



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA DE CASTRO QUARTIERI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – O EDUCADOR E O EDUCANDO: UM ESTUDO
SOBRE AS RESPECTIVAS PRÁTICAS E PERCEPÇÕES.**

BRASÍLIA

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – O EDUCADOR E O EDUCANDO: UM ESTUDO
SOBRE AS RESPECTIVAS PRÁTICAS E PERCEPÇÕES.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob a orientação da Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza.

BRASÍLIA

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

QUARTIERI, Camilla de Castro. *Avaliação da aprendizagem escolar na educação de jovens e adultos- o educador e o educando: um estudo sobre as respectivas práticas e percepções*. Camilla de Castro Quartieri – Brasília, DF [s.n], 2013,... páginas. Orientadora: Professora Dr^a Maria Emília Gonzaga de Souza.

Trabalho Final de Curso. Conclusão em Pedagogia – Universidade de Brasília.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Dr. Erlando da Silva Reses (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. M.a Sheila Schechtman (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Primeiro e sempre a Deus. Pela saúde, força e coragem.

À família: mãe, irmãs (Chris, Carol e Ana Paula), irmãos, primos, tios, Joana, e tia Ana pelo acolhimento nas horas difíceis.

Aos sobrinhos e sobrinhas queridos (as), aos quais tenho muito carinho: Tainá, Ana Júlia, Raul, Lívia, Alice, Ana Clara e João Artur.

Aos amigos e colegas que fizeram e ainda fazem parte desta jornada, pelo companheirismo e apoio: Almir, Thaís, Thamisa, Fabiane, Maurício, Mári, Marta, Liliane e tantos outros que tive o prazer de encontrar e crescer junto.

À professora Dra. Maria Emília Gonzaga que possibilitou e contribuiu enormemente para o meu desenvolvimento acadêmico. Agradeço imensamente pelo acolhimento e incentivo nesta reta final da minha caminhada e por todo conhecimento construído e compartilhado!

Aos professores Dr. Erlando da Silva Reses, M.a Sheila Schechtman e João Roberto Vieira, pelo incentivo e atenção.

Aos professores e alunos das escolas visitadas que permitiram com que eu realizasse este trabalho com sua valiosa participação e colaboração. Obrigada!

A todos os funcionários da FE pelo suporte técnico e orientação.

Por fim, a todos os professores e professoras da FE que foram fundamentais na minha formação, fazendo-me refletir sobre a educação e o papel do pedagogo na sociedade.

Dedico este trabalho a meu pai (in memoriam) e a todas as pessoas que possibilitaram a sua realização.

Nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam.

Pierre Bourdieu

A minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de verdade.

Legião Urbana

RESUMO

O presente trabalho versa sobre avaliação da aprendizagem escolar, bem como suas práticas no processo de ensino e de aprendizagem na EJA. Tem como objetivos a discussão das práticas e concepções sobre o processo avaliativo na visão de educadores e educandos. Para tanto, foi feita uma abordagem histórica sobre a situação da EJA no Brasil, um levantamento bibliográfico sobre a concepção de avaliação, segundo alguns autores, e também sobre a ocorrência da avaliação na EJA. Constituído ainda de análise de observação participante em uma turma de alfabetização do 1º segmento da EJA; de análise das entrevistas estruturadas feitas com os professores de duas turmas escolhidas; e por fim, das entrevistas estruturadas realizadas com seus respectivos alunos. A pesquisa realizada tem uma abordagem diagnóstica e dialógica do processo de ensino e de aprendizagem, em que a avaliação deve estar inserida e articulada com a participação de todos os sujeitos envolvidos no espaço pedagógico garantindo, assim, uma verdadeira inclusão e aprendizagem, possibilitando aos educandos sua autonomia e emancipação para atuarem de forma comprometida na esfera social. Por fim, de terem suas diversidades e necessidades respeitadas e contempladas em uma perspectiva educacional qualitativa, inclusiva e democrática. Contudo, os resultados da pesquisa indicam que as percepções e as práticas avaliativas dos docentes ainda não correspondem efetivamente a uma perspectiva de avaliação formativa, visto que, apesar de os mesmos sinalizarem para a sua importância, permanecem praticando algumas ações pedagógicas baseadas em uma postura avaliativa somativa e classificatória. No caso dos estudantes, estes não se veem como participantes do processo avaliativo, possuindo pouca clareza sobre a questão, sobretudo, considerando a prova como o principal instrumento avaliativo, embora não estejam confortáveis diante disto.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. EJA. Ensino. Aprendizagem.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB- Conselho de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONFITEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos

CF- Constituição Federal

Deed- Diretoria de Estatísticas Educacionais

DF- Distrito Federal

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG- Organização Não Governamental

PNAC- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

Pnad- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Projovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Sumário

MEMORIAL.....	11
INTRODUÇÃO.....	17
Objetivo Geral.....	19
Objetivo Específico.....	19
CAPÍTULO I: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	21
1.1. Concepção de Educação para jovens e adultos.....	22
CAPÍTULO II: EJA NO BRASIL.....	24
2.1. Contexto Histórico.....	24
2.2. Bases Legais.....	26
2.3. Aspectos da EJA.....	30
CAPÍTULO III: CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO.....	35
3.1. Avaliação na EJA.....	51
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA.....	57
CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS.....	61
CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
Perspectivas Futuras.....	97
Referências.....	98
APÊNDICES.....	102

MEMORIAL

Início o resgate de minha vida escolar com uma vaga lembrança de uma pré-alfabetização em casa. Lembro-me de minha mãe ensinando a mim e meu irmão mais novo as primeiras letras e números, pontilhando com canetinha na folha para que cobríssemos. Nessa época morava na Asa Norte e logo após fui para uma escolinha próxima, Escola Batista. Depois fui para o Jardim de Infância da Escola Classe 302 Norte. Fazíamos atividades que envolvia música, recortes, desenhos, brincadeiras, parquinho, historinhas, enfim, tudo que estimulasse a criatividade, a socialização e a interação de grupo. Sempre fui uma criança tímida, mas gostava de brincar e interagir com as outras crianças e até a 3ª série do Fundamental I era um pouco bagunceira e conversadeira na sala de aula.

No pré-escolar já sabia ler e escrever e gostava de criar histórias. A professora apresentava poemas, inclusive adorava um da Cecília Meirelles, escrito na cartolina que ficava no mural, chamado Motivo. Também costumávamos fazer jograis e a escrita e a leitura estavam presentes em várias atividades. Quando fui para a 1ª série do Ensino Fundamental I, ainda na Escola Classe 302 Norte, então, com seis para sete anos de idade, senti a mudança de ambiente e a forma como as professoras ensinavam e se relacionavam. Nesta fase tive duas professoras que chamávamos de tia. A primeira, era mais velha, tinha um estilo mais antiquado, pelo menos era o que eu percebia. Ela ficava incumbida de ensinar matemática, matéria que sempre tive dificuldade e peguei antipatia. Lembro-me que ela premiava com doces os alunos que conseguiam acertar as atividades. Geralmente me dava mal, porque errava muito, e era um sofrimento ter que encarar a professora, sempre brava e com uma postura inquisitória. Na verdade havia ocasiões em que acertava, mas por meios tortos, ou seja, não convencionais, chegando à resposta exigida, mas utilizando outros caminhos. A professora, por sua vez, não valorizava nem um pouco os meus esforços e desqualificava o meu processo de aprendizagem. Com isto, hoje percebo com mais clareza que a utilização instrumental da prova ou até mesmo das atividades de sala e dos deveres de casa eram avaliadas de maneira excludente e taxativa, pois a turma acabava segregada entre os mais capazes e os menos capazes, enfatizando a meritocracia e uma competição nada saudável entre as crianças. E toda vez que isto acontecia me sentia frustrada por não receber os tais prêmios. Talvez daí tenha começado a minha aversão por matemática e qualquer coisa

que envolvesse cálculos, pois além da defasagem, não havia um estímulo para melhorar a aprendizagem. Com a outra professora já tinha outra sintonia. Era mais divertido, leve e interativo, aconteciam muitas rodas de leitura e me desenvolvia melhor nesta área. E assim fui prosseguindo nos estudos, sempre deixando a desejar em matemática. Na 2ª série fiz parte de um grupo reforço para matemática e entrava ano e saía ano, lá estava eu pensando na matemática. Na 3ª série não tive grandes problemas, inclusive com a matemática. Já na 4ª série tive uma professora muito severa e rígida. E de novo tive dificuldades em matemática. Era uma professora que segregava também a turma, entre os bons alunos e os maus alunos. Na linha de frente ficavam os escolhidos, no meio da sala aquele pessoal mais ou menos e nos cantos e no fundão aqueles que a professora não dava muita bola, a não ser para esculachar alguém. Tive algumas passagens ruins, em que a mesma me expos diante da turma quando tinha que resolver problemas no quadro. A partir daí fiquei com muita desconfiança diante de professores. Fiquei de recuperação em matemática o ano inteiro, mas passei no final. Curioso que nas outras matérias tinha um rendimento muito bom, mas a matemática me colocava como “aluna-problema”.

Na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental II, estudei na Escola Classe 104 Norte. Foi uma época em que tive que me adaptar a um currículo novo que compreendia várias disciplinas. Lembro-me de um momento absurdo, em que a professora de matemática da 5ª série estava anunciando as notas do bimestre e pedia para que a turma aplaudisse quem tirasse nota alta e passasse, e para vaiar aqueles que não conseguissem notas boas e muito menos passar. Além do curso regular, fazia Escola Parque 303/304 Norte, no turno contrário, duas vezes por semana. Onde praticava esportes (natação, vôlei, basquete, etc.), dança, coral, piano, fanfarra, cerâmica e muitas outras oficinas interessantes. Com certeza todas estas atividades contribuíram bastante para a minha formação acadêmica e cultural. Na 7ª série estudei em outra escola, no CELAN, no Lago Norte. Entrei no turno matutino, o que foi bem chato, porque até então só estudava à tarde. A matemática ficou cada vez pior, mas nas outras disciplinas conseguia me sair bem. Tinha aula de Educação Física, mas que deixou de ser interessante, porque o professor era um senhor que não tinha muita paciência e os jogos eram muitos repetitivos. Acabava que só ficávamos brincando, ninguém levava a sério e eu não via muita função naquilo. Tinha ensino religioso, mas era outra coisa entediante, a professora tinha uma orientação claramente católica e fazia comentários infelizes sobre as outras religiões. Nem tudo era tão chato. Em geografia, a professora trazia para a sala de aula jornais e revistas, dos quais não tínhamos muito acesso, como *Le Monde Diplomatique* e *Carta*

Capital, para discutirmos de acordo com os temas abordados, principalmente a geopolítica, assim, era um momento de reflexão crítica sobre os acontecimentos locais e mundiais.

A 8ª série e os 1ª e 2ª anos do ensino médio fiz no horário noturno, pois havia a necessidade de ajudar em casa. Este período foi bem complicado, pois praticamente me desinteressei pela escola e antes de terminar o 2ª ano desisti da escola. Só retornei depois para fazer supletivo no CESAS da Asa Sul, onde consegui terminar o ensino básico. Não fiz de imediato o vestibular, embora tivesse em mente tentar a UnB, pois achava que não tinha base suficiente. Depois veio um período em que fui em busca de empregos, até pensando em bancar uma faculdade e fazer concursos. Mas, sabia que o que queria mesmo era entrar na UnB, por ter sido algo idealizado desde cedo. Ainda não havia considerado cursar Pedagogia, queria tentar História, Ciência Política, Letras ou Sociologia. Nas primeiras tentativas para a prova estudei sozinha, com material emprestado, mas não era muito disciplinada e acabava estudando só as matérias com as quais tinha mais afinidade.

Depois surgiu a oportunidade de fazer um cursinho pré-vestibular por um ano. Prestei para Biblioteconomia, mas não passei. Desisti temporariamente por mais um ano e decidi arrumar um emprego. Até que chegou o momento em que senti vontade de retornar aos estudos, pois os empregos que arrumava não iam me levar muito longe, além de baixo salário, tinha que dispor dos fins de semana, situação que me prejudicava a estudar. Procurei outro cursinho e fiquei um semestre estudando, com dedicação exclusiva. Optei por Pedagogia noturno porque precisava trabalhar, achava que seria mais fácil, pois tinha como objetivo somente o diploma e também seria a minha última tentativa. Quando parava para pensar em que o curso ia me possibilitar, não tinha muita noção do que era ser pedagoga. Como não tinha a menor afinidade com a área, nunca havia me interessado sobre os espaços de atuação, nem sabia da existência dos mesmos. E por conta de algumas situações negativas vivenciadas na escola, principalmente com algumas “tias”, tinha uma imagem distorcida do magistério. Não olhei o resultado do vestibular, minha irmã que viu e avisou que eu havia passado. Claro que fiquei muito feliz, afinal, apesar dos percalços, sempre acreditei que iria entrar na UnB.

No ingresso à Universidade, apesar de estar cheia de expectativas, fiquei meio perdida, sem saber exatamente como seria, pois não tinha a menor intenção em dar aulas, mesmo gostando de crianças, não conseguia me ver como professora atuando dentro de uma escola. Mas, à medida que ia fazendo as disciplinas e tendo contato com alguns projetos,

ia conhecendo as áreas de atuação do pedagogo, seus fundamentos teóricos e refletindo sobre a sua atuação na sociedade. Em um primeiro momento, tive interesse na educação com crianças, preferencialmente a situação das creches. Por isto, tinha em mente estagiar o quanto antes, mas como fui e ainda sou uma estudante-trabalhadora, logo surgiu a oportunidade de uma vaga de emprego, o que adiou minha intenção em fazer estágio. Em seguida, consegui outro emprego bem perto de casa e nele permaneci. Assim, gradualmente surgiu o desejo e a necessidade em fazer estágio na Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Dentre as várias atividades que desenvolvi academicamente, destaco algumas disciplinas, como, Sociologia da Educação; Políticas Públicas de Educação; História da Educação Brasileira e Educação de Adultos. Todas contribuíram para me despertar para as questões educativas e para entender o papel da educação como agente de possíveis mudanças e para o despertar de uma consciência política e social transformadoras. Em relação aos projetos, escolhi o projeto 3, fase 1, na Educação Solidária por conta do horário favorável, aos sábados, e achei que tivesse encontrado um caminho, porém nesta época ainda não havia decidido se atuaria em sala de aula, e mais, se seria na educação infantil ou na educação de jovens e adultos. Por causa dessas incertezas quis experimentar outros espaços e fiz a fase 2 em Filosofia com Crianças, só que houve um problema de ordem interna e somente eu fiquei matriculada no projeto. A ideia inicial era a de que o projeto ocorreria durante a noite e haveria um espaço para que pudéssemos dialogar e trocar experiências com os participantes do projeto 4. Como ficou inviável para eu seguir ao cronograma inicial, fiz leituras dos textos e os discutia com o professor, apliquei alguns questionários para algumas crianças a respeito da concepção que elas tinham sobre filosofia, o ser criança, sobre suas relações com o meio, com outras pessoas, etc. Interessei-me pelo trabalho, mas fiquei frustrada pelo fato de não ter conseguido desenvolver um trabalho efetivo na escola e até pensei em utilizar essa linha de pensamento para compor minha trajetória acadêmica e um possível trabalho de conclusão nesta área. Depois, não me matriculei em nenhum projeto porque me preocupei mais em dar conta das disciplinas obrigatórias, considerando que só tinha o horário noturno para pegar matérias e muitas vezes as mesmas se chocavam nos horários em que estavam disponíveis. Ainda vivia as dúvidas sobre qual caminho tomar, pois queria fazer minha monografia voltada para um tema que fizesse sentido para a minha trajetória acadêmica e pessoal.

De repente comecei a amadurecer a ideia de trabalhar com a educação de jovens e adultos, visto as minhas necessidades (e minha história de vida) e também a vontade de conhecer melhor a área. Sendo assim, fiz a disciplina Educação de Adultos objetivando

compreender melhor o processo histórico dos sujeitos envolvidos, bem como das políticas implementadas para essa modalidade. Fiz uma pesquisa em uma escola que ofertava a EJA para investigar quem eram os sujeitos desta realidade, suas histórias de vida, as condições físicas e sócio-educativas da instituição, bem como a participação e atuação do corpo pedagógico e sua relação com os educandos. Este trabalho contribuiu de maneira muito significativa para o meu envolvimento com a situação da EJA, pois pude perceber suas implicações, dificuldades, formulações e implementações políticas. Neste momento pensei em desenvolver algo em torno da questão da cidadania e verificar se havia efetivamente uma educação que tornasse possível esta conquista e conscientização aos educandos da EJA. Assim, continuei minha caminhada no curso, cumprindo os créditos obrigatórios, no entanto, já convicta de que faria um trabalho na educação de jovens e adultos. Tentei me encaixar em projetos que tivessem este foco, como por exemplo, Educação Popular, onde fui muito bem acolhida, mas não pude continuar porque necessitava de muitos créditos e o projeto não possibilitava, naquele momento, que eu fizesse projeto 3, fase 3 junto com projeto 4, fases 1 e 2. Retornei à Economia Solidária, por esta possibilitar que fizesse pelo menos projeto 3 e projeto 4, fase 1. Além do mais, ainda não estava preparada para fazer estágio, devido ao número de disciplinas que ainda precisava cumprir. Havia planejado fazer estágio em separado do projeto 5, para, assim, elaborar uma pesquisa que tivesse subsídios para desenvolver uma monografia. Então, a UnB entrou em greve e ao retornar, o semestre teve que ser remanejado e não haveria como fazer meu estágio neste período. Como havia abortado a ideia de trabalhar a questão da cidadania, ainda estava à procura de um tema.

Por fim, em meu penúltimo semestre peguei a disciplina de Avaliação Escolar, mas como não atuo em sala de aula e não possuo a vivência da prática avaliativa, achei que fosse ter muita dificuldade com a disciplina e de não conseguir enxergar a amplitude que este processo pode ter. Mal sabia eu que tinha tudo a ver com a minha formação pedagógica e inclusive com a minha vida escolar. Devido ao meu histórico de vida escolar em que as aplicações de avaliações e métodos avaliativos se impunham de maneira mais autoritária, ou seja, com o professor detentor do “poder”, sempre tive certo pavor deste momento, principalmente na área de exatas. Por ter dificuldades em matemática, sentia que não importava como estava o meu processo, ou seja, o que de fato aprendia e porque tinha determinadas limitações, pois contava o quanto eu alcançava de notas satisfatórias, principalmente durante as provas e testes, já que este era o momento em que tinha que mostrar tudo o que sabia. Até pelo reforço negativo de algumas situações as quais era exposta e que

apenas sentenciavam minha posição e classificação na turma. O trabalho desenvolvido pelos professores, muitas vezes, não contemplavam estratégias que pudessem resgatar o meu processo de aprendizagem, principalmente quando havia uma melhora significativa em meu rendimento, mesmo que um pouco abaixo da média estipulada.

Por que não partir desta perspectiva como um sinal de avanço a ser desenvolvido ao invés de defini-lo como um momento estático, em que não seja possível uma retomada do processo de aprendizagem? Sendo assim, questiono o meu desenvolvimento em outras matérias, geralmente bem melhores e com mais qualidade. Será que não tinha capacidade de aprender também naquelas em que possuía dificuldades? Será que a avaliação não tem outro propósito, precisa sempre ter uma conotação autoritária e definitiva?

O uso errôneo de tais instrumentos permite com que o aluno seja julgado e sentenciado, através da reprovação ou da aprovação. E a partir disto resolvi escrever sobre a avaliação da aprendizagem escolar na educação de jovens e adultos, inclusive porque todo estudante, em algum momento, passou ou passará por este processo, vivenciando suas consequências, sejam elas negativas ou positivas. E verificando minha trajetória, percebi a ligação entre estes dois pontos: a avaliação da aprendizagem escolar e a educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a avaliação da aprendizagem escolar, com um olhar sobre o seu uso nas práticas pedagógicas realizadas na Educação de Jovens e Adultos. Por se tratar de uma parcela que retorna ao sistema escolar, ou, que em muitos casos, não obteve sequer a chance de se escolarizar, a avaliação possui um papel significativo na inserção destes sujeitos ao processo de ensino e de aprendizagem.

O ato de avaliar está inserido em várias instâncias de nossas práticas cotidianas, sejam elas relações sociais, afetivas ou profissionais. Trata-se de uma prática comum, em que os sujeitos emitem juízos de valores e tomam decisões a partir dos resultados das informações coletadas. “[...] O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida- dos mais simples aos mais complexos- ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro” (LUCKESI, 2008, p. 106).

Na aprendizagem escolar a avaliação possui um papel preponderante nos rumos da prática pedagógica. Tal visão corrobora nas ações e nas decisões tomadas para fomentar o tipo de planejamento e organização a ser desenvolvido pelas equipes docentes e gestoras da instituição escolar. Sendo assim, cria-se um mecanismo que dependendo da maneira em que for utilizado será transformador e inclusivo; ou, meramente seletivo e excludente. Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem são os elementos que lidam diretamente com os mecanismos tradicionalmente usuais da avaliação. De um lado, os docentes, que aplicam instrumentos avaliativos pontuais, em busca de resultados que possam aferir os conhecimentos apropriados pelos alunos através dos conteúdos designados; e de outro, os educandos que costumeiramente não se veem como partícipes da construção da aprendizagem e desconhecem outras formas de avaliação da aprendizagem que englobe aspectos mais dinâmicos e inclusivos.

O modelo avaliativo usual, tradicionalmente visto de forma somativa e classificatória, sempre foi o de exames, provas, testes e tudo mais que envolvesse a utilização de pontuações definitivas para classificação em aprovação ou reprovação, fazendo do momento examinatório um espaço excludente, oposto ao sentido de inclusão proposta por uma educação democrática. Percebemos tal exclusão, à medida que o processo examinatório

não considera todo percurso desenvolvido pelo estudante, a partir de cada momento significativo de sua aprendizagem. Pontuando, assim, apenas momentos estanques de verificação da aprendizagem, contribuindo com medidas excludentes que não possibilitam a real avaliação do sujeito frente a sua formação cognitiva e ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Nesta perspectiva, a avaliação pode contribuir favoravelmente para o fortalecimento de uma educação qualitativa e inclusiva, respeitando e dialogando com os sujeitos envolvidos no processo avaliativo, estimulando sua autonomia e reflexão crítica, pois [...] “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Há certa dificuldade do educador em se separar da avaliação somativa classificatória, pois se trata de uma prática incorporada ao meio pedagógico, imposta pelo próprio sistema educacional, inserido em uma lógica antidialética e autoritária. Sendo assim, o referencial mental, metodológico e teórico do educador acaba incidindo em práticas e atitudes examinatórias e educativas que não contemplam uma reflexão crítica acerca do fazer pedagógico que possam reverter o modelo imposto.

A partir desta percepção, podemos vislumbrar uma educação preocupada com uma avaliação que contribua significativamente para orientar uma melhor prática educativa, propondo diagnósticos que reavaliam, reorganizam e reorientam os sujeitos e todos os processos envolvidos na elaboração do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Por meio da verificação de possíveis erros, a avaliação pode fornecer subsídios para que o educador, em conjunto com o educando e com o corpo docente, possa rever sua prática formativa e estimular a continuação para o alcance da aprendizagem de todos os indivíduos.

No contexto da EJA, o processo avaliativo possui um caráter bem particular, já que está formado em maior parte por educandos trabalhadores, com um histórico de vida que perpassa situações de exclusão, como o abandono ou evasão escolar; o fracasso escolar, por não conseguirem adaptar-se ao sistema educacional imposto; a questão da desvalorização de seus saberes, causando muitas vezes constrangimentos e baixa-autoestima; bem como, a falta de políticas públicas que insiram efetivamente o direito a uma educação de qualidade e ao pleno exercício da cidadania. Sendo assim, algumas questões provocam inquietações em relação ao tema da avaliação: qual a percepção de todos os envolvidos no processo de ensino

e de aprendizagem sobre avaliação? Existem grandes diferenças e distâncias sobre as concepções e as práticas de educandos e de educadores? Como os sujeitos da EJA enxergam o processo avaliativo? Quais experiências possuem que poderão delinear seu olhar sobre essa questão?

O trabalho apresentado pretende observar e analisar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Identificar a concepção de avaliação da aprendizagem escolar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da EJA- 1ª Segmento.

Objetivos Específicos

- Observar as práticas pedagógicas e metodológicas que orientam o processo de ensino e de aprendizagem.
- Analisar os instrumentos utilizados para a verificação da aprendizagem.
- Verificar estratégias que visem à superação da dificuldade de aprendizagem.

Para subsidiar o trabalho, foi realizada uma pesquisa no 1º Segmento da EJA- séries iniciais, com estudantes e docentes, em duas instituições da Rede Pública do Distrito Federal. Verificando, assim, como ocorrem as percepções e práticas sobre a avaliação. Utilizando os seguintes instrumentos:

- Entrevista individual com cada um dos alunos selecionados em grupo de cinco a sete participantes, traçando um breve perfil dos sujeitos e suas percepções sobre a prática pedagógica e avaliativa a que estão submetidos.
- Entrevista individual com os professores das turmas participantes, traçando um breve perfil dos sujeitos e suas percepções sobre a prática pedagógica e avaliativa desenvolvidas em suas turmas.

Para efetivação do trabalho foi utilizado material bibliográfico para a construção teórica e levantamento das discussões acerca da situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo em vista sua construção histórica e sua implicação para a formulação de políticas que atendam as demandas. Considerando, sobretudo, as especificidades desta parcela, bem como a sua luta e organização para elucidar as problemáticas sociais, como, por exemplo, o analfabetismo e a exclusão. Questões estas referentes tanto ao sistema educacional, quanto à esfera pública e política do país.

Ainda para a realização do trabalho foram organizados os seguintes capítulos:

I- Neste capítulo são abordadas as concepções de educação, a partir de autores que trazem os conceitos amplos de educação, bem como sobre a educação para a EJA.

II- EJA no Brasil.

III- Neste capítulo, na primeira parte, há uma discussão utilizando os teóricos de avaliação da aprendizagem e na segunda parte, apresentação de documentos e marcos legais para a realização de avaliação na EJA.

IV- Metodologia.

V- Análise dos Dados.

VI- Considerações Finais.

Sendo assim, pretendeu-se investigar neste trabalho como as práticas avaliativas ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo os educandos e docentes inseridos no contexto do 1º Segmento da EJA.

CAPÍTULO I: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Ao falarmos de Educação de Jovens e Adultos devemos, antes, buscar algumas compreensões do sentido e do significado de educação para as diversas sociedades existentes.

Para Pinto (2000), a educação pode ser vista de duas maneiras, de um lado, a educação com significado restrito, a pedagogia clássica, em que a mesma está sistematizada e compreende fases da vida, sem estar reduzida apenas nestes limites. De outro, de forma mais ampla, diz respeito à existência humana em toda sua duração. Diante disto, justificando-se sociologicamente o problema da educação de jovens e adultos.

De acordo com a forma de organização política, social, econômica e cultural desenvolvidas pelas sociedades, existem várias formas de se praticar educação. Para Pinto (2000) o indivíduo está permanentemente em contato com seus pares, através de uma lógica dialética, cujo processo ocorre ao longo dos acontecimentos históricos, com isto, o ser humano está em constante formação. Ao se agrupar e formar a coletividade, o indivíduo participa de várias instâncias da vida comum que lhe permite a socialização, seja na família, na escola, na igreja ou através da formação de associações e demais espaços públicos e privados que permitem a interação e a socialização, mediante um conjunto de regras e normas impostas pelo meio social. Ainda, segundo Brandão (1993),

[...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos símbolos [...] (p.4).

