brasil através das influências dessas ideias advindas dos Estados Unidos, mesmo ocorrendo após a defasagem de uma década. Essas ideias floresceram antes mesmo da sua produção editorial, haja vista o trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e a influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) entre as décadas de 50 e 60 (século XX).

Assim, a influência do pensamento positivista no que diz respeito a avaliação da aprendizagem, impregnou o meio acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através de publicações como, a obra de Vitor Noll, intitulada “Introdução às Medidas Educacionais” publicada no Brasil em 1965, As Provas Objetivas: Técnicas de Construção” de autoria de Medeiros (1971); Testes em Educação”, publicado por Viana (1982) e “Planejamento de Ensino e Avaliação”, organizado por Turra (1975), (SANTOS, 2008).

Essas obras foram adotadas nos cursos de formação de educadores e tamanha foi sua influência que extrapolaram o meio acadêmico, passando a subsidiar uma legislação sobre avaliação, integrando-se à orientação para a prática avaliativa nas escolas. Recursos metodológicos foram desenvolvidos com o objetivo de realizar a avaliação com base nesse enfoque.

Nesta perspectiva, a avaliação assume uma função meramente classificatória, visando medir o sucesso ou o fracasso do aluno. A tentativa de romper com a avaliação numa perspectiva quantitativa e progredir em direção às propostas de avaliação numa perspectiva qualitativa começou somente a ser vislumbrada nas publicações acadêmicas brasileiras a partir de 1978, sendo o primeiro artigo publicado, a “Abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional” de Marli André, (SAUL,1985).

A partir da década de 80 (século XX), é possível identificar publicações, com preocupação em discutir e aprofundar a abordagem qualitativa para avaliação. Essa iniciativa concretiza-se nas obras de autores como Luckesi, Depresbiteris, Hoffmann, Vasconcellos e outros. Assim, de uma perspectiva positivista, a avaliação assumiu uma perspectiva mais abrangente de natureza eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social, ao utilizar, além de descrição quantitativa, interpretações qualitativas, nas quais foram incluídas julgamento de valor e apreciação de mérito.

Avaliação com caráter contínuo supondo trocas constantes entre aluno e professor, onde o eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, e passa a centrar as atenções em torno das condições de trabalho, da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educativos (LUCKESI, 2001).

Essa mudança de perspectiva tem contribuído para elucidar os condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente. Luckesi (2001) nos ajuda a compreender a avaliação nessa perspectiva mais crítica mostrando que a avaliação, ao conquistar um amplo espaço nos processos de ensino-aprendizagem, condicionou a prática pedagógica ao que ele chama de pedagogia do exame e insiste na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma e sim do fim a que se destina.

Para este autor a avaliação da aprendizagem se configura por possuir características diversas:

- ✓ tem por objetivos diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, visando subsidiar a tomada de decisão para melhoria de sua qualidade;
- ✓ é inclusiva, ou seja, o ato de avaliar é um ato que inclui o educando dentro do processo educativo, da melhor forma possível;

- ✓ é amorosa, quando acolhe o educando;
- ✓ é diagnóstica e processual, quando admite que o educando se ele for bem cuidado poderá apresentar conhecimento ou habilidades esperadas; é dinâmica, pois diagnostica a situação para que o educando possa melhorar a partir de mais decisões pedagógicas.

A avaliação, assim entendida, ajuda a criar situações que permitam aos alunos a melhorarem seus processos de aprendizagem, e aos professores, o ajuste dos conteúdos a serem ensinados, bem como utilizar a informação coletada através da avaliação para introduzir mudanças, na sua prática avaliativa.

Vasconcelos (1998), Hoffmann (1995) e Depresbiteris (1989) concebem a avaliação como um ato pedagógico que ocorre no interior da escola, que, por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Analisam a prática avaliativa que se realiza na escola, observando que a avaliação pode assumir as funções classificatória ou diagnóstica, de acordo com a postura assumida pelo professor.

Atualmente, a avaliação da aprendizagem tem procurado consolidar-se nessa perspectiva mais crítica, haja vista a lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu Art. 24, inciso V, ao se referir à verificação do rendimento escolar chama atenção para os seguintes critérios:

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

Essa possibilidade e obrigatoriedade prescritas na legislação vêm ampliar as decisões que o professor pode tomar a partir de sua prática avaliativa, pois tradicionalmente a avaliação é realizada para classificar os alunos e decidir sobre sua aprovação ou reprovação.

Legalmente, agora, a avaliação da aprendizagem assume o que a LDB - lei nº 9394/96 recomenda como sua função básica que é subsidiar o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem. Essa lei representa um avanço, pois inclui a avaliação como um permanente processo de crescimento integral do educando, compreende-a como elemento integrador entre

a aprendizagem e o ensino, cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, para que o aluno aprenda da melhor forma e tome consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Assim a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas em momentos específicos, constituindo-se como um elemento de reflexão contínua para o professor e o aluno, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a avaliação vai além da visão tradicional que enfatiza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos.

Usualmente a escola considera que avaliar tem o significado de “cobrar conceitos”, “definições”, “fórmulas e teoremas” já prontos, vistos em sala de aula e repetidos várias vezes em exercícios de casa. A escola trabalha mais com exames para guiar, obrigar e submeter o aluno com ameaças e temores, do que com avaliação para diagnosticar uma situação qualquer, na perspectiva de possibilitar um caminho mais satisfatório para uma aprendizagem significativa (LUCKESI, 2001).

Embora teoricamente haja um grande avanço no sentido de desenvolver práticas avaliativas numa perspectiva formadora, como também iniciativas em termos de lei e diretrizes, realizar a avaliação nessa perspectiva requer que esta ocorra de forma sistemática, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como acontece habitualmente em nossas escolas.

Baseada nestes parâmetros, a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem como finalidade verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Segundo Haydt (2007), esta avaliação apresenta basicamente três funções: diagnosticar, controlar e classificar e essas três funções estariam relacionadas a três modalidades distintas: diagnóstica, formativa e somativa, que a autora definiu da seguinte forma:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. **A avaliação formativa**, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e

encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Por isso, a avaliação formativa pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa.

A **avaliação somativa**, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (HAYDT, 2007, p.17-18, grifos da autora).

Esta mesma autora diz que, atualmente, a avaliação da aprendizagem possui “uma dimensão orientadora” uma vez que ela tem assumido “novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos” (HAYDT, 2007, p.14).

Ainda neste contexto, agora com base nas análises e nos estudos desenvolvidos por Sousa (2005), a avaliação pode cumprir três funções básicas:

Diagnosticar: visa à caracterização do aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e à identificação de causas de dificuldades de aprendizagem;

Retroinformar: busca a verificação dos resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas;

Favorecer o desenvolvimento individual: é atribuída à avaliação a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para que se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se (SOUSA, 2005, p.37, grifos nossos).

Além dessas três funções básicas da avaliação, Sousa (2005) também descreveu múltiplas funções indicadas pelos autores por ela estudados, sobre os quais ela fundamentou os seus estudos, ou seja:

- (...) avaliação como facilitadora do processo de autoconhecimento do aluno;
- a auto-avaliação são procedimentos que permitem que o aluno se conheça melhor;
- a avaliação, com função diagnóstica, pode visar à caracterização de um aluno ou de um grupo de alunos, quanto à presença ou ausência de habilidades, capacidades e interesses, possibilitando identificar pontos a que seja necessário dar mais atenção e proporcionar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento;
- a avaliação é uma atividade que informa tanto durante (função formativa) o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem quanto no final deste (função somativa);
- com relação à função formativa e somativa da avaliação, tem-se que é uma atividade que fornece informações para:
- controlar a eficácia dos planos propostos,
- auxiliar na clarificação dos objetivos educacionais propostos,

- verificar se os objetivos previstos estão sendo atingidos pelos alunos, possibilitando redirecionar a aprendizagem durante o processo,
- controlar a eficiência dos métodos, procedimentos e recursos didáticos que foram adotados pelo professor, assim como das experiências de aprendizagem organizadas,
- possibilitar a tomada de decisões quanto aos planos que serão desenvolvidos com os alunos e de planos administrativos,
- possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educacional (professores, alunos, administradores, funcionários etc.) um acompanhamento dos resultados que vêm sendo obtidos; uma das finalidades da avaliação somativa, que é a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento obtido no fim de um bimestre, semestre ou curso (SOUSA, 2005, p.37 e 41).

