



Antonio Carlos dos Santos Cruz



Universidad Autónoma de Assunção (UAA)

antoniocscruz@gmail.com

OS PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM A DIALOGICIDADE

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está relacionada com o processo de exclusão social, e os procedimentos avaliativos, nesse contexto, corroboram para a manutenção dessa população em um estado de imobilidade social. A observação da dialogicidade pode favorecer tanto a aprendizagem, como motivar a permanência desses estudantes na escola. Diante disso, tomou-se como objetivo geral: Averiguar como a evasão escolar e o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA podem ser afetados a partir da inobservância da necessidade dialógica na avaliação e nos conteúdos ensinados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, cuja justificativa se encontra na busca pela melhoria da qualidade na atuação de professores diretamente com os jovens e adultos em questão, e pela evolução da própria EJA. O resultado dessa investigação mostrou que a avaliação, em suma, não se constitui uma tarefa exclusivamente do professor, mas, na medida em que funciona como instrumento de crescimento do estudante, age como um termômetro, e deveria ser entendida como um objeto de incentivo, mais que de classificação.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Evasão Escolar. EJA.

EVALUATION PROCEDURES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND THE RELATIONSHIP WITH DIALOGICITY

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is related to the process of social exclusion, and evaluation procedures, in this context, support the maintenance of this population in a state of social immobility. The observation of dialogicity can favor both learning and motivating these students to remain in school. The general objective is to find out how school dropout and the learning process of EJA students can be affected by the lack of observance of the dialogical need in the evaluation and in the contents taught. This is a bibliographic and qualitative research, whose justification is found in the search for quality improvement in the performance of teachers directly with the youth and adults in question, and for the evolution of the EJA itself. The result of this investigation showed that evaluation, in short, does not constitute a task exclusively for the teacher, but, to the extent that it functions as an instrument for the student's growth, it acts as a thermometer, and should be understood as an incentive object, more than classification.

Keywords: Liberating Education. School dropout. EJA.

Submetido em: 31/05/2019

Aceito em: 04/03/2020

Publicado em: 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p254-265>



I INTRODUÇÃO

Pelloso (2014) aponta que na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de que a exclusão social seja reduzida, a avaliação não deve ser entendida como um procedimento técnico. O processo avaliativo precisa se voltar para o atendimento das necessidades do educando, levando-se em consideração sua função social e seu perfil particular, buscando, ainda, a construção da autonomia desses sujeitos.

Em torno da problematização da EJA em todo o país também se discute acerca dos conteúdos ministrados. Nesse sentido, Fernandes et al (2014, p. 17) afirmam que, além de se respeitar os saberes prévios dos estudantes, e valorizar tais saberes, é necessário “discutir com os educandos a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos ministrados. Isso é aproveitar a experiência de vida dos educandos para que através do que eles já sabem possam compreender a realidade em que vivem”.

Nessa perspectiva, dentro da sala de aula, conforme alertam Vita e Luchese (2013, p. 2), “tudo é comunicação e relação, até mesmo nosso olhar diz algo para nossos alunos”. As relações interpessoais estabelecidas, a motivação e a sensibilidade docente para com o aluno, as interações que surgem entre os atores sociais dentro de uma escola, e, principalmente, como o professor dirige a prática pedagógica são fatores fundamentais para que a aprendizagem seja consumada em sua plenitude, pois “os conhecimentos são construídos através de trocas dialógicas” (VITA; LUCHESE, 2013, p. 12). Nesse sentido, é importante esclarecer que o dialogismo parte da sua raiz etimológica (*diá* + *logos*, através da palavra, do discurso, conforme origem grega – diálogo) para a construção do saber em sala de aula.

Diante dessa contextualização inicial, pensando os procedimentos avaliativos utilizados na EJA, a relação da avaliação com os conteúdos estudados e com o necessário dialogismo, questionou-se: Se a avaliação tem sido entendida, no escopo da EJA, como quantificadora e classificadora de resultados, como mensuradora dos obstáculos a que o estudante tem superado, excluindo-se o dialogismo e privilegiando uma norma tradicionalista na educação, como esse cenário interfere na evasão escolar e no processo de aprendizagem?