Mesmo as sociedades mais primitivas estão passando por processos de formação e conseqüentemente de educação. Entretanto, nas sociedades mais desenvolvidas e com divisões de classes opostas, a educação não ocorre igualmente para todos, justamente porque está posto, sobretudo, a questão do interesse em se manter a desigualdade social, a educação pelo saber letrado é privilégio de um grupo ou classe, por fim, “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 2000, p.29).

Nas sociedades modernas, homens e mulheres se apropriam dos seus saberes em suas práticas cotidianas, pois todos os sujeitos são históricos, podendo participar desde a esfera local e comunitária, até a esfera global. Porém, somos estimulados a conviver em ambientes competitivos, em que se torna cidadão capacitado aquele que detém e domina técnicas e tecnologias consideradas úteis para o desenvolvimento econômico e de mão de obra qualificada. Nesta perspectiva, a educação está atrelada ao mercado de trabalho, visando a atender os interesses econômicos vigentes e, principalmente, a lógica do capital humano Shiroma; Morais; Evangelista (2007).

1.1. Concepção de Educação para jovens e adultos

A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos como Educação Popular (GADOTTI & ROMÃO *apud* FREIRE, 2008). Visto que a primeira está ligada a fatores que perpassam processos pedagógico-didáticos e conteudistas que se atrelam, sobretudo, com as vivências e práticas cotidianas dos educandos (GADOTTI; ROMÃO, 2008). Com isto, percebemos uma educação mais ampla, uma educação efetivamente popular, apoiada a uma formação política e consciente do sujeito, que se apropria de seu próprio universo social e cultural; assim, contribuindo para a uma leitura crítica de mundo, problematizadora de sua realidade, tão necessária ao saber, além, dos conhecimentos e práticas sistematizados e institucionalizados.

Considerando as tendências atuais de qualificação para o mundo do trabalho, a Educação de Jovens e Adultos necessita estar inserida no contexto de educação muito mais como um direito do que um mero mecanismo de reparação. Sendo que este último, mormente visa geralmente atender formalidades políticas e institucionais, sem preocupação com uma formação plena dos sujeitos para que possam de fato problematizar sua realidade e, assim, perceber através da prática pedagógica e do processo de ensino e de aprendizagem suas possibilidades como indivíduo co-criador e capaz de refletir criticamente dentro de uma prática dialógica, através da ação e reflexão (FREIRE, 1987).

Tal reflexão busca uma educação libertadora e popular, no sentido de que compreende as especificidades do educando, pretendendo que seja uma educação de fato efetiva, respeitando a diversidade e a identidade de cada um, para que se possam assegurar

plenamente sua cidadania e autonomia. Segundo Gadotti; Romão (2008), não devemos, tão pouco, negar a cultura geral aos sujeitos da EJA, mas principalmente não ignorar a cultura a qual o indivíduo está inserido e suas raízes. Trata-se de gerarmos uma cultura pluralista e multicultural, concernente com a realidade e a subjetividade dos educandos.

Visto que os sujeitos participantes da modalidade EJA foram historicamente renegados ao seu direito a educação, à medida que lutaram e lutam por melhores condições de vida, tendo muitas vezes que abandonar a escola para poder continuar sua própria (sub) existência; a educação, neste caso, deve ser entendida como um programa que gere impacto na qualidade de vida desta parcela (GADOTTI; ROMÃO, 2008).

Para tanto, a educação faz-se como um dos elementos constitutivos para a superação das contradições existentes e tal superação não pode ocorrer em termos puramente idealistas, mas de forma em que os oprimidos reconheçam o limite que a realidade opressora lhes impõe, e neste reconhecimento, avistem o motor de sua própria ação libertadora (FREIRE, 1987).

Por fim, a educação se constitui em um processo permanente, ou seja, o indivíduo nunca para de aprender e de ensinar nas mais variadas situações. Além do que, a sua própria condição de sujeito histórico-social lhe confere essa configuração do inacabado, conforme analisado por Paulo Freire (1996),

[...] Sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida [...] O meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir [...] A História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade [...] (p. 53).

CAPÍTULO II: EJA NO BRASIL

2.1. Contexto Histórico

De acordo com Porcaro (2004), a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é muito recente, mesmo tendo ocorrido algumas medidas pontuais em determinados períodos políticos e históricos do país. No período colonial a referência de educação para adultos era puramente religiosa e doutrinária, havia uma negligência da educação, pois a mesma não cumpria um papel de qualificação, voltada para o processo produtivo (2004, PORCARO *apud* CUNHA). Mais tarde, no Brasil Império, ocorrem reformas educacionais, preconizando, dentre outros fatores, a necessidade de ensino noturno aos adultos analfabetos.

Contudo, será com o desenvolvimento industrial, a partir do século XX, que a educação de adultos, lentamente, ganhará força para a luta e valorização de sua implementação, pelas mais variadas questões: a valorização do domínio da língua falada e escrita; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento de ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país e, por fim; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (PORCARO, 2004, p.1).

Localizada inicialmente em uma perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado, a EJA encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos (OLIVEIRA, 2007, p.85).

Na década de 30, especialmente durante o governo Vargas, o Brasil passava por mudanças econômicas que forjavam diversos projetos de construção da identidade nacional (apenas alguns realmente modernizantes), do fortalecimento industrial, surgindo também aspirações por modificações sociais (nem tão profundas e nem tão estruturantes), sobretudo pela exigência da “[...] criação de cidadãos e de reprodução/modernização das elites, acrescida da conscientização da função da escola: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades, e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 15). A Constituição de

1934, em seu Art.150, consolidou o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, inclusive aos adultos.

Em seguida, na década de 40, com o crescimento do analfabetismo, ocorre o surgimento de uma política oficial para educação de jovens e adultos no país, com campanhas voltadas para a preparação de trabalhadores para a indústria. O Decreto nº 19.513 criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, institucionalizando a educação de adultos. Em 1947, tem destaque a Campanha Nacional de Educação de Adultos, trazendo o entendimento de que a educação de adultos revela-se como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto (Di Pierro; Jóia; Ribeiro, 2001). A partir deste momento, a campanha propiciou reflexões sobre as ações pedagógicas para o combate do analfabetismo, porém, sem provocar mudanças metodológicas e paradigmáticas da educação de adultos, especificamente.

A partir da década de 60, começam movimentos por reforma de base e a Educação de Jovens e Adultos constitui terreno fértil para reivindicações de transformações sobre práticas pedagógicas em que o processo educativo supra a distorção causada pelo atraso na escolarização dos sujeitos, diminuindo a marginalização cultural, promovendo a emancipação, a consciência política e a autonomia. Neste aspecto, a Educação Popular insere-se como propulsora da emancipação almejada.

As mobilizações, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, concorreram para que o paradigma pedagógico se realizasse dialogicamente, tendo o sujeito consciente como o agente da sua própria transformação. A Alfabetização de Adultos em Angicos, Pernambuco, em 1963, desenvolvida por Paulo Freire, representou um sentido mais amplo para a Educação de Adultos, pois a partir disso o sujeito histórico terá condições de “reflexivamente, descobrir-se, conquistar-se, como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1987). Ao lado deste embate, coexiste a concepção de educação tecnicista, preparadora de recursos humanos, conforme a Teoria do Capital Humano.

Ainda neste contexto, durante o período do Regime Militar, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização-Fundação MOBRAF (1967-1985), para responder às necessidades do Estado Autoritário. O MOBRAF tinha uma estrutura paralela e autônoma ao

MEC, com vultosos recursos, recrutando alfabetizadores sem muitas exigências, qualquer pessoa poderia ser alfabetizadora, havendo assim, uma despreocupação com a qualificação profissional, o fazer e o saber docente.

Com a extinção do MOBREAL, em 1985, surge a Fundação Educar, desempenhando um papel importante junto ao Ministério da Educação, prefeituras municipais e organizações da sociedade civil. Em 1990, com o fim da Fundação Educar, durante o governo Collor, não houve nenhuma articulação efetiva do governo federal para uma política de alfabetização de adultos. O MEC instituiu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mobilizando a sociedade para a alfabetização de jovens, adultos e crianças, através de comissões com ONGs e organizações governamentais, no entanto, as mesmas não puderam exercer o controle sobre a destinação dos recursos e o programa terminou depois de um ano.

O que se verifica, ainda, é uma perspectiva de educação para a classe trabalhadora, centrada na alfabetização ou preparação rápida para o mercado de trabalho, evidenciando as deficiências de políticas públicas para um funcionamento do sistema educacional integrado, com igualdade e qualidade efetivas para todos.

2.2. Bases Legais

De acordo com o Parecer CNE/CEB11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), a legislação expressa conflitos históricos, a partir da multiplicidade das forças sociais existentes. A aplicabilidade por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos para sua efetivação concreta. Para isto, apresenta elementos históricos para entendermos a extinção de algumas bases legais, apontando para situações concernentes à EJA e sua trajetória no Brasil.

A Constituição Imperial de 1824, em seu Art. 179, reservava a todos os cidadãos a instrumentação primária e gratuita. Mas, a educação era privilégio de poucos, em um país escravocrata e agrícola, em que ações políticas não eram prioridade (BRASIL, 2000, p.13). Já a Constituição Republicana de 1891, retira a gratuidade da instrução e condiciona o voto à alfabetização, delegando ao indivíduo a busca por ascensão, encobrendo as diferenças sociais e econômicas existentes na sociedade. Buscava-se, através de movimentos

nacionalistas, a construção de uma identidade nacional, necessitando o combate ao analfabetismo, porém, sem um rompimento efetivo com os mecanismos excludentes, sendo que somente à elite era proporcionado o avanço dos estudos. Em seguida, a Constituição de 1934 reconhece a educação como direito de todos, colocando o ensino primário extensivo aos adultos, como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão, refletindo os movimentos sociais da época para um projeto educacional democrático (*ibid.*, 2000, p.14-17).

O Plano Educacional de Educação de 1936/1937, por sua vez, em seu Título III, da 2ª parte, voltava-se ao ensino supletivo, destinado aos adolescentes e adultos analfabetos que não pretendessem instrução profissional e aos silvícolas (estes para integrá-los à civilização progressivamente na unidade nacional). Sendo assim, o ensino supletivo constituía-se por disciplinas obrigatórias e oferta imperativa nos estabelecimentos industriais, nos de finalidade correcional, bem como, nos sindicatos. Porém, o Plano não chegou a ser votado devido ao Golpe do Estado Novo, minimizando também a noção de direito imposta em 1934 devido à substituição do termo regularidade para o termo de ensino seriado (BRASIL, 2000, p. 17).

A Constituição de 1937 desloca na prática a noção de direito para proteção e controle, proibindo o trabalho aos menores de 14 anos durante o dia, aos de 16 anos, durante à noite, estimulando associações civis que organizem a juventude frente à disciplina moral e segurança nacional. Mesmo sob autoritarismo, o Estado tinha uma concepção para a educação escolar desta parcela, ainda que mantendo a separação entre os segmentos sociais, em que as elites sociais deveriam ter acesso a uma educação condutora das massas e às classes populares, seria destinada uma educação para o trabalho manual, com o domínio básico e rudimentar da escrita e da leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

A Constituição de 1946, em seu Art. 66, reconhece, por fim, o direito de todos à educação, e no Art. 167, que a educação primária oficial é gratuita para todos. Porém, com algumas lacunas quanto à oposição existente entre centralização e descentralização, a definição de limites entre o privado e o público, a questão da laicidade do ensino, mantendo assim, a falta de uma legislação própria advinda da Constituição (BRASIL, 2000, p. 19).

Em 1961, com a instauração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, a educação é reafirmada como direito de todos. Para o ensino primário, o Art.27 informa que o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem após essa idade, poderão, ainda, ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. No art.99, a LDB/61 possibilita aos maiores de 16 anos a obtenção de certificado de conclusão do ginásio, através de “exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar”. E nas mesmas condições a obtenção do certificado de curso colegial aos maiores de 19 anos. Contudo, não houve a orientação de quem deveria ser responsável pelas aplicações, sendo assim, junto aos estabelecimentos oficiais, as escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias, passaram a aplicar os exames (BRASIL, 2000, p. 19-20).

Após o Golpe Militar de 1964, diante de um contexto sócio-político conturbado, a Constituição de 1967 manterá a educação como direito de todos (art. 68), mas estendendo a obrigatoriedade até aos 14 anos. A partir dos 15 anos a ideia é que o estudante passe a ser considerado na categoria de jovem, sendo uma referência ao ensino supletivo. Em seguida a Lei 5.379/67 cria a Fundação MOBRAF, para a erradicação do analfabetismo, com uma evocação propagandística de uma educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, p. 20).

A partir de reformas autoritárias durante o período militar, o ensino supletivo passa a ter bases legais específicas. Como a Lei n.5.692/71, que dentre seus artigos, dizia que o ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.” Tal ensino poderia abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e atualização. Podendo ser realizados via correspondência ou outros meios. Os exames seriam organizados pelos sistemas estaduais de acordo com cada Conselho de Educação vigente (BRASIL, 2000, p. 21).

O Parecer nº 699/72 destacava ainda, quatro funções do supletivo: suplência (substituição compensatória do ensino regular, via cursos e exames, com certificação de ensino de 1º grau aos maiores de 18 anos, e certificação de 2º grau aos maiores de 21 anos), suprimento (complemento dos estudos inacabados através de cursos de aperfeiçoamento e atualização), aprendizagem e qualificação. No entanto, estes recursos

ocorriam por fora dos ensinos regulares. Configurando um intenso investimento público no ensino supletivo e redefinindo a aprendizagem e qualificação para o Ministério do Trabalho (BRASIL, 2000, p. 21).

O Parecer CNE\CEB11\2000 traz as bases legais vigentes, considerando a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, que tem como princípio que toda e qualquer educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação pra o trabalho” (Brasil, 2000, p. 22). A LDB nº 9.394/96 retoma este princípio em seu art.2º, incluindo a seguridade da oferta a esta parcela, tendo em vista um direito fundamental e irrevogável. Tendo em vista que o acesso à educação deve ser para todos, independentemente da idade e das condições sociais, culturais, econômicas em que os sujeitos se encontram.

Ainda conforme o Parecer CNE\CEB11\2000, a CF/88 foi um marco balizador durante o processo de redemocratização do país, ao garantir e reafirmar o direito à educação para todos, tendo nesta construção movimentos de segmentos sociais que muito contribuíram, através de suas lutas por melhoria e inclusão educacional, em especial à educação de jovens e adultos, ampliando o sentido ao direito ao Ensino Fundamental também aos adultos defasados do processo educacional regular.

Os artigos 37 e 38 da LDB/96 dão suporte à EJA como uma modalidade de ensino própria, de caráter mais amplo. O art. 4ª, inciso VII, da LDB/96 é mais explícito ao afirmar o dever do Estado com a educação escolar pública, efetivado mediante a garantia de oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

No entanto, mesmo com algumas garantias e suportes legais, a efetivação e a concretização do direito a educação para os sujeitos da EJA ainda se encontra defasado, pois muitos não conseguem permanecer na escola e muito menos avançar nos estudos, gerando um fator de fracasso escolar e manutenção da exclusão social.

De acordo com Haddad (2008), existem diversas situações referentes ao abandono escolar. Como o ingresso no mercado de trabalho informal, no caso de meninos e de jovens pobres; e no caso das meninas e de jovens pobres, se dá pelo fato de trabalho

doméstico, em sua própria casa ou em casa de famílias (neste último caso há maneiras que possibilitam o acesso a escola, porém de forma precária). Por conta desta realidade, o não atendimento escolar obrigatório pode se traduzir em elevadas taxas de analfabetismo absoluto entre jovens e adultos, que apesar de alguns progressos nos últimos tempos, ainda carecem de políticas públicas educacionais efetivas, amplas, contínuas e pertinentes ao público atingido. Segundo o autor faz-se necessário o reconhecimento de jovens e adultos com baixa, ou nenhuma escolaridade, como sujeitos de direitos, os quais o acesso a uma vida digna e saudável lhes foi negado, ampliando a capacidade de participação social e a consciência pela cidadania,

[...] É neste contexto que a educação de pessoas jovens e adultas deve ser tomada; não simplesmente como o processo de ensino e aprendizagem de habilidades técnicas-leitura, escrita, operações, matemáticas e outros conhecimentos acumulados pela humanidade, que deveriam ter sido apropriadas no passado, mas como parte de um processo, que se dá ao longo da vida, que visa garantir possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo para pessoas que chegaram à juventude ou à idade adulta sem algumas ferramentas, como a educação escolar [...] (*ibid.*, 2008, p.).

Diante do panorama exposto sobre a EJA, pudemos verificar a ocorrência de constantes embates político-sociais ao longo de nossa construção histórica, pela inclusão do direito à educação a todos os cidadãos e cidadãs, especialmente aos jovens e adultos, que por vários motivos estiveram fora do processo escolar, e que em muitos casos, ainda permanecem excluídos do sistema educacional, seja pela falta de um ensino de qualidade ou pela permanência e avanço dos estudos. Os marcos legais e jurídicos são o reflexo destas lutas, mas sua real efetivação se dá principalmente com o reconhecimento do indivíduo, que inserido no espaço da EJA, pretende mais do que a formalização de sua educação. Requer assegurar sua identidade, o respeito aos seus saberes, sua diversidade, suas conquistas e, sobretudo, a sua participação social e política, de maneira emancipadora e transformadora.

2.3. Aspectos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil ocorre como modalidade, visto que os sujeitos aprendizes (homens, mulheres; jovens, adultos, idosos) não estiveram no ensino regular no tempo previsto, devido a diferentes fatores relacionados ao contexto e vivências de cada indivíduo. A EJA, conforme o art.208, da CF/1988, inciso I, será “dever do Estado [...], efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada,

inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” Reiterada, ainda, pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB\1996-Seção V, Art.37, que diz: A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso de continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A EJA é considerada de maneira a ser inserida em um espaço de construção permanente, devido as suas especificidades, abarcando o envolvimento de diferentes sujeitos, cada um com suas histórias, saberes, lutas, desejos, vivências e subjetividades. Com isto, a educação pretendida, busca um novo entendimento frente aos padrões hegemônicos que descaracterizam e anulam os aprendizes alocados nesta modalidade.

A educação, então, constitui-se como um direito de todos, proclamado pela Carta Magna, reafirmando, assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Portanto, sendo inquestionável e pressupondo em sua práxis a garantia do acesso, a elaboração e reconstrução de saberes, permitindo a humanização, a emancipação dos sujeitos envolvidos para aprendizagem e ampliação dos conhecimentos ao longo da vida, para além da escolarização (CONFITEA, 2008). Faz-se necessário entendermos a EJA em suas especificidades e diversidades, pois os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possuem as mais variadas origens e identidades e são sujeitos históricos partícipes da realidade nacional, tornando-se excluídos e marginalizados, por não terem as mesmas condições de oportunidades ofertadas e usufruídas por uma parcela privilegiada da sociedade.

Tendo em vista que os sujeitos da EJA são em sua maioria oriundos da classe trabalhadora, que por diversos motivos (como a falta de estrutura econômica, familiar e social) tiveram como consequência seus estudos interrompidos, ou, tão pouco, a oportunidade de iniciá-los, devemos considerar alguns fatores que incidem diretamente na oferta, expansão e na permanência dos educandos na educação formal da EJA.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2012, constituído por uma pesquisa declaratória obrigatória, conforme o art. 4º do Decreto nº 6.425/ 2008, realizada anualmente com as instituições de ensino público e privado, publicada pelo MEC/INEP em 2013, traz dados estatísticos sobre a situação da educação básica no país, cobrindo o período de 2007 a 2012,

[...] O decréscimo observado no quantitativo de matrículas da educação básica [...], em torno de 1% e equivalente a 427.569 matrículas, decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série. Além disso, as matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) mantiveram a tendência dos últimos anos e apresentaram queda de 3,4%, representando menos 139 mil matrículas no período 2011-2012[...] (p. 11).

No que se refere à EJA, o Censo Escolar 2012 informa que houve um total de 3.906.877 matrículas em 2012. Desse total, 2.561.013 (65,6%) estão no ensino fundamental (inclui EJA integrada à educação profissional e Projovem – Urbano) e 1.309.871 (34,4%) no ensino médio (inclui EJA integrada à educação profissional). Apresenta, ainda, um levantamento do Pnad/IBGE 2011, revelando que o Brasil possui 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos fora da escola e que não possuem o ensino fundamental completo. O Censo Escolar 2012 buscou coletar dados para contribuir com a elaboração de um diagnóstico e formulação de políticas para a ampliação de oferta da modalidade EJA no país. Outro dado importante sobre a EJA, diz respeito à distribuição desta modalidade, com predominância da presença da rede municipal no ensino fundamental e da rede estadual no ensino médio, seguindo, assim, a lógica do ensino regular. O Censo Escolar 2012 mostra que,

[...] Os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm perfil etário superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade [...] Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Considerando as idades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola [...] (p.25).

Segue, ainda, o quadro comparativo de matrículas na EJA:

Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012 (p. 26)

Ano	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado Educ. Profiss.	Projovem Urbano	Total	Médio	Integrado Educ. Profiss.
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.168.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.168.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
Δ% 2011/12	-3,4	-4,5	-6,9	-6,0	-22,4	...	-1,4	-0,9	-14,2

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.
- 3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

Diante dos dados apresentados pela pesquisa do Censo Escolar 2012, verificamos que as matrículas na EJA vêm sofrendo uma queda significativa a cada ano e, em contrapartida, o aumento de pessoas de faixa etária avançada que não conseguem a inserção nos estudos ou a conclusão do ensino fundamental também tem crescido bastante entre os anos 2000 e 2011, segundo os dados divulgados pelo IBGE.

O fato de existir um perfil etário superior nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos anos finais do fundamental e ao ensino médio da EJA torna a

situação da modalidade preocupante, pois evidencia uma lacuna a ser preenchida com políticas educacionais efetivas que garantam a entrada, a permanência e a conclusão dos estudos dos educandos no sistema escolar. A fim de evitar, com isto, a reprovação, a evasão e a exclusão de pessoas que buscam na vida acadêmica qualidade e emancipação, lhes possibilitando a transformação e a intervenção na realidade, “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p.77).

Dentre os pontos a serem investigados na situação vigente da EJA, a questão da exclusão, da evasão e demais fatores de afastamento ou de abandono escolar são elementos fundamentais para a elaboração de um diagnóstico e para a compreensão acerca das práticas pedagógicas existentes. Nesta perspectiva, se insere a avaliação da aprendizagem escolar, visto que a mesma ocorre intrinsecamente nas diversas instâncias da atividade pedagógica, como planejamento, organização curricular, gestão, supervisão, elaboração de projeto político pedagógico, etc., e, sobretudo, presente nas concepções e ideias utilizadas no processo educativo e de ensino e de aprendizagem ao longo da história da educação moderna. Perpassando desde as visões mais tradicionais/ liberais e autoritárias; até as mais progressistas/ libertadoras e democráticas. Desta forma, a EJA constitui um espaço de luta permanente e de afirmação do educando como um sujeito de direitos, ensejando uma educação emancipatória e livre de instrumentos e práticas excludentes, dentre as quais, as práticas avaliativas possuem um peso significativo nos rumos tomados durante todo processo de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO III: Considerações sobre Avaliação

De acordo com cada tipo de avaliação praticada percebemos diferentes formas de se trabalhar o processo de ensino e de aprendizagem através de alguns fatores, como, as relações constituídas entre todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos, familiares, demais membros da comunidade escolar e da própria sociedade) frente aos paradigmas relacionados ao processo da aprendizagem e da avaliação. As concepções de ensino que vão sendo construídas ao longo do tempo nos remetem à discussão de nossas ações e práticas pedagógicas, assim como a necessidade de se realizar possíveis mudanças.

Para tanto, neste trabalho faremos uma abordagem das práticas avaliativas usuais para, em seguida, empreendermos a discussão de novas perspectivas, à luz de autores e teóricos da avaliação da aprendizagem escolar, com suas proposições e análises sobre práticas avaliativas mais significativas e efetivas para a formação e aprendizagem dos sujeitos.

A avaliação surge como peça central escolar, a partir do século XIX, adquirindo um caráter regular, sistemático e orgânico, em que os processos educacionais são conduzidos à modalidades de julgamento dos alunos e de seus conhecimentos (FERNANDES, 2009). Com uma configuração histórica para que o sistema de ensino fosse baseado em classificações, mediante o uso de notas, nossa prática passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2008, p. 17), em que se cumpre uma função de organização do ensino e dos alunos, na adequação destes em turmas e classes, bem como na definição do percurso escolar e no futuro social e profissional do indivíduo (FERNANDES, 2009).

Diante das práticas educativas tradicionais, os professores basearam grande parte de suas ações pedagógicas e sua própria identidade profissional no exercício da avaliação (FERNANDES, 2009). A mesma vai definir o educando como aprovado ou reprovado, não interessando todos os demais fatores envolvidos em seu percurso durante o processo educativo. Com isto, gradualmente, provas e exames ganharam um status de poder, no sentido opressor e negativo, quase sempre punitivo. Outros desdobramentos da má utilização da avaliação da aprendizagem escolar recaíram na relação professor-aluno. Dentre os quais, a elaboração de provas com o intuito de reprovar os alunos e não de auxiliá-los na

sua aprendizagem; a utilização de pontos como barganha, à medida que o professor propõe pontos a mais ou a menos para atividades que às vezes não estão vinculadas aos conteúdos dados; e, especialmente a associação da prova como instrumento disciplinador, caso o aluno não se comporte, tendo como fator preponderante o medo (LUCKESI, 2008). Tal ordem reforçou o caráter autoritário da avaliação da aprendizagem escolar e do uso de seus instrumentos.

Segundo Fernandes (2009) existem diferentes formas de se praticar a avaliação nos sistemas educacionais, de acordo com as perspectivas culturais de cada grupo social. Há aquelas em que a concepção avaliativa está centrada na superação de dificuldades, no desenvolvimento e melhoria da aprendizagem, valorizando-se a capacidade que todos os sujeitos possuem para aprender. E outras, em que a avaliação serve ao propósito de classificar, certificar, entendendo que nem todos conseguem uma aprendizagem plenamente satisfatória, gerando, portanto, uma cultura de valorização e foco nos resultados como mecanismos definidores dos destinos escolares através de: repetência, evasão e desmoralização dos alunos. Entendendo que estes, supostamente, não possuem capacidade de acompanhar o ritmo escolar e acabam sendo excluídos por tais práticas. A primeira concepção está associada a uma avaliação formativa e a segunda concepção, por sua vez, insere-se em uma prática tradicional de avaliação somativa. Desta forma,

[...] Surge, em 1967, por intermédio de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de *avaliação somativa*, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de *avaliação formativa*, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens [...] (NEVO, 1986; SCRIVEN, 1967 *apud* FERNANDES, 2009, p. 49).

Ocorre, ainda, a sistematização de três tipos de práticas avaliativas denominadas de gerações (GUBA; LINCOLN, 1989 *apud* FERNANDES, 2009, p. 44), cada uma atendendo as contextualizações filosóficas, históricas, políticas e sociais as quais estavam inseridas. Tendo em vista que muitas dessas práticas, embora superadas em alguns aspectos, ainda se encontram nas práticas educativas atuais.