O uso da avaliação nessa perspectiva, cuja finalidade é formar cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade para transformá-la, só poderá acontecer se o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos, forem superados, a fim de que os resultados da avaliação possam ser utilizados como indicadores para a renovação da prática avaliativa.

Parece ser possível buscar, experimentar e construir uma prática avaliativa que promova uma real integração entre ensinar e aprender. No entanto, faz-se necessário uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de favorecer a troca de ideias e informações entre e com seus alunos, dando-lhes oportunidades de se expressarem e se retomar dificuldades referentes aos conteúdos trabalhados a fim de contribuir efetivamente para uma maior compreensão e aprofundamento do objeto do conhecimento.

No entendimento de Tavares (2001), a função diagnóstica, quanto ao seu processo pode ser subdividida em três etapas:

- a) a primeira, quando a avaliação é executada no início do processo de aprendizagem, denominada avaliação **diagnóstica**, utilizada para detectar e informar as habilidades, capacidades, interesses apresentados pelos educandos, e que pontos do conteúdo devem ser adequadamente trabalhados;
- b) a segunda, executada durante o processo de ensino, com o intuito de informar como está o desenvolvimento do educando, denominada de avaliação **formativa**;
- c) e a terceira, a avaliação **somativa**, cuja função é informar como foi ou se deu o desenvolvimento do educando no final do processo de ensino e da aprendizagem (p.37-38, grifos nossos).

Segundo Carvalho (2008), para realizar uma síntese de algumas ideias teóricas sobre as funções da avaliação da aprendizagem, Depresbiteris (2005, p.54) recorreu à teoria de Scriven, Bartolomeis e Coock. Segundo esta autora, Scriven fez uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. “O objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa”, diz Depresbiteris (2005, p.54). Scriven classifica em formativa e somativa as funções da avaliação da aprendizagem.

A avaliação **formativa** consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem. A avaliação **somativa** refere-se às informações no final desse processo (DEPRESBITERIS, 2005, p.54, grifos nossos).

Com base nessa classificação, entendemos que a avaliação enquanto componente do processo ensino-aprendizagem tem como função obter informações, a respeito da aprendizagem do aluno, que possibilitem, ao educador, estabelecer uma correlação entre os dados recolhidos e as suas pretensões. E, tem como objetivo subsidiar uma tomada de decisão sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas e o consequente progresso ou não do educando.

Essa retrospectiva nos permite concluir que a concepção de avaliação da aprendizagem, tem sido reformulada no sentido de uma perspectiva mais ampla que possibilite ao professor uma reflexão contínua sobre sua prática avaliativa, uma vez que a avaliação é vista como um componente do processo ensino aprendizagem que subsidia o professor na criação de novos instrumentos de trabalho e na retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

CARVALHO, N. M. **Avaliação da Aprendizagem** - um estudo com professores em exercício. Dissertação de mestrado, Goiânia, 2008.

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

_____. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005. p.51-79.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida**. In: Simpósio Nacional de Educação – Educação: novos caminhos em um novo milênio, Natal, RN: 2001.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: **Fundação Joaquim Nabuco**, Editora Massangana, 2010.

SANTOS, J. G. **História da Avaliação: do exame a avaliação diagnóstica**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

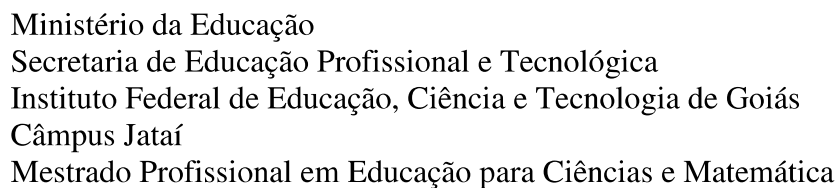
SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

TAVARES, A. G. **A avaliação nas disciplinas de composição do curso técnico em desenho industrial do Cefet-PR** – a difícil convivência entre objetividade e subjetividade. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba: 2001.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Valtandro. 9ª ed. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudança - por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).



JATAÍ – GO
2015

A CULTURA DO PROJETO - CONTEXTUALIZANDO

O trabalho com Projeto de Aprendizagem permite a busca de respostas a perguntas que podemos fazer sobre o mundo em que vivemos. Para isso, é necessário que nossas curiosidades sejam exercitadas, ou seja, é preciso que tenhamos vontade de compreender o universo onde habitamos.

A atividade de fazer projetos é simbólica, intencional e natural do ser humano. Por meio dela, o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento.

COMO SE INICIA UM PROJETO PARA APRENDER?



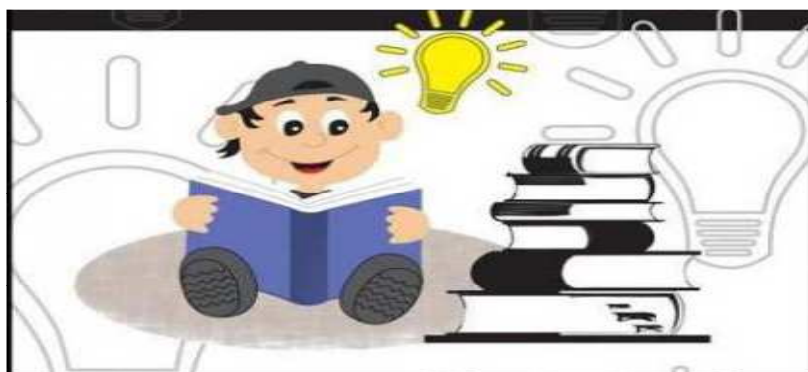
Aconselho, como estratégia inicial, levantar preliminarmente com os alunos, suas certezas provisórias e suas dúvidas temporárias. E por que temporárias? Pesquisando, indagando, investigando, muitas dúvidas tornam-se certezas e certezas transformam-se em dúvidas; ou, ainda, geram outras dúvidas e certezas que, por sua vez, também são temporárias, provisórias. Iniciam-se então as negociações e trocas de informações e experiências entre os componentes e os grupos, que neste processo são constantes, pois a cada ideia, a cada descoberta os caminhos de busca e as ações são reorganizadas e replanejadas.

Existem diferentes caminhos que podem levar à construção do projeto a partir das curiosidades, necessidades e expectativas dos alunos. Inventando e decidindo é que os estudantes/autores vão ativar e sustentar sua motivação. Para tanto, precisamos respeitar e orientar a sua autonomia para:

- Decidir critérios de julgamento sobre relevância em relação a determinado contexto.
- Buscar/localizar/selecionar/recolher informações.

- Definir/escolher/inventar procedimentos para testar a relevância das informações escolhidas em relação aos problemas e às questões formuladas.
- Organizar e comunicar o conhecimento construído.

**MAS A ESCOLA, OU O CURSO PODE PERMITIR AO ALUNO ESCOLHER O
TEMA, A QUESTÃO QUE VAI GERAR O DESENVOLVIMENTO DE UM
PROJETO?**



É fundamental que a questão a ser pesquisada parta da curiosidade, das dúvidas, das indagações do aluno, ou dos alunos, e não imposta pelo professor. Isto porque a motivação é intrínseca, é própria do indivíduo.

Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade.

“A escola tem importante papel na socialização do conhecimento, processo este que deve ser desenvolvido em conjunto por educandos e educadores em sua tentativa de responder aos desafios de sua realidade e de lutar por uma sociedade igualitária” (BRASIL, 2006).

