

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REVENDO MITOS, RITOS, REALIDADES

Francisco das Chagas Alves Rodrigues - UFPI - fcorod@bol.com.br

Maria da Glória Carvalho Moura – UFRN - glorinha_m@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente trabalho, recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2015, tem como objetivo analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar na modalidade EJA, na perspectiva da avaliação da aprendizagem. Utiliza como procedimentos metodológicos para produção de dados o questionário, a entrevista e o grupo focal. A organização e a interpretação dos dados apoiam-se em Bardin (2011), Oliveira (2007) e nos princípios da Análise do Discurso. Os resultados alcançados revelam a existência de um referencial teórico amplo, refletindo avaliação e avaliação da aprendizagem, numa perspectiva emancipatória e democrática. No entanto, persistem os equívocos conceituais que valorizam o medir, o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes.

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

EVALUATION OF LEARNING AND EVALUATION PRACTICES IN THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULT MODE (EJA): REVENDING MYTHS, RITES, REALITIES

ABSTRACT:

This work, clipping a master's dissertation in 2015, aims to analyze the concepts of evaluation and assessment practices used in everyday school life in EJA modality in view of the assessment of learning. Used as instruments for production data questionnaire, interview and focus group. The organization and interpretation of data are supported by Bardin (2011), Oliveira (2007) and the principles of discourse analysis. The results obtained reveal the existence of a broad theoretical framework, reflecting evaluation and assessment of learning, an emancipatory and democratic perspective. However, there remain the conceptual errors that value measure, the test, disregarding student learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Learning assessment. Assessment practices.

DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n17p29

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

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

Partindo do princípio de que os sujeitos jovens adultos em formação têm sua forma própria de apreender os conhecimentos historicamente organizados, relacionando-os com os conhecimentos adquiridos durante sua história de vida, da mesma forma como o pesquisador vai construindo a ciência de acordo com seu próprio método, atendendo às exigências epistemológicas decorrentes das teorias que as referendam pretende-se, nesse estudo, voltar nossa atenção para um ponto complexo que merece ser refletido por ser o objeto da qualidade da educação, cuja relação existencial escapa à sua complexidade, dificultando a apropriação do conhecimento e a sua descoberta: a avaliação da aprendizagem.

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

A realidade descrita, associada à necessidade de investigar como a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos é avaliada no contexto escolar,

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

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 regulamentam políticas voltadas para o atendimento do público jovem e adulto que frequenta as escolas brasileiras, tais como: as diretrizes curriculares nacionais e operacionais; material didático específico para a modalidade EJA; financiamento via Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais do Magistério (FUNDEB). Assim, a Constituição Federal de 1988, ao assegurar que todos, indistintamente, têm direito à educação, possibilitou a estados e municípios a implantação de políticas voltadas para esse público.

Dados fornecidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Teresina-DEJA/SEMEC, mostram que no período de 2008 a 2012 a média de reprovação na modalidade EJA atinge patamares de 30% e a evasão ficou em 26%. Essa realidade mostra que, paradoxalmente, as políticas adotadas não conseguiram melhorar os frágeis resultados na modalidade EJA, do Município de Teresina, que continua apresentando um quadro anual com altos índices de retenção e de evasão escolar. Acredita-se que tais resultados sejam consequência de vários fatores, dentre eles os procedimentos avaliativos utilizados nessa modalidade de ensino.

Motivado por essa realidade, faz-se uma reflexão e análise crítica sobre as concepções e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, por acreditar que esse será o ponto de partida para refletir conjuntamente, as formas de avaliar desenvolvidas nas escolas municipais que oferecem essa modalidade de ensino, fomentando uma discussão inicialmente micro e gradativamente macro

sobre a origem das implicações desses resultados e o que é mais importante, considerando a aprendizagem do estudante.

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

O objetivo da pesquisa é, pois, analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem. No plano teórico, discute-se à luz de autores brasileiros e internacionais, (Hadji, (2001), Arredondo, S. C; Diago, J. C. (2009), as concepções de avaliação e avaliação da aprendizagem que se manifestam nas práticas e ações de professores que atuam na educação, principalmente no Ensino Fundamental, modalidade EJA. Inspirados nessas teorias pretende-se fomentar discussões sobre as realidades vivenciadas pelos professores que atuam com pessoas jovens e adultas, trazendo à tona lembranças deixadas pela escola formal, no que se refere à avaliação da aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA: AÇÕES DE EMANCIPAÇÃO OU DE EXCLUSÃO?