A primeira, conhecida por geração de medida, cuja avaliação era vista como uma questão de técnica, através da aplicação de testes para medir com rigor e isenção as aprendizagens dos educandos. A inspiração para esta concepção vinha dos testes surgidos na França, desenvolvidos por Alfred Binet e Theodore Simon, para aferir a inteligência e as

aptidões dos sujeitos. Estes testes permitiam quantificar, comparar e ordenar a partir de uma escala; com isto, seguindo os modelos científicos para se obter criteriosamente os propósitos os quais os estudos sociais e humanos se propunham. Nesta concepção “avaliação e medida são sinônimos” (p.46). O autor aponta as características desta corrente,

- Classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- Os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- Os alunos não participam no processo de avaliação;
- A avaliação é, em geral, descontextualizada;
- Privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e
- A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (FERNANDES, 2009, p. 46).

A segunda, chamada de geração da descrição, considerava, sobretudo, “muito redutor avaliar um sistema educacional apenas com base nos resultados dos alunos” (Fernandes, 2009, p. 47), havendo assim outros fatores que deviam ser analisados para que se pudesse “descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos” (*ibid.*, p. 47) atingidos para se entender os pontos alcançados pelos alunos, referentes aos objetivos definidos. Tal concepção teve uma grande influência dos estudos do teórico Ralph Tyler.

Neste aspecto, especificamente no Brasil, conforme nos traz Hoffman (2009, p. 33-34), a “concepção reducionista de avaliação” vigente sofre forte influência, durante os anos 60, dos estudos norte-americanos. A teoria da avaliação educacional recebe grande impacto das ideias de Tyler através da “avaliação por objetivos”, cujo foco é puramente comportamentalista, em que o processo avaliativo recai na “verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor”, ou seja, segundo Fernandes (2009, p. 47), Tyler colocou a necessidade de se formular objetivos para que se possa definir mais concretamente o que se pretende ou se está avaliando e cunhou de Avaliação educacional o processo avaliativo de cumprimento ou não dos objetivos definidos. Ambos os autores, observam que muito desta prática ainda é muito corrente nos dias atuais, quando os objetivos são preestabelecidos em conteúdos programáticos pelo professor que em momentos estanques aplica testes para verificação do alcance, pelos alunos, aos objetivos anteriormente estipulados.

Acerca da avaliação como juízo de valor, Fernandes (2009, p. 48-50) coloca que tal visão, a qual se denomina geração da avaliação como juízo de valor ou geração

da avaliação como apreciação do mérito, surge no momento em que os teóricos buscam superar algumas falhas ou lacunas cometidas em práticas avaliativas anteriores, mantendo o uso de certas “funções técnicas e descritivas da avaliação”, porém propondo a formulação de juízos de valores aos objetos de avaliação. Assim, os avaliadores cumpririam um papel de juízes. Embora essa formulação embocasse em uma série de divergências entre alguns teóricos, tal concepção ganhou força, principalmente no fim da década de 60, fazendo com que todas as abordagens avaliativas, independentes de suas correntes teóricas, estivessem de acordo com este propósito. Com isto, ocorre certa ampliação dos horizontes da avaliação, fazendo com que a mesma torne-se mais refinada em termos teóricos. Vejamos algumas considerações apontadas por esta geração,

- A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- A coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- A avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores;
- Os contextos de ensino e da aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (FERNANDES, 2009, p.50).

Contudo, o autor (2009, p. 51-52) identifica algumas limitações acerca das três gerações que em seu conjunto apresentavam aspectos ainda a serem superados. Como, reducionismo e centralidade excessiva de técnicas que responsabilizavam os alunos como os autores das falhas cometidas no processo de aprendizagem; a falta de uma abordagem que desse conta da pluralidade e da diversidade cultural existentes na sociedade, por isto, incorrendo na exclusão dos sujeitos por mecanismos que reforçam essas diferenças; e, por fim, uma forte crença no uso de métodos científicos muitas vezes descontextualizados da realidade e acima de tudo muito preocupada com resultados inquestionáveis. Através da aplicação de instrumentos considerados como neutros e, assim, empregando à avaliação uma isenção aos avaliadores que por sua vez não contaminavam o processo avaliativo e nem eram contaminados por ele.

Para Hoffman (2009) a concepção tradicional da avaliação vem marcando a trajetória de educandos e educadores à medida que impõe essa ação como julgamento de valor dos resultados obtidos com o uso intensivo de instrumentos como provas, testes, registros e

outros tipos de verificações da aprendizagem. Desta forma, o uso da avaliação tradicional como elemento crucial à manutenção da ordem vigente, bem como de seus mecanismos de controle social tem como escopo práticas de padrões classificatórios, com utilização de critérios de promoção elitistas e discriminatórios através de elementos comportamentais idealizados, com aferições pelo sistema de médias, conceitos, estatísticas, etc., (HOFFMAN, 2010, p.28-29).

Em Perrenoud (1999, p.11 e 25) a avaliação tradicional implica em classificação e hierarquização dos indivíduos, pois os mesmos obtêm êxito ou fracasso de acordo com as avaliações que são proferidas pelos professores ou outros avaliadores “que seguem programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo”. Segundo este autor, as pesquisas desenvolvidas na área de educação não desconsideravam as questões de normas e de excelência escolar para a condição de êxito ou fracasso, porém tais procedimentos eram vistos de maneira menor, como simples “medida das desigualdades de domínio da cultura escolar” (p.26), centrando-se mais nas causas e consequências da desigualdade de aprendizagem, sem relevância maior para o uso avaliativo da aprendizagem e de suas formas de excelência ditadas pela escola.

Percebe-se que é mais fácil ao educador e ao próprio sistema, classificar e definir lugares através de verificações pontuais geralmente desarticuladas com todo processo de ensino e de aprendizagem do que reavaliar sua própria prática, repensando o processo, elaborando novas estratégias e mudanças, considerando o percurso do aluno como um todo.

Luckesi (2008, p.92-) faz considerações importantes sobre a verificação e a avaliação. Segundo o autor, verificar, no termo etimológico do latim, significa “fazer verdadeiro”, buscar “ver se algo é isso mesmo”, “investigar a verdade de alguma coisa”. Ao se utilizar desta ação, o ato pedagógico se insere na configuração de “observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações” que por sua vez restringem o objeto ou o processo com o que se trabalha. A verificação termina a partir do momento em que se tem a obtenção dos dados ou das informações requeridas, não oportunizando fazermos novas significações e elaborações dos dados/informações subtraídos anteriormente. Já o termo avaliar, de origem latim, significa “dar valor a”, atribuindo um valor qualitativo aos objetos avaliados.

Com isto, segundo o autor, os dados ou informações são coletados, analisados, e sintetizados para uma posterior configuração, a partir de comparações da configuração do objeto confrontado avaliado com um padrão qualitativo preestabelecido para aquele tipo de objeto. Os valores e qualidades atribuídos ao objeto permitem uma tomada de decisão a favor ou contra o mesmo, possibilitando uma nova tomada de decisão, para atuar ou não no objeto analisado. Por tanto, o que vemos é uma ação estática e fixa sobre o objeto, através do ato de verificar; e uma ação dinâmica e direcionadora do ato de avaliar. Mas, conforme observamos em nossa trajetória pedagógica, a escola ainda mantém viva a utilização de verificações que servem apenas à classificação, corroborando para a aprovação ou reprovação, bem como para a evasão e exclusão dos discentes.

No entanto, a prática avaliativa quando feita de maneira consciente pode ser interessante e inovadora, para além do momento de uma prova escrita ou oral que sentencia uma colocação definitiva ao aluno, sem considerar ganhos, acertos, obstáculos e principalmente sua postura diante das dificuldades. A avaliação possibilita mudanças à medida que observa o crescimento significativo e assegura a real aprendizagem, acima de processos meritocráticos, memorizantes e reprodutores que incorrem muitas vezes em uma falsa aprendizagem,

[...] Importa estarmos cientes que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam [...] dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica [...] (LUCKESI, 2008, p.28).

Concernente a esta análise sobre o aspecto processual do uso da avaliação da aprendizagem escolar, Araújo (2012, p.14-17) reitera que a mesma deve ocorrer de maneira dinâmica, organizando o processo de ensino e de aprendizagem de duas formas interligadas: objetivos/avaliação; conteúdo/método. Estas são as categorias constituintes do espaço pedagógico de uma sala de aula, visto que desta maneira o processo pedagógico coloca a avaliação em um sentido articulado durante todo percurso pedagógico, em conjunção aos objetivos propostos ou trabalhados, sendo que estes serão a base para a construção dialética da avaliação. Já o conteúdo e o nível de seu domínio, através dos objetivos, possibilitarão situações em que o educando mostre o seu desenvolvimento pelos processos avaliativos realizados. Sendo que os objetivos e a avaliação nortearão o processo posterior.

O autor atenta que “não se trata unicamente de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos” para que ocorra em seguida apenas uma avaliação que reflita sobre tal unidade, verificando a aprendizagem de forma isolada somente ao final. E nem tão pouco, a sobreposição da avaliação/objetivos sobre conteúdo/ método, pois, em geral, os “objetivos, embutidos na situação de ensino e de aprendizagem e na própria avaliação” prevalecem e definem os rumos que o aluno terá em seu processo educativo. Ou seja, neste caso a avaliação sentencia e classifica, regulando o que os estudantes vão ter acesso ou não em sua aprendizagem.

Em vista disto, a escola, necessita reelaborar o processo de ensino e de aprendizagem, através de abordagens qualitativas, honrando o compromisso com uma educação inclusiva e democrática, criando um terreno fértil para que o processo avaliativo possa acontecer de forma mais articulada, criativa e global, possibilitando, assim, diálogos e participações dos envolvidos.

Dentro desta perspectiva podemos considerar também uma prática voltada para a elaboração de uma avaliação diagnóstica que busca a compreensão das aprendizagens dos sujeitos em seus estágios de desenvolvimento, auxiliando o sujeito em seu avanço, a partir de uma tomada de decisão que lhe possibilite tais condições (LUCKESI, 2008),

[...] Deste modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem [...] (*ibid.*, p. 81).

A partir deste olhar, o autor (*ibidem.*, p.82) considera que para ser praticada uma avaliação diagnóstica devemos ter em mente a sua total compreensão e realização comprometidas com uma concepção pedagógica que abarque em suas propostas uma concepção histórico-crítica. Sendo que esta compreensão dará ao educando uma criticidade para que ele possa se apropriar dos conhecimentos e habilidades necessários para a participação crítica do sujeito frente ao poder hegemônico vigente. Visto que a avaliação diagnóstica opera como um instrumento auxiliar da aprendizagem, preocupada com o crescimento do sujeito. Nela estão presentes algumas funções: “autocompreensão do sistema de ensino, a autocompreensão do professor e a autocompreensão do aluno”,

[...] A avaliação realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto nesta avaliação ele tem uma possibilidade de autocompreensão [...] O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está eficiente e que desvios está tendo. [...] O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra [...] (LUCKESI, 2008, p.83).

Existem fatores preponderantes para à formação e a transformação da prática avaliativa em uma perspectiva inovadora e significativa. Dentre os quais, a questão da qualidade.

De acordo com Romão (2011, p. 39-41) a qualidade de ensino perpassa, dentre outras questões, a lógica de um projeto educacional que aspira uma determinada visão de mundo e de seu respectivo projeto de sociedade. Ou seja, “projetos diferentes de sociedade determinam diferentes concepções de ensino desejáveis, que preveem conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar, para a consecução do projeto social específico”.

Com isto, a avaliação da aprendizagem escolar necessita estar atenta não só com o projeto político pedagógico, mas, sobretudo com o projeto social hegemônico, abarcando, assim, as relações que ocorrem em âmbito micro e macro social (ROMÃO, 2011). Pois, a avaliação feita de maneira dialética incorre em ações e práticas pedagógicas voltadas para a equidade e melhoria do ensino, possibilitando a inclusão; a mudança de práticas tradicionais e a aceitação de novas abordagens, visando à formação de concepções que valorizam um projeto educativo voltado para uma aprendizagem efetiva e não elitista (*ibid.*, p.43).

Para Hoffman (2010), a concepção usual da sociedade sobre a oferta de um ensino de qualidade recai em uma “descrença em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade” (p.13-14), uma vez que incide diretamente na questão dos resultados, ou seja, os mesmos são gerados pelo o que é produzido através da educação.

A autora (*ibid.*, p.14) observa algumas questões acerca das práticas pedagógicas que recaem no modo de pensar e agir em relação ao uso da avaliação escolar e consequentemente em um ensino de qualidade para todos. Entre as quais uma crença no uso

tradicional da avaliação como responsável por uma escola competente que não converge com a realidade do momento. Pois, a escola ao não dar conta de seu alunado, acaba por promover um elevado grau de repetência e de evasão, não podendo ser considerada como competente. Percebe-se assim, que o acesso em todas as suas formas e organizações necessita ocorrer como um direito fundamental de todos os sujeitos, não importando idade, classe social, gênero e demais condicionantes, para assim atender a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda de acordo com a autora (*ibid.*, p. 16) cabe, sobretudo, ao educador o compromisso em manter na escola o aluno ingressante, favorecendo o saber e acesso a outros graus do ensino, incluindo-se aí permanência e continuidade dos estudos e quanto a isto o processo avaliativo possui um peso considerável, à medida que opera em favor da inclusão e da apropriação de conhecimentos, assegurando uma aprendizagem efetiva. Em conformidade com este pensamento está o enunciado por Luckesi (2008) “[...] ainda que permanência e terminalidade estejam profundamente articuladas com a política educacional do país [...] dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui um papel importante” (p. 65).

Com isto, em Luckesi (*ibid.*, p.65) a qualidade implica sobremaneira a disponibilização a todos os estudantes à “apropriação ativa dos conteúdos escolares”. As práticas, tanto escolares quanto discentes, deverão fomentar condições favoráveis e efetivas para que a apropriação ocorra da forma mais significativa e qualitativa.

A avaliação neste contexto necessita realizar a superação de paradigmas e de obstáculos, em muito já enraizados em nossas práticas pedagógicas, para ser posta no sentido de inclusão de todos os sujeitos, sejam os que estão na escola e assim precisam ter condições de permanecer e avançar, bem como daqueles que por motivos diversos são levados ao fracasso escolar e que por ventura deixam a escola,

[...] Ao lutarmos por uma escola de qualidade, não poderemos pressupor que essa escola apenas “aceite” as pré-condições socioculturais do educando e aí permaneça [...] apenas com os avanços que ele possa vir a demonstrar por essas condições já adquiridas. (HOFFMAN, 2010, p. 31).

Em consonância com este aspecto qualitativo da educação, Demo (1994, p.20-21) nos coloca que,

[...] Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade [...] representa a estratégia básica de formação humana [...] não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar [...].

Sendo assim, a avaliação participa da dinâmica de inovação e de mudança das práticas e ações pedagógicas, à medida que supera paradigmas muitas vezes excludentes e desvinculados do cotidiano escolar. Ensejando-se, segundo Hoffman (2010, p.28), uma “perspectiva construtivista da avaliação”, e assim, oportunizando o desenvolvimento pleno do educando, principalmente a sua aprendizagem efetiva e significativa. Desta maneira, a qualidade do processo educativo ocorre em uma “perspectiva mediadora da avaliação” (*ibid.*, p.29), viabilizando uma construção permanente e contínua da aprendizagem. Sem limites preestabelecidos, porém com objetivos claros e delineados; e, por fim, sem delimitação e padronização de “pontos de chegada” (*ibid.*, p. 29).

Ainda para Hoffman (2009), no tocante a aplicação de provas, testes, notas e conceitos, tradicionalmente houve uma apropriação equivocada sobre tais práticas e seu real significado. Em sala de aula usa-se muito o aspecto de medida com variadas definições que não são claras o suficiente para que educandos e educadores possam acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem a partir da utilização destes instrumentos. Pois, “nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica” (p.40).

Com isto, a autora (*ibid.*, p.41) quer dizer que existem aspectos ligados aos fatores mais subjetivos, como sentimentos, motivações, emoções, etc., que fazem parte do contexto de uma escola, por estarmos lidando com a formação de pessoas. Sendo assim, os professores muitas vezes quantificam e medem questões relacionadas aos aspectos atitudinais dos alunos, por exemplo. Para cada ação realizada pelo educando, há uma constante atribuição arbitrária de valores e formulações de critérios e parâmetros, invariavelmente desarticulados com as reais necessidades do sujeito.

No caso de notas, existe uma prática corrente de se usar a comparação entre alunos para lançar uma nota, tendo como parâmetro o melhor e o pior aluno. Já na abordagem dos conceitos, estes ocorrem como “expressões representativas do desenvolvimento global dos alunos” (p.44), por influência dos princípios da Escola Nova que consideravam as

habilidades adquiridas, mas que não estivessem tão evidentes, reiterando, assim, o aspecto subjetivo dos processos cognitivos, opondo-se, então, às práticas de mensuração. Contudo, as práticas cotidianas muitas vezes abandonam este aspecto global, seja pela superficialidade teórica ou pela rotina. Retornando-se, em muitos casos, à utilização de notas como padrão avaliativo. Quanto ao uso de testes, estes geralmente são aplicados como mera constatação de resultados, verificando o que se aprendeu e o que não se aprendeu, sem a “intencionalidade básica de investigação” (p.49). Em contraponto, utilizados como instrumentos investigativos, os testes permitem a análise e a reformulação, se for o caso, do trabalho pedagógico, tendo como eixo central o envolvimento dos sujeitos; educadores e educandos.

Hoffman (2010, p.19) ainda atenta para a situação de que os educadores geralmente, falam muito em “como fazer a avaliação”, sugerindo metodologias variadas, sem ao menos refletirem e compreenderem a fundo está prática. Havendo, inclusive, reações de resistência às mudanças nas utilizações metodológicas; haja vista que a própria sociedade reage ao se falar na abolição do sistema tradicional de provas e atribuições de notas e de conceitos. Quando se propõe uma pedagogia de não reprovação, a progressão continuada, por exemplo, há um entendimento por parte dos professores de que se trata da eliminação da prática avaliativa e da aplicação de seus instrumentos tradicionais, sem perceberem que tal prática deve ir além do que está posto nas propostas institucionalizadas e incorporadas ao cotidiano escolar, bem como ao pensamento tradicional.

Para incitar reflexões acerca de nossas práticas educativas, a autora (*ibid.*, p. 58-69) propõe uma prática avaliativa mediadora em que algumas estratégias podem ser elencadas: estabelecer o diálogo com os sujeitos avaliados para compreender seus estágios de desenvolvimento da aprendizagem; oportunizar aos mesmos que se expressem e participem ativamente do momento avaliativo, à medida que suas facilidades e dificuldades sejam compreendidas para, assim, favorecer um planejamento de novas ações educativas. Ainda, propiciar discussões entre os educandos a partir de situações-problemas, em que os mesmo possam interagir e refletir sobre o desenvolvimento de seu conhecimento; praticar a observação individual de cada aluno, percebendo o processo de construção de conhecimento em todos os detalhes apresentados pelos alunos; e habituar-se na produção de registros de avaliação com anotações significativas sobre o processo de aprendizagem e construção do conhecimento dos estudantes.

A avaliação mediadora possui uma visão libertadora cujo enfoque dos educadores em sua prática seja crítico e desperte a importância do papel da educação na sociedade. Hoffman (2009, p. 92) destaca os pressupostos desta concepção,

- Ação coletiva e consensual;
- Concepção investigadora, reflexiva;
- Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais;
- Postura cooperativa entre os educadores e todos os envolvidos na ação educativa;
- Privilégio a aprendizagem significativa; e
- Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano.

Ainda segundo a autora (*ibid.*, p.15) nos chama a atenção para que não tornemos o processo avaliativo dicotômico à própria educação, pois ambos são meios de se problematizar, questionar e refletir sobre a ação. Sob a mesma perspectiva da indissociação entre avaliação e educação, Fernandes (2009, p.21) salienta a importância da junção de avaliação e do processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento do sistema educativo,

- As escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- Os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- Os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- Os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- A sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo;
- Os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas.

Romão (2011, p.58) cita que “cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação,” embora ocorrendo em “pequenas variações formais”, seus processos educacionais estão configurados em correntes que integram menores números de conjuntos. A concepção que melhor explicita sua visão possui o sentido de avaliação dialógica (p.6 e 107) que se contrapõe a concepção autoritária. Esta, em sua trajetória se preocupa apenas com os processos de verificação e classificação, “desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelos educandos”. Enquanto aquela busca a utilização da avaliação dialógica, corroborando para uma prática mais investigativa e questionadora em que os resultados obtidos servem para a elaboração de uma reflexão problematizadora entre todos os sujeitos envolvidos, retomando, em conjunto, o processo de ensino e da aprendizagem,

[...] Dependendo do processo de avaliação adotado, pode-se recuperar a reflexão sistemática sobre o planejamento escolar, sobre metas e objetivos, sobre métodos, sobre técnicas, sobre procedimentos, sobre instrumentos de medida e sobre a própria avaliação. Resgata-se, enfim, a possibilidade de verificação do próprio desempenho dos diversos atores escolares, abrindo espaço para o replanejamento e para a correção de rumos [...] (*ibid.*, 2011, p. 25).

Ainda para o autor (*ibid.*, p. 25): “[...] a complexidade do processo de avaliação não admite modelos prontos e acabados [...] permite o oferecimento de subsídios através de uma prática reflexiva coletiva”.

Em paralelo com a perspectiva dialógica, Popham (2008, *apud* VILLAS BOAS, 2011) enseja que a avaliação formativa seja proposta por um planejamento construído coletivamente, através de diferentes atividades, durante o percurso pedagógico, fornecendo um feedback a todos os envolvidos no processo, trabalhando com erro, promovendo ajustes e novas aprendizagem. Outro fator relevante para este tipo de avaliação é o engajamento dos alunos, ao se perceberem partícipes desta ação, tendo a oportunidade de se envolverem de forma autônoma em seu processo formativo. O papel do educador frente a este desenvolvimento pode ocorrer por dois caminhos que se cruzam,

[...] dar oportunidade ao estudante de desenvolver sua capacidade de identificar e compreender as lacunas de aprendizagem, deixando que ele se responsabilize por planejar e desenvolver as ações necessárias. Isso requer o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e do processo colaborativo de avaliação entre colegas [...], o professor toma para si a responsabilidade de direcionar atividades que promovam as aprendizagens. Estes dois caminhos podem ser combinados, cabendo ao professor decidir quando e como dar ênfase a cada um deles [...] (VILLAS BOAS, 2011, p. 26).

Segundo Villas Boas (2011), o uso da autoavaliação ocorre como ferramenta essencial ao processo educativo e avaliativo, no qual o estudante atua colaborativamente, planejando e desenvolvendo seus estudos de maneira independente. Tal realização possibilita um melhor aproveitamento do feedback sobre as práticas avaliativas. O educador, por sua vez, pode subsidiar o desenvolvimento da identificação e da compreensão de possíveis falhas no processo de aprendizagem dos estudantes para que estes atuem criticamente, exercendo a autoavaliação.

O professor, por sua vez, pode também trabalhar condições favoráveis à introdução da prática da autoavaliação em sala de aula, para que seja um recurso estimulante ao trabalho pedagógico. Por meio de uma autoavaliação contínua (VILLAS BOAS, 2011), em que os educandos desenvolvam suas habilidades e possam compreender seu papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, tal proposta enfrenta um obstáculo enorme: a formação precária dos educadores em relação à avaliação. Pois, o meio acadêmico universitário muitas vezes utiliza formas tradicionais de avaliação, em que o estudante pouco ou quase nada participa diretamente da construção de seu processo educativo. Sobrepõe-se nestas práticas, aspectos avaliativos autoritários e classificatórios, em que o julgamento final se dá pela emissão de notas e médias (VILLAS BOAS, 2011), perdendo a oportunidade de se aprofundar e investigar os motivos pelos quais o estudante não alcançou determinado critério estipulado anteriormente pelo planejamento.

O conhecimento aprofundado permite que o professor desenvolva e exerça sua autonomia diante da sua prática pedagógica,

[...] Só o conhecimento cada vez mais apurado pode oferecer autonomia aos professores. E é urgente que os professores sejam autônomos, no sentido de um trabalho coletivo consciente e científico [...] direito de conhecer profundamente: o que fazemos. Por que fazemos. O que queremos e por que queremos. O que não queremos e por que não queremos. Saber o que não queremos é tão importante quanto saber o que queremos [...] (LODI; LACERDA, 2009, p.114 *apud* BUZAR, 2013).

A partir deste ponto o professor terá condições de reavaliar criticamente sua prática, respeitando o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes, bem como percebendo cada instante da aprendizagem construída.

Outro aspecto relevante para uma concepção avaliativa mais inclusiva e menos sentenciativa, diz respeito à questão dos erros. Pois, tradicionalmente, este é um aspecto da avaliação e da própria prática pedagógica, como um todo, em que se sobrepõe o autoritarismo diante do educando. Seja como um momento punitivo, em que o erro é exposto diante de todos, como repreensão a “não aprendizagem,” ou, como forma de submissão inquestionável ao saber institucionalizado.

De acordo com Luckesi (2008, p.48), tradicionais formas de verificação do erro nas práticas escolares provocaram uma série de castigos e punições. Inicialmente, os

castigos se davam mais explicitamente por meio de agressões verbais e físicas, depois, passou a ser praticado de maneira menos direta, porém não menos constrangedora. Propiciando-se, assim, um estado de tensão e medo dos estudantes em relação aos resultados apresentados e seu conseqüente julgamento por parte dos docentes. Visto que aqueles que apresentam menos erros nas tarefas são considerados fortes, enquanto os que não alcançam o resultado desejado são considerados fracos e acabam ridicularizados. Diante disto, o que interessa no fim das contas é o que não se aprendeu, para poder ser usado de forma autoritária e punitiva pelos professores em seu papel de detentores do conhecimento máximo. Ao passo que o que se sabe e se aprende realmente fica escamoteado, mesmo que tal aprendizagem não tenha sido profundamente alcançada pelo discente,

[...] O castigo que emerge do erro- verdadeiro ou suposto- marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma [...] a observação e a compreensão do uso do erro na prática escolar revelam que a questão é bem mais ampla [...] a trama das relações sociais [...] predominantemente conservadora [...] tem uma força determinante sobre as nossas condutas individuais. Tal força é medida por múltiplos mecanismos, dentre os quais a culpa e o medo por meio de castigo [...] (LUCKESI, 2008, p.50 e 53).

Com isto, Luckesi (2008) abre uma perspectiva do uso construtivista do erro como uma virtude a ser explorada para o crescimento do educando. Pois, a concepção de errado sempre esteve ligada ao seu oposto, o certo, como um padrão bem definido a ser atingido pelo educando. Sendo desta forma, utilizada como um comparativo de acerto ou de fracasso escolar. No entanto, ao se utilizar uma forma em que se alcance determinado objetivo preestabelecido, poderemos possibilitar uma ação satisfatória ou não satisfatória a ser realizada. De maneira que o que ocorre é o sucesso ou o insucesso do educando em seu percurso, ao contrário de uma imposição autoritária que não permita mais o desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem. Como se o processo de aprendizagem estivesse acabado em definitivo através da sentença do erro.