Cada vez mais, o sistema educacional deve estar orientado para ser agente concretizador de mudanças comprometidas com os interesses das classes populares, as quais buscam uma progressiva autonomia com participação, especialmente para que se reduza a exclusão social. Refletir sobre a prática de avaliação atual requer um olhar crítico e uma projeção de metas definidas pela comunidade escolar, conforme um processo gradual de mudanças que tenham como fim o aperfeiçoamento da avaliação escolar, devendo se respeitar os tempos individuais e a cultura de cada educando para que, com isso, ele seja sujeito nas relações sociais.

COMO A ATIVIDADE DE ELABORAR E DESENVOLVER PROJETOS PODE SE TORNAR UMA METODOLOGIA?



Quando falamos em “aprendizagem por projetos” estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma tábula rasa, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes.

Como neste projeto de aprendizagem/avaliação, o que pretendemos é a ação coletiva e colaborativa, visando entre outros, a construção de um roteiro de avaliação emancipatória, partimos do princípio que o ideal seria trabalhar com grupos e subgrupos, já visualizando uma maior interação, e conseqüentemente uma maior troca de informações e experiências.

A importância de trabalhar em grupos e subgrupos com o público da EJA, visando a socialização dos conhecimentos e a aplicação de diferentes metodologias, sempre gerenciadas pelo professor, é destaque na Proposta Curricular de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (2006), podendo ser adaptadas a diversas disciplinas e realidades:

A partir de uma proposta e da formação de subgrupos de trabalho, o que determinará o alcance de uma unidade didática será a capacidade de articulação dos conhecimentos que o grupo possui e de partilhá-los entre seus integrantes, bem como a aplicação de metodologias de aprendizagem que garantam o avanço de todos, contemplando a diversidade de interesses e habilidades. Portanto, é fundamental [...], gerenciar junto com os alunos as produções do grupo, divididas em subgrupos, implica criar momentos para a socialização dos novos conhecimentos (p. 212).

Importante considerar que o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade EJA de 2007, contempla a prática da pesquisa como processo de produção de saberes, propondo como metodologia a solução de problemas. Neste projeto especificamente, os professores/orientadores junto com seus alunos, ao construir cada um dos projetos propostos, e utilizando como metodologia a socialização do conhecimento adquirido, poderão ir à busca da solução das situações/problemas propostas.

Também como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário avaliar o conteúdo ministrado, oportunidade esta que será dialogada e proposta aos alunos, que em parceria com os professores envolvidos, desenvolverão um processo avaliativo democrático, diagnóstico e colaborativo, não considerando apenas a finalização, mas o processo como um todo, dando aos sujeitos e aos grupos envolvidos oportunidade de se auto avaliarem, desenvolverem e aplicarem uma avaliação emancipatória e omnilateral.

De acordo com as Diretrizes Curriculares EJA:

Por isso, é preciso construir uma cultura avaliativa que propicie à escola questionar o seu papel e comprometer-se com a construção e socialização de um conhecimento emancipatório. A avaliação é um meio e não um fim em si. É um processo contínuo, diagnóstico, dialético e deve ser tratada como integrante das relações de ensino-aprendizagem (2006, p.40).

A Proposta Curricular EJA - PN, 2006 entende que é necessário diversificar as formas de verificação do avanço na aprendizagem para que os alunos com dificuldades em expressões orais e/ou escritas, tímidos ou de difícil socialização não sejam prejudicados pelo tipo de avaliação empregada. Neste sentido, é necessário avaliar tanto individual como coletivamente, com avaliações orais e/ou escritas, através de relatórios, seminários, projetos, oficinas. Avaliando não apenas os conhecimentos conceituais, mas também os procedimentos e os valores desenvolvidos no processo de aprendizagem.

Sendo assim, é preciso construir uma cultura avaliativa que propicie à instituição, professores e alunos, questionar o seu papel e comprometer-se com a construção e socialização de um conhecimento emancipatório. A avaliação é um meio e não um fim em si. É um processo contínuo, diagnóstico, dialético e deve ser tratada como integrante das relações de ensino-aprendizagem. Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de estar na vida.

Na relação dialética presente na avaliação, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento que o levará à participação ativa, valorizando o fazer e o refletir. Assim, os avanços, as pesquisas e as descobertas referentes ao processo de ensino e aprendizagem assumem caráter diagnóstico e mediador, permitindo tanto ao educando como ao educador reverem os caminhos para compreender e agir sobre o conhecimento, sendo um ponto de partida para o avanço na investigação e suporte para a internalização.

Nesta linha de raciocínio, enfatiza-se a necessidade de se diferenciar as formas de avaliação, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Torna-se eminente a importância da

formulação de estratégias avaliativas que não sejam autoritárias, discriminatórias, abusivas e que não se limitem a reduzi-la a uma simples mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno na íntegra, como ser social e cidadão, dinâmico e em desenvolvimento.

Através deste projeto pretende-se inovar e ao mesmo tempo explorar a vivência e a capacidade criativa do aluno da EJA, aprendendo com este educando, e, juntos organizando, socializando e avaliando o conhecimento adquirido. Diretrizes Curriculares EJA- PN, 2006, entende que em função da diversidade dos educandos da EJA, socialmente diferenciados, é necessário que a EJA “proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas”.

Este projeto caracteriza-se por uma iniciativa interdisciplinar, tem a ação coletiva e a participação colaborativa como seu principal reator, pois será construído pelos alunos da EJA, tendo os professores/pesquisadores como motivadores e orientadores. Educação é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que, procuram, no ato de conhecer, a significação da realidade e na práxis o poder da transformação (FREIRE, 2006). Visa aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a temática proposta, para que possam ser transmissores e reprodutores do conhecimento, úteis para suas vidas e de seus semelhantes, principalmente na sua área de vivência e convivência, capacitando-os para serem cidadãos críticos, tornando-os aptos a intervirem de forma significativa em sua comunidade, elaborando e desenvolvendo projetos a partir do tema proposto.

Entre outros, este trabalho tem a intenção e a função de despertar no aluno seu potencial investigativo e de agente transmissor, por esperamos deles uma ação conjunta e consciente durante todo o processo, que será avaliado de forma diagnóstica, colaborativa e formativa, visando uma avaliação emancipatória e omnilateral, considerando o sujeito como um ser humano, com suas potencialidades e limitações, valorizando o percurso, com todos os seus afazeres cotidianos.

Assim, o conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem, considerando que os educandos e educadores já possuem formas e repertórios organizados para expressarem seus sentimentos, suas ideias, suas opiniões, suas percepções, e que todos estes elementos constituem ensino e aprendizagem. Nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento, jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas onde esses conhecimentos jamais ajudarão a construir outros.

O professor na verdade o ajuda nessa tarefa de construção, intermedia a relação entre o aluno e o saber, mas é uma ajuda essencial, imprescindível, pois é graças a ela que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas (ANTUNES, 2002).

Dentre outros, o papel da educação não é somente a formação para a cidadania. Ela é fonte de inclusão, informação, conhecimento e divulgação e o principal caminho de interações dos sujeitos com seu grupo de vivência e convivência, levando a educação e a conscientização a sua comunidade, se tornando um cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de intervir nesta sociedade, de modo a modifica-la para melhor.



TRAÇANDO OS OBJETIVOS

Este projeto de aprendizagem/avaliação visa dar aos profissionais e alunos inseridos em cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) subsídios para uma construção colaborativa, através de ações coletivas entre docentes e discentes, viabilizarem um projeto interdisciplinar, visando à construção de um roteiro avaliativo, que seja emancipatório, democrático e busque a formação do ser social e cidadão de forma omnilateral.