Nas últimas décadas, os olhares dos estudiosos, pesquisadores, dos governos e da sociedade têm se voltado para a dimensão social e política da avaliação, por esta ainda se apresentar como uma das maiores preocupações da educação básica. A partir disso, surgem muitos estudos e pesquisas na área que aborda essa temática. O comprometimento do

avaliador com o processo avaliativo aponta para uma avaliação mais inclusiva, focada na aprendizagem.

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

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

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

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

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

Nesse contexto, para que realmente ocorra uma mudança significativa na compreensão da avaliação, na mudança de paradigma como instrumento

de emancipação, é necessário um esforço coletivo que envolva todos os sujeitos desse processo, pois a compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos.

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

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

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

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

Um exemplo dessa realidade, nos dias atuais, encontra-se no perfil dos educandos da EJA nas escolas de segundo segmento, que se alterou

bastante nos últimos anos, por causa do fenômeno que Arroyo (2005) chama de “adolescenização” da EJA. Em frente a essa nova realidade, o educador precisa realizar um esforço para compreendê-la, a fim de não incorrer em equívocos, pois,

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

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

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

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

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

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

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

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

O processo avaliativo exige o compartilhamento do conhecimento, pois o ato de conhecer não é unilateral, mas dialógico, atingindo todos os participantes da ação, ou seja, educadores e educandos. Tendo o diálogo como método, a avaliação ganha contornos de negociação, em um ato de respeito mútuo e construtivo.

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

De acordo com Saul (2000, p.65), “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”, desse modo, as pessoas envolvidas nesse processo adquirem autonomia para ‘escrever a sua própria história’”. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem na EJA poderia ser vista como uma avaliação emancipatória? Esta “caracteriza-se por métodos dialógicos e participantes, [...] uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (SAUL, 2000, p.67). Ao docente da EJA cabe o norteamento de práticas avaliativas compartilhadas que oportunizem aos jovens e adultos participar do seu planejamento, “nesta direção, a avaliação permite dar vez e voz ao pluralismo social que estes alunos expressam” (PACHER, 2011, p. 33).

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

Os exames se constituem uma forma de avaliação seletiva e classificatória, que nem sempre considera as especificidades dos sujeitos avaliados, diferentemente da avaliação da aprendizagem, que busca subsidiar o ensino e a aprendizagem. Na realidade das escolas de EJA, o exame e a avaliação “trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em

nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes” (LUCKESI, 2011, p. 148).

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

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

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

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

A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritivo foi realizada em duas escolas localizadas em bairros da periferia da cidade de Teresina - uma na Zona Norte e uma na Zona Sudeste. Para tanto, foi selecionado um grupo de 14 professores, lotados em duas escolas que atuam em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

A escolha se deu devido às escolas ofertarem EJA há mais de uma década e terem no corpo docente e administrativo profissionais com bastante experiência nesta modalidade de ensino. São as duas escolas com maior número de alunos matriculados na EJA, de um total de 45 escolas.

Para os fins de acesso às informações empíricas, utilizou-se como instrumentos o questionário e a entrevista. O primeiro com a finalidade de delinear o perfil dos participantes da pesquisa, referente à situação pessoal e

profissional. Foi aplicado a todos os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas pesquisadas. Já a entrevista foi aplicada através da técnica de grupo focal, constituído por educadores das duas escolas selecionadas. O grupo focal foi realizado em três seções de duas horas cada, sendo realizado pré-teste com outros profissionais que atuam na mesma escola do pesquisador. O roteiro era composto de oito questões abertas, cujo teor mantinha coerência com os objetivos da pesquisa.

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

Para compor o grupo focal, foi convidado um representante de cada componente curricular, totalizando 08 professores: um professor de cada área (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Língua Estrangeira – Inglês). A participação na pesquisa se deu por livre adesão e definiu-se como critério de inclusão: ser professor de escola municipal e trabalhar com o segundo segmento do ensino fundamental na modalidade EJA. A escolha desse segmento justificou-se pelo fato de que poucas escolas do município de Teresina ofertam o primeiro segmento na modalidade EJA.