Tal perspectiva é compartilhada por Romão (2009) que destaca que o erro como virtude pode constituir “a matéria-prima do replanejamento das atividades curriculares” (p.97) podendo ser utilizado como “fonte de conhecimento pedagógico” (p.97) e avaliativo sem incorrer em ações seletivas, discriminatórias, excludentes e meritocráticas. O que interessa, segundo o autor, é uma “avaliação cidadã” (p.104) em que “o registro e a análise dos insucessos” (*ibid.*, p.104) sirvam de subsídios para que a construção do currículo seja revista, de maneira ampla, pois que “não se trata de buscar o erro para que se possa construir

o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes- no caso da avaliação- didático-pedagógico”. Porque nem todo insucesso se constitui realmente como tal, o que muitas vezes ocorre é a existência de uma concepção hegemônica que fomenta a visão dicotômica de certo/errado no processo educativo.

Em Hoffman (2010) a concepção certo/errado acaba por reforçar as práticas classificatórias e competitivas na educação. Para esta questão, propõe também uma avaliação alternativa em que se procede a uma perspectiva mediadora, cujo educador possa refletir teoricamente sobre a sua práxis, propondo uma intervenção pedagógica que considere a diversidade de situações vivenciadas pelos sujeitos. Forjando, assim, a construção do conhecimento pelo educando que se apropria verdadeiramente dos saberes através de seu desenvolvimento e desempenho; e, a do próprio educador que utiliza ações pedagógicas significativas e favoráveis para melhores soluções e reformulações da aprendizagem, acompanhando e orientando o educando. Como instrumento auxiliar desta prática reflexiva, a autora cita o uso de relatórios/registros de avaliação pelo professor, ao longo do processo. Os mesmos possibilitam rever posturas e ações pedagógicas/educativas refletindo o processo de construção de conhecimento e fortalecendo a relação professor-aluno.

Por fim, pudemos observar de acordo com as discussões dos teóricos apresentados, acerca do processo avaliativo, que dentre vários fatores, a avaliação da aprendizagem escolar não pode ocorrer em momentos pontuais, excluindo do espaço escolar o desenvolvimento de indivíduos que têm capacidades e habilidades, mesmo que passem por dificuldades de aprendizagens. Pois, muitas vezes há um interesse do aluno em aprender, mas não lhe são oferecidas as estratégias eficazes e efetivas para sua inclusão na aprendizagem.

No caso específico da EJA, a avaliação necessita ser mais aberta e dialógica, fomentando o desenvolvimento cognitivo dos educandos, bem como a sua articulação com todo corpo pedagógico e demais atores do processo educativo. Buscando, sobretudo, sua autonomia, cidadania e emancipação. Veremos a seguir os aspectos legais e demais documentos que balizam a avaliação para este segmento, observando se os mesmos regulamentam sua efetivação e configuração, em um espaço propício ao desenvolvimento de práticas educativas que superem os paradigmas vigentes.

3.1. Avaliação na EJA

De acordo com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional/ LDBN, fica estabelecida as diretrizes e bases da educação nacional. Referente à EJA, a LDB, no Capítulo II; Seção V; Art. 37, afirma que “a educação de adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Pela trajetória desta parcela, discutida anteriormente, verificamos que ainda é grande o contingente de brasileiros e de brasileiras que demandam este tipo atendimento. A EJA configura-se como uma modalidade de ensino, visando à possibilidade de retorno dos indivíduos afastados da escola, pelos mais variados motivos que acabam por determinar a sua exclusão do processo educativo. Perpassando, assim, os níveis da Educação Básica, referentes ao período do ensino fundamental que atualmente ocorre em 9 anos no ensino regular e ao período de 3 anos para o ensino médio.

O Art. 24, inciso V, expressa que “a verificação do rendimento escolar” considerará, dentre outros critérios, “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

O § 1º, do Art. 37, expressa que a educação deverá ser assegurada de forma gratuita, a jovens e adultos que não concluíram seus estudos no período apropriado, mediante a oferta educacional adequada a seus interesses e características, bem como condições de vida e de trabalho. Ou seja, a educação ofertada necessita ir além da alfabetização e instrumentação, contemplando o preparo para a profissionalização e a entrada no mercado de trabalho; porém, sem desconsiderar o perfil sociocultural de sua clientela, estimulando a autonomia, a emancipação e o desenvolvimento da cidadania destes sujeitos na vida social e política do país.

Já o Art.38, § 1º, diz que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Os exames serão ofertados para os maiores de

15 anos de idade para o nível de conclusão de ensino fundamental e a partir de 18 anos de idade para os que cursarem o nível médio. O § 2º diz que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

Conforme citado por Carneiro (*ibid.*, p. 126), os exames e cursos se dão de forma obrigatória, mantidos pelos sistemas de ensino, em que “os cursos são programas regulares, desenvolvidos em um período de tempo e ministrados através de processo escolar. Os exames são realizados à parte dos cursos, portanto, fora do processo”. Estes últimos podem ocorrer presencialmente ou à distância. O autor (*ibid.*, p.127) atenta para o fato de que os programas educacionais desenvolvidos não consideram as necessidades e competências obtidas pelos sujeitos em suas práticas socioculturais. Segundo ele é preciso corrigir as distorções apresentadas utilizando alguns critérios,

- Diversificar a oferta de programas;
- Mobilizar toda comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil;
- Proporcionar meios e recursos financeiros para a produção de materiais didáticos e técnicos- pedagógicos apropriados;
- Especializar o corpo docente;
- Integrar os programas de jovens e adultos com a educação profissional;
- Envolver os empregadores no sentido de organizar jornadas de trabalhos compatíveis com o horário escolar;
- Desenvolver mecanismos de apoio educativo a milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal;
- Viabilizar programas especiais para mulheres envolvidas, além do trabalho profissional, com tarefas domésticas. (*ibid.*, 2008, p. 127).

Quanto à realização de exames e cursos, existem algumas ressalvas. Pois, ao verificarmos o caráter do exame, por exemplo, veremos que tal procedimento incorre em mera aplicação seletiva e classificatória: quem alcança a média estipulada será apto e conseqüentemente considerado aprovado para concluir ou seguir em frente; já os que não alcançarem, ocorrerá o contrário; serão considerados inaptos e reprovarão, sendo mais uma vez excluídos do processo educativo.

Visto que esta forma de avaliação diverge completamente das práticas avaliativas que compreendem perspectivas no sentido emancipatório, dialógico, dialético, mediador e demais alternativas que corroboram na construção da aprendizagem do sujeito em toda sua trajetória escolar. Tais perspectivas englobam vários aspectos que fogem de verificações pontuais e descontextualizadas, como o caso de exames. Sobre a oferta de cursos,

ocorrem situações em que determinadas instituições privadas disponibilizam a possibilidade de continuidade de estudos, porém sem a qualidade desejada, visando apenas o lucro comercial, sem uma preocupação realmente pedagógica e construtiva da aprendizagem.

A Proposta Curricular para o 1º Segmento- Ensino Fundamental da EJA, publicado pelo MEC em 2001, cita alguns encaminhamentos que preferencialmente devem ser seguidos quanto à prática avaliativa. Segundo este documento, planejamento e avaliação devem ser desenvolvidos de forma conjunta. Para tanto, a atividade educativa necessita de planos estabelecidos de maneira formal e registrados de forma escrita, “com objetivos amplos ou a articulação de vários objetivos de naturezas diferentes” (p. 209), considerando, sobretudo, os contextos sociais específicos, atendendo determinado sistema de ensino e outros fatores. O instrumento utilizado pelo professor para efetivar as estratégias estabelecidas é o plano didático, em que as ações serão estipuladas por meio de objetivos ordenados e sua articulação ao currículo será imprescindível. Também serão elaboradas as atividades para promoção da aprendizagem e a construção de um modelo avaliativo que recolha os “indicadores do grau de alcance dos objetivos por parte de cada um dos alunos nas várias fases do processo, da adequação das atividades propostas e das intervenções do educador” (p. 210).

Como estratégia de avaliação, o documento coloca que deverá ser “feita uma avaliação oral coletiva enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades”. Os aspectos avaliados serão o uso da escrita da língua portuguesa, da escrita de números e a operação de cálculos, e de leitura. Todos os aspectos serão avaliados quanto à produção individual e anotações em fichas de acompanhamento. E ao final da unidade de estudos será realizada uma “avaliação final, a partir da escrita individual de bilhetes, verificação da compreensão de leitura de cartas breves, escrita de números e cálculos com dinheiro” (MEC, 2001, p. 224).

O documento atenta para que os educadores prestem atenção às necessidades e imprevistos que possam surgir durante o percurso do processo educativo. Pois, nem sempre as atividades planejadas darão conta dos imprevistos, sendo necessárias adaptações, principalmente no que diz respeito à heterogeneidade dos educandos, bem como de suas especificidades. Para perceber e realizar os ajustes, o professor “deve ter uma postura avaliativa constante” (MEC, 2001, p. 225), ou seja, avaliar ao longo de todo processo, tanto o desenvolvimento coletivo, quanto o individual. Assim, poderá ser avaliado, o que o estudante

sabe ou não sabe; mas, também o modelo pedagógico proposto e o tipo de orientação que o professor encaminha a seus alunos. Pois, os objetivos didáticos enunciados podem fornecer a utilização de critérios avaliativos que orientam o processo de avaliação continuada das aprendizagens, possibilitando os ajustes e intervenções necessários.

Segundo esta Proposta Curricular (MEC, 2001, p. 226), o educando se constitui como elemento importante para a avaliação continua de suas aprendizagens, à medida que participa ativamente do processo avaliativo e educativo. Cabendo, desta forma, ao educador sinalizar ao educando, não só a questão dos erros, mas, seus avanços, suas conquistas e suas possibilidades de aprendizagens.

O documento também indica alguns critérios mínimos de avaliação final que podem ser contemplados na prática pedagógica. Considerando que o relevante para este nível de ensino está no aspecto do “aprender a aprender”, oferecendo as ferramentas para que os educandos possam progredir, respeitando suas especificidades e necessidades,

[...] A avaliação final e um determinado ciclo de ensino não deve basear-se numa soma exaustiva de todos os objetivos didáticos estabelecidos. Os critérios de avaliação final devem referir-se sempre aquelas aprendizagens que os educandos teriam condições de haver sedimentado no período estabelecido [...] (p. 226).

Os critérios avaliativos propostos são,

- Compreender um texto lido, manifestando essa compreensão por meio da exposição oral de suas ideias principais, resposta oral ou escrita a perguntas que exijam a identificação de informações que constem do texto. Ele deverá manifestar essa capacidade diante de textos que não requeiram conhecimentos prévios especializados sobre o tema e, preferencialmente, que se refiram a campos temáticos próximos aos blocos de conteúdo desta proposta (por exemplo, uma notícia de jornal, um informe sobre a importância da vacinação ou sobre como evitar o cólera, uma descrição de aspectos geográficos no Nordeste brasileiro, uma carta pessoal, uma crônica).
- Produzir uma mensagem escrita (por exemplo, uma carta ou um relato de experiências pessoais) separando e sequenciando as ideias por meio do uso de pontuação e de nexos gramaticais.
- Ler e escrever números naturais (até a ordem dos milhares).
- Realizar cálculos (adição e subtração de quaisquer números naturais; multiplicação e divisão por números naturais com até dois algarismos).
- Resolver problemas simples envolvendo identificação de dados numéricos, operações com números naturais e unidades de medida usuais.
- Identificar informações contidas em tabelas ou esquemas simples (por exemplo, numa tabela de dupla entrada, onde se comparam os preços

de produtos em três mercados, identificar onde tal produto está mais barato; num esquema simples, mostrando uma boa forma de organizar instalações numa propriedade rural, identificar a posição de uma edificação em relação a outra etc.) (p. 230-231).

Os critérios mínimos elencados propõem uma contribuição ao alcance dos objetivos propostos para a promoção do educando a outros níveis de ensino, tomando cuidado para não reforçar a cultura de reprovação e a consequente exclusão dos sujeitos do processo educativo. No entanto, devendo-se prezar a certificação, assegurando o alcance efetivo dos objetivos outrora propostos. O fundamental, acima de tudo, é que os educandos continuem aprendendo durante o seu processo educativo.

Nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o período de 2009/2013, a prática da avaliação é vista como parte integrante de todo processo educativo, em que o professor terá a possibilidade de “definir critérios para replanejar as atividades e criar novas situações que gerem avanços na aprendizagem do aluno” (p.89). Tendo como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho pedagógico. A avaliação aqui proposta tem como objetivo a melhoria da prática pedagógica, sua constante qualificação, e a identificação de problemas, gerando possíveis soluções e correções.

Já a avaliação classificatória, em que a mesma ocorre cumprindo uma função meramente registradora de resultados que determinam a reprovação ou aprovação do educando, bem como a realização de provas em momentos estanques, não é a perspectiva abordada pelo documento, visto que o mesmo declara explicitamente sua preferência pela avaliação formativa. Com isto, propondo uma prática dialógica e reflexiva, construída através de uma ação coletiva e cooperativa, valorizando o aluno como sujeito histórico. Os erros cometidos serão trabalhados de maneira didática, sendo considerados como informações para ações diagnósticas, identificando e conhecendo o que o aluno ainda não aprendeu, para assim desenvolver os meios necessários para a continuidade de seus estudos,

[...] Na avaliação formativa, o ato de avaliar inicia-se pela diagnose e visa ao levantamento de informações e ao mapeamento de dados para compreensão do processo de aprendizagem do aluno; assume uma dimensão participativa quando o professor, a partir de mecanismos adequados, discute com os alunos o estágio de aprendizagem alcançado; e ocorre naturalmente de forma processual e contínua, uma vez que as intervenções acontecem de imediato, no dia-a-dia, evitando-se momentos estanques de recuperação. Salienta-se, contudo, que o processo de

avaliação não descarta a utilização da prova, que pode ser útil quando seus resultados são associados aos demais procedimentos avaliativos [...] (p.90).

No entanto, referente à EJA, as Diretrizes Pedagógicas não trazem nenhuma orientação específica sobre como deve ser feita a avaliação, contudo, considera as especificidades desta clientela. Como, o seu contexto sociocultural, sua diversidade, em que sejam respeitados pelo educador, constituindo-se como elementos a serem considerados pela formação curricular e pelo processo de aprendizagem. E ainda, seu atendimento, “do ponto de vista didático-metodológico”, que deverá ressaltar “o diálogo e a participação democrática como mecanismos de interação”. “Dessa forma, o diálogo, o respeito e a valorização dos saberes permitirão a emergência dos conhecimentos prévios dos alunos, contribuindo para a elevação da autoestima e da autoconfiança na capacidade de aprender, transformando-se, assim, em poderosas ferramentas político-pedagógicas” (p.59).

Tendo em vista os documentos apresentados, observamos que são expressas algumas orientações para a realização da avaliação sob uma perspectiva mais qualitativa, em que se pretende considerar o contexto atual ao qual o aluno esteja inserido e sua diversidade. Articulando-se o processo avaliativo aos momentos e espaços da prática pedagógica, propiciando uma avaliação qualitativa e reflexiva.

No entanto, algumas práticas ainda são contraditórias, principalmente na EJA: ao se contemplar a utilização de exames supletivos como forma de se obter um certificado, contribui-se com a manutenção de uma lógica que privilegia e reforça esquemas de seleção e de exclusão na sociedade. Pois, o contingente de pessoas que sucumbem diante de um sistema educacional que não busca superar práticas educativas excludentes, quando retornarem e se retornarem aos estudos, acabam por aderir a um modelo que proporcione apenas a obtenção de um diploma, sem uma formação mais profunda e comprometida com a emancipação e desenvolvimento pleno dos sujeitos.

CAPÍTULO IV: Metodologia

A pesquisa apresentada atende a perspectiva da abordagem qualitativa, uma vez que a mesma, conforme Minayo (2003) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo, das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (p.22-23). Godoy (1995), por sua vez apresenta algumas características deste tipo de pesquisa: “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (p. 62). Sendo assim, a referida pesquisa está inserida em um espaço escolar em que as relações sócio-afetivas e as demais significações do cotidiano e da prática pedagógica são elementos constitutivos para a investigação a ser empreendida pela pesquisadora.

Ainda, segundo Minayo (2003) a abordagem que melhor caberá à investigação dos acontecimentos será a Dialética, cujo interesse consiste em “abarcando o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (p.24-25), sendo esta uma prática que pretende a compreensão e a relação com o todo, bem como os processos interiores e exteriores como composição dos fenômenos. Neste caso “o fenômeno ou o processo social” precisa ser compreendido nas mudanças e nas definições dadas pelos sujeitos, através de uma relação intrínseca de oposição/complementaridade entre o mundo social e o natural, entre o pensamento e a parte material. Durante toda trajetória há que se observar as complexidades, as particularidades e as diversificações que os problemas ou objetos sociais demonstram (*ibid.*, p. 25).

No trabalho de pesquisa elaborado foi utilizada a forma descritiva. Como instrumento utilizado para a coleta dos dados, o gravador. Em seguida houve a transcrição dos dados coletados, considerando todo ambiente e pessoas inseridas no contexto estudado. O que importa durante a aplicação da pesquisa qualitativa, é o processo em detrimento de apenas se obter os resultados, ou seja, o produto da pesquisa. O que será evidenciado é a maneira como os fenômenos se manifestam nas atividades cotidianas, bem como suas interações e procedimentos. Para assim, termos uma compreensão holística das relações e comportamentos humanos mediante um quadro referencial e estrutural em que ocorrem as interpretações de cada indivíduo diante de suas reações a sentimentos, emoções, ações e demais situações.

Outro fator relevante na pesquisa qualitativa é a consideração das perspectivas dos sujeitos envolvidos, suas concepções e percepções acerca do objeto pesquisado (GODOY, 1995).

Recorrendo à Minayo (2010), verificamos que na abordagem qualitativa há um recorte espacial, no caso escolhido tratando-se da escola, em que vários aspectos serão relevantes para a investigação. A saber: o foco fundamental será o lócus ocupado pelas pessoas ou grupos que convivem através de uma dinâmica de interação social, cujas trajetórias serão investigadas, necessitando de uma construção teórica para que os sujeitos sejam transformados em objetos de estudo. Com isto, atuação no campo passa a ser propícia a ocorrência de intersubjetividades e de interações geradas entre pesquisador e pesquisados, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos.

Referente à entrada efetiva em campo de pesquisa escolhido, Minayo (2010) coloca que são encontrados possíveis obstáculos, podendo até impossibilitar a realização de pesquisas. A principal medida a ser considerada será a “busca por aproximação com as pessoas da área selecionada” (p.54). Pois, ao quisermos entender determinada situação, visão ou concepção dos sujeitos pesquisados sobre o estado de coisas a serem investigadas, devemos fazer uma observação cuidadosa, avaliando e refletindo cada instante do trabalho empreendido. Estabelecendo critérios e objetivos claros quanto ao teor do problema a ser investigado. Para que haja uma “situação de troca” e de “jogo cooperativo” (*ibid.*, p.55), afinal o diálogo e o respeito entre as partes tem que ser condição elementar durante as investigações para que possamos obter análises confiáveis e esclarecidas, gerando, se possível, novos conhecimentos acerca da realidade vivenciada.

4.1. Locais de realização da pesquisa e seus respectivos participantes

A presente pesquisa e investigação foi realizada com estudantes e docentes da Educação de Jovens e Adultos de duas instituições da Rede Pública do Distrito Federal. Uma escola está localizada no Lago Norte e outra, na Asa Norte, em que ambas ofertam a EJA- 1º Segmento. Na primeira escola, a qual chamaremos de A, realizou-se uma entrevista com a professora A e com um grupo de 07 alunos, na turma da 1ª etapa, alfabetização. Na escola B, composta pelo professor B e um grupo de 05 alunos, da 4ª etapa, também foi feita uma entrevista com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisadora esteve na escola A em junho de 2013 e na escola B em setembro de 2013, com visitas pré-agendadas para a explicação dos objetivos da pesquisa, mediante autorização do diretor da instituição A e da coordenadora da instituição B.

Inicialmente estava programada a realização da pesquisa em uma única instituição, a escola A. Pois, a pesquisadora estava cumprindo seu estágio obrigatório pelo Projeto IV, fase 2 e aproveitaria esta imersão na escola para poder coletar os dados diante do contexto inserido, até porque as relações sociais e as demais interações pessoais e pedagógicas estariam mais próximas de serem presenciadas, observadas e analisadas. Para tanto, fora comunicado antes a solicitação de participação na pesquisa aos sujeitos pretendidos. A ideia era de se fazer com a turma da 1ª etapa/alfabetização, com os dois professores, por se tratar de bidocência, e com um grupo de alunos. E em seguida seria realizada com a turma da 4ª etapa, com a professora e com um grupo de alunos, para assim, termos uma visão das práticas avaliativas do início e do fim do 1º Segmento da EJA. Porém, com o ritmo acelerado do semestre escolar e pela falta de tempo de alguns envolvidos, não foi possível à pesquisadora obter os dados do segundo professor da 1ª etapa e nem dos alunos e da docente da 4ª etapa.

No entanto, tal situação não trouxe maiores prejuízos, pois houve o andamento da pesquisa, já que a pesquisadora teve acesso à outra instituição, no caso a escola B, conforme explicitado anteriormente.

4.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação (no caso da escola A), roteiros de entrevistas estruturadas, sendo de um tipo de questões para os docentes; e de outro para os discentes, seguidos de áudio-gravação e transcrição dos dados coletados para análise. A escolha deste instrumento ocorreu porque “o motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas as mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças, entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (LODI; 1974 *apud* LAKATO, MARCONI; 2003; p. 196). Considerando-se também o fato de que tal realização

seria mais prática ao ser feita com os alunos da alfabetização. Os roteiros de entrevistas estão anexos ao presente trabalho (Apêndices).

4.3. Procedimentos

A seguir, após a coleta de dados houve a análise da discussão da observação participante, este último referente à escola A, e dos demais dados coletados. Tal procedimento ocorre a partir das informações obtidas através dos instrumentos utilizados, como as entrevistas que abrangem as falas dos sujeitos-participantes da pesquisa, não deixando de olhar as realidades vivenciadas no espaço escolar focado. Quanto à consolidação da realização do trabalho de campo, Minayo (2010) destaca que para uma realização favorável devemos considerar as articulações estabelecidas pelo pesquisador, como a “relação entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar” (p.61). Ou seja, a referência teórica apresentada neste trabalho de monografia buscou estabelecer uma integração e um arcabouço de cunho “teórico-metodológico” (CARDOSO, 1986, p.61 *apud* MINAYO, 2010, p. 61) entre o desenvolvimento teórico; os espaços estabelecidos para a inserção da pesquisa, com o envolvimento de todos os sujeitos partícipes e os resultados obtidos pela análise dos dados coletados.

Para fomentar a realização da pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico acerca do tema proposto, leituras prévias e contínuas e a organização da produção escrita. Em seguida, foi feita a escolha instrumental do uso de entrevistas estruturadas e a elaboração das perguntas a serem realizadas junto às turmas de Educação de Jovens e Adultos de duas instituições da rede Pública do Distrito Federal, objetivando compreender as concepções dos educadores e dos educandos sobre a questão da Avaliação da Aprendizagem Escolar praticada na EJA, ensejando assim, um momento de reflexão e discussão sobre o tema proposto.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Análise da Observação Participante

5.1.2. Turma de Alfabetização do 1ª Segmento- Escola A

A instituição escolhida para observação situa-se no Lago Norte, sendo uma turma do 1ª segmento, 1ª etapa da EJA, alfabetização. Fazendo parte, assim, do cumprimento do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, referente ao projeto 4, fase 2, às 2ª, 4ª e 5ª feiras. Após breve apresentação da pesquisadora à coordenadora da escola, a mesma sugeriu para que se fizesse o trabalho na sala da professora Maria (fictício) e do professor José (fictício), pois ensinavam na alfabetização e seria uma boa oportunidade de aprendizagem. Os dois professores eram definidos como: P1, a professora, que ficava às 2ª, 3ª e 4ª feiras e P2, o professor, que ficava às 5ª e 6ª feiras. Na turma estavam matriculados 34 alunos, porém, normalmente estavam frequentes em torno de 17 a 13 alunos, com o tempo este número foi diminuindo para 8 alunos. Como se trata de uma turma da EJA, os alunos têm idades variadas de 26 a 47 anos, a maior parte exerce atividade de trabalho doméstico nas proximidades do colégio. Os alunos estavam retornando aos estudos no semestre corrente e muitos enxergavam na escola uma maneira de melhorar de vida, aprendendo a ler e a escrever para pegar ônibus, fazer compras em supermercado, abrir conta em banco e outras tarefas do cotidiano. Além de se sentirem mais valorizados socialmente pelas famílias, amigos, empregadores e demais pessoas de sua convivência.

A sala observada possuía um espaço relativamente amplo que comportava a todos os alunos. Havia na parede ao fundo, um quadro negro antigo, coberto por uma tinta branca, com trabalhos dos alunos do turno do ensino regular e na porta da sala uma relação com os nomes destes mesmos alunos, indicando em qual lugar cada aluno ficaria sentado, com as carteiras enfileiradas uma atrás da outra. Inclusive pode-se observar que a disposição das carteiras permanecia de maneira enfileirada constantemente, também após a arrumação do espaço pelos servidores da escola. O mobiliário era visivelmente antigo, tanto carteiras, quanto a mesa do professor, em que esta ficava no canto esquerdo da sala, de frente para a turma, próxima de uma das janelas. O quadro utilizado para as aulas era próprio para o uso de pincel atômico, não havia instalação de ventiladores, nem de ar condicionado, também

não havia aparelho televisivo, som; tão pouco, ferramentas tecnológicas, como computador, DVD e retroprojektor.

Em relação às aulas da EJA, era costume dos professores, especialmente a professora, iniciarem a aula dizendo a proposta da aula a ser dada, informando aos alunos o objetivo pedagógico da aula e em qual conteúdo os alunos deveriam reforçar sua aprendizagem.

Observou-se que no dia em que a professora ficava com a turma, as carteiras ficavam lado a lado para facilitar seu trabalho e contribuir para a interação entre os estudantes. Havia uma preocupação em iniciar a aula com um diálogo, em que os alunos falavam um pouco de sua rotina, de seu fim de semana, e a professora comentava algum fato que foi noticiado na mídia, buscando fazer uma introdução mais humanizada e envolvida com os alunos. Às vezes, no início, era feita a leitura de algum texto, em seguida abrindo para interpretação e discussão do texto lido. Como recursos pedagógicos, utilizava-se o quadro de valor de lugar para se trabalhar operações matemáticas; fichas para se trabalhar o alfabeto, em que os alunos formavam as palavras durante algumas atividades e, ainda, havia o estímulo para que os alunos pegassem periodicamente livros na biblioteca para treinarem a leitura e ampliarem seu vocabulário.

Percebeu-se que no geral a professora dividia os alunos em pequenos grupos, de acordo com as dificuldades apresentadas, procurando colocar os que estavam no mesmo nível juntos. A respeito desta situação, entende-se que a postura da professora apoia-se em uma prática comparativa e julgadora da aprendizagem dos alunos, pois ao determinar níveis de aprendizagem para cada um, incorre na utilização de separação dos mesmos através de hierarquias, ou seja, entre os que estão mais à frente e os que ainda não alcançaram o patamar desejado. Nesta perspectiva, Romão (2011) coloca que tal procedimento pode ocorrer como,

[...] Tendência para comparar os alunos uns com os outros levando-os a crer que um dos propósitos principais da aprendizagem é a competição em vez de crescimento pessoal. Nessas condições o feedback avaliativo acaba por reforçar entre os alunos com mais dificuldades a ideia de que não são competentes, levando-os a crer que não são capazes [...] (p. 63).