Objetiva-se a construção de um projeto de aprendizagem/avaliação que esteja ao alcance de todos os alunos, propiciando a sua intensa participação, como membro efetivo e importante no contexto, articulando estratégias que busquem o avanço de todos, contemplando a diversidade de interesses e habilidades, onde o professor atue como mediador/incentivador nestas relações, em prol da construção e socialização do conhecimento e de uma avaliação emancipatória, para tanto alguns objetivos específicos foram traçados:

- ✓ Oportunizar aos alunos, através da construção de um projeto interdisciplinar, angariarem subsídios teóricos através da pesquisa bibliográfica.
- ✓ Considerando e avaliando seus conhecimentos prévios, promover a troca de informações e experiências, e conjuntamente, numa ação colaborativa articularem subprojetos entre os sujeitos e os grupos estabelecidos.
- ✓ Estabelecer uma rede de conhecimentos, constituindo canais de informações entre os grupos, sugerir e acatar pareceres, avaliar e ser avaliado, promover a auto avaliação, na

expectativa de ao final em um trabalho unificado, serem capazes de disseminar o conhecimento adquirido, tornando-se colaboradores e multiplicadores.

- ✓ Propiciar aos professores efetuarem e aos alunos receberem uma avaliação colaborativa, de caráter formativo, omnilateral, democrática e emancipatória.



CARO PROFESSOR

Durante o período inicial da apresentação do projeto de aprendizagem/avaliação e como se darão os desdobramentos futuros, com o intuito de desenvolver uma relação de confiança com os alunos, inicie os trabalhos com uma atividade de sensibilização, trabalhando a autoestima, destacando a capacidade e a importância da efetiva participação de todos.

Sua postura de professor, durante o desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem/avaliação, deve ser a de **mediador** na aprendizagem de seus alunos. O diálogo deve ser mediado por você, professor orientador, cabendo-lhe oportunizar a efetiva participação de todos os alunos. Você deve animar, instigar, aconselhar e apresentar elementos que possibilitem a aprendizagem, respeitando a individualidade de cada um, investindo no bom relacionamento, no resgate de valores e no trabalho de equipe. Destaca-se aqui, que individualmente e também reunidos em grupos, os alunos buscarão respostas sobre temas a respeito dos quais tem curiosidade ou necessidade de aprender.

Os grupos serão formados a princípio pela livre escolha, tendo um líder inicial, que se revezará após cada encontro, propiciando a todos a oportunidade de ser o agente ativo da relação, em sua representatividade.

Os temas/conteúdos a serem trabalhados, trazidos pelos próprios alunos, após discussão/debate, serão sorteados e/ou escolhidos por cada grupo por sua idealização ou afinidade com o assunto, que ao final será apresentado à comunidade em forma de projetos e ou subprojetos.

PRIMEIROS PASSOS METODOLÓGICOS



Considerando a importância da conscientização e aprendizagem pessoal, da participação coletiva e colaborativa e principalmente na socialização destes conhecimentos com a comunidade, este projeto/roteiro está previsto para ser realizado em sete etapas/encontros. Cada etapa aplicada em um encontro de 1h 30min semanais, totalizando, assim, 10.5 horas de atividades, envolvendo aplicação da teoria junto à experimentos em laboratório e sala de aula, apresentação de relatórios, seminários, debates, em fim desenvolver todas as atividades e desdobramentos previamente planejados e estabelecidos pelos alunos e professores.

Como parte integrante da avaliação e socialização dos conhecimentos, cada grupo deverá entregar aos professores e aos demais grupos, relatórios periódicos sobre o desenvolvimento da produção, apresentação (seminários, mesas redondas, debates), propiciando assim a autoavaliação e a avaliação de seus pares. Completando o processo avaliativo na finalização dos trabalhos serão entregues os projetos elaborados pelos grupos, seguido da apresentação pública – teoria e prática para as demais turmas de EJA, profissionais envolvidos e demais modalidades regulares de ensino, da instituição e além-muros.

Diante disso pode-se vislumbrar um processo de avaliação com caráter interdisciplinar e multidimensional, em que se apresente a partir de um planejamento, com um formato contextualizado, logo dando um significado ao contexto pedagógico.



ATIVIDADES SUGERIDAS

No primeiro encontro – Deverá ser apresentado o projeto básico interdisciplinar pelos professores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto/roteiro. Serão debatidos e trabalhados com os alunos os temas de interesse de todos, sugeridos pelos próprios discentes.

Em seguida, a turma será dividida em grupos por afinidade dos integrantes, e os temas sorteados e/ou escolhidos pelos grupos, para que possam pesquisar e angariar referenciais teóricos para fundamentar seus trabalhos. Os instrumentos a serem utilizados para os levantamentos ficam por conta e responsabilidade de cada grupo, podendo ser utilizados livros, revistas, artigos, internet etc..

Dando sequência nas atividades do primeiro encontro, serão subdivididos outros temas a serem trabalhados, dependendo da quantidade de grupos que serão formados. Estipula-se o máximo de sete componentes, para que todos possam ser líder em um encontro.

No segundo encontro - Deve-se priorizar a busca pelos referenciais teóricos, o encontro com a internet, à identificação dos sites e dos artigos, sempre tendo você professor como o mediador. Cada grupo deverá anotar e ao final do encontro, descrever/relatar aos demais grupos e ao professor as atividades desenvolvidas deste dia. Sintetizando as atividades previstas: Apresentar relatório, colher e repassar informações socializando os conhecimentos, tecendo uma rede de informações, dar e acatar sugestões para ajustes em seu projeto e dos demais grupos.

No terceiro encontro – Os grupos deverão apresentar o relatório da semana, detalhando o trabalho até então desenvolvido para os demais grupos. Salienta-se aqui a necessidade de cada grupo descrever como foram desenvolvidos atividades até o presente momento e as dificuldades encontradas. Ao final do encontro após todos os grupos se apresentarem, usando a mesma metodologia do encontro anterior todos deverão sugerir e acatar sugestões, repassando e angariando subsídios para adequações e melhorias para seu projeto e dos demais.

No quarto encontro – Inicialmente, cada grupo deverá apresentar para os professores e para os demais grupos seus projetos em andamento, para uma avaliação coletiva e possíveis contribuições para aperfeiçoamento do trabalho. Poderá ser utilizado Datashow, cartazes,

pôsteres, apresentações individuais e em grupos, em fim utilizar estratégias para o bom desenvolvimento e apresentação do projeto. Entregar relatório com as ações desenvolvidas na semana para o professor e para os demais grupos.

No quinto encontro – Dando sequência ao projeto, os grupos demonstrarão uns para os outros de modo teórico e prático seu trabalho desenvolvido, acatando sugestões externa para acrescentar melhorias ao seu projeto e para a apresentação final. Para essa apresentação cada grupo poderá utilizar os recursos desejados e que melhor lhes convier.

Esta atividade poderá ser em sala de aula, no laboratório, na quadra de esportes, no auditório, em fim no local onde os grupos melhor se adaptarem para a apresentação e desenvolvimento teórico/prático de seu projeto. Todos os grupos deverão entregar relatório com as ações desenvolvidas na semana. Neste encontro enfatiza-se a avaliação do trabalho do grupo pelos outros grupos, numa ação colaborativa.

No sexto encontro - Todos os grupos deverão entregar a versão final do projeto de aprendizagem/avaliação para o professor e para os demais grupos, já formatado e em versão impressa e digital. Como próxima atividade, os grupos deverão: elaborar as lâminas (Power Point) para a apresentação; organizar a apresentação prática (como se dará); treinar a apresentação (apresentar para os demais grupos) para evitar futuros transtornos no dia da apresentação pública.

No sétimo encontro – A apresentação pública poderá ser no auditório ou em outro lugar apropriado, onde os grupos de modo teórico e prático apresentarão o resultado final de seus projetos para as demais turmas de EJA, para todos os envolvidos, para os convidados e para os presentes de forma geral, concretizando assim a finalização do projeto.

Para o desenvolvimento da proposta, os grupos podem utilizar como recursos materiais: cartolinas, folhas de papel A4, canetas hidrocores, colchonetes, computadores, impressoras, máquinas fotográficas, filmadoras e projetores, demais materiais necessários.

A realização da avaliação final pelos professores será através da observação diária, interesse, assiduidade e participação do aluno, dos relatórios entregues, das avaliações dos demais grupos, das autoavaliações e da entrega do projeto de cada grupo.