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

De acordo com Oliveira (2007), a categorização é classificada em três dimensões: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de

análise. A primeira corresponde às leituras comuns ao tema central da pesquisa, presente na construção do referencial teórico, bem como o suporte teórico para sustentar a análise das informações colhidas. A segunda, categorias empíricas, emergem das informações produzidas que dão origem às categorias gerais e suas respectivas unidades de análises, definidas a partir de grupos semânticos. Segundo Oliveira (2007), as informações obtidas com a aplicação dos instrumentais de pesquisa, chamados de dados, devem ser sistematizadas para facilitar o processo de análise.

Para a proteção das identidades dos participantes, conforme a ética da pesquisa, estes foram identificados por pseudônimos denominados de pedras preciosas: Esmeralda, Cristal, Diamante, Topázio, Quartzo, Água, Opala, Safira.

3.1 Sentidos e concepções da avaliação e avaliação da aprendizagem no contexto da EJA: interagindo com os sujeitos da pesquisa

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

Assim, uma vez analisadas, as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa possibilitaram a organização de duas Categorias Gerais, cada uma com duas conseqüentes Unidades de Análise, melhor visualizadas no Quadro 01, abaixo:

Quadro 01: categorização das informações produzidas

Categoria geral	Unidade de análise
Categoria Geral 01 - Avaliação: Verificação, mensuração, juízo de valor	- Unidade de análise 1.1: Assimilação do conteúdo. - Unidade de análise 1.2- Mudança de atitude.
Categoria Geral 02 - Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento.	- Unidade de análise 2.1 – processo de mudanças. - Unidade de análise 2.2 – Mensuração qualitativa X quantitativa

Fonte: organizado pelo pesquisador com base nos dados empíricos coletados

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

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

3.1.1 Categoria Geral 01 – Avaliação: Verificação, mensuração, juízo de valor

Passa-se, agora, para a reflexão das manifestações dos professores a respeito da avaliação: Categoria Geral 01- Unidade de Análise 1.1: **Assimilação do conteúdo:**

1. *Medir o conhecimento* adquirido pelo aluno. Avaliar é julgar, medir... De acordo com um parâmetro... Medir a aproximação ou a

distância desse parâmetro que eu tenho... Aproxima-se ou se distancia do parâmetro estabelecido? (ESMERALDA).

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

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

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

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

Analisando os trechos de falas agrupadas na Unidade de análise 1.1: **Assimilação de conteúdo**, percebe-se que o termo Avaliação, dependendo do contexto, da concepção e do lugar de quem está sendo investigado, nesse caso específico, o professor de pessoas jovens e adultas, pode assumir diversos sentidos e significados. Nos trechos (1, 3, 4 e 5), as expressões: “medir o conhecimento” (ESMERALDA); “verificação dos conteúdos ministrados” (DIAMANTE; OPALA); “transmito o conteúdo/conhecimento” (TOPÁZIO) e “conhecimento, resumo [...] que acaba num juízo de valor” (SAFIRA), os participantes apontam de forma evidente que avaliar é apreender os conteúdos ministrados. Concebida dessa forma, passa a ideia de que a ação avaliativa foca o conteúdo e não a aprendizagem.

O sentido dos termos medir, verificar, transmito, conhecimento, enfatizados nas falas reforçam que o ato de avaliar busca a identificação dos conteúdos ministrados, indicando que o papel do avaliador é eminentemente técnico, podendo a avaliação ser realizada por qualquer profissional, o que normalmente acontece com a aplicação de provas institucionais. Neste

sentido, as provas são meios e/ou recursos indispensáveis para a classificação de instituições de ensino básico, para definição de índices de desempenho.

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

Na concepção de Topázio, Trecho (04): “Avaliar é observar, compreender o que eu tenho, para então a partir daí eu conduzir para alguma coisa que eu pretendo levar”. A primeira impressão que se tem é que, observando e compreendendo o que foi apreendido na sala de aula ele, o professor, terá condições de elaborar um instrumento de avaliação que possibilite ao aprendiz demonstrar em uma situação real que a aprendizagem significativa aconteceu, com qualidade.

Neste contexto, a avaliação está a serviço de um projeto de ação e se configura como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados (LUCKESI, 2011, p. 408).

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

contemplem problemas que estão diretamente relacionados com os interesses dos alunos” (MOURA, 2012, p. 07).