Posto que para Perrenoud (1999), o que ele chama de hierarquias de excelência, estão presentes e até valorizadas em sala de aula,

- Resulta das ambivalências do próprio professor; é preciso uma fé e uma força consideráveis para se privar destes motores formidáveis que são a competição, o desejo de ultrapassar os outros, de se distinguir; pode-se recusar as ilusões mais superficiais (prêmio, excelência, honra, boas notas) e valorizar outras formas de superioridade (sentimento de domínio, auto-estima, reputação).
- Mesmo que o professor não favoreça a competição, ele ensina, salvo exceção, em um sistema escolar no qual ela permanece a regra, no qual se pratica uma seleção conforme o mérito [...].
- Os alunos, desde a mais tenra idade competem em todos os tipos de campo. Ganha quem for o mais corajoso, o mais forte, o mais hábil, o mais engraçado, o mais elegante, o mais astuto, o mais insolente, o mais escatológico... A escola não inventa as hierarquias de excelência, nem as estratégias de distinção. Apenas as legitima e lhes oferece novos campos. (p.136-137).

Paralelo aos conteúdos ministrados, a professora reforçava a aprendizagem dos alunos com atividades relacionadas às suas dificuldades. Um dos motivos deste tipo de separação foi o resultado de uma das provas, pois seria uma forma de focar nas dificuldades de cada aluno. A professora dava atenção a cada aluno, passava de mesa em mesa, tirava dúvidas, sentava com os grupos, depois chamava os alunos um por um para sentarem a seu lado e anotava em seus cadernos os exercícios que precisavam reforçar a aprendizagem, bem como para a leitura e a matemática.

Referente ao exposto acima, percebeu-se a ocorrência de uma prática avaliativa informal (VILLAS BOAS, 2011), à medida que a educadora procura conhecer melhor as necessidades de cada um dos educandos, interagindo com a turma, ao atender seus interesses e capacidades,

[...] Quando um estudante mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, a interação que ocorre é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula, observando os estudantes trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um [...] (*ibid.*, 2011, p. 36).

Assim, para Villas Boas (*ibid.*, p.37) a avaliação informal deve ser “conduzida com ética”, pois o professor ao exercer este tipo de avaliação de maneira não tão evidenciada, a ponto de os alunos não a perceberem como tal, necessita considerar as especificidades de cada aluno. Ou seja, ir além da compreensão de suas habilidades e capacidades cognitivas; respeitando e considerando “suas fragilidades e seus sentimentos”, visto que se trata de uma rede de interrelações. Através desta percepção o educador irá

desenvolver uma avaliação que possa subsidiar condições adequadas para o avanço dos educandos, evitando quaisquer tipos de constrangimentos no ambiente de aprendizagem. A autora aponta ainda que a avaliação informal não é inteiramente planejada, “[...] não conta com instrumentos prévios de coletas de dados, [...] contudo, o professor deve estar preparado para perceber tudo o que acontece e para fazer os registros [...]” (*ibid.*, p.38).

Ainda a respeito do que se observou acima, encontramos em Hoffman (2010) a questão da correção praticada pelos professores, que determina o certo e o errado na aprendizagem dos educandos. Mesmo em professores vistos como mais afetuosos e próximos dos alunos, o autoritarismo pode estar presente, à medida que fazem anotações corretivas nos cadernos e nas atividades, impondo respostas, sem antes fazerem uma avaliação mais cuidadosa, levando em conta os aspectos mais inerentes às vivências do educando durante o seu processo educativo, pois,

[...] O professor, por sua vez, sente a responsabilidade dessa classificação precoce e também se arma de critérios, padrões comparativos, métodos “precisos” de aferição de resultados. As tarefas dos alunos são, portanto, elementos de comprovação e ele imagina que através da correção minuciosa e pontuação precisa obterá dados mais comprováveis para justificar o seu julgamento final. [...] a sua preocupação em transformar o errado em certo, imediatamente, até porque os erros que permanecerem poderão depor contra ele e os alunos no momento da decisão sobre a aprovação/reprovação [...] (*ibid.*, 2010, p. 80).

Prosseguindo na observação, notou-se que pelo menos três alunos sempre estavam separados em um grupo distinto dos demais. Tal procedimento se dava, segundo a professora, porque havia um interesse em dar uma atenção mais direcionada a este grupo, pois eram tidos como os mais defasados na aprendizagem em relação aos demais. Neste ponto, insere-se mais uma vez a questão da hierarquização e julgamento dos alunos, conforme o nível de aprendizagem “apresentado”.

Em um primeiro plano o ato de separação dos alunos surge como uma forma de facilitar o trabalho da professora, como a própria muitas vezes assim o coloca, direcionando ações pedagógicas que atendam as dificuldades apresentadas. Contudo, observou-se que tal procedimento pode contribuir para a separação entre os alunos, entre os que sabem e os que não sabem, enfraquecendo um momento que poderia ser trabalhado de forma mais cooperativa e solidária, tanto entre educandos e professora quanto entre os próprios educandos. À medida que estes trabalhassem conjuntamente, trocariam experiências,

se conheceriam melhor, criando um ambiente de aprendizagem mais dialógico e propício à superação das dificuldades, integrando todos os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante do relatado acima, percebeu-se que havia no ar um sentimento de segregação, embora não expresso explicitamente por nenhum dos atores presentes na relação pedagógica. Sendo assim, tendo em vista que os sujeitos da EJA em sua maioria possuem uma experiência anterior de segregações, exclusões e demais elementos que reforçam pontos negativos de suas vivências escolares, devemos ter em mente em nossas práticas pedagógicas o não reforçamento de tais situações. Pois, a aprendizagem será mais significativa e possibilitará uma maior apropriação e (re)elaboração dos conhecimentos e saberes pelos educandos, à medida que se estabelece relações mais favoráveis, criando um ambiente de envolvimento e de confiança entre todos.

Logo, o educador tem um papel fundamental neste tipo de orientação quando percebe e compreende que sua prática necessita de reflexões constantes ao se deparar com a realidade posta. Esta perspectiva vai ao encontro do que é proposto por Freire (1996), “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (p.38).

Para Luckesi (2008) a reflexão do papel do educador é necessária diante da discussão para encaminhamentos de uma prática docente que se constitua como crítica e construtiva. À medida que “compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; [...] trabalhe com princípios científicos e metodológicos que deem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando” (p.120). Com isto, a participação do docente em práticas de formação continuada possibilitará a sua autoavaliação, sua autorreflexão, ao aperfeiçoamento técnico e metodológico, porém emanada de uma consciência crítica e engajada que incidirá diretamente no contexto de sala de aula, fundamentalmente nas relações entre todos os envolvidos, professor-aluno e aluno-aluno.

Pôde-se observar durante a inserção na sala de aula que o tratamento da professora com os educandos, embora baseado em respeito e diálogo, muitas vezes, utilizava-se de palavras no diminutivo. Como, “*façam as atividades da folhinha*”, “*escreva em seu*

caderninho”, “*estudem para a provinha*”, “*treinem a letrinha*”, etc. Ocorria a utilização de materiais com temas infantis, textos infantilizados, figuras, desenhos infantis e outros. Compreende-se que estas atitudes levam a uma infantilização do ensino de adultos, no qual o educando da EJA acaba sendo comparado e tratado como criança. Fato este que não converge com suas experiências diárias, pois além de se constituírem como adultos, em sua maioria são trabalhadores e chefes de família que assumem responsabilidades diversas em seu cotidiano que requerem, obviamente, uma postura de adulto.

Referente a esta questão, segundo Pinto (2000, p. 87) há um erro em se focar a educação de adultos a partir de uma “concepção ingênua” que se expressa através de uma “visão regressiva”. Pois, neste caso o adulto alfabetizando é considerado como uma criança que parou seu desenvolvimento cultural e com isto, procura-se aplicar métodos de ensino infantis, utilizando muitas vezes, os mesmos tipos de cartilhas e materiais que são usados para a aprendizagem infantil. Como se o educando adulto estivesse estacionado mentalmente na fase infantil, necessitando desta forma de uma “retomada do crescimento”. Esta visão errônea implica na falta de observação de momentos importantes que devem ser analisados e considerados durante o processo educativo, podendo acarretar na omissão de alguns fatores,

- Deixa de encarar o adulto como um sabedor.
- Ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto.
- Ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais.
- Não reconhece o adulto iletrado como membro atuante e pensante de sua comunidade, na qual de nenhuma maneira é julgado um “atrasado” e onde, ao contrário, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda. (PINTO, 2000, p. 87-88).

Nos dias em que o professor ficava com a turma, observou-se que não havia a divisão em grupos com o mesmo nível de aprendizagem. O mesmo costumava ser amigável e descontraído com os alunos. Percebeu-se que não havia um planejamento rígido, pois o professor costumava pesquisar na internet, trazendo outras atividades além daquelas propostas pelo currículo. Trabalhava muito com palavras geradoras, utilizava muito os ditados, tanto nas atividades de português quanto nas de matemática, e demonstrava certo interesse em trazer coisas do cotidiano prático para os alunos.

Porém, notou-se que a turma era mais dispersa na sua aula, sendo que algumas vezes ele ficava um pouco irritado e chamava a atenção dos alunos, especialmente quando estava explicando as atividades e os alunos ficavam conversando.

Verificou-se que o professor não costumava observar muito os cadernos quando os alunos estavam fazendo alguma atividade, ficar “em cima do aluno”, até via rapidamente, contudo não se atinha individualmente aos alunos, acabava fazendo a correção no quadro para todos ou só mencionava ao aluno que estava errado, mas não ficava muito tempo explicando.

Neste aspecto observou-se que o professor adotava uma conduta pedagógica um tanto divergente com seu discurso “de como fazer” e do que de fato fazia em sala de aula. A começar pela disposição das carteiras em sala. Pois, apesar de o professor enfatizar a importância do trabalho com temas geradores e sua problematização, as carteiras permaneciam enfileiradas. Não oportunizando a formação do “círculo de cultura”, referendado pelo educador Paulo Freire como propiciador de uma abertura maior para o diálogo e para as trocas de experiências entre todos os sujeitos envolvidos. Permanecendo, assim, um ambiente educativo com seu espaço físico reforçador, em certa medida, de uma postura pedagógica mais tradicional.

Em relação à realização das tarefas e suas respectivas correções, o professor observado propunha uma metodologia com atividades vinculadas ao cotidiano do estudante, mas em sua prática corretiva utiliza-se de uma avaliação classificatória. Visto que ao corrigir as tarefas constantemente no quadro ou apenas dizer o que estava certo ou errado ao aluno, sem maiores explicações, acaba por ratificar uma pedagogia que em muitos casos,

[...] Não está comprometida com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativos. O cumprimento mecânico da atividade docente serve muito pouco para uma efetiva aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2008, p. 122).

Em outro momento, observou-se uma aula em que o professor fez uma atividade, dividindo os alunos em duplas para aplicar um ditado, em que os colegas seriam responsáveis em corrigir uns dos outros, o caso de uma das alunas que tinha muita dificuldade e não estava conseguindo fazer a atividade. O professor passou pela aluna e disse: “*melhor, assim facilita o meu trabalho*” e ela ficou do mesmo jeito. Outras vezes

observou-se o professor com a mesma aluna, em que ele até passava por ela e perguntava por que não estava fazendo determinada tarefa, mas diante da resposta negativa, ficava por assim mesmo.

A partir da situação mencionada acima, percebeu-se que mais uma vez houve a imposição de uma prática pedagógica arbitrária. Em que o professor analisado adota uma conduta autoritária que incide diretamente na sua relação com a educanda, cujo desenvolvimento e qualidade de sua aprendizagem acabam comprometidos. Dentre outros fatores que podem contribuir para a não efetivação da aprendizagem, observou-se a sua exposição, a sua comparação, o julgamento de suas dificuldades diante da turma e a internalização de um sentimento de submissão e medo diante da opressão vivenciada pela aluna. Sobre esta questão Luckesi (2008) nos coloca que,

[...] o medo é um fator importante no processo de controle social [...] gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob a sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz [...] personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso [...] (*ibid.*, p.24).

Outro aspecto notado pela observação foi a forma em que os professores organizavam o processo avaliativo com seus alunos. Percebeu-se que, de maneira geral, há um foco e uma atenção maiores, voltados para a realização de testes e provas convencionais. Não houve de fato acompanhamento de todas as provas aplicadas, pois algumas já haviam sido realizadas, mas, em dois momentos acompanhou-se a realização de provas com a professora. A mesma costumava aplicar os instrumentos ao término de cada conteúdo.

A respeito dos instrumentos avaliativos descritos, observou-se que o tipo de avaliação usual dos docentes baseava-se, em grande parte, no modelo avaliativo classificatório. Posto que estes instrumentos são vistos como ferramentas principais para aferir a aprendizagem ou não, bem como indicar a promoção ou não dos alunos às séries seguintes. Sobretudo, criando um ambiente em que os próprios educandos esperam a aplicação destes instrumentos como verificadores da aprendizagem, mesmo que em muitos momentos não vissem tal aplicação de forma tranquila, sem receios e medos, estes muitas vezes expressos ao se ouvir falar nestes instrumentos avaliativos. Encontramos nos seguintes autores considerações sobre a ocorrência do uso da avaliação mediante posturas educativas antidialéticas na prática pedagógica,

[...] Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. [...] implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação [...] (LUCKESI, 2008).

Um dos equívocos [...] é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem [...] (ARAÚJO, 2012).

O primeiro momento de observação sobre o processo avaliativo foi na devolução de uma prova aos alunos que eram chamados, um por vez, até a professora. Esta usava uma planilha com as anotações de cada necessidade dos alunos e passava no caderno deles atividades que trabalhavam as dificuldades apresentadas. Considerou-se esta prática uma forma de não só detectar determinada dificuldade do aluno, mas como também de mostrar para ele que estava no caminho certo, ou seja, poderia melhorar e aprender mais do que já vinha aprendendo. Porém, não ficou muito claro se estas anotações eram feitas ao longo da trajetória escolar dos alunos ou somente após a aplicação de testes e provas.

De acordo com Hoffman (2010), os registros e anotações são importantes, pois “refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor” (p.93). Tais registros só fazem sentido se forem elaborados ao longo do processo. Ainda segundo a autora “[...] se o professor fizer apenas o registro das notas dos alunos nos trabalhos, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou, o que ele fez para auxiliá-lo a compreender aquele aspecto [...]” (p. 94). Para tanto, é necessário constante reflexão sobre a prática avaliativa e o docente precisa estar atento para esta dinâmica, para que seu trabalho pedagógico seja coerente entre o que se propõe didaticamente e o que realmente se faz.

Em um segundo momento, durante a prova, observou-se que os alunos estavam enfileirados um atrás do outro, ninguém podia falar ou levantar-se e a qualquer dúvida deveriam chamar a professora. Quem faltava tinha que fazer a prova depois. Os alunos também eram avaliados pela presença e pela participação nas atividades em sala. À preparação e organização do ambiente da sala de aula para a realização do exame, subjaz uma forma de imposição e autoritarismo. Pois, ao gerar expectativa e tensão psicológica nos educandos frente ao momento avaliativo, a prova torna o processo de ensino e de

aprendizagem desarticulado da compreensão de uma avaliação colaborativa para a formação e o crescimento do educando para que este supere as dificuldades e assim, lhe sejam possibilitados os avanços.

Observou-se que o professor também aplicava a prova após o término de um conteúdo, a prova era exatamente igual aos exercícios de sala que os alunos faziam. Também contava como forma de avaliação a frequência e a organização do caderno. Certa vez, fez uma atividade em que depois pediu para que cada aluno se avaliasse e avaliasse os grupos dos quais participaram. Contudo, percebeu-se nesta atividade que a autoavaliação não era usual, pois os alunos não sabiam muito bem do que se tratava e receberam como uma coisa nova e diferente. Os alunos gostaram muito, mas depois tal prática não ocorreu mais, ao menos, nos dias em que a pesquisadora esteve presente. Em outra aula do professor, já no final do semestre, o mesmo mostrou em sala uma prova final que os alunos fariam, explicando e lendo a prova.

Quanto à questão do uso da avaliação a partir de instrumentos como a prova, sobretudo ao final das unidades dos conteúdos ensinados, Luckesi (2008, p. 34) aponta que esta prática se constitui em um ato de verificação da aprendizagem. Ou seja, “faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados, que em si devem simbolizar o valor do aprendido do educando e encerra-se aí o ato de avaliar”. Desta forma, estipula-se ao ato de avaliar uma função classificatória, em que “o julgamento de valor” ocorre como uma “função estática de classificar” de acordo com os parâmetros fixados anteriormente, em que todos os sujeitos devem atingir independente de suas circunstâncias, vivências e capacidades.

Observou-se que em vários momentos os professores enfatizavam que era importante aos alunos serem frequentes, terem seus cadernos organizados, acompanharem as aulas para poderem avançar, inclusive para irem para o próximo semestre, ou seja, a 2ª etapa. Tudo era motivo de ponto de participação, talvez pelo fato de os alunos da EJA terem mais dificuldades para ir para escola com mais regularidade, este era um dos artifícios.

Compreendeu-se que a aplicação de provas serve de certa forma, como um instrumento de controle e de poder dos professores sobre os alunos. Toda vez que o professor ou a professora anunciava que teria prova, os alunos ficavam muito preocupados e já iam

dizendo que não iam dar conta de fazer, que iam faltar, etc. Percebeu-se o peso de uma prova para sentenciar o aluno como apto ou não na aprendizagem. Apesar de os professores enfatizarem que era importante os alunos estudarem, lendo e escrevendo, revisando as tarefas, a questão da prova se sobrepunha como requisito de aprovação ou não; e mais, até como se fosse a instância máxima que determinaria se o aluno sabia ou não o conteúdo.

Notou-se que a prova elaborada era exatamente igual aos exercícios que os alunos faziam em sala ou em casa e que eles não tinham nenhuma segurança em se sentirem aptos para fazerem os exames. Demonstrando assim que a resolução de provas não provocava uma verdadeira apropriação da aprendizagem por parte dos alunos, ao passo que aquelas se constituíam apenas na reprodução dos conteúdos transmitidos pelos professores.

Em vista disto, a postura usual da avaliação através de instrumentos como provas, testes e ditados implica em alguns fatores,

- A convicção por parte de muitos professores de que, mediante os testes, estão avaliando aprendizagens profundas, com compreensão, quando a pesquisa sugere que o que se está realmente testando são, de modo geral, mais os procedimentos rotineiros e algorítmicos e menos as competências no domínio da resolução.
- A correção e a classificação de testes e de quaisquer outras tarefas avaliativas dão, em geral, poucas ou nenhuma orientações aos alunos para melhorar, reforçando suas baixas expectativas e o baixo nível de aprendizagem.
- A função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 62).

Percebeu-se com a observação e sua análise que o processo avaliativo utilizado pelos professores se baseava, em grande parte, em uma perspectiva tradicional, em que o papel da certificação e da classificação para a aprovação ou reprovação dos alunos se sobressaía no processo de ensino e de aprendizagem. Os instrumentos avaliativos, como provas e ditados, tornavam-se centrais como medidas de aferição da aprendizagem dos educandos. Mesmo havendo a utilização da avaliação informal através da participação, da frequência, da organização dos cadernos dos alunos, o que realmente pesa é o alcance de

medidas e notas estipuladas para a efetivação de uma aprendizagem considerada como satisfatória.

5.3. Análise das Entrevistas com os Docentes e Discentes

A presente pesquisa buscou analisar os dados coletados através de entrevistas estruturadas, com a docente do 1º Segmento da escola A; o docente do 1º Segmento da escola B, bem como das entrevistas estruturadas realizadas com os seus respectivos alunos, inseridos em um grupo de cinco a sete estudantes.

Tendo como objetivo analisar as práticas avaliativas que ocorrem na EJA, além da percepção de discentes e docentes sobre esta questão.

5.4. Identificação dos Docentes e Discentes

A professora da escola A tem formação em magistério, curso superior em Psicologia e Licenciatura em Geografia, atuando em sala de aula há cerca de 20 anos. O professor da escola B tem formação em Letras/ Português- Licenciatura, curso de Contabilidade, possui pós-graduação em Docência em Magistério Superior e atua na SEEDF há 21 anos. Quanto aos alunos entrevistados, 08 são mulheres e 04 são homens, constituindo um total de 12 alunos entrevistados, com idades compreendidas entre 26 e 57 anos.

A seguir, a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos.

5.5. Docentes

Com base nas entrevistas realizadas com a professora da escola A e com o professor da escola B, procurou-se observar como suas práticas avaliativas ocorrem em sala de aula e como isto pode refletir no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo para os educandos.

Para a professora, sua metodologia implica em avaliar os alunos “*de forma contínua e progressiva*”, para assim “*identificar e compreender as dificuldades de cada um*”

para ajudá-los". Como critério utilizado para a escolha da metodologia, a mesma percebe que *"educar e avaliar são processos relacionados e não distintos"* e utiliza *"tanto a avaliação tradicional, como as alternativas"*.

Ao passo que o professor entende que sua metodologia deve ser baseada na aplicação de prova escrita, considerando ainda a *"vivência dos alunos em seu dia a dia"*. Como escolha de critério metodológico para a avaliação, utiliza o que *"acha mais necessário, através de uma triagem de todo conteúdo"* e a partir disto, será cobrado na prova o que se considera mais importante, ou seja, o que o estudante vai *"precisar para sua vida ou para a série seguinte"*.

Desta forma percebeu-se que ambos os professores possuem uma visão um pouco diferenciada em relação a suas respectivas práticas avaliativas.

A professora entende a avaliação como um processo contínuo que se interliga ao próprio fazer pedagógico, ou seja, uma via de mão dupla em que um processo depende do outro para efetivação do ensino e da aprendizagem. No entanto, não se exige da utilização de uma avaliação mais tradicional paralelo ao uso de outras formas alternativas. Referente a isto, notou-se antes, com a análise de observação da turma da 1ª etapa da escola A, que em determinado momento sua metodologia consiste em separar os alunos em grupos diferenciados, de acordo com o nível de aprendizado apresentado, para efetuar a correção de atividades e que as provas são realizadas ao fim de cada conteúdo abordado. Desta maneira, o processo avaliativo se constitui em um momento estanque se sobrepondo a outras formas alternativas que a professora possa empreender, contudo tais alternativas não foram expressamente citadas pela entrevistada.

Embora tenha uma consciência crítica quanto a sua prática pedagógica e ao uso de técnicas e métodos para o favorecimento do ensino e da aprendizagem significativos - já que percebe o processo avaliativo de maneira progressiva e contínua, a professora acaba por aceitar a avaliação de maneira distinta, visto que esta postura corrobora com a seguinte visão,

[...] De um lado, os professores utilizam uma qualquer variante de avaliação formativa, mais ou menos integrada no processo de ensino e aprendizagem, supostamente destinada a melhorar as aprendizagens dos alunos, com funções essencialmente reguladoras e moderadoras, mais ou menos interativa e que se desenvolve regularmente ao longo do ano. De outro,

quando têm de certificar seus alunos perante a sociedade, usam a avaliação para atribuir classificações, para selecionar e, em última análise, para certificar seus alunos. Trata-se, neste caso, de uma avaliação pontual, que só tem lugar em certos períodos do ano, assumindo mais sua natureza verdadeiramente certificativa nos finais do ciclo, que não está integrada no processo de ensino e aprendizagem e que não é interativa [...] (DOMINGOS, 2009, p. 70).

Em relação ao professor, quanto ao uso metodológico para avaliação e a escolha de seus critérios, percebeu-se algumas características da avaliação tradicional. Pois, nesta perspectiva, considerando ainda a percepção do entrevistado, a prova é o instrumento norteador da prática avaliativa, transformando-se em uma instância verificadora da aprendizagem dos educandos. Segundo esta concepção há uma visão reducionista do processo educativo/avaliativo do ensino e da aprendizagem, uma vez que o mesmo se apoia, dentre outros fatores, no ato de transferência do conhecimento, impossibilitando ao educando criar sua própria produção ou a sua construção do conhecimento adquirido (FREIRE, 1996, p.22). Tal proposição insere-se, ainda, em uma perspectiva de “educação bancária”, desembocando em uma concepção de avaliação que,

[...] Vai se preocupar apenas com a verificação dos “conhecimentos depositados” pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo educando para absorção ou rejeição desses “conhecimentos” [...] com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem [...] os alunos se transformam em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas [...] (ROMÃO, 2009, p. 91- 92).

Procurou-se verificar com os professores qual o tipo de metodologia mais utilizada durante sua formação acadêmica e se há necessidade de reverem suas práticas e metodologias.

A professora não apontou qual metodologia foi trabalhada em sua formação acadêmica, embora utilize como critério alguns conhecimentos adquiridos durante sua formação no magistério, antigo curso normal, em Geografia/ Licenciatura e no curso de Psicologia. Quanto a rever suas práticas e metodologias procura “*fazer uma autoanálise*”. A respeito disto, compreendeu-se que a professora busca refletir sobre sua práxis pedagógica, embora não evidencie quais recursos são utilizados para reformular e aperfeiçoar a mesma.

O professor descreveu sua formação em Letras - Licenciatura baseada, em grande parte, em aulas expositivas, seminário e aplicação de provas. Contudo em algumas disciplinas, como Linguística, era comum seus professores levantarem a “*questão social*”, de valorização ao “*que o aluno possui, a vida que ele tem, o falar dele e sua linguagem*”. Em relação a rever suas práticas e metodologias o professor coloca que “às vezes” tem necessidade. Pois, existem estratégias que dão certo e outras que mesmo dando certo, há a necessidade de se melhorar. Destacou, ainda, que muitas estratégias proferidas na teoria são difíceis de se realizar na prática, sobretudo, devido a rapidez de como é ofertado o ensino na modalidade da EJA. Outro fator relacionado pelo professor está na falta de apoio, pois “*não tem material, os alunos às vezes faltam muito, então, você tem que ter uma coisa que seja bem rápida. Mas, tenho realmente muita vontade de melhorar a prática*”.

No caso de rever suas práticas e metodologias, percebeu-se, por parte do professor, uma alegação de que os alunos faltam bastante, há falta de apoio material e pedagógico, e que o ensino na modalidade da EJA é ofertado com muita “rapidez”. Ao mesmo tempo, o professor não se coloca como organizador e responsável pelo desenvolvimento do processo pedagógico, à medida que transfere estas responsabilidades aos fatores já mencionados. Sobre este ponto, Freire (1996) resgata que,

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo [...] (*ibid.*, p. 39).

Porém, a fala do professor também reflete a importância de se considerar alguns aspectos preponderantes para a efetivação da avaliação como um elemento inclusivo do processo educativo. Como, o envolvimento da equipe pedagógica de forma articulada, em que todos precisam estar atentos ao andamento do processo formativo dos educandos, além de refletir e discutir constantemente sobre suas propostas pedagógicas.

Procurou-se verificar com os professores se ocorre discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, entre todos os professores das

respectivas escolas. E ainda, se há suporte da equipe pedagógica de suas escolas frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A professora relatou que os professores, de um modo geral, procuram “*sempre dialogar e trocar experiências*”. E que em seu caso, já que em sua classe existe a bidocência (com o professor P2, citado na análise de observação da turma da 1ª etapa, alfabetização), conversa principalmente com o professor P2 “*sobre o andamento da turma, do que tem funcionado e o que precisamos rever*”. O suporte da equipe pedagógica não ocorre de maneira regular, pois a mesma “*muitas vezes é demandada para atividades administrativas*”.