A coleta de dados pode ser feita pelos itens acima citados e pelos registros feitos por fotografias e filmagens, que deverão ser feitas em cada encontro, registrando assim o desenvolvimento do projeto – processo diário, e da apresentação pública, que também deverá ser gravada em áudio - vídeo.

AFINAL, QUE RESULTADOS SÃO ESPERADOS?



Implementar novos processos avaliativos, alternar estratégias, envolver os alunos no processo pedagógico, pressupõe mudar também a relação ensino-aprendizagem e a relação educador-educando, tendo em vista que esta mudança, para muitos, pressupõe a perda de poder. Neste caso específico do projeto aprendizagem-avaliação, propomos uma ação coletiva e colaborativa, com intuito de promover a democracia e a emancipação dos sujeitos. Os educadores e alunos devem estar dispostos ao diálogo, o silêncio e a submissão de ambas, ou de uma das partes em relação ao processo ensino - aprendizagem e com avaliação reforçam a permanência de uma sociedade excludente e seletiva.

Vasconcelos (1994, p. 45) instiga a repensar o fazer pedagógico, ao afirmar que as “novas ideias abrem possibilidades de mudanças, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática”.

Com essa metodologia/estratégia buscamos conseguir uma maior interação entre os alunos, além de desenvolver temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo) valorizando o saber popular, utilizando o senso comum como base para o saber científico, aproximando-os através da pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico, enfim da elaboração e construção do projeto. Também esperamos estimular momentos de informação, questionamentos, aprendizagem, avaliação individual, coletiva, democrática e emancipatória, efetivando uma direção rumo à autonomia na escolha de atividades e ações que lhes tragam maior qualidade de vida, escolha esta que poderá continuar fora do ambiente escolar.

EXPECTATIVAS FINAIS



Acreditamos que a experiência de ofertar (implantar) esta proposta, nos possibilitará o desafio de buscar ações pedagógicas que atendam as especificidades desta modalidade de ensino. Dessa forma, esperamos que esta atividade seja um instrumento pedagógico capaz de dinamizar o processo ensino-aprendizagem-avaliação, além de promover a formação de cidadãos críticos, colaborativos e conscientes, sendo capazes de questionar, produzir e intervir de forma efetiva na sociedade em que vivem.

É importante destacar a concepção ampliada de educação de Jovens e Adultos no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de Jovens e Adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

Uma das inovações pedagógicas que terá grande impacto, durante o período em questão, seja na busca das respostas através dos projetos de aprendizagens, seja no desenvolvimento do processo, serão as ações coletivas e colaborativas e a utilização das tecnologias da informação e do conhecimento, sempre intermediadas pelo professor, incentivando e auxiliando no que for necessário. Acredita-se que os alunos se tornam autônomos na medida em que percebem que são capazes de buscar respostas para suas perguntas, que a aprendizagem se constrói através da troca e que o professor não o único detentor do saber.

Os saberes e a cultura do educando devem ser respeitados como ponto de partida real, realizando a avaliação a partir das experiências acumuladas e das transformações que marcaram o seu trajeto educativo. A avaliação será significativa se estiver voltada para a autonomia dos educandos.

Essa expectativa de reformular a prática de fato e de direito implica algumas reflexões no tocante ao que se tem e ao que se almeja conseguir. Pautados no princípio da educação que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças, o processo avaliativo como parte integrante da práxis pedagógica deve estar voltado para atender as necessidades dos educandos, considerando o seu perfil e a função social da EJA, isto é, o seu papel na formação da cidadania e na construção da autonomia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria! ? Em minha sala de aula.** Fascículo 12, 2ª Edição, Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

_____. Ciências Naturais Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencias.pdf> Acessado em 06/08/2014.

_____. Diretrizes Curriculares EJA- PN, 2006. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acessado em 06/08/2014.

_____. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_educfisica.pdf> Acessado em 08/08/2014.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade EJA, de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article – acessado em 10/08/2014.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não:** cartas a quem ousa ensinar. 6ª Edição, São Paulo: Olho D'Água, 2006.

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2033/projeto-de-aprendizagem-o-que-e-como-se-faz#ixzz3p8XAVjqn>> acessado em 20/10/2015.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo avaliar a aprendizagem?** Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano III, n.12, fev./abr. 2000.

VASCONCELOS, C. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos pedagógicos do Libertad, n.3, São Paulo, Libertad, 14. ed., 1994.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS ALUNOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS JATAÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Prezado (a) aluno (a):

O presente questionário faz parte de uma pesquisa que será desenvolvida como parte integrante do *Mestrado Profissional em Educação para Ciência e Matemática*, está vinculado à linha de pesquisa *Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática*, sublinha *Currículo e Avaliação*, junto ao Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí. O objetivo geral da pesquisa é criar um espaço coletivo constituído por docentes e alunos envolvidos no desenvolvimento do referido curso, com vistas a construção e implementação de uma proposta de avaliação emancipatória e omnilateral.

Gostaríamos de contar com sua participação e antecipamos que todos os dados serão analisados, conforme os princípios éticos da pesquisa científica.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

I – Identificação

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade:

Estado civil: () Solteiro (a) () Casado (a) outros:

Tem filhos: () Sim () Não Quantos:

Profissão:

Está trabalhando: () Sim () Não

Qual seu horário de trabalho:

Curso Fundamental:

1. Instituição:

Local:

Ano

de conclusão:

Porquê deixou de estudar:

O motivo que o/a fez voltar a estudar:

II – Questões

Nas questões de 01 a 14, assinale apenas uma alternativa e justifique sua escolha.

1. Você considera importante a avaliação da aprendizagem?

() Sim () Não

Justifique:

2. A avaliação da aprendizagem, para mim, tem a/s finalidade/s de/:

() Verificar a aprendizagem dos alunos;

() Atribuir notas/conceitos;

() Diagnosticar dificuldades de aprendizagem;

() Adequar estratégias e metodologias de ensino;

() Nenhuma alternativa. Por quê?

3. A afirmação que melhor expressa o seu entendimento de avaliação é que:

a) () avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno;

b) () avaliar é uma forma de controlar e cobrar a aprendizagem do aluno;

c) () avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada;

d) () avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor;

e) () avaliar é uma forma de classificar e distinguir os alunos fracos e fortes;

f) () Outro conceito. Qual? Justifique:

4. Para você qual a importância da nota?

() Serve para aprovar/reprovar;

() Para classificar/rotular o aluno;

() Serve para motivar;

() Para cumprir normas burocráticas da escola;

() Outros. Justifique:

5. Como você gostaria de ser avaliado?

() Com provas escritas

- () Com provas orais
- () Atividades em grupo
- () Através de seminários
- () Atividades diárias
- () Trabalhos para casa
- () Auto avaliação
- () Nenhuma das alternativas
- () Todas as alternativas

Justifique/sugira:

6. Qual a periodicidade você acredita que deveria ser avaliado?

- a) () Diariamente/continuamente
- b) () Semanalmente
- c) () Mensalmente
- d) () Bimestralmente
- e) () Semestralmente
- f) () Outro. Qual? Justifique:

7. No seu entendimento, a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores:

- a) () é a ideal
- b) () é quase a ideal
- c) () está bem distante da ideal.

Justifique:

8. Você conversa com seus professores sobre avaliação, já lhes disse como gostaria de ser avaliado (a)? O que seria para você uma avaliação justa e democrática?

- a) () Sim
- b) () Não

Justifique:

9. Você já propôs para seus professores a construção coletiva de uma proposta de avaliação que atenda às expectativas e aos anseios dos alunos?

- a) () Sim
- b) () Não

Justifique:

10. Os professores apresentam e comentam os resultados das avaliações junto aos alunos?

() Sempre

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

Justifique:

11. A maneira/modo como o professor ministra os conteúdos ajuda na aprendizagem dos alunos?

() Sim

() Não

Comente:

12. As aulas ministradas pelos professores despertam o interesse dos alunos?

() Sempre

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

Como? Explique?

13. Os conteúdos ministrados nas aulas são coerentes, estão de acordo com a realidade vivenciada no cotidiano, atendem a seus anseios e expectativas?