Não se pode deixar de avaliar as dificuldades encontradas pelos próprios professores em torno da heterogeneidade etária, emocional e cognitiva com a qual lidam dentro da sala de aula, em um ambiente que, não há como negar, é diferente do ensino regular. Ademais, o espaço institucional, deficiências na gestão voltada especialmente para a EJA, a formação de professores, bem como suas condições de trabalho e salários recebidos, a rigidez institucional dos currículos, a necessidade de um coordenador pedagógico voltado para a EJA, não um multifuncional que aborda a EJA como as outras modalidades das escolas, a violência nas salas de aula e dentro das escolas, são alguns dos problemas citados por Porcaro (2011), enfrentados pelos docentes no âmbito da educação da EJA. Diante da diversidade de fatores que insurgem na atuação profissional, entende-se que a pesquisa relacionada ao dialogismo, à aprendizagem e

aos procedimentos avaliativos contribui acadêmica e socialmente para o desenvolvimento dos estudos em torno da Educação, bem como para melhoria da qualidade na atuação diretamente com os jovens e adultos em questão, o que justifica este trabalho.

Dessa forma, tomou-se como objetivo geral: Analisar como a evasão escolar e o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA podem ser afetados a partir da inobservância da necessidade do diálogo na avaliação e nos conteúdos ensinados. Partiu-se dos objetivos específicos: i. Abordar o dialogismo com relação aos conteúdos da EJA; ii. Averiguar a teoria em torno dos procedimentos avaliativos; e iii. Discorrer acerca do dialogismo na avaliação em sala de aula, e contrapor o processo avaliativo à evasão e à qualidade da aprendizagem.

Metodologicamente, este artigo foi fundamentado em pesquisa bibliográfica, qualitativa, tendo como base a busca em sites científicos e revistas, além da investigação de livros e autores influentes e respeitados no tema tratado. Ressalta-se que, essencialmente, o presente trabalho foi desenvolvido no escopo da tese doutoral do autor. Espera-se contribuir, não com a intenção de esgotar um assunto que tem se mostrado fértil e carente de novas perspectivas, mas que seja possível fomentar novas discussões em torno de outras possibilidades para a evolução da EJA.

2 O DIALOGISMO E A RELAÇÃO COM OS CONTEÚDOS ENSINADOS NA EJA

Ausubel (2000, p. 1), no cenário da Aprendizagem Significativa, declarou que “devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos”. Considere-se que, na medida em que novos conteúdos entram em contato com os já estruturados no processamento cognitivo do estudante, a apreensão se dá de forma mais espontânea e natural, levando à interação de todo o sistema cognitivo do sujeito. Além disso, deve-se entender que a aprendizagem é um processo individual e que leva tempo, um tempo diferenciado, o que se aplica perfeitamente à EJA.

Nesse sentido, Kovaks (2000) acrescentou a concepção das variáveis no processo de aprendizagem. As predisposições emocionais não são fixas, e caso alguma informação equivocada esteja presente no cognitivo, quando outra informação é inserida, aquela antiga não consegue distorcer a que acaba de ser recebida. As duas informações se misturam e surgem novas concepções.

O modelo pedagógico da EJA, portanto, precisa ser pensado, e isso vem acontecendo, a partir de uma estrutura pedagógica própria, fundamentado nas situações educacionais particulares, proporcionando uma educação reparadora, equalizadora e permanente. Marques (2010, p. 10-1) afirma que

a função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano. A função equalizadora dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional. A educação de jovens e adultos deve ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. Isto é a função permanente da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos vieram preencher uma lacuna no encaminhamento de ações para a elaboração das propostas curriculares nos diversos segmentos, apontando princípios éticos, políticos e estéticos importantes para a consolidação de formulações significativas, democráticas e criativas. Por isso, a elaboração das propostas curriculares e o currículo delas constante incluirá o desenvolvimento de competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos que busquem chegar às finalidades da educação de jovens e adultos (MARQUES, 2010, p. 10).

Na realidade, coadunando com Freire (1996, p. 27), pensando tanto em conteúdo, como na relação do professor com o estudante, torna-se absolutamente notável “a importância do papel do educador, o mérito da paz com certeza de que faz de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”.

Feitosa (1999) afirma que os alfabetizados, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que, até então, poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas, uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma (re)admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação.