O professor disse que discute normalmente com as duas professoras da turma, bem como com os outros professores, ou seja, “*de primeira a quarta, e às vezes até com alguns da quinta e da sexta séries. A gente sempre discute muito e tenta melhorar*”. Em relação ao suporte pedagógico, foi taxativo ao dizer que não ocorre, a não ser através da “*orientadora escolar que tenta nos ajudar, mas, é muito limitado*”. Um dos problemas relacionados é a falta de uma “*sala de recurso ou de apoio*” para se trabalhar com os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. “*Sabemos que existem alunos com algum déficit, em alguma coisa, mas, é o professor que tem que se virar com eles e muitas vezes é o aluno que sai prejudicado com isto*”.

De acordo com Perrenoud (1999), é necessário “colocar na mesa”, expor as arbitrariedades, superando obstáculos anteriormente “ignorados ou minimizados” (p.74),

[...] Quando se quer formar uma equipe pedagógica, mesmo sem tocar no sistema formal de avaliação, não se pode deixar cada um continuar a avaliar como sempre fez, conforme suas preferências ou suas exigências estritamente pessoais. A coerência da equipe pedagógica também é julgada por sua forma de avaliar, sobretudo se os professores forem responsáveis pelos mesmos alunos e devem equiparar suas avaliações [...] (*ibid.*, p. 74).

Neste contexto, se insere também o papel do gestor escolar, frente à equipe pedagógica, como o articulador deste processo, pois a avaliação institucional, segundo Villas Boas (2011 *apud* Freitas *et al.*, 2009), “[...] é o ponto de encontro entre a avaliação realizada em sala de aula e a conduzida pelo sistema de ensino e, por isso, a viabilizadora da avaliação formativa [...]” (p.148). Sendo assim, ainda conforme a referida autora, o gestor,

[...] Precisa ter conhecimento profundo de todo trabalho da escola. [...] há os momentos de sistematização das informações coletadas, para a análise e confirmação pela equipe escolar. Por esse motivo, o gestor é o educador que está sempre a par de tudo [...] trabalha com sua equipe [...] a construção da lógica avaliativa formativa na escola só se concretiza com o envolvimento total do gestor [...] para efeito dessa construção, os gestores tem necessidade ainda maior do que a dos professores de se manterem atualizados em relação aos avanços nas práticas avaliativas [...] coordenam as práticas de toda a escola e não apenas as específicas da sala de aula (p.148).

Um dos movimentos possíveis para se reverter o quadro da falta de apoio e interação entre os sujeitos partícipes da construção pedagógica, para assim favorecer ao desenvolvimento significativo do processo de ensino e de aprendizagem em sua integralidade, se insere na promoção de um “projeto interventivo” (VILLAS BOAS, 2010, p.149) cuja elaboração, “[...] possibilita a reflexão a respeito da necessidade de construção da escola desvinculada das características da seriação, como a fragmentação do trabalho e ao seu desenvolvimento não diferenciado, e a avaliação centrada em notas, em aprovação e em reprovação [...]” (*ibid.*, p.149).

Ainda neste aspecto, a autora (*ibid.*, p.151) coloca que um dos desafios deste projeto está em incorporar os princípios da avaliação formativa. A diferença entre as funções da avaliação é objeto de discussão recente dos educadores, que começam a perceber que a mesma pode “beneficiar as decisões pedagógicas dos professores”.

Com isto, o projeto interventivo aproxima-se da avaliação formativa, à medida que cria “situações e momentos de aprendizagem para os estudantes que apresentam necessidades específicas” (*ibid.*, p.151). E ao surgir da avaliação do desempenho dos estudantes, demonstra que “enquanto se avalia, se aprende; e de que, enquanto se aprende, se avalia”. Nesta perspectiva dialética da avaliação, professor e aluno aprendem e avaliam de maneira concomitante. Além disto, a formação dos professores e demais educadores conta muito para a articulação da avaliação formativa, necessitando um aprofundamento teórico e, sobretudo, do “suporte da coordenação pedagógica e da equipe gestora da escola”. Villas Boas (2010) compreende que,

[...] Não se concebe um trabalho dessa natureza sendo executado de maneira intuitiva, isolada e sem melhores recursos pedagógicos [...] a prática da avaliação formativa requer a adoção de políticas educacionais

que ofereçam as condições do trabalho pedagógico que estudantes e professores merecem. Essa avaliação é coerente com o trabalho pedagógico que luta contra o fracasso e as desigualdades, como quer o projeto interventivo (*ibid.*, p. 155).

Seguindo com a análise das entrevistas, procurou-se verificar a respeito dos resultados avaliativos. Ou seja, quais eram as estratégias desenvolvidas para reforçar/melhorar a aprendizagem dos alunos; também, se os professores entrevistados faziam o diagnóstico da turma, quando e com qual objetivo; além, de investigar como os professores trabalhavam a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

A professora informou que como estratégia para reforçar/melhorar a aprendizagem dos alunos, a partir dos resultados avaliativos, realiza a *“correção coletiva das atividades e posteriormente a correção individual de cada um”*. Procurando *“reforçar as atividades que não foram aprendidas”*. Como forma de diagnóstico, a professora citou que avalia os alunos e sua própria prática pedagógica, tanto para auxiliá-los como também a si mesma. Referente ao trabalho com as dificuldades apresentadas pelos alunos citou que *“de acordo com as dificuldades de cada aluno, faço atendimento individualizado ou em grupo”*.

O professor, por sua vez, citou que utiliza como estratégia para reforçar/melhorar a aprendizagem dos alunos, o que observa nos resultados das correções das provas, através de uma *“triagem (...) vemos aquele ponto, daquela avaliação, acho que formativa que chamava: você vê aquilo que o aluno errou, a partir daquilo você vê aquilo que ele não aprendeu e você reforça, retoma, esclarece aqueles pontos, dá outras aulas, tenta explicar de outra forma”*. O diagnóstico costuma ser realizado no início do semestre, através de atividades para avaliar o estágio em que se encontram em relação à leitura, escrita e aprendizagem matemática. *“Particularmente, prefiro não escolher um período para fazer isto. Normalmente (...) toda atividade que dou, diariamente corrijo no caderno”*. Comentou, ainda, que agora costuma ter uma *“média de doze alunos”*, e consegue *“corrigir o caderno de um por um e ver exatamente em que o aluno está errando, exatamente o que ele sabe e aquilo que ele não sabe”*. E a partir disto tenta melhorar.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, o professor citou que tenta fazer um trabalho diferenciado, apesar dos obstáculos. Relatou como faz para

driblar as dificuldades apresentadas pelos alunos, através do caso de uma aluna com grande dificuldade em leitura, que sempre chegava atrasada. *“Não consegue chegar antes das 20h30, é uma aluna muito inteligente, mas não consegue avançar nos estudos por esta dificuldade. Quando ela chegava já tinha explicado o conteúdo para a turma, (...) ela tentava copiar as coisas do quadro só que não dava conta de responder. Cheguei um dia para ela e falei que ao invés de copiar, era melhor que se sentasse comigo todo dia, enquanto os outros estavam fazendo as atividades, para eu tomar a sua leitura. E foi assim que ela superou sua dificuldade, e assim mais ou menos que faço com todos. Quando vejo que tem alguém com dificuldades, sento junto, e enquanto os outros estão fazendo alguma coisa, tento ajudá-lo”*.

Ao analisar as posturas dos professores, sobre a utilização dos resultados avaliativos, percebeu-se que a professora tem uma postura que visa, neste instante, superar a avaliação tradicional, à medida que para além das correções coletivas e individuais, pretende averiguar quais aprendizagens os alunos ainda não alcançaram. Utilizando-se, assim, de uma perspectiva avaliativa formativa que considera os momentos específicos de aprendizagem de cada aluno, progressivamente, sem rupturas. O professor considera para efeito de reforço ou melhora da aprendizagem, os resultados das provas, para poder elaborar as estratégias. Observou-se que ele não descarta o uso instrumental de prova, mas tem conhecimento de que a avaliação formativa processual poderá dar subsídios para retomada do processo de ensino e de aprendizagem que possibilite ao aluno seu crescimento contínuo.

De acordo com Luckesi (2008), com os resultados em mãos, os professores possuem algumas formas para usá-los,

- Registrá-lo, simplesmente, no Diário de classe ou caderneta de alunos.
- Oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição.
- Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (p.91).

O fato de os dois professores terem consciência da existência da avaliação formativa, mas encontrarem certas resistências dentro de sua prática avaliativa para aplicá-la com mais ênfase, reitera a posição que os professores, em geral, possuem. As duas formas de avaliação, seja a formativa ou a somativa, ainda coabitam as práticas pedagógicas

cotidianas, com isto, necessitam ter suas funções e características bem conhecidas (FERNANDES, 2009, p. 71).

No que se refere à avaliação formativa, o professor necessita ter uma participação que em muito se apoia no uso da didática, no processo comunicativo, sobretudo ao *feedback*, e na preparação de todo ambiente de sala de aula, valorizando a participação dos alunos. No caso da avaliação somativa e certificativa, os professores terão um papel diferenciado à medida que a avaliação formativa for fomentada para melhorar a aprendizagem dos alunos de maneira que estes possam realmente compreender e aprender. Visto que a avaliação certificativa necessita que se faça “uma análise e interpretação de informação e de evidências de aprendizagem que permita a elaboração de uma apreciação global e integrada do que o aluno sabe e é capaz de fazer, tendo em conta um qualquer tipo de estado a atingir” (*ibid.*, 2009, 75).

Em relação ao diagnóstico da turma, considerou-se que ambos procuram estar atentos na forma de se avaliar o andamento da turma. No caso da professora, a mesma busca acompanhar seus alunos, observando seu desenvolvimento, para a partir disto, elaborar uma tomada de decisão. Levando ainda em consideração a situação de aprendizagem de cada estudante, bem como os aspectos didáticos utilizados em sua metodologia.

Já o professor, ao aplicar atividades que contemplem os estágios de aprendizagem vivenciados por seus alunos, tanto ao início do semestre, quanto em outros momentos que ache pertinente, utiliza-se de um instrumento avaliativo de “compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno”, conforme proposto por Luckesi (2008, p.81), possibilitando, com isto, “[...] ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ela para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários [...]” (*ibid.*, p.81). Em consonância com esta perspectiva, “[...] a avaliação não buscará a classificação das diferenças hierarquizadas, mas o diagnóstico de situações e desempenhos carentes de reforços, de novas provocações indutoras da correção e da retomada de rumos e de estratégias [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p.75).

A professora faz um trabalho de acordo com as dificuldades de cada aluno, atendendo em grupo ou individualmente. Contudo, conforme visto anteriormente

durante a análise da observação da turma da 1ª etapa da escola A, a professora possui um método baseado em uma hierarquização e julgamento dos alunos, de acordo com o nível de aprendizagem “apresentado”. Surgindo um tipo de segregação, entre os alunos que sabiam e aqueles que não sabiam. Por mais que tal estratégia fosse para atender as limitações da aprendizagem de cada um dos alunos, notou-se que poderia haver um reforço negativo, fazendo com que as dificuldades não fossem efetivamente superadas, além de expor os alunos defasados em uma condição de “não aprendizagem”, já que havia a separação em grupos de acordo com o nível de aprendizagem “verificado”,

[...] Nunca se pode considerar os mesmos critérios e aplicar os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos no mesmo momento [...] a não ser que os alunos de determinado grupo estejam, rigorosamente, no mesmo nível e nas mesmas condições de escolaridade, não será justo aplicar-lhes o mesmo instrumento de medida e avaliação [...] (ROMÃO, 2011, p. 117).

A postura do professor consiste, neste aspecto, em criar estratégias que possam contribuir com a aprendizagem e inclusão dos alunos ao processo educativo, pois observou-se que há uma preocupação em auxiliar o aluno que, por exemplo, de alguma forma não consiga estar presente nas aulas, como no caso relatado. O professor procurou uma maneira de efetivar a aprendizagem da aluna, trazendo-a para vivência escolar e possibilitando uma forma de assegurar que a aluna participasse junto com a turma do processo educativo.

Para auxiliar na aprendizagem dos alunos que não são frequentes nas aulas, a professora busca “*entrar em contato telefônico, para “motivá-los a frequentarem às aulas”, ressaltando “seu crescimento e sua melhora no desempenho”*”. O professor assume que “*com os alunos que não são frequentes, não acabo fazendo nada*”, a não ser orientar para que leiam bastante, mas não passa atividades para eles. Diante dos relatos, observou-se que há uma falta de apoio da escola frente a este problema, pois acaba ficando a cargo somente do professor contornar esta situação. Evidentemente que o trabalho do professor é importante para integrar todos os educandos ao processo de ensino, mas sem um suporte da comunidade escolar fica mais dificultoso agir para que os estudantes exerçam o seu direito à educação,

[...] Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer

condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos [...] Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal (CONFITEA, 2008, p.1).

Em relação às dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo avaliativo, a professora citou que *“tanto as facilidades quanto as dificuldades estão diretamente ligadas com a maneira de cada profissional lidar com as oportunidades que aparecem, pessoalmente, percebo o processo avaliativo como algo útil e necessário. As maiores dificuldades estão associadas a questões estruturais, como organização da escola, coordenações, falta de organização e planejamento antecipado de atividades, etc.”*

O professor considera que na EJA, especificamente, já existe a dificuldade de aprendizagem do aluno e a questão da autonomia. *“São muito dependentes porque tudo na EJA é muito rápido”*. Pois, *“não têm o ano inteiro, têm a metade deste ano e com um tempo menor de aula. Então, a maior dificuldade é a dependência deles”*.

A partir dos relatos apresentados, verificou-se que para a professora a questão do suporte da equipe pedagógica é crucial para o andamento de um processo avaliativo significativo. Desta forma, entendeu-se que a educadora possui uma visão integradora da avaliação, que vai além do que o professor deve fazer em sala de aula para melhorar a aprendizagem dos educandos. Esta concepção vai ao encontro da perspectiva da elaboração de um projeto interventivo, que de acordo com Villas Boas (2010), pretende envolver os demais atores da comunidade escolar, além de professores. Como, a equipe gestora, a coordenação, a orientação, etc., para que assumam a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, rompendo com a “avaliação unilateral, em que somente o desempenho do estudante é avaliado e apenas pelo professor” (*ibid.*, p.82).

Observou-se que o professor percebe, a priori, a diferença entre a educação de adultos e a de outros segmentos do ensino básico, pois cita a rapidez com que a EJA ocorre, para dar conta dos conteúdos ministrados, em um tempo menor do que o utilizado no ensino regular.

Com isto, evidencia a dicotomia existente entre a qualidade e a oferta de educação para a modalidade da EJA e a de outros espaços formativos da educação. Este fato acaba por agravar uma condição “preestabelecida”, que se dá quando o professor fala que os educandos da EJA são muito dependentes, não possuem muita autonomia. Sabe-se que historicamente estes são sujeitos que não tiveram a devida oportunidade de acesso à escola, por diversas determinações: sociais, econômicas, culturais, pessoais, etc. Então, se a escola e o sistema escolar como um todo, continuar oferecendo um ensino compensatório e fragmentado, a possibilidade de estes educandos se emanciparem e se tornarem autônomos será muito inexpressiva.

Neste sentido, surge oportuno inserir uma prática avaliativa inclusiva, conforme o proposto na perspectiva de Fernandes (2009) em que determinadas medidas de política educacional possuem um papel relevante para a melhoria concreta do processo de ensino e de aprendizagem,

- Avaliação como meio de melhorar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade global dos sistemas educacionais deve ser uma das prioridades centrais das políticas educacionais em todos os níveis de escolaridade.
- Os serviços dos Ministérios de Educação deverão ser orientados e mobilizados para proporcionarem apoio às escolas e aos professores no desenvolvimento do currículo das diferentes disciplinas e de estratégias de avaliação formativa que ajudem a melhorar as aprendizagens dos alunos [...].
- [...] A formação continua dos professores, muito particularmente a se que desenvolve com base nas escolas, deve dar prioridade e canalizar os correspondentes recursos a formação na área da avaliação formativa destinada a melhorar as aprendizagens. A participação ativa das escolas e dos professores nesse processo deve ser facilitada e fortemente encorajada [...] (p. 166).

A professora considera a participação ativa dos alunos no processo avaliativo, à medida que os mesmos “*participam fazendo uma autoavaliação de seu crescimento, verbalizando em grupo ou para o professor*”. O professor citou que não há participação dos alunos, pois “*não dou a eles a escolha de como fazer isso ou aquilo*”. Sua preocupação é com o preparo do “*aluno para os outros*”, segundo ele, “*quando eles estiverem na 5ª série vão ter oito professores que vão querer que eles sejam independentes, que sentem e façam uma prova*”.

Verificou-se a ocorrência de abordagens diferentes. De um lado, a professora desenvolve uma perspectiva que contempla ao estudante a oportunidade de identificar e compreender o seu processo de aprendizagem, expressando sua opinião e estabelecendo diálogos com os demais educandos e com a professora. Vale salientar que tal prática deve proporcionar reflexão e, sobretudo, “[...] os alunos devem desenvolver competências no domínio da autoavaliação e perceber como poderão superar suas dificuldades [...]” (FERNANDES, 2009, p. 164). De outro, percebeu-se que o professor possui uma postura autoritária ao não permitir que os educandos participem e, principalmente, sejam sentenciados pela aplicação de prova, como se só restasse esta alternativa para que fossem avaliados. Como se este instrumento por si só, garantisse a aprendizagem e a compreensão dos alunos, atribuindo a sua realização um mecanismo único para promoção e qualificação da aprendizagem.

A professora considera como instrumentos utilizados para avaliar os alunos *“participação, interesse, atividades escritas e orais”*. O professor se refere à aplicação de provas, verificação dos cadernos e das atividades feitas pelos alunos, à participação e o desenvolvimento de cada um. De acordo com o professor, *“às vezes tem aluno que é bom nas outras coisas, mas é tímido, não participa, tem uma baixa auto-estima, e consideramos tudo isso. Este aluno, não progrediu tanto no conteúdo, mas às vezes melhorou em outros aspectos, e damos um voto de confiança. Sentimos a necessidade de que o aluno progrida e avance”*.

Percebeu-se diante das falas dos professores, que há a utilização da avaliação formativa, por parte da professora, e da avaliação somativa/tradicional, por parte do professor, entendidas como,

[...] A avaliação somativa ocorre no final de um período de estudos, assumindo a função de certificação, quando se atribui uma nota ou se confere um diploma. Já a formativa tem a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento as diferenças individuais observadas [...] Allal (1986, *apud* VILLAS BOAS, 2011, p. 17).

Verificou-se que em relação à utilização de ações pedagógicas inovadoras, a professora entrevistada considera o uso de *“recursos coloridos, que chamam atenção”*, bem como a preparação de materiais *“individualizados, por exemplo, quadro de valores de lugar,*

no caso da matemática, esteiras com o alfabeto, palitos, revistas, elaborando atividades escritas e contextualizadas". Já o professor entendeu que tais inovações ocorrem por métodos modernos de educação, mas mesmo assim, não os utiliza.

Compreende-se que a professora interpreta como inovação pedagógica o uso de recursos e materiais didáticos que, dependendo de sua forma de aplicação, permanece restrito a um método de ensino que pouco ou nada interfere na aprendizagem dos educandos. São objetos que às vezes não contribuem para a construção e apropriação do conhecimento do aluno da maneira que se espera, pois muitas vezes não proporcionam o desafio desejado. Inferiu-se que professor encara a inovação pedagógica a partir da utilização de ferramentas e metodologias mais modernas. Tendo como relevância as mudanças atuais e significativas das relações humanas, possuindo como pano de fundo as inovações tecnológicas e informacionais, através de redes de comunicação. Consequentemente, refletindo e interferindo na questão do ensino e da aprendizagem na contemporaneidade.

A este respeito, Demo (2012) relaciona que,

[...] Inovação educacional [...]: *iniciativas que aprimoram a oportunidade de aprender bem*, tais como pedagogias da problematização, educação pela pesquisa, avaliação processual, cursos de seis dias, exercícios autorais longos, sem esquecer ambientes de virtuais de aprendizagem (AVAs) (p.14, grifo do autor).

A inovação insere-se em um espaço dinâmico em que a aprendizagem se torna efetiva e significativa, à medida que os alunos conseguem aprender também com o auxílio destas ferramentas pedagógicas. Superando assim, um processo de ensino e de aprendizagem meramente instrucional, e convergindo na inclusão de uma avaliação processual. A partir do momento em que esta possui uma "[...] virtude preventiva e diagnóstica como instrumentação para garantir a cada estudante seu direito de aprender bem [...]" (DEMO, 2012, p. 13).

Verificou-se que a professora entende que a formação continuada é "*muito importante*", podendo contribuir para uma "*atualização constante*", sendo "*um excelente instrumento para o crescimento profissional*". O professor, por sua vez, considera essencial, pois "*ninguém sabe de tudo, as coisas vão mudando, a sociedade vai mudando, os nossos*

alunos vão mudando e precisamos ficar atentos a este mundo novo e aos alunos que existem". Concluindo ser "*necessária para nos ajudar, para que façamos o nosso trabalho melhor, de uma forma mais fácil*". O ponto de vista entre os dois professores neste aspecto são convergentes. Ambos encaram a formação continuada como um processo essencial para a atualização profissional, devido às mudanças que ocorrem no mundo e no âmbito escolar, demandando um trabalho constante para se alcançar objetivos pedagógicos, avaliativos e educacionais que contribuam com a aprendizagem real e significativa dos educandos.

Segundo Demo (2012, p.11) professor que não estuda não tem aula para dar.

De fato, o professor precisa estar atento as suas necessidades, refletir a realidade de sua práxis, produzir trabalhos autorais, ou seja, desenvolver sua capacidade crítica e apoiar-se em uma perspectiva teórica, através de uma preocupação formal, metodológica e instrumental. "Construir a capacidade de construir conhecimento" para a competência humana de aprender a aprender e saber pensar. Para além da mera instrução, treinamento e reprodução dos saberes.

Destaca ainda, que a formação de educadores não pode se dar de maneira precária, há que se desenvolver uma "formação continuada autêntica", entendendo-se esta como, "[...] Estudar em cursos longos; receber semestre livre para estudar; embrenhar-se em pós- graduações crescentes; exercer autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprio, e assim por diante [...]" (*ibid.*, p. 17).

Observou-se, por fim, que os planejamentos das aulas da professora "*ocorrem semanalmente, de maneira individual ou coletiva*" e que os mesmos "*são extremamente úteis para realização do trabalho*". No caso do professor, existe a coordenação com a coordenadora e com os outros professores do primeiro segmento.

Segundo o professor, todos costumam conversar muito no início, no meio, no intervalo e no fim das aulas, "*justamente para dar um norte*". Sendo que o mesmo, todo início de semestre faz um quadro em que divide os meses do semestre em curso e separa o que "*vai dar*" em cada mês, "*o quadro serve mais ou menos como um norte, às vezes, tenho que antecipar o que planejei, pois há algumas coisas que preciso atrasar e outras não dão*

para dar”. Na visão do professor o planejamento “*serve para saber onde estou indo, caso contrário, se não possuir um planejamento, começo a me perder e faço coisas de mais ou de menos*”.

Referente a este aspecto, observou-se que a professora não foi muito específica quanto à forma de realização de seus planejamentos, ou seja, de como procede, quais instrumentos e critérios são necessários e utilizados, contudo, os considerou “*úteis para realização do trabalho*” e citou que há um trabalho coletivo em sua construção. Quanto ao professor, enfatizou que há discussões entre todos os educadores do primeiro segmento, em conjunto com a coordenadora pedagógica e que também costuma fazer um quadro no início do semestre em que divide os meses do semestre em curso e separa o que “*vai dar*” em cada mês. Tal procedimento serve como norteador de sua prática, para saber em qual direção está seguindo e para onde, eventualmente, poderá seguir. Com isto, percebeu-se que o professor utiliza um procedimento pedagógico ao elaborar um quadro que “*preestabelecerá*” medidas a serem trabalhadas, porém não de forma definitiva e imutável.

Para Luckesi (2008) o planejamento requer o estabelecimento de uma finalidade intencional a ser construída, por esse motivo, tratando-se de um “*ato decisório político*” (p. 146). Incluindo-se neste ato uma “*decisão científica*”, à medida que são necessários conhecimentos científicos que ofereçam suporte para o caminho a ser seguido na ação de planejamento, tendo em vista a finalidade estabelecida anteriormente. Não importando, ainda, os modos de registros, mas sim o tipo de decisão que indicará um norte a ser seguido.

O planejamento terá efeito quando for elaborado em conjunto, ou seja, junto com o corpo pedagógico, em uma construção coletiva. Conforme relatado pelos professores entrevistados, percebeu-se a presença desta dinâmica em suas ações de planejamento, quando os professores se reúnem para discutirem suas práticas e as tomadas de decisões a partir de suas observações.

Segundo o autor, de acordo com o que for decidido coletivamente no planejamento de ensino, o mesmo haverá de ser executado, para a obtenção dos resultados desejados, em um processo dinâmico que poderá sofrer alterações e adaptações, conforme exigências que forem surgindo,

[...] A execução deve ser uma forma de construção dos resultados esperados, não só pela realização do processo planejado, mas também por meio do reprocessamento das atividades a partir de decisões tomadas em decorrência de avaliações. A avaliação propicia acompanhamento e reorientação do processo de construção dos resultados esperados. Assim sendo, a execução de um planejamento não é linear, mas sim perpassada por processos de avaliação, tomadas de decisão, reorientação, etc.[...] (LUCKESI, 2008, p. 149).

5.6. Discentes

Com base nas entrevistas realizadas com os alunos da 1ª etapa da turma de alfabetização, da escola A e com os alunos da 4ª série da escola B, procurou-se verificar como estes sujeitos compreendem e percebem as práticas avaliativas que se desenvolvem em sala de aula e como isto pode refletir no seu processo de aprendizagem.

Em relação à importância dos estudos para a vida dos estudantes, este aspecto possui grande peso, pois a maioria não teve muito acesso ou estudou muito pouco. Tanto para os alunos da turma da escola A quanto para os alunos da escola B, os fatores destacados para a retomada dos estudos foram saber ler e escrever. Para realização de atividades cotidianas como, “fazer compras”; “pegar ônibus”; “saber falar com as pessoas”; “trabalhar”; “mexer no banco”, “tirar carteira de motorista”. Outros destaques citados foram a independência adquirida, a melhora dos relacionamentos interpessoais e da renda.

De acordo com as falas acima, compreende-se que devido às necessidades do mundo contemporâneo, sobretudo, diante das relações de trabalho e das diversidades existentes, entende-se que o aluno da EJA precisa estar mais inserido socialmente, devido ao fato, dentre outros, de permanecer,

“[...] Envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais [...]” (OLIVEIRA, 1999, p.60).

Sobre a organização dos estudos e a realização de tarefas escolares, os alunos citaram suas rotinas. *“Saio todo dia 5h30 e chego às 18h, quase na hora de ir para escola, tenho tempo só no domingo”*; *“peço para as minhas amigas ajudarem”*; *“se não der tempo, não faço não”*; *“no final de semana dá”*; *“mais no fim de semana”*; *“faço os deveres, estudo e leio em casa”*; *“fazer o serviço mais cedo, a tempo de fazer as atividades do colégio”*; *“trabalho o dia todo, quando chego em casa faço as minhas atividades”*; *“não estudo”*; *“no meu trabalho”*, *“o tempo que tiver”*.