() Sempre

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

Como? Explique?

14. Você concorda com os instrumentos avaliativos (testes, exercícios, provas etc.) utilizados pelos professores para realizar a avaliação dos alunos?

() Sim

() Não

Justifique?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS PROFESSORES

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS JATAÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Senhor (a) Professor (a):

O presente questionário faz parte de uma pesquisa que será desenvolvida como parte integrante do *Mestrado Profissional em Educação para Ciência e Matemática*, está vinculado à linha de pesquisa *Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática*, sublinha *Currículo e Avaliação*, junto ao Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí. O objetivo geral da pesquisa é criar um espaço coletivo constituído por docentes e alunos envolvidos no desenvolvimento do referido curso, com vistas a construção e implementação de uma proposta de avaliação emancipatória e omnilateral.

Gostaríamos de contar com sua participação e antecipamos que todos os dados serão analisados, conforme os princípios éticos da pesquisa científica.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

I – Identificação

Leciona há: anos.

Leciona nesta Instituição há: anos.

Curso(s) de Graduação:

1. Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

2. Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Curso(s) de Especialização:

1. Área:

Instituição:

Ano de conclusão:

2. Área:

Instituição:

Ano de conclusão:

Curso(s) de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado e/ou Doutorado:

1. Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

2. Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

II - Questões

Complete as questões 1, 2 e 3.

1. A avaliação da aprendizagem, para mim, tem a finalidade de:

2. Os principais instrumentos de avaliação que utilizo são:

Eu utilizo esses instrumentos por que:

3. Eu avalio que o aluno aprendeu bem quando ele:

Nas questões de 4 a 9, assinale apenas uma alternativa e justifique sua escolha.

4. A afirmação que melhor expressa o seu entendimento de avaliação é que:

- a) () avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno;
- b) () avaliar é uma forma de controlar e cobrar a aprendizagem do aluno;
- c) () avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada;
- d) () avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor;
- e) () avaliar é uma forma de classificar e distinguir os alunos fracos e fortes.
- f) () Outro conceito:

Justifique:

5. Quanto à periodicidade, você avalia a aprendizagem de quanto em quanto tempo?

- a) () Diariamente
- b) () Semanalmente
- c) () Mensalmente
- d) () Bimestralmente
- e) () Semestralmente
- f) () Outro

Por que você avalia assim?

6. No seu entendimento, a avaliação da aprendizagem que você realiza:

- a) () é a ideal;
- b) () é quase a ideal;
- c) () está bem distante da ideal.

Justifique:

7. O Projeto de implantação do curso do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade Proeja no IFG Câmpus Jataí, auxilia a sua prática docente no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos?

- a) () Sim
- b) () Não

Justificativa:

8. Você conversa com seus alunos sobre avaliação, já lhes perguntou como gostariam de serem avaliados? O que seriam para eles uma avaliação justa?

- a) () Sim
- b) () Não

Justificativa:

9. Você já propôs para seus alunos a construção coletiva de uma proposta de avaliação?

- a) () Sim
- b) () Não

Justificativa:

Responda às questões 10, 11 e 12.

10. O que você faz ou faria se, em uma avaliação, mais da metade da turma obtivesse aproveitamento abaixo da média?

11. Para você o que deveria mudar na avaliação para que seja mais processual, formativa, democrática e emancipatória?

12. O que considera mais difícil no processo ensino aprendizagem?

APÊNDICE D: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

IDENTIFICAÇÃO DAS ALUNAS DA 1ª TURMA PROEJA SECRETARIADO

O apêndice D – é composto pelos Quadros I e II

Quadro 1 - Identificação das alunas da 1ª turma PROEJA Secretariado

SEXO	IDADE	E.CIVIL	FILHOS	PROF.	TRAB.	HORÁRIO	E.M.	PORQUE PAROU	PORQUE VOLTOU
Fem	20	Solteira	Não	Aux. de cozinha	Sim	07as15: 20	2009	Falta de interesse	Melhorar profissionalmente
Fem	31	Casada	Sim	Copeira	Sim	07:30 as 18: 00	1998	Filhos pequenos	Qualificação profissional
Fem	44	Casada	Sim	Aux. administrativo	Sim	07as17: 30	2004	Comodismo	Crescer no trabalho
Fem	27	Casada	Não	Aux. de produção	Sim	05as16: 00	2006	Morava na fazenda	Vida melhor
Fem	30	Casada	Sim	Aux. administrativo	Sim	07as17: 00	2009	Motivos familiares	Entrar na universidade – ter um curso superior
Fem	35	Casada	Sim	Diarista	Sim	Não trab.	2002	Filhos	Aproveitar a oportunidade
Fem	29	Casada	Sim	Feirante	Não	07as17: 00	2000	Ficou grávida, trabalhar para sustentar o filho.	Trabalho melhor, oferecer aos meus filhos um futuro melhor.
Fem	26	Solteira	Não	Recepc.	Sim	07as17: 00	2003	Queria descansar e o tempo foi passando	Melhorar profissionalmente
Fem.	50	Casada	Sim	Secret.	Sim	07 as 13:00	1982	Casei, mudei para fazenda, depois veio os filhos	Realização Profissional

IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA 1ª TURMA PROEJA SECRETARIADO

Quadro 2 – Identificação dos professores da 1ª turma PROEJA Secretariado

P	Leciona há:	Na Inst.	Grad.	Inst.	Térm.	Esp.	Inst.	Térm.	Mest/ Dout.	Inst.	Térm.
P1	32 anos.	19 anos.	Licenciatura em Ciências – Biologia	Universidade Estadual de Minas Gerais	1986	Saneamento Ambiental	CEFET - Minas	-	Mestrado em Geografia	UFG	2015
P2	39 anos.	20 anos.	Licenciatura em química	UFG	1983	Planejamento Educacional	Associação Salgado Filho	1991	Mestrado Profissional em Educação de Ciências e Matemática.	IFG Campus Jataí	2015
P3	1,5anos.	5 meses	Licenciatura em matemática	Universidade Estadual de Mato Grosso – Unemat-Barra do Bugres	2003	-	-	-	Mestrado em matemática	Universidade Estadual Paulista- “Julio de Mesquita Filho”Unesp-Rio Claro-SP	Março de 2011.
P4	09 anos.	01 mês.	Licenciatura em Física	Universidade de Brasília (UnB)	2010	-	-	-	Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências	Universidade de Brasília (UnB)	2014

APÊNDICE E: RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS

QUADRO 3 - PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1- A2	Sim - por que através da avaliação pode-se acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno.	2
A3	Sim - mas seria melhor se fossem práticas, contextualizando e valorizando o cotidiano.	3
A4	Sim - Através dela podemos verificar o quanto de nosso conhecimento.	2
A5, A6, A7	Sim. Sem justificativas.	-
A8	Sim – para aprender mais e estudar, ter desempenho melhor.	2
A9	Sim – Ajuda o aluno a ficar ciente do seu grau de desenvolvimento.	2

QUADRO 4 - SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1	Verificar a aprendizagem dos alunos; Atribuir notas/conceitos; Diagnosticar dificuldades de aprendizagem; Adequar estratégias e metodologias de ensino.	2
A2, A7, A9	Diagnosticar dificuldades de aprendizagem.	2
A3	Adequar estratégias e metodologias de ensino.	2-3
A4	Nenhuma alternativa. Por quê? Avaliação tornou algo comum. Não se faz outra coisa, não há outra forma de avaliar. É sempre a mesma.	4
A5, A6, A8	Verificar a aprendizagem do aluno.	2

QUADRO 5 - TERCEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1, A6	Avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada.	2
A2, A5, A8	Avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor.	2-3
A3	Avaliar é uma forma de controlar e cobrar a aprendizagem do aluno.	2
A4- A7	Avaliar é uma forma de classificar e distinguir os alunos fracos e fortes.	4
A9	Avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor e a maneira de ajudar o aluno a ficar ciente de seu desenvolvimento, e aprimorar mais em determinadas disciplinas.	2-3