Safira, trecho (05) finaliza dizendo que: “avaliar é um processo que acaba num juízo de valor”, admite uma prática avaliativa que se caracteriza por manter funções técnicas discutidas no meio educacional, considerando-se que “nas décadas de 1970 a 80, era quase consensual conceber a avaliação como um processo deliberado e sistemático de coleta de informação sobre um ou mais objetos, a fim de formular juízo ou permitir tomada de decisão” (FERNANDES, 2009, p. 51). No entanto, avança no sentido de conceber a avaliação como indutora ou facilitadora de tomada de decisão contribuindo para a definição de indicadores, fundamentais na implementação de ações no ensino, bem como, para o monitoramento do processo de aprendizagem.

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

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

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

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

Passa-se agora à discussão da segunda Unidade de Análise: 1.2- **Mudança de Atitudes:**

1. A avaliação é mudança de atitudes é... Tem que ver o comportamento do aluno com relação à aprendizagem. Essa mudança não é só decorar conteúdo... é ver se a pessoa teve uma mudança de comportamento (DIAMANTE; ESMERALDA).
2. Percepção de assimilação dos paradigmas dados. Avaliação é um tema bastante discutido, até polêmico [...] na verdade o que você tem que fazer é diversificar os métodos, os instrumentos. A partir do momento que você utiliza métodos diferentes, atividades diferentes, você alcança número maior de alunos. Eu acho que nossa avaliação não atinge todo o público (QUARTZO).
3. Aspecto complexo e qualitativo que exige... Provoca mudança do aluno e do professor. A avaliação é bem complexa, principalmente pela realidade que nós temos hoje, a realidade que os alunos trazem para a sala de aula. Avaliar é complicado porque os alunos são diversos e como a gente trata os alunos de forma uniforme, ela é errada (ÂGATA).
4. Avaliação ainda hoje é discutida de uma forma subjetiva. Em muitas vezes, nesse processo de aprendizagem você não conseguiu medir, mensurar o que o aluno conseguiu aprender, se ele atingiu os objetivos, se ele mudou. Muitas vezes ao longo do processo ensino e aprendizagem, você consegue captar essa aprendizagem, essa mudança de comportamento (OPALA).
5. [...] porque nós trazemos nossas experiências externas, tanto os professores quanto os alunos, por isso é bastante complexo (SAFIRA).

A concepção de avaliação, presente nos trechos (1 e 4) [...] “comportamento do aluno com relação à aprendizagem”; [...] “mudança não é só decorar conteúdo. [...]”; ao longo do processo ensino e aprendizagem, você consegue captar essa aprendizagem, essa mudança de comportamento”

(DIAMANTE; ESMERALDA; OPALA), atribuem a esta, um sentido que vai além da compreensão de conceitos e fatos, convergindo para princípios, ou seja, a capacidade que o aluno tem de generalizar relacionando o que aprendeu com situações reais de vida.

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

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

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

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

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

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

Sabe-se que a experiência afeta a maneira de aprender das pessoas jovens e adultas. Elas são suficientemente capazes de estabelecer relações entre o que estão aprendendo e o conhecimento adquirido com suas vivências.

3.1.2 Categoria geral 02: Avaliação da aprendizagem: processo contínuo de verificação do nível de conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, e não pontual realizado em um tempo determinado, como comumente se faz na escola, necessita da utilização de estratégias variadas que possibilitem a percepção do modo como o aluno constrói a aprendizagem considerando que as pessoas jovens e adultas são provenientes de realidades culturais e socioeconômicas diversas com experiências que as diferenciam entre si.

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

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

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

Esmeralda, trecho (1): [...]. “Só houve aprendizagem se houver mudança” [...] revela que não se preocupa apenas em verificar ou medir os conhecimentos dos estudantes. Aponta para uma preocupação com uma

aprendizagem que seja significativa para a vida desse sujeito adulto e que venha trazer mais qualidade para o seu dia a dia. Coerente com esta concepção de aprendizagem, a avaliação vai além da simples verificação da assimilação do conteúdo ministrado.

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

No trecho (2) quando o professor expressa que a avaliação da aprendizagem deve ser capaz de informar se o estudante foi capaz de fazer uso social do conhecimento apreendido: “Aplicação da aprendizagem [...] passou a pensar diferente, a agir diferente” [...] o mesmo demonstra que não se limita a avaliar somente os conteúdos conceituais e procedimentais: o conhecer e o saber fazer. Ao demonstrar preocupação com o “pensar diferente, a agir diferente”, vê-se neste ato um cuidado em avaliar os conteúdos atitudinais: o saber ser, o saber conviver. Dentre as diferentes tipologias de conteúdos, sabe-se que o desafio docente consiste em avaliar os conteúdos atitudinais, visto que “aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante em frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude” (ZABALA, 1998, p. 46).