Diante do exposto, percebe-se que há uma condição diferenciada dos sujeitos envolvidos com a EJA. São pessoas que retornaram a vida escolar, tendo em vista sua exclusão do sistema escolar, cujas demandas devem ser consideradas e respeitadas, convergindo com uma educação que garanta a aprendizagem, para além da simples escolarização. Para tanto,

Tempos na organização da EJA são fundamentais para possibilitar que aprendizados escolares se façam. Para além dos instituídos, cabe instituir tempos outros, de forma a atender a *diversidade* de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso organizar tempos flexíveis, segundo as possibilidades de cada grupo pode contribuir, em muito, para garantir a permanência e o direito à educação. (CONFITEA, 2008, p.4).

Desta forma, verificou-se como ocorre a participação dos alunos nas aulas, o esclarecimento de dúvidas com os professores, e ainda, de que maneira as atividades passadas em sala de aula ajudam na aprendizagem. Percebeu-se que os alunos, em sua maioria, participam da aula prestando atenção, observando e perguntando quando não entendem. No caso das atividades feitas em sala, alguns consideram que *“ajuda bastante na leitura e a responder o exercício”*, para *“ler e escrever”*; *“coisa que antes não estudava, agora já estou aprendendo”*, *“aprender o significado das palavras”*. Outros relatam que *“estou conhecendo as letras, às vezes fica mais difícil, na prova a gente fica quebrando a cabeça”*, *“me esforçando para aprender e perguntando para a professora”*.

Percebeu-se que os alunos têm interesse em participar do processo de ensino e de aprendizagem, ao perguntarem, aos professores, diante do surgimento de suas dúvidas, além de estarem atentos às explicações. Notou-se na fala de um aluno que o

momento da prova adquire um caráter relevante para a verificação de sua aprendizagem, pois ele tem dificuldade com algumas atividades e na hora da prova “*fica quebrando a cabeça*”.

Verificou-se que os alunos consideram como orientação dos professores para a compreensão e aprendizagem das atividades quando estes explicam, tiram dúvidas, conversam com eles. Alguns alunos relataram que os professores fazem perguntas e diante de respostas erradas, ocorre a correção. Depois disso, o aluno procura fazer igual ao professor. Como quando, por exemplo, uma aluna disse ter dificuldade em armar as operações matemáticas e chamou o (a) professor (a): “*Não estou entendendo, não sei como armar, me explica como tenho que armar*”, ao passo que a resposta dada foi: “*Você faz desse jeito e desse...*”, mostrando como a aluna deveria realizar as tarefas.

Notou-se, com isto, que os alunos já esperam uma resposta “correta”, “pronta”, pois o erro é apontado como um elemento constitutivo do que “não se sabe” e de “quem não sabe”. Existe o fato de o ambiente escolar possuir um padrão formativo definido previamente, pois “a concepção moralista do “erro” traz uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré-construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados os desempenhos dos alunos [...]” (ROMÃO, 2011, p. 98). No entanto, compreende-se que “[...] nenhum professor lida em uma mesma sala de aula com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os critérios de ordenação utilizados. Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das redes tecidas na sala de aula [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

Os educandos citaram como percebem que são avaliados pelos professores. Conforme verificado, para alguns, ocorre ao responderem certo ou errado; quando os professores fazem perguntas; depois que os alunos fazem prova para saber se foi bem ou não e quando terminam as tarefas. Para outros, além dos aspectos citados anteriormente, também quando o professor percebe que o aluno “*tem capacidade de seguir um passo mais a frente*” e “*todo dia, toda hora*” e pela frequência.

Percebe-se que o entendimento dos alunos quanto à avaliação ainda é pouco esclarecido. Em grande parte, acreditam serem avaliados principalmente pelas provas e ao responderem certo ou errado.

Segundo Villas Boas (2011, p.30) “quanto ao envolvimento dos estudantes na avaliação, abre-se a oportunidade de eles se tornarem parceiros dessa importante atividade”. Para isto, faz-se necessário que os professores lhes apresentem formas e critérios para se trabalhar a avaliação, fazendo acompanhamentos e esclarecimentos, possibilitando

assim a compreensão de onde estão no processo de aprendizagem e o que se espera deles neste percurso,

O envolvimento dos estudantes no registro dos resultados lhes dá a oportunidade de acompanhar o seu desempenho por meio da autoavaliação contínua. Uma maneira de se conseguir isso é construir portfólios que contenham evidências do progresso e reflexões sobre o andamento do trabalho [...] esse pode ser um meio poderoso de construir autoconfiança. Alguns professores poderão indagar: essa não é tarefa do professor? Isso não significa “facilitar” demais as coisas para o estudante? Segundo a concepção tradicional de avaliação, sim, porque ela tem como objetivo dar nota e simplesmente aprovar ou reprovar o estudante. Por outro lado, a avaliação formativa que a aprendizagem do estudante em todos os sentidos [...] essa compreensão não retira a responsabilidade do professor nem a seriedade e o rigor da avaliação [...] o estudante passa a ser corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho [...] (VILLAS BOAS, 2011, p. 31-32).

Outra questão que foi apresentada para os alunos foi sobre sua opinião sobre a aplicação de provas, vejamos algumas respostas citadas.

De acordo com os alunos da 1ª etapa: *“Importante, mesmo não sendo fácil”* e as atividades passadas ajudam para a prova; *“não acho bom, mas tem que fazer, quanto às atividades, tenho dificuldade, às vezes consigo realizar; “serve para saber se está aprendendo ou não”; “acho difícil, acho que não vou conseguir fazer nada, tenho um pouco de medo porque fico sem saber o que vai cair”; “gosto e faço as coisas que aprendi”; “acho bom, as vezes consigo, menos na operação de contas”; “importante, na última prova era para tirar 40 e tirei 38, não fui muito bem, o certo era para tirar 40, não tirei, errei um pouco, por falta de atenção, a professora falou”*. Os alunos da 4ª etapa citaram: *“ [...] É preciso fazer prova, [...] não é legal [...] não consigo fazer tudo [...] já aconteceu na prova desse jeito (esquecer), depois que entreguei veio na minha cabeça [...]”* ; *“bom, porque vai saber o quanto está desenvolvido naquele momento. Algumas consigo [...] outras não [...]”*; *“acho legal [...] mas, não precisa o professor falar assim “[...] vai ter prova”. O fato de falar [...] todo mundo fica nervoso[...] é um bicho de sete cabeças [...] se não falar a pessoa faz sem nem saber e se sai bem [...]. Antes não conseguia fazer na prova, mas agora estou conseguindo, acho que estou aprendendo mesmo”*.

Percebe-se diante das falas dos estudantes que a prova ainda é um momento que gera receio e muitas vezes está desvinculada da aprendizagem de fato, transformando-se em um instrumento de reprodução e de não-promoção da aprendizagem. Favorecendo, neste caso, apenas a verificação dos conteúdos repassados, ou seja, se o aluno alcançou ou não as

notas e medidas desejáveis. Assumindo assim uma postura certificativa e classificatória, à medida que considera somente o que o educando “não aprendeu”. Desta forma compreende-se que,

“[...]” Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta [...] o está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse [...] Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o desempenho sobre o seu estado de aprendizagem e assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu (LUCKESI, 2008, p. 62).

Em relação à utilização de outras atividades avaliativas, dentre algumas respostas citadas pelos alunos estão: *“Está bom do jeito que é feita”*; *“a prova é suficiente”*; *“acho que não tem”*; *“só conheço a prova mesmo”*; ou, *“gostaria de trabalhos para ganhar ponto”*, *“trabalho para melhorar a nota”*; *“não sei quais”*; *“acho que não, só a matéria mesmo, no teste tem que cobrar mais”*.

Verificou-se novamente a ocorrência da falta de entendimento dos estudantes sobre o processo avaliativo. Visto que este é um momento de construção do conhecimento, sobretudo, de compreensão do processo de ensino e de aprendizagem para além da verificação do que não se sabe ou não se alcançou. Logo, a avaliação formativa contribui para a elaboração de um trabalho pedagógico que articule todos os sujeitos participantes, bem como possibilite a utilização de meios instrumentais/ procedimentais para coletas de dados e informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos,

É necessário que estudantes de qualquer nível se expressem muito bem na escrita. A prova permite isso, assim como relatórios, portfólios, dossiês, produção de textos em vários formatos, etc. Igualmente importantes são os procedimentos que proporcionam a oportunidade de expressão oral, que variam segundo o nível de aprendizagem e os diferentes componentes curriculares. Várias atividades escolares podem constituir meios de avaliação oral: conversas informais e formais entre os estudantes e entre eles e o professor, apresentação de pesquisas, exposição sobre temas diversos, sobre o trabalho desenvolvido em feiras e em projetos, socialização de portfólios, etc. (VILLAS BOAS, 2011, p. 35).

Os estudantes informaram que conversam com os respectivos professores sobre as suas dificuldades de aprendizagem e estes, por sua vez, procuram orientá-los tirando dúvidas, conversando, explicando como fazer, passando atividades e solicitando leituras diversas. Verificou-se que tais medidas são utilizadas para garantir a aprendizagem dos estudantes e superar as dificuldades, sendo necessário proporcionar um ambiente favorável ao diálogo e a troca de experiências para que os estudantes possam melhorar a sua aprendizagem. Alguns aspectos são importantes para a estimulação deste ambiente, constituindo uma via de mão dupla. No caso dos professores,

- Organizar o processo de ensino;
- Propor tarefas apropriadas aos alunos;
- Definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- Diferenciar suas estratégias;
- Utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens;
- Ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- Criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. (FERNANDES, 2009, p. 59).

No caso dos alunos,

- Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação;
- Desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
- Utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens;
- Analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e de autoavaliação;
- Regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos;
- Partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e
- Organizar seu próprio processo de aprendizagem (*ibid.*, p. 59-60).

Em seguida os alunos informaram se costumam conversar entre si sobre as atividades escolares. Dividindo-se, assim, entre os que tiram dúvidas, vendo o que precisam reforçar mais, e os que não costumam conversar. Referente à frequência nas aulas, todos consideraram importante estar presente, pois quando faltam não conseguem acompanhar direito e sentem dificuldade para aprender o conteúdo.

Percebe-se que no geral ocorre comunicação e interação entre os alunos sobre seu desenvolvimento escolar, embora nem todos costumem conversar com frequência.

Este momento é importante para fomentar um ambiente de trocas, em que os estudantes se percebam como sujeitos da aprendizagem, compartilhando conhecimento e informações, observando seu crescimento e praticando uma autoavaliação. Em relação ao fato de considerarem relevante a frequência nas aulas, reitera o seu direito a educação, em participar de seu processo educativo, através de uma educação de qualidade que garanta a sua permanência na escola, respeitando, sobretudo, suas especificidades e diversidades.

CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender a prática de docentes e a percepção dos discentes acerca da avaliação da aprendizagem escolar. Os sujeitos analisados estão no 1º segmento da EJA, de duas instituições de educação pública do DF. Ainda, pretendeu-se observar e analisar as práticas pedagógicas e metodológicas que orientam o referido processo, os instrumentos utilizados para a verificação da aprendizagem e as estratégias que visem à superação das dificuldades apresentadas pelos educandos.

De acordo com o apresentado neste trabalho, verificou-se que as percepções e as práticas avaliativas dos professores não correspondem efetivamente a uma perspectiva de avaliação formativa. Apesar de os educadores sinalizarem para a importância de uma prática educativa e avaliativa que considere todo o contexto vivenciado pelo aluno, a partir de suas especificidades e necessidades, as ações docentes ainda possuem elementos que, em alguns aspectos, estão baseados em uma postura avaliativa somativa/classificatória.

Entendemos que o processo de avaliação da aprendizagem deve englobar todos os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas. Necessitando haver, sobretudo, uma discussão clara e objetiva a respeito do que se pretende atingir com a realização do trabalho pedagógico, através da utilização das informações e dos resultados coletados. Para assim, desenvolver estratégias e reformulações a partir da tomada de decisões dos dados coletados e garantir a aprendizagem e a inclusão dos educandos durante este processo.

A respeito das percepções dos alunos sobre o processo avaliativo, os mesmos não se veem como participantes, não possuem muita clareza do significado deste processo, como se este momento só pudesse ocorrer através das determinações dos professores, ao indicarem os estágios de seu desenvolvimento e aprendizagem. Os estudantes consideram, ainda, a utilização da prova como principal instrumento avaliativo, embora muitas vezes não se sintam confortáveis com isto.

Sobre o uso dos instrumentos avaliativos, Luckesi (2008, p.176) reforça que “[...] por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o educando poderá se autocompreender com a ajuda do professor, mas este também poderá se autocompreender em seu papel pessoal de educador [...] como aliados do processo ensino-aprendizagem, educador e educando podem se autocompreender a partir da avaliação da aprendizagem [...]”.

Desta maneira, compreendemos que o processo de avaliação necessita pautar-se em uma perspectiva mais preocupada com o desenvolvimento humano, de maneira dialógica e diagnóstica. Percebendo o percurso dos educandos em sua totalidade, praticando inclusões, considerando os tempos de aprendizagens de cada estudante e possibilitando o seu efetivo crescimento.

Para tanto, algumas proposições são sugeridas diante das práticas e percepções das escolas observadas durante esta pesquisa, para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Propõe-se que haja uma interação maior e mais dinâmica entre os docentes e os discentes, para que estes possam realmente ser inclusos no processo avaliativo, de forma participante, como co-autores de seu processo educativo. Constituindo-se como um espaço de debate para a realização coletiva de melhorias significativas da aprendizagem dos educandos, bem como da elaboração de instrumentos e abordagens avaliativas que permitam acompanhar e formular estratégias para o desenvolvimento de cada um dos sujeitos inseridos no trabalho pedagógico.

Ainda, havendo a articulação de todo corpo docente e apoio de todos os segmentos da escola na efetivação de planejamentos pedagógicos condizentes com a realidade de seus alunos, favorecendo e assegurando a aprendizagem para a formação de indivíduos atuantes. Considerando, sobretudo, suas necessidades, baseadas em seu contexto de vivências no mundo do trabalho e principalmente de suas experiências de pessoas adultas, e não de forma infantilizada, como vem ocorrendo. Sujeitos estes que buscam nos estudos uma oportunidade de emancipação e prosseguimento em sua caminhada, de acordo com seus planos e sonhos.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Realizei um grande sonho que foi entrar na UnB.

O curso de Pedagogia me possibilitou conhecer sobre a atuação do educador, a partir das leituras de teóricos/pensadores/estudiosos de várias áreas do conhecimento e sobremaneira, através dos encontros/experiências que vivenciei durante o meu percurso na faculdade. Entendendo a importância de se trabalhar por um bem comum: a construção de um mundo melhor e mais solidário. Compreendendo ainda que as lutas ao longo do caminho me fortalecem e me orientam para concretizações maiores: a realização de outros sonhos possíveis.

Portanto, no período pós-UnB, quero empreender novos estudos acadêmicos em algumas áreas, como políticas públicas, projetos educacionais, uso de novas tecnologias na educação e demais cursos ligados à área. Interesse-me também por outros segmentos, como Filosofia e Direito, que podem se articular à educação, e pretendo ainda atuar na Secretaria de Educação do DF.

Contudo, me aperfeiçoando e adquirindo conhecimentos de diversas fontes, como de leituras de vários temas que me interessam e estando sempre atenta às oportunidades que surgirem ao longo do caminho.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. (Coord.) **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** – 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Fronteiras Educacionais).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** - 28 ed.- São Paulo: Brasiliense, 1993 (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2012- resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_o_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 24. Ago.2013
- _____. Constituição Federal. – 6 ed. Atual. até a EC n. 57.- Barueri, SP: Manole, 2009.- (Códigos 2009).
- _____. Diretrizes Pedagógicas. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013. Brasília- 2008.
- _____. Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º Segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; _ São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB, n.11, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf> Acesso em: 29. Abr. 2013
- BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **Curso: Pedagogia. Disciplina: Escolarização de Surdos e Libras. Cadernos de Textos.** Brasília. 2013.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo.** 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação-I.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____, Pedro. **Educação e Qualidade**. – Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 28. Abr.2013

Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. – São Paulo; Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. - 34 ed.- São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos, Teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 62-63, Abr 1995. Disponível em: http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf
Acesso em: 07. Set.2013

HADDAD, Sérgio. **A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas em Brasil**, CREFAL-2008. Disponível em: <http://crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/brasil_portugues.pdf> Acesso em: 28. Abr.2013

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a Universidade**. – 30 ed.- Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. – 40 ed.- Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e preposições.** – 19 ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** -5. ed.- São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india
Acesso em: 07. Set. 2013

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** - 21 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, n. 29, Curitiba/ PR, 2007. ISSN 01044060. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602007000100007&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 24. Ago.2013

OLIVEIRA, Marta Khol. **Jovens e Adultos, como sujeitos do conhecimento.** Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf Acesso em: 26. Out. 2013

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens -entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** - 11 ed.- São Paulo, Cortez, 2000.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil.** Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=cJw0Uu7nDJHi9gSZ4YDACg#q=a+historia+da+educacao+de+jovens+e+adultos+Porcaro Acesso em: 24. Ago. 2013

ROMÃO, Jose Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** – 9ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. - 4. ed-
Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Disponível em: < <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em: 29. Abr. 2013

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação formativa: Práticas inovadoras**. – Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Benigna Maria de Freitas. **Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

APÊNDICE A

Entrevista - Professora da Escola A

1. Por que escolheu a carreira docente?
Sonho de criança e por acreditar no ser humano e em sua capacidade de aprender.
2. Qual sua metodologia de avaliação?
Avalio meus alunos de forma contínua e progressiva, tento identificar e compreender as dificuldades de cada um para ajudá-los.
3. Quais as dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo avaliativo?
Acredito que tanto as facilidades quanto as dificuldades estão diretamente ligadas com a maneira de cada profissional lidar com as oportunidades que aparecem. Eu, pessoalmente, percebo o processo avaliativo como algo útil e necessário. As maiores dificuldades estão associadas a questões estruturais, como organização da escola, coordenações, falta de organização e planejamento antecipado de atividades, etc.
4. Quais os critérios de escolha da metodologia utilizada na avaliação escolar?
Percebo que educar e avaliar são processos relacionados e não distintos e utilizo tanto a avaliação tradicional, como a as alternativas.
5. Qual a metodologia mais utilizada no seu processo formativo (formação acadêmica)?
Utilizo critérios de meus conhecimentos adquiridos a partir da minha formação acadêmica; fiz magistério, antigo curso normal, fui professora de séries iniciais em escolas particulares no DF, fiz Licenciatura em Geografia e cursei Psicologia.
6. Com os resultados avaliativos em mãos, quais são as estratégias desenvolvidas para reforçar/melhorar a aprendizagem dos alunos?
Realizamos correção coletiva das atividades e posteriormente a correção individual de cada um. Procuro reforçar as atividades que não foram aprendidas.

7. Você sente necessidade de rever suas práticas e metodologias?
Procuro fazer uma autoanálise de minhas práticas e metodologias.
8. Você faz o diagnóstico da sua turma, quando e com que objetivo?
Sempre avalio os meus alunos e as minhas práticas, acho importante para poder ajudá-los e melhorar também o meu trabalho.
9. Como trabalha a dificuldade de aprendizagem dos alunos?
De acordo com as dificuldades de cada aluno, faço atendimento individualizado ou em grupo.
10. Os alunos participam de forma ativa do processo avaliativo? Como?
Sim. Os alunos participam fazendo uma autoavaliação de seu crescimento, verbalizando em grupo ou para o professor.
11. Os professores discutem entre si o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos?
Procuramos sempre dialogar, trocar experiências. No meu caso, como trabalho com a mesma turma do professor José, conversamos sobre o andamento da turma, do que tem funcionado e o que precisamos rever.
12. Existe suporte da equipe pedagógica escolar frente ao problema de dificuldade de aprendizagem dos alunos?
Sim, mas não com a regularidade necessária, a equipe pedagógica muitas vezes é demandada para atividades administrativas.
13. Quais instrumentos são utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos?
Pela participação, interesse, atividades escritas e orais.
14. Quais as estratégias você utiliza para auxiliar na aprendizagem dos alunos que não são frequentes nas aulas?

Procuro entrar em contato telefônico, motivá-los a frequentarem às aulas, ressalto seu crescimento e sua melhora no desempenho.

15. Utiliza ações pedagógicas inovadoras em sala de aula? Quais?

Procuro utilizar recursos coloridos, que chamam atenção, preparo materiais individualizados, por exemplo, quadro de valores de lugar, no caso da matemática, esteiras com o alfabeto, palitos, revistas, elaborando atividades escritas e contextualizadas.

16. O que acha da formação continuada? Como esta pode contribuir para o seu trabalho?

Acho muito importante e acredito que a atualização constante é um excelente instrumento para o crescimento profissional.

17. Como ocorrem os planejamentos das aulas? De que maneira servem para orientar o trabalho pedagógico?

Os planejamentos ocorrem semanalmente, de maneira individual ou coletiva. São extremamente úteis para realização do trabalho.

APÊNDICE B

Entrevista - Professor da Escola B

1. Por que escolheu a carreira docente?

Eu gostava de ensinar. Na realidade pretendia fazer isto no futuro, depois que estivesse estabilizado em alguma outra profissão, que na época não tinha certeza de qual seria. Então, pensava em dar aula porque via que tinha essa facilidade. Mas, quando cheguei a Brasília, todo ano tinha concurso, era uma quantidade expressiva de vagas, então optei por inverter um pouco as coisas e já iniciar trabalhando como professor.

2. Qual sua metodologia de avaliação?

Basicamente, com a EJA, normalmente usamos a prova escrita mesmo, os alunos têm muita dificuldade quando têm que fazer trabalho para apresentar na frente,

basicamente é a prova escrita. Mas, não deixamos de levar em conta a vivência deles em seu dia a dia.

3. Quais as dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo avaliativo?

Na EJA, principalmente, o aluno tem uma dificuldade muito grande e na questão da autonomia. São muito dependentes porque tudo na EJA é muito rápido. Costumo falar que, por exemplo, embora tenham que fazer a mesma coisa que o ensino regular, tudo ocorre em praticamente $\frac{1}{4}$ do ano. Eles não têm o ano inteiro, têm a metade deste ano e com um tempo menor de aula. Então, a maior dificuldade é a dependência deles. Levam um tempo muito grande para conseguirem se virar sozinhos, de lerem um texto, interpretarem, de lerem um problema e o tipo de operação que têm que fazer para resolver.

4. Quais os critérios de escolha da metodologia utilizada na avaliação escolar?

Basicamente a gente tenta usar aquilo que a gente acha que seja mais necessário. A gente faz uma triagem de todo aquele que é o conteúdo e a partir daquilo a gente, além daquilo que é mais importante, e na prova a gente procura realmente cobrar aquilo que é o mais importante dentro de tudo aquilo que a gente deu, aquilo que ele vai precisar ou para vida dele, ou para a série seguinte para continuidade do trabalho dele.

5. Qual a metodologia mais utilizada no seu processo formativo (formação acadêmica)?

Sou da época em que a aula ainda era expositiva e tinha muito seminário. Naquele modelo bem tradicional realmente, em que o professor explica, nas aulas de literatura, de gramática, etc. Na faculdade tradicional, embora já começasse a se falar, no meu caso que era Letras, tínhamos matérias, por exemplo, na área de Linguística. Então, os professores levantavam a questão social, de valorizarmos aquilo que o aluno possui, a vida que ele tem, o falar dele, sua linguagem. Mas, de forma bem tradicional, o professor dá aula e o aluno estuda e depois faz a prova.

6. Com os resultados avaliativos em mãos, quais são as estratégias desenvolvidas para reforçar/melhorar a aprendizagem dos alunos?

Geralmente nas provas, o que fazemos é uma triagem. Vemos aquele ponto, daquela avaliação acho que formativa que chamava: você vê aquilo que o aluno errou, a partir

daquilo você vê aquilo que ele não aprendeu e você reforça, retoma, esclarece aqueles pontos, dá outras aulas, tenta explicar de outra forma. Tentamos sempre fazer isso.

7. Você sente necessidade de rever suas práticas e metodologias?

Às vezes. Tem muita coisa que faço que dá certo e outras coisas que embora às vezes eu faça e dê certo, vejo que precisaria melhorar. Porque é tudo muito rápido, então se tivesse uma forma mais simples de passar aquele conteúdo seria muito melhor. Só que a maior parte das coisas que já me foram apresentadas, têm muito da teoria e na hora da aplicação prática fica muito difícil. Não existe apoio, não tem material, os alunos às vezes faltam muito, então, você tem que ter uma coisa que seja bem rápida. Mas, tenho realmente muita vontade de melhorar a prática.

8. Você faz o diagnóstico da sua turma, quando e com que objetivo?

Normalmente fazemos o diagnóstico no início do semestre. Damos um texto para avaliar o nível de leitura. Colocamos frases também, para os alunos escreverem e lerem, atividades para fazerem as quatro operações da 4ª série e a partir daí, sempre fazendo procuramos fazer isto. Particularmente, prefiro não escolher um período para fazer isto. Normalmente, como que eu faço: toda atividade que dou, diariamente corrijo no caderno. Temos o privilégio de ter poucos alunos agora, com uma média de doze alunos, quando vêm todos. Assim, consigo corrigir o caderno de um por um e ver exatamente em que o aluno está errando, exatamente o que ele sabe e aquilo que ele não sabe. E a partir daí vou tentando melhorar.

9. Como trabalha a dificuldade de aprendizagem dos alunos?

Normalmente tentamos fazemos um trabalho diferenciado, mas é sempre aquela dificuldade, às vezes, o aluno tem um déficit muito grande e fica muito difícil. Você acaba vencendo, mas às vezes demora muito tempo. Por exemplo, eu tenho uma aluna que tinha muita dificuldade de leitura. Chega muito atrasada por conta do trabalho e não consegue chegar antes das 20h30 e é uma aluna muito inteligente. Mas, não consegue avançar nos estudos por esta dificuldade. Quando ela chega já expliquei o conteúdo para a turma, o trem já passou e ela perdeu... ela tentava copiar as coisas do quadro só que não dava conta de responder. Cheguei um dia para ela e falei que ao invés de copiar, era melhor que se sentasse comigo todo dia, enquanto os outros estavam fazendo as atividades, para eu tomar a sua leitura. E foi assim que ela superou

sua dificuldade, e assim mais ou menos que faço com todos. Quando vejo que tem alguém com dificuldades, sento junto, e enquanto os outros estão fazendo alguma coisa, tento ajudá-lo.

10. Os alunos participam de forma ativa do processo avaliativo? Como?

Não. A avaliação ocorre através da prova, eles não têm muita participação. Não dou a eles a escolha de como fazer isso ou aquilo. A minha preocupação é que preparo um aluno para os outros. Quando eles estiverem na 5ª série vão ter oito professores que vão querer que eles sejam independentes, que sentem e façam uma prova. Então, no processo avaliativo os alunos só participam fazendo aquilo que determino para eles.

11. Os professores discutem entre si o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos?

Bastante. Não só eu discuto com os outros professores da quarta série, como com todos os de primeira a quarta, e às vezes até com alguns de quinta, sexta série. A gente sempre discute muito e tenta melhorar.