QUADRO 6 – QUARTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1, A7	Disseram que a nota serve unicamente para classificar/rotular o aluno.	4
A2	Optou por outra alternativa, justificando: Saber como estou me desenvolvendo e onde preciso melhorar.	2-5
A3, A5	Disseram que a nota serve para aprovar/reprovar.	4
A4	Acredita que a nota serve apenas para cumprir normas burocráticas da escola.	4
A6, A8, A9	Disseram que a principal função da nota é servir para motivar o aluno. Se o aluno tira nota baixa em uma prova ele se preocupará em melhorar.	2-5

QUADRO 7 - QUINTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1	Atividades em grupo - Através de seminários.	3
A2	Todas as alternativas. Cada uma dessas alternativas é importante. Acho muito importante a avaliação pessoal do professor para com o aluno também.	3-5
A3, A7	Atividades diárias.	3
A4	Todas as alternativas. Os alunos deveriam ser avaliados em tudo que faz na sala de aula. Quem sabe assim ele ficaria mais atento e dedicaria mais.	3-5
A5	Com provas escritas, através de seminários, atividades diárias e trabalhos para casa.	3
A6	Atividades em grupo, atividades diárias, trabalhos para casa.	3
A8	Com provas orais.	3
A9	Todas as alternativas. Para que não fique na rotina de uma única maneira de avaliar.	3-5

QUADRO 8 - SEXTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1, A5, A7	Semanalmente.	3
A2	Outro - Acho que deveria ser ao final de cada conteúdo, antes de passar para outro tema.	3-5
A3, A4, A6	Diariamente – Continuamente.	3
A8, A9	Bimestralmente.	3

QUADRO 9 - SÉTIMA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1, A6, A7, A8	É a ideal.	5
A2	É a ideal - Cada professor tem seu estilo, e no geral tem dado certo.	5
A3	É quase a ideal - gostaria que fossem no dia a dia.	5
A4	Está bem distante da ideal. Desde criança, a forma como se ensinar, é a mesma. Não percebi mudanças. Não no conteúdo, mas quero dizer a maneira como os professores atuam.	3
A5	É quase ideal.	5
A9	É ideal. Cada professor avalia de acordo com sua matéria e critérios.	5

QUADRO 10 - OITAVA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1	Não - Nem todos os professores nos dão a oportunidade de expressão principalmente os novatos que entraram neste novo período.	1-4
A2	Não - Porque não perguntam. O único que perguntava era o professor X.	4
A3	Sim - Em atividades do dia a dia.	5
A4	Não - Eu gostaria que a educação se revolucionasse. Sei que isso precisa começar de cima. Digo do governo. Mas um professor pode muito bem ser um diferencial, e mudar táticas.	1-4
A5, A6, A7, A8	Não.	4
A9	Não. Sinto-me bem com a maneira que cada um avalia.	5

QUADRO 11 - NONA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1-	Não - Nem todos os professores nos dão a oportunidade de expressão principalmente os novatos que entraram neste novo período.	1-4
A2	Não - Nunca havia pensado nisso e também não tenho muitas ideias para dar.	4
A3	Sim- Mas todos falam que já tem seu método próprio de trabalho.	1-5
A4, A5, A6, A7, A8 e A9	Não.	4

QUADRO 12 - DÉCIMA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1, A3, A4, A6, A7, A9	Responderam às vezes.	4
A2	Nunca	4
A5 - A8	Nunca ou raramente	4

QUADRO 13 - DÉCIMA PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1-A4-A5-A6	Sempre – A maioria excelente, outros muito ruins.	1
A2	Às vezes.	4
A3	Sim, mas podia melhorar.	4
A7	Não, às vezes fica confuso.	4
A9-A8	Não – Alguns sim, outros não.	1

QUADRO 14 - DÉCIMA SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1-A5-A6-A7-A8	Às vezes.	4
A2	Às vezes - Tudo parece uma questão de linguagem. Alguns professores falam a mesma língua do aluno isso ajuda na compreensão, outros parecem não conseguir transmitir uma comunicação eficiente onde há compreensão do que foi ensinado.	1-4
A3	Às vezes - se fossem práticas seria melhor.	3-4
A4	Às vezes - Um ou dois professores conseguem despertar os alunos. Realmente amam o que fazem.	4
A9	Às vezes. Tem aula que deixa a desejar. Passando do conteúdo da matéria para assuntos pessoais que toma muito tempo da aula.	4

QUADRO 15 - DÉCIMA TERCEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1-A5-A6-A7-A8-A9	Às vezes.	4
A2	Às vezes - São coerentes sim mais tem o problema da interpretação. Às vezes o que eu leio eu entendo de forma diferente de quando o outro lê. É por aí.	1-4
A3	Às vezes - Se fossem conteúdos do cotidiano seria melhor.	3-4
A4	Às vezes - Principalmente esse bimestre tem umas matérias que eu me pergunto o que o assunto tem a ver com a matéria.	4

QUADRO 16 - DÉCIMA QUARTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Identificação do Aluno	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
A1-A5-A6-A7-A8	Sim.	5
A2	Sim concordo. Como disse na questão 5, são importantes.	5
A3	Não - Deveriam ser em atividades de sala no interesse e na participação.	3-4
A4	Não – Alguns professores não sabem ensinar. (Alguns) Não é por que tenho um diploma de professor, que sou um bom professor. É necessário mais que isso.	4
A9	Sim. São maneiras diferentes, mas que desperta interesse ao conteúdo.	5

APÊNDICE F: RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES

QUADRO 17 - PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Servir de parâmetro para avaliar a aprendizagem do discente e se o conteúdo foi ministrado de forma a alcançar este aprendizado.	2
P2	Analisar qual quantitativamente as qualidades e defeitos dos estudantes.	2-4
P3	Auxiliar no processo e percepção do desenvolvimento formal emancipatório dos alunos.	2
P4	Diagnosticar o processo de aprendizagem do discente, permitindo uma constante adequação do processo de ensino baseado nas dificuldades e êxitos apresentados.	2-3

QUADRO 18 - SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Avaliação do desempenho na sala de aula (participação e comprometimento, construção de textos, relatórios, resenhas...); Avaliação em grupo (equipe de trabalho) com apresentação de seminário; Avaliação escrita do conteúdo programático ministrado. Eu utilizo esses instrumentos por que: Entendo que há diversidade de alunos, portanto, diversidade na forma de apreender o conhecimento. Isto me faz diversificar as formas de avaliação para, se possível, avaliar os diferentes alunos em suas diferentes formas de aprender.	2-3-5
P2	Seminários, Atividades em grupo, Atividades individuais e acompanhamento individual escrito e oral dos alunos. Acredito serem importantes formas de medir o conhecimento dos alunos.	2-3-5
P3	O dia a dia das aulas, de uma forma geral; Trabalhos coletivos; Trabalhos individuais e provas. Por acreditar que eles podem ajudar no processo de aquisição de conhecimentos, bem como auxiliar na difícil tarefa de ter que mensurar conhecimento, se é que mensurar uma quantidade de conhecimento seja possível.	2-3-5
P4	Avaliação formativa, de cunho qualitativo, observando o envolvimento do educando com o processo e as atividades propostas. Avaliação somativa, de cunho quantitativo, diagnosticando a eficiência do processo de aprendizagem a partir das estratégias de ensino. Acredito que quanto mais instrumentos de múltiplas formas pudermos oferecer ao discente, mais informações poderemos colher para melhor orientar as estratégias de ensino, respeitando as peculiaridades dos discentes.	2-3-5

QUADRO 19 - TERCEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Me retorna não somente com respostas, mas com ideias e perguntas acerca do que aprendeu, daí a necessidade de se abrir sempre ao debate e à construção de textos.	2-3
P2	Atinge minimamente os objetivos avaliados.	4
P3	Consegue expressar de alguma maneira o que aprendeu.	4
P4	Mostra-se capaz de interpretar situações-problema do cotidiano em termos do foi trabalhado, independentemente do momento de avaliação ser formal (prova) ou não.	2-5