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

diárias, observações, entre outros, para possibilitar o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento do estudante.

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

Ágata, trecho (4), afirma que a avaliação da aprendizagem deve se dar num “processo contínuo”. Neste discurso, infere-se que sua prática avaliativa encontra-se numa fase de transição de uma prática de avaliação focada no produto para uma focada no processo (LUCKESI, 2011). Esmeralda e quartzo, ao considerá-la “difícil e complicada”, revela dificuldades em assumir essa nova postura avaliativa.

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

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

Segue a discussão da Unidade de Análise 2.2: **Mensuração quantitativa x qualitativa**

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

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

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

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

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

Alude-se do discurso de Diamante, trecho (1): “na avaliação não é só cobrança de conteúdos, a partir de quando ele aprende, ele se modifica. Certo?” que o processo avaliativo acontece com a verificação de conteúdos,

mas não apenas isso, pois o mesmo admite a necessidade de criar situações capazes de avaliar os comportamentos dos estudantes, ultrapassando os conteúdos conceituais e avançando para o campo dos conteúdos atitudinais, identificados no cumprimento de normas e comportamentos dos alunos.

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

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

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

Opala e Safira demonstram em suas falas uma postura avaliativa mais alinhada a uma perspectiva quantitativa e classificatória. Opala, trecho (3), apesar de fazer referência a uma prática avaliativa que tem como princípio a Lei 9.394/96, que determina que sejam “observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24.), se contradiz ao afirmar que: “às vezes, os alunos aparentam estar aprendendo, mas na hora da prova,

não sabem” [...] numa clara alusão à importância que a prova ocupa no contexto de sua prática avaliativa. Sabe-se que ao considerar somente a prova como um momento pontual da avaliação da aprendizagem, perde-se a oportunidade de verificar os desvios de aprendizagens ocorridos no processo de ensino, tornando a avaliação um instrumento que “[...] discrimina e seleciona antes de tudo [...]” (HOFFMANN, 2000, p. 22), fortalecendo um sistema excludente e elitista.

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

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA IR ALÉM DE CONCLUIR...

As reflexões apresentadas no presente trabalho buscaram respostas para o seguinte problema: Como as concepções dos educadores, sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das escolas de Educação de Jovens e Adultos contribuem para a avaliação da aprendizagem?

Os resultados das reflexões produzidas pelos professores e apoiadas nas ideias dos teóricos que pesquisam a temática investigada, cujo objetivo era analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, indicam que

a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores das escolas pesquisadas apresenta um caráter de transição. Apesar da existência de práticas consideradas seletivas e classificatórias, onde se privilegia o medir em detrimento do acompanhar, características do exame, observou-se uma gama de iniciativas e intenções que indicam uma busca da superação dos mitos que identificam a avaliação como ritualística, antidemocrática, punitiva e fatalista, rumo a uma avaliação democrática, reguladora, processual.

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

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

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

No tocante à avaliação da aprendizagem, assim como à concepção de avaliação, evidencia-se, além do conflito conceitual já aludido, uma postura transitória, partindo de uma prática avaliativa que se resume à coleta de informações dos estudantes através de instrumentos técnicos, que servem para examinar, apenas, rumo a uma prática mais qualitativa, contínua, formativa. Prática esta que se configura como um processo de permanente troca de informações, um processo interativo, onde impera o respeito e o diálogo, espaço de troca de saberes, de encontro e de confronto de ideias entre o professor e o aluno, em busca de saberes nem superiores, nem inferiores, porém aceitáveis e utilizáveis socialmente.

Depreende-se das reflexões postas que o processo de mudança, extraído dos discursos dos professores que atuam na EJA, referindo-se ao produto de uma avaliação processual rumo a uma mudança é uma realidade que demanda ainda empenho para alcançá-la.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Fala Mestre. Revista Nova Escola. **Um reflexo fiel da escola**. Fundação Victor Civita: Abril. n. 147. Nov., 2001.

ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

ARROYO, Miguel et all. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. IN: Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005, p. 221-230.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70: Brasil, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOURA, M. da G.C. **Contributos da andragogia para o estudo da aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. 2012. Mimeografado.

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

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

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

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

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

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

SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

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

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

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