12. Existe suporte da equipe pedagógica escolar frente ao problema de dificuldade de aprendizagem dos alunos?

Não. Temos a orientadora escolar que tenta nos ajudar, mas, é muito limitado. O problema é que muitos alunos que achamos que realmente têm um problema de aprendizagem dentro da escola, não temos sala de recurso, de apoio. Então, sabemos que existem alunos com algum déficit, em alguma coisa, mas, é o professor que tem que se virar com eles e muitas vezes é o aluno que sai prejudicado com isto.

13. Quais instrumentos são utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos?

Com a prova, olhando os cadernos e as atividades que os alunos fazem. Geralmente também quando fazemos algum trabalho em grupo, olhamos a participação deles, vemos o desenvolvimento de cada aluno. Porque às vezes tem aluno que é bom nas outras coisas, mas é tímido, não participa, tem uma baixa auto-estima, e consideramos tudo isso. Este aluno, não progrediu tanto no conteúdo, mas às vezes melhorou em outros aspectos, e damos um voto de confiança. Sentimos a necessidade que o aluno progrida e avance.

14. Quais as estratégias você utiliza para auxiliar na aprendizagem dos alunos que não são frequentes nas aulas?

Coube a mim dar aula um pouco de português, um pouco de matemática. Da minha parte, assumo os alunos que não são frequentes, e não acabo fazendo nada. A única coisa que faço é orientar sempre que eles procurem ler, quanto mais possível. Mas, fora isso, não passo atividades para eles fazerem, nada disso.

15. Utiliza ações pedagógicas inovadoras em sala de aula? Quais?

Não. Estes métodos modernos de educação, etc. e tal, não uso. Faço alguma coisa tópica eventualmente, mas não uso sempre.

16. O que acha da formação continuada? Como esta pode contribuir para o seu trabalho?

Acho essencial, pois ninguém sabe de tudo, as coisas vão mudando, a sociedade vai mudando, os nossos alunos vão mudando e precisamos ficar atentos a este mundo novo e aos alunos que existem. Então, é necessária e realmente pode nos ajudar para que façamos o nosso trabalho melhor, de uma forma mais fácil.

17. Como ocorrem os planejamentos das aulas? De que maneira servem para orientar o trabalho pedagógico?

Temos as nossas coordenações com uma coordenadora só para o primeiro segmento, de primeira a quarta série e fazemos as coordenações com ela e com os nossos outros colegas. Conversamos muito também no início da aula, durante o intervalo e depois que aula acaba. Sempre sentamos, comentamos mais ou menos e vemos alguma coisa que faremos. Justamente para dar um norte, inclusive sempre faço isso há muitos anos. Por exemplo, todo início de semestre faço um quadro em que divido os meses daquele semestre e separo o que vou dar em cada mês, o quadro serve mais ou menos como um norte. Às vezes, tenho que antecipar o que planejei, pois algumas coisas que preciso que atrasar e outras não dão para dar. Mas, de forma geral sempre sei mais ou menos o que vou dar em cada mês e isso é uma coisa que sempre faço. Serve para saber onde estou indo, caso contrário, se não possuir um planejamento, começo a me perder e faço coisas de mais ou de menos.

Entrevistas com os Alunos da Escola A- 1ª etapa

Aluno 1

1. Idade?
38 anos.
2. Sexo?
Masculino.
3. Ocupação/ trabalho?
Pedreiro.
4. Qual a importância do estudo em sua vida?
Está sendo bom, quando era criança não tive oportunidade, saber ler é muito bom, ajuda muitas coisas, para fazer compras, etc., já melhorou.
5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?
Não tenho tempo. Saio todo dia 5h30, chego às 18h e pouco em casa, quase na hora de ir para escola e final de semana tenho tempo só no domingo. Faço o dever e estudo um pouco.
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora?
Só fico observando mesmo. Presto atenção também, pergunto para a professora.
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?
Com certeza ajudam.
8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?
Você fala assim, tipo, quando eu não sei? pergunto para ela que me explica.
9. Como sua professora avalia:
Se estiver contribuindo certinho, responder certo...
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Acho uma coisa importante, eu não acho fácil, ajuda na hora da prova.
11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?
Do jeito que é, está bom, está ensinando.
12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?
Converso e tiro dúvidas.
13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

Por exemplo, na leitura mesmo, se eu estiver precisando, o professor me ajuda.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa? O que geralmente comentam entre si?

Converso, peço pra pessoa me ajudar, o que eu não estou sabendo, peço uma explicação.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Venho. Às vezes não vou porque chego mais tarde, não dá. Não atrapalha, consigo acompanhar.

Aluna 2

Informações:

1. Idade?
26 anos.
2. Sexo?
Feminino.
3. Ocupação/ trabalho?
Limpeza.
4. Qual a importância do estudo em sua vida? (a estudante não compreende muito bem e pergunto se mudou algo em sua vida)
Mudou tudo, saber ler, pegar o ônibus, ir pra todo lugar, chegar em um lugar e saber ler, entrar, falar com as pessoas, essas coisas...
5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola? (pergunto se sobra tempo para estudar)
Sobra. Peço para minhas colegas ajudarem.
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora? (pergunto se ela presta atenção e como ela gosta de participar)
Gosto. Presto muita atenção, falo com a professora, ela explica tudo direitinho.
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?
Acho legal mesmo, está me ajudando bastante.
8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?
Ela conversa comigo, explica como é.

9. Como sua professora avalia? (a aluna não responde. Pergunto se tem alguma maneira que ela percebe que está sendo avaliada, se o professor acompanha, observa, etc.)
Percebo tudo.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Eu não acho muito bom não, não gosto muito, mas se a pessoa tem que fazer, então é melhor fazer. Às vezes consigo, mas tenho muita dificuldade.
11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?
Acho que a prova é suficiente.
12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?
Converso... o que eu não estou entendendo, ela vai me explicando.
13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?
Ajuda-me a tirar dúvida.
14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa? O que geralmente comentam entre si?
Bastante. Não lembro o que.
15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?
Não vou bastante não, falto na sexta, atrapalha bastante. Na aula dá para acompanhar mais.

Aluna 3

Informações:

1. Idade?
37 anos.
2. Sexo?
Feminino.
3. Ocupação/ trabalho?
Casa de família.
4. Qual a importância do estudo em sua vida?
Estudo é bom demais porque é ruim você não saber nem escrever seu nome, para pegar ônibus, trabalhar, para tudo é bom o estudo, é a coisa melhor que tem, que serve para tudo.

5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?
Tem vez que chego e faço na carreira, se não der tempo eu não faço não, na hora que chego tem que fazer janta para poder ir para aula.
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora?
Perguntando mesmo. Participo, levanto a mão para falar.
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?
Mais lendo e escrevendo.
8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?
Explicando e tirando dúvidas.
9. Como sua professora avalia?
Olhando se está certo ou errado e vai me explicar para eu fazer direito, acho que assim.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
A prova é para ver se a gente está aprendendo ou não. Ajuda para quem já estudou e vai lembrar o que já fez.
11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?
Acho que não tem. Mas, a professora já fez, faz dever, coloca pra ler no quadro.
12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?
Pergunto, falo no que estou ruim.
13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?
Explicando se está certo ou não e como é.
14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa? O que geralmente comentam entre si?
Converso. Se a aula foi boa ou não, mas não tudo.
15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?
Quase não tenho falta, para aprender, falto mais na sexta. Trabalho demais. Ajuda porque se faltar não aprende, vai esquecendo tudo que aprendeu. Quanto mais vem melhor é, penso assim.

Aluno 4

Informações:

1. Idade?
41 anos.
2. Sexo?
Masculino.
3. Ocupação/ trabalho?
Área de construção.
4. Qual a importância do estudo em sua vida?
Para mim está sendo muito bom, muito importante, cada vez mais vou aprendendo mais coisas, tem muita coisa que eu não sabia, no meu dia a dia, eu vou precisando deste estudo no meu trabalho.
5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?
Conseguo mais meio de semana, porque saio 6h30, chego às 17h20, arrumo a bolsa e venho. Mas, às vezes consigo fazer algum dever, tem muito dever né, não dá tempo, mas no final de semana dá.
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora?
Sou meio tímido, mas quando precisa eu tiro dúvida com a professora, chamo ela, às vezes eu só olho, às vezes falo o que não estou entendendo.
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?
Quando estou conhecendo as letras, às vezes fica mais difícil, na prova a gente fica quebrando cabeça, é muito difícil se a gente não sabe, devagarzinho chega lá porque ninguém nasceu sabendo também.
8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?
Quando estou em dúvida, chego nela e pergunto. Explica de novo (ela), passa outra atividade, explicando de novo.
9. Como sua professora avalia?
Vejo que toda hora que precisa ensina direitinho. Faço as tarefas, venho pra aula, essas coisas.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?

Acho muito difícil, acho que não vou conseguir fazer nada, fica muito difícil de fazer as coisas. Consigo, tem muita coisa que consegui na aula, então consigo fazer. Tenho um pouco de medo porque a gente fica um pouco sem saber o que vai cair na prova...

11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?

Acho que não, não tem outra coisa, eu conheço só a prova mesmo.

12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?

Converso, às vezes falo quando não estou conseguindo aprender.

13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

A professora ajuda e diz que eu já aprendi muita coisa desde que cheguei aqui. E chama na mesa me explicando, passando exercícios. Agora está mais difícil porque não estou conseguindo encaixar as coisas, está mais difícil. Está indo muito rápido, eu falo, não estou conseguindo, está indo muito rápido. A professora diz que eu vou aprender, que tem que ter muita paciência e estudar. Passa atividade e manda eu ter muita paciência.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa? O que geralmente comentam entre si?
Não converso.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Venho direto. Tenho uma letra muito boa e tento fazer tudo certinho. Faço no caderno direitinho, vir para aula ajuda a aprender, a tirar dúvidas, eu acho muito boa a aula. Só isso.

Aluna 5

Informações:

1. Idade?

39 anos.

2. Sexo?

Feminino.

3. Ocupação/ trabalho?

Doméstica.

4. Qual a importância do estudo em sua vida?

Muito importante. Ajuda em tudo. Para pegar ônibus, para saber mexer no banco, agora eu sei fazer tudo, sou totalmente independente agora, sei muitas coisas.

5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?

Um pouco difícil porque eu tenho dois trabalhos, entro de manhã em um e à tarde em outro. Tem dia mesmo que não vou nem em casa, já vou direto para escola. Minha filha já vem me encontrar no caminho com o meu material. Mas, às vezes dá tempo de olhar a matéria, mais no fim de semana.

6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora?

Eu pergunto.

7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?

Antes eu não sabia ler, agora já sei. Ajuda muito, reforça muito.

8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?

A professora tem uma maneira de explicar, com detalhes, então me ajuda muito.

9. Como sua professora avalia?

Pelas minhas atividades e deveres que eu faço, se eu faço direitinho.

10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?

Bom, eu gosto. Faço as coisas que aprendi sim.

11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?

Sim. Trabalhos, para ganhar ponto, essas coisas.

12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?

Sim, muito bom, consigo entender muito bem.

13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

Quando explica cada palavra, cada letra, o significado.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa?

Sim. Acho muito importante, como o que a gente acha, se podia ser melhor. Eu gosto muito das aulas, acho ela que tem uma maneira bem fácil de explicar, cada coisa.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência: Como isto interfere em seu rendimento?

Venho. Não falto. Aprendo cada vez mais. Se não viesse não seria bom, não ia aprender, não ia conseguir acompanhar não.

Aluna 6

Informações:

1. Idade:
Não quis informar.
2. Sexo:
Feminino.
3. Ocupação/ trabalho?
Fico em casa mesmo, dona de casa.
4. Qual a importância do estudo em sua vida?
Muito bom aprender.
5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?
Faço os deveres, estudo e leio em casa.
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora?
Pergunto pra ele, porque sou difícil de entender, então pergunto o que eu não sei.
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?
Vejo o que estou aprendendo, tenho dificuldade um pouco, mas vou aprendendo.
Coisa que antes eu não estudava, já estou aprendendo.
8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?
Ajudando, explicando e tirando dúvida sobre as atividades.
9. Como sua professora avalia?
Não estou sabendo explicar (pergunto de novo). Vejo o que ela vai ensinando.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Acho bom. Às vezes consigo, menos operação de contas, português eu sou melhor.
11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?
Acho que não, assim está bom.
12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?
Converso. Explico o que eu não estou entendendo na prova, nas atividades.
13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?
Explica bem, aí consigo resolver. Quando erro, me explica de novo.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa?

Sim. Quando tem dificuldade, a gente tira dúvidas entre os colegas.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Sim, estou me interessando muito mais, acho importante.

Aluno 7

Informações:

1. Idade?

40 anos.

2. Sexo?

Masculino.

3. Ocupação/ trabalho?

Caseiro.

4. Qual a importância do estudo em sua vida?

Para muitas coisas. Quase tudo. Já perdi muitas oportunidades pela falta de estudo, agora onde eu trabalho, o pessoal pediu para estudar, foi até a patroa mesmo que disse para eu estudar e estou começando a estudar... não penso de parar agora não.

5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?

Tem que fazer o serviço mais cedo, a tempo de fazer as atividades do colégio.

6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com a professora?

Pergunto, se não estou entendendo, eu quero saber.

7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?

Eu me esforçando para aprender e perguntando para a professora.

8. De que maneira a orientação da professora ajuda para que você compreenda e aprenda?

Se não entendo alguma coisa, eu pergunto de novo e me explicam como que é pra fazer.

9. Como sua professora avalia?

Depois que faz uma prova para saber se fui bem ou não.

10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?

Importante. Consigo, na última prova era para tirar 40 e eu tirei 38, não fui muito bem, o certo era para ter tirado os 40 pontos, não tirei, errei um pouco, por falta de atenção também que a professora falou.

11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?

A leitura. Mais no lugar da matemática, o português. Na matemática não tenho muita dificuldade não.

12. Você conversa com a professora sobre as suas dificuldades em alguma atividade?

Sim, sempre pergunto para ela se estou com dificuldade de entender, então ela vai me explicando de novo.

13. Como a professora te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

Pergunto, ela vai e me responde. Tem vez que vai paro quadro e me explica.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa?

Sim. Sempre pergunto se as meninas fizeram (as atividades), aí a gente vê quem teve tempo de fazer no final de semana.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Sim. Rende mais, é importante. Se eu faltar dois dias, aqueles dois dias que foram passados, os outros (alunos) aprendem, mas eu não aprendo porque não vim.

APÊNDICE D

Entrevistas com os Alunos da Escola B- 4ª etapa

Aluna 1

1. Idade?

49 anos.

2. Sexo?

Feminino.

3. Ocupação/ trabalho?

Dona de casa.

4. Qual a importância do estudo em sua vida/

O estudo tem muito importância na minha vida. Primeiro porque eu pretendo concluir meus estudos, porque pretendo também tirar carteira de motorista, e sei que para isto precisa ter estudo. Porque como que vou dar conta de ler placa, essas coisas todas, sem ter estudado. Por isto que tenho que terminar, pelo menos até a oitava série para eu poder tirar a minha carteira de motorista.

5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?

Bom, agora ficou mais difícil. Porque agora vou tomar conta da minha neta, aí antes eu tinha uma vida, tipo, muito folgada, muito boa, tinha o dia todo. Se quisesse tirar para estudar, tinha o dia todo. Agora não, vou ter que administrar, vou ter que estudar no período que ela estiver dormindo, ela vai fazer um ano, então precisa muito do meu apoio, da minha atenção.

6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com o professor?

Tenho professores muito bons. Então, sempre que eu preciso, estão sempre tirando dúvidas. O professor é muito legal. Uma pessoa que você chega e senta com você e tira as suas dúvidas. É difícil encontrar um professor deste. Somos privilegiados, a gente (alunos).

7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?

Ajuda muito. Tipo assim, vou fazer um exemplo: você tem uma janela, a janela está fechada, no momento que você vai começando a estudar essa janela vai se abrindo um pouco, então para mim é como se estivesse a janela bem aberta. Já aprendi muito.

8. De que maneira a orientação do professor ajuda para que você compreenda e aprenda? Ele ensina... você fica prestando a atenção, é a única forma de você aprender.

9. Como seu professor avalia?

Ele está sempre chegando junto, olhando o caderno e até vendo o que está certo e o que está errado, faz isto o tempo todo.

10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?

Acho bom, ao mesmo tempo a gente tem que aprender e passar a entender, é preciso fazer prova, né. Realmente não é uma coisa tão legal, mas a gente tem que ter. Não consigo fazer tudo não, muitas coisas que de repente a gente esquece, acontece né, já aconteceu na prova desse jeito e depois que entreguei a prova veio na minha cabeça...mas, eu sempre me esforço. Nem tudo consigo...

11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?

Sim. Gostaria que tivesse se fosse só para melhorar as notas, a gente fizesse trabalho para melhorar as notas, aqui a gente não tem né. Seria uma forma de a nota não estar boa, mas aí você vai e faz um trabalho e desta forma você pode ser avaliado melhor.

12. Você conversa com o professor sobre as suas dificuldades em alguma atividade?

Converso sim.

13. Como o professor te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

Falando o que é para eu ler mais.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa? O que geralmente comentam entre si?

Converso muito com os meus filhos, aqui quase não, a gente chega, senta e faz as tarefas, não dá nem tempo de conversar.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Ultimamente, neste último semestre estou direitinho, só não venho na sexta-feira porque sou adventista e tem uma lei que ampara isto. Faltando interfere para que eu... cada vez que faltar vou aprender menos e seu vir correta, todo dia, só não na sexta, que eu não venho na sexta, você consegue aprender mais, é isso.

Aluna 2

Informações:

1. Idade?

57 anos.

2. Sexo?

Feminino.

3. Ocupação/ trabalho?

Doméstica.

4. Qual a importância do estudo em sua vida?

Tudo! Aprender a ler e escrever, não vejo a hora... muito importante.

5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?

Como trabalho o dia todo quando já saio, chego em casa e faço as minhas atividades porque não tem como fazer durante o dia... aí tem que fazer meia noite, eu faço...

6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com o professor?

Por exemplo, às vezes chego cedo, aí assisto a explicação. Quando chego atrasada, aí pergunto as colegas o que foi que o professor explicou, como foi e tiro a dúvida.

7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem? Está me ajudando bastante a leitura, responder o exercício, o que a gente lê, aí passa os assuntos para a gente responder, a gente lê no livro e responde sozinho, está me desenvolvendo muito.
8. De que maneira a orientação do professor ajuda para que você compreenda e aprenda? Por exemplo, o professor passa o assunto lá no quadro, aí ele lê, depois pede para a gente ler, para ver o que a gente entendeu. Aí a gente entende... eu entendo aquela palavra ali que ele fez.
9. Como seu professor avalia?
Na minha leitura e no meu desenvolvimento, nas questões que eu respondo.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Acho bom porque a gente vai saber o quanto a gente já está desenvolvido naquele momento. Algumas questões consigo fazer sim e outras não.
11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?
Gostaria. Por exemplo, computação, ter aula de computação... a gente ter assim, aula de computação e a gente... tivesse vamos supor, todos os dias tem aula, mas por exemplo, você tirasse um dia que fosse para dar aula de computação.
12. Você conversa com o professor sobre as suas dificuldades em alguma atividade?
Converso bastante.
13. Como o professor te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?
Ele me orienta assim, manda eu ler mais revistas, jornal, quanto mais eu ler, vou entender mais.
14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa? O que geralmente comentam entre si?
Converso. A gente comenta assim o que precisa estudar mais, o que tem que desenvolver mais nos nossos estudos... que a gente não pode permanecer só na quarta série...
15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?
Sim. Bastante, está me ajudando muito.

Informações:

1. Idade?
53 anos.
2. Sexo?
Masculino.
3. Ocupação/ trabalho?
Funcionário público.
4. Qual a importância do estudo em sua vida?
Melhora o salário.
5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?
Não sou organizado, não estudo para as tarefas nem atividades.
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com o professor?
Procurando, perguntando...
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem?
Aprendo o significado das palavras.
8. De que maneira a orientação do professor ajuda para que você compreenda e aprenda?
Fazendo sempre as perguntas, vai fazendo as perguntas para nós... a gente dá errada a resposta, eles vão corrigindo a gente.
9. Como seu professor avalia?
A gente sempre fica experimentando, fazendo pergunta para aquela pessoa para saber se ela está com atenção ao que está passando na matéria.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Ainda não fiz uma da quarta série. Para entrar tive que fazer um teste, passei bem, mas para mim foi fácil porque eu já tinha estudado há 35 anos. Resolvo sim.
11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?
Gostaria. Na matemática, no português, só as matérias assim, uma que eu estou aprendendo agora, o significado das palavras. Tipo, uma redação, passar oral, mas a prova às vezes vai com o ritmo da série da pessoa... gostaria que botasse um grau maior do que a escolaridade, acima, aumentar, para ver o aluno quebrar a cabeça. Fazer a prova, mas não a prova do que eu já sei, tem que ser um conhecimento que eu não conheço, a mais.
12. Você conversa com o professor sobre as suas dificuldades em alguma atividade?
Às vezes.
13. Como o professor te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

Sobre o que é ensinado, sim, com as palavras do professor, falando o significado...

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa?

Não.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Não, eu trabalho, tem dia que eu saio tarde, hoje mesmo quase que eu não vinha, estava muito cansado. Se eu vir, aprendo, se não vir, não aprendo, não sei nem que matéria é.

Aluna 4

Informações:

1. Idade?

53 anos.

2. Sexo?

Feminino.

3. Ocupação/ trabalho?

Copeira.

4. Qual a importância do estudo em sua vida?

A importância do estudo em minha vida é que eu tenho um pouco de conhecimento, para ler. É uma coisa que sempre pedia aos outros, agora eu mesma já leio, então para mim foi muito importante.

5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?

Bom, no meu trabalho eu tenho um espaço que eu fico desocupada a manhã toda. Eu entro no local, tranco a porta e vou fazer a minha tarefa escolar.

6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com o professor?

Participo das aulas todos os dias e quando eu não estou entendendo, vou e pergunto o que não entendi ele para me explicar de novo.

7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem? Bom, o que está passando, coisas diferentes, o que eu não sabia, agora estou aprendendo. Vamos supor que eu não sei alguma letra ou deixe de falar, aí me ensinam qual a letra que realmente cai naquela palavra, porque às vezes eu troco.

8. De que maneira a orientação do professor ajuda para que você compreenda e aprenda?

Olha assim, como a matemática, então, eu tive muita dificuldade ali eu não estava

entendendo, eu não sabia nem armar, aí eu falei “professor não estou entendendo, não sei como armar, me explica como que tenho que armar”, ele diz “você faz desse jeito e desse”. Foi ótimo e fácil, agora já sei como que arma.

9. Como seu professor avalia?

Quando você termina a sua tarefa. Ali eu acredito que fica muito de olho, nessa parte, quando você termina, você já vê que ele percebe que você tem capacidade de seguir um passo mais a frente.

10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?

A aplicação de prova assim é um pouco difícil, você fica perdido, à medida que você concentra mesmo você consegue fazer. Consigo.

11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?

Sim, à medida que faça, vamos supor, uma tarefa para você fazer hoje, e não entendemos, no dia seguinte o professor passasse de novo, eu acho que seria muito bom. Não sei quais.

12. Você conversa com o professor sobre as suas dificuldades em alguma atividade?

Converso. Quando não consigo fazer a tarefa que não entendi, eu converso.

13. Como o professor te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

Ele me orienta muito bem. Explica direitinho como se fosse uma criança, porque criança tem que ensinar várias vezes né, então o professor faz assim com a gente. O que não entendeu, pergunta e eles explicam.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa?

Não.

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Todos os dias, só quando acontece alguma doença ou tenho que ir para casa mais cedo para levar minha neta porque eu não posso deixá-la, venho todos os dias. Muito bom, eu acho que... um dia mesmo, fiquei um dia sem vir, depois fiquei perdida porque eu não consegui aquela parte que o professor fez. Eu me sinto perdida quando não venho, então para mim bom é vir todos os dias.

Aluna 5

Informações:

1. Idade?
48 anos.
2. Sexo?
Feminino.
3. Ocupação/ trabalho?
Esteticista.
4. Qual a importância do estudo em sua vida?
Acho uma coisa boa o que está acontecendo comigo agora porque estou voltando a estudar. Porque quando eu era jovem não tinha condições de estudar e agora estou tendo está oportunidade e estou agarrando com unhas e dentes. Porque hoje em dia cada vez está ficando mais difícil. Se você não souber ler, é tudo informatizado fica muito difícil. A pessoa que não sabe ler e escrever, fica cega.
5. Como você se organiza para estudar e fazer as atividades da escola?
Todo dia eu tiro uma hora, meia hora, vinte minutos, o tempo que tiver tiro para dar uma lida, para fazer tarefa de casa, no final de semana eu aproveito mais, para ler...
6. Como você participa das aulas e tira dúvidas com o professor?
Chego para o professor e falo que estou em dificuldade em matemática, ele vai me explica e pede para estudar tabuada.
7. Como as atividades que são passadas em sala de aula ajudam na sua aprendizagem? Bom, neste colégio aqui, eu já estudei em outro, me alfabetizei com uma professora só, foi muito boa e depois fui para um colégio que não era legal... aqui os professores são muito bons. Tiram as suas dúvidas, explicam muito bem, acho ótimo.
8. De que maneira a orientação do professor ajuda para que você compreenda e aprenda? Ele passa a matéria no quadro, explica tudo primeiro, e depois ele corrige junto com a gente, de uma maneira que não fique dúvida.
9. Como seu professor avalia?
A avaliação dele é prova. Na 3ª série acho que tiveram uns que não avaliaram como prova, acho que olhou pelo comportamento, pelo empenho, pela frequência... na 4ª série acredito que vai ser como prova que a gente ainda não fez, mas acho que eles estão avaliando a gente todo dia, toda hora.
10. O que você acha da aplicação de provas? Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Você consegue fazer o que aprendeu nas aulas?
Acho legal ter a prova, mas não precisa do professor falar assim “amanhã tem prova”, chega na sala e dá a matéria, o fato de falar para a pessoa que vai ter a prova, todo mundo

fica nervoso, aquilo é um bicho de sete cabeças. Acho que se não falar a pessoa faz sem nem saber que era prova e se sai bem. Antes não conseguia fazer na prova, mas agora estou conseguindo, acho que estou aprendendo mesmo.

11. Você gostaria que outras atividades avaliativas fossem feitas? Quais e como?

Bom, outros modos de avaliar, não. Acho que na matéria mesmo, o teste seria o que se observaria, como, se está bem na escrita, na leitura. Acho que neste ritmo de 4ª série tinha que ser isto, porque chega na 5ª série e não sabe ler, não sabe escrever, acho que no teste que tem que cobrar mais... porque a quarta e a terceira (séries) são a base de tudo.

12. Você conversa com o professor sobre as suas dificuldades em alguma atividade?

Converso.

13. Como o professor te orienta sobre as suas dificuldades nas atividades?

O professor sempre me orienta a ler bastante e escrever porque só assim que vou aprender.

14. Você costuma conversar com os seus colegas sobre as atividades da escola, como trabalhos, provas, tarefas de sala e/ou de casa?

Aqui, sobre trabalho, muito pouco. A gente não tem isso e uma vez ou outra a gente tira dúvida de um colega, às vezes a gente sabe a resposta e passa para a pessoa...

15. Você consegue acompanhar as aulas com frequência? Como isto interfere em seu rendimento?

Consigo. Acho que é bom e positivo.