Segundo Harmon (1975, apud FEITOSA, 1999), a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética, cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Sendo assim, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. Pode-se perceber que Freire descarta a concepção da educação bancária, a educação que nega a dialogicidade, que apenas usa de dominação. Ele aponta para uma educação libertadora e problematizadora, na qual o aluno deve participar, questionar, refletir, e educador e educando participam juntos através do diálogo. Nesse contexto,

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1986, p. 39).

Entende-se, portanto, que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos do aprendizado, posto que o conhecimento que o aluno já possui torna-se importante quando compartilhado com o professor, não devendo ser descartado ou ignorado. O conhecimento do estudante é tão importante quanto o que o professor traz consigo, gerando a construção conjunta dos saberes mediante o dialogismo. A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo, surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe, em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte (FEITOSA, 1999).

Piconez (2002, p. 34) relata a importância de que o professor seja capaz de transportar para a sala de aula as experiências vivenciadas pelos estudantes, aquelas que participaram de seu meio-ambiente, relacionando-as com os conteúdos abordados, para além das propostas apresentadas apenas nos livros didáticos, o que enriqueceria enormemente a metodologia e a aquisição do conhecimento, valorizando o estudante e fazendo-o interagir melhor com sua própria aprendizagem, favorecendo, ainda, a elevação de sua autoestima, o que promove, mediante o estabelecimento da afetividade, a autonomia na aprendizagem.

A cada etapa do desenrolar das sociedades no tempo e espaço, o conteúdo e a organização da educação se alteram em conformidade com os interesses predominantes. Se, por um lado, pode-se constatar que o material didático desenvolvido para a EJA tem buscado essa confluência com o saber desse público, e, igualmente, os professores se atentam para a importância de observar as vivências e a bagagem dos estudantes, por outro lado, todos os alunos são colocados dentro de um mesmo padrão, tanto educandos do campo, quanto das cidades, estão sempre sendo preparados para o preenchimento de recibos, e outras atividades necessárias em suas relações trabalhistas, que os manterão longe da possibilidade de mobilidade social, e, de fato, não lhes permitirá alcançar a educação libertadora. Não se trata aqui de desvalorizar o que tem sido feito, mas de questionar se a dialogicidade realmente está presente na construção dos saberes no âmbito da EJA, ou se, após as perspectivas inovadoras de Freire, elas têm se mantido estanques, especialmente dentro das salas de aula.

3 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

Conforme apontou Saul (2000), durante a década de 1970, sob o ideal behaviorista americano, o processo avaliativo passou a destacar os quesitos comportamentais, desdobrados em tecnologias diversas, mediante instruções programadas e provas objetivas, estabelecendo-se um sistema de controle, cujo foco era mensurar o conhecimento do objeto proposto no conteúdo curricular, gerando-se outras formas de

controle, como o do planejamento, que abarcava a manipulação de dados. Por meio de materiais pedagógicos para alunos e professores, passou-se a determinar tanto o que se ensina, quanto a forma de ensino e de avaliação desse processo.

Duas correntes surgiram, a quantitativa, de abordagem positivista, que desenvolveu um amplo material direcionador de procedimentos avaliativos, pautados na objetividade; e a qualitativa, que, em oposição, questionou os testes padronizados e a imobilidade da dinâmica social e psicológica no ensino-aprendizagem (LIMA, 1994). Essa segunda abordagem buscou a avaliação emancipatória, especialmente se desenvolvendo após a década de 80 e dos trabalhos propostos por Luckesi (1995), que fundamentou sua busca na democratização do ensino, mediante o acesso à escola, a eliminação da evasão e a apropriação do saber.

Luckesi (1995) afirmou que o principal objetivo da educação, a formação integral e plena dos sujeitos, em seu caráter social, cultural, político, físico e psicológico, viu-se em deterioração a partir da consolidação da pedagogia do exame, das notas e dos conceitos, e a avaliação, nesse cenário, “é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade” (LUCKESI, 2002, p. 33). Para o autor, se a avaliação funciona como uma verificação quantificadora, ela congela o objeto aprendido.