QUADRO 20 – QUARTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor. Por isso entendo como parâmetro de avaliação do conteúdo apreendido pelo aluno e da eficácia do método aplicado na ministração deste conteúdo.	2-5
P2	Avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno. Avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor. Assim estarei fazendo um trabalho diferenciado com o estudante.	2-5
P3	Avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor.	2-5
P4	Avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor - Avaliação é uma devolutiva pessoal do educando que permite uma reorientação das estratégias de ensino, quando necessário.	2-5

QUADRO 21 – QUINTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Diariamente - É desta forma que consigo ponderar se o conteúdo ministrado deve prosseguir, revê-lo, aprofundá-lo, ministrar novamente desde o início e/ou mesmo cortá-lo do conteúdo programático nas próximas turmas.	2-3-5
P2	Diariamente - Acho que dessa forma estarei contribuindo melhor para a aprendizagem dos estudantes.	2-3-5
P3	Diariamente - Por acreditar que a avaliação diária tem mais condições de visualizar o processo de ensino e aprendizagem ao qual o aluno esta sendo submetido.	2-3-5
P4	Diariamente - Sendo parte da avaliação formativa, a todo o momento estamos avaliando. Não é necessário fazer-se um instrumento formal, com periodicidade definida para avaliarmos o educando.	2-3-5

QUADRO 22 – SEXTA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Está bem distante da ideal - Não gosto de PROVA. Apesar de entender que o discente foi assim treinado e precisar deste retorno quantitativo, entendo que o conhecimento pelo conhecimento pode ser alcançado na leitura dos livros, entendendo a sala de aula, com um ou cinquenta alunos, uma área de debate, de desconstrução e construção do saber. Quando ela assim se propõe, mesmo dentro desta estrutura tão rígida que ora está posta, o aprendizado, mesmo no aluno menos interessado, algo de novo se constrói no ambiente e o debate leva cada discente à busca da interação, do comprometimento e consequentemente o tira do lugar de conforto. Tenho vivenciado isto nas salas de aulas por onde tenho passado. O aluno mais desinteressado se descobre parte e, então, se envolve, nem que seja por um pouco, apreende o mínimo do conteúdo ministrado. Parece que o Diálogo instiga e valoriza este aluno, enquanto o discurso “monologador”, o distancia e o exclui.	2-3-5
P2	Está bem distante do ideal - Acredito que ainda tenho que aprender muito para chegar próximo do ideal.	1-3
P3	É quase ideal - Diante das condições de trabalho que a temos se aproxima da possível de ser praticada.	3-4
P4	É quase a ideal - Por mais múltipla que seja a avaliação, ela, em alguns momentos, deverá ser ampla, no sentido de envolver toda a classe (por questões de praticidade). Nesse momento, como de uma avaliação semelhante à “prova”, o olhar do professor distancia-se um pouco das particularidades do discente, e volta-se para a turma. Esse é um ponto fraco do método de avaliação por mim executado.	2-3-5

QUADRO 23 – SÉTIMA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Sim - O público do EJA é mais desafiador ainda. Mas no final é muito compensador quanto aos resultados alcançados.	5
P2	Sim - Participando dos encontros dos quais estou sempre presente estou aprendendo a trabalhar com essa modalidade de ensino.	1-5
P3	Sim.	5
P4	Sim - Pois tenho a liberdade de atuar com os alunos buscando uma forma de avaliação que condiz com o tempo de dedicação dos alunos e seus objetivos profissionais.	5

QUADRO 24 – OITAVA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Sim - Tem sido uma prática constante. No início eles relutam, querem a PROVA. Depois entendem que esta proposta mais diversificada e interativa também pode ser interessante.	2-3
P2	Sim - Discuto sempre com eles os métodos de avaliação.	2-3
P3	Sim - As conversas sobre avaliação não são frequentes, mas quando iniciamos nosso contrato didático, o critério de justiça ou não é o primeiro quesito a ser verificado e analisado. E a opinião dos alunos com relação ao que seja justo ou não é um ponto que conta muito.	2-3
P4	Sim - Em geral, os alunos confundem avaliação com uma mera “prova”. Porém, quando esclarecidos que a avaliação será a todo tempo, em diversas formas, eles sugerem a aplicação de provas, trabalhos em grupo e a presença.	2-3

QUADRO 25 – NONA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Sim - Sempre, apesar de não abrir mão de que deve ser diversificada quanto às formas de avaliação.	3
P2	Sim - Na primeira aula faço essa proposta e depois vou executando.	3
P3	Não - Diante do processo que estamos inseridos grande parte dos alunos acredita que seja essa uma forma menos errônea de avaliar.	4
P4	Não - Acredito que a responsabilidade da avaliação advém do personagem que sabe os objetivos finais que o grupo precisa atingir. Isso, no entanto, não significa que engessei a forma de avaliação. Pelo contrário, escutei atentamente às sugestões de alunos (e também professores colegas) para propor uma avaliação abrangente.	4

QUADRO 26 - DÉCIMA SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Procuraria os motivos com a turma e com o apoio pedagógico e revisaria a metodologia usada na ministração do conteúdo, buscando, ao ministrá-lo novamente, diversificar a forma de explicá-lo.	1-2-3
P2	Refletiria os erros e proporia uma nova maneira de avaliar. Não podemos temer o diálogo.	1-2-3
P3	Se no processo de avaliar eu obtivesse esse resultado, começaria a repensar minhas práticas bem como rever com mais calma as atitudes dos alunos em sala.	1-2-3
P4	Seria necessário retomar os pontos que foram desfavoráveis, incentivando uma “retrabalho” por parte da turma nos pontos fracos diagnosticados.	1-2-3

QUADRO 27 - DÉCIMA PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Amo projetos interdisciplinares. Dão mais trabalho, mas entendo como uma forma envolvente, dinâmica e enriquecedora de se aprender e colocar em prática o que se aprendeu. Não só o aluno aprende, mas toda a equipe envolvida no projeto. Não há necessidade de que sejam projetos mirabolantes, podem ser ações simples de como com trenas, dividir as salas em equipes e medir as construções civis na área da escola, trabalha-se matemática, física, biologia (jardins – seres vivos, ecologia). Uso de páginas na internet pra socializar o conhecimento produzido neste projeto.	2-3
P2	Temos que primeiramente pensar nossa maneira de transmitir os conteúdos, para depois pensar na avaliação.	1-2-3
P3	O número de alunos para avaliar.	4
P4	Acredito que para uma avaliação atingir tais metas, será necessário uma maior particularização do processo. Isso pode ser obtido reduzindo-se o número de estudantes atendido por cada professor. Isso melhoraria a eficiência do processo na EJA.	3-4

QUADRO 28 - DÉCIMA SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Identificação do Professor	Respostas – Justificativas	Categoria(s) Evidenciada(s)
P1	Cabeças fechadas e mentes congeladas para o novo, tanto em discentes quanto em docentes, passando por toda equipe escolar.	4
P2	Não respondeu.	-
P3	Identificar as lacunas que não estão sendo preenchidas no processo formativo democrático e emancipatório, que insere o ato de educar.	1-2-3
P4	Bom, acredito, de antemão, que esses sejam dois processos distintos: a aprendizagem é por parte do educando, que leva em consideração todas as suas concepções prévias, sua atual conjuntura econômica e social. Além disso, acredito que a aprendizagem depende integralmente da dedicação do educando. Favorecer uma aprendizagem mais ampla e eficiente é objetivo fim do docente que precisa, de início, conhecer o grupo com que trabalha. Dificuldades, expectativas, experiências, tudo são dados nas mãos do professor (agora também pesquisador). De posse dessas informações, dos objetivos formais do curso (currículo), o professor monta as estratégias de ensino. Essas deveriam ser, na forma ideal, particulares a cada estudante, respeitando seus limites e ajudando-o a superá-los. Porém, na estrutura escolar que hoje possuímos, essa educação particularizada é praticamente impossível, em termos oficiais, restando ao professor buscar um método que atinja o grupo, quase sempre independente do indivíduo.	1-2-3