Entrados os anos 90, Franco (1990, p. 65) aportou um enfoque subjetivista, no qual “se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Dentro desse modelo, não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento”. Dessa forma, passou-se a entender o processo educacional como não necessariamente restrito ao espaço escolar, mas compreendendo o universo do aluno e seu conhecimento de mundo, e “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, 2006, p. 108).

Os procedimentos avaliativos, contudo, ainda se mostram como excludentes, já que as escolas utilizam métodos tradicionais e classificatórios, como empecilhos para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Entretanto a avaliação não deve ser uma ação mecânica, e sim bem definida, favorecendo a competência de todos. Ela pode ser praticada como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos educandos, em termos de transformação de seu comportamento em comunidade (HOFFMANN, 1998).

No contexto da EJA, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas; do contrário atuará como propulsora de um tipo a mais de exclusão: a do conhecimento que gera transformação. Neste sentido, pode-se perceber que o fracasso do aluno será visto, conseqüentemente, como de todo o processo. Os critérios precisam ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação. Portanto, professor e aluno deverão caminhar juntos para alcançar os objetivos próprios, com total participação de toda a comunidade envolvida no processo escolar.

Cada passo do educador deverá ser refletido e marcado por uma decisão clara, explícita e dialogada do que está fazendo (HOFFMANN, 1998). Nessa perspectiva, “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).

A avaliação na modalidade EJA não deve levar em conta apenas fatos e conceitos assimilados. Assim será possível que o caráter diagnóstico forneça possibilidades de averiguação da posição do discente em relação às novas aprendizagens que lhe são apresentadas e às que lhe servem de base. Além disso, deve-se apontar a necessidade de ressignificação da avaliação, principalmente quando ela acaba se convertendo em procedimento de medida que objetiva selecionar e classificar os alunos.

A avaliação, portanto, possui um aspecto positivo que deve ser considerado, o de funcionar como termômetro também das atividades docentes. Ela não deve ser apresentada ou utilizada como uma arma condicionadora de um comportamento estudantil. É recorrente que professores utilizem as notas como ferramenta disciplinar, por exemplo, quando, na realidade, a manutenção de sua autoridade em sala de aula deveria estar além do estatuto da pontuação. Na EJA, sabe-se que há uma maioria de alunos que busca a escola por vontade própria, sem que haja a imposição de pais, como acontece no ensino regular. Esses estudantes da EJA também precisam estar sob o jugo de uma nota de aprovação? Eles são conscientes da avaliação mediadora, capaz de impulsionar seus saberes por seu perfil diagnóstico e não pelo juízo das suas capacidades? Na construção da aprendizagem desses sujeitos acontece o dialogismo proposto na educação libertadora?

4 DIALOGISMO NA AVALIAÇÃO: EVASÃO E APRENDIZAGEM

Os professores da EJA “não apenas criam alternativas ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas principalmente, se inscrevem numa tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular”, fomentando trabalho coletivo e trocas de experiências, diálogo com os pares, enfrentando a rigidez institucional e espaço-temporal (PORCARO, 2011, p. 56). Os principais problemas apontados por Porcaro (2011, p. 50) na EJA, podem ser, grosso modo, percebidos e relatados pelos professores e educadores:

A falta de uma orientação específica aos educadores recém-chegados ao trabalho da EJA, que gera nos educadores um estranhamento e uma insegurança. A falta de uma formação específica para o educador, no que se refere às diversidades dessa modalidade e em relação ao tratamento específico dos conteúdos trabalhados. A heterogeneidade de níveis de aprendizagem dentro de cada turma, na qual o educador da EJA tem de atender, ao mesmo tempo, educandos que se encontram no início do processo de alfabetização e educandos que se encontram no final do processo. A grande diversidade entre os educandos, no que se refere às suas expectativas em relação aos estudos e às diferenças geracionais, religiosas, valorativas e de suas crenças. A grande

diferença de idade entre os educandos jovens e adultos, o que gera conflitos de interesses e de posturas entre eles e, até mesmo, uma impaciência recíproca, ocasionando a desmotivação para os estudos e, conseqüentemente, a evasão escolar. A baixa autoestima dos educandos, que não acreditam em sua capacidade de aprender, o que acaba por gerar bloqueios em seu processo de aprendizagem. A institucionalização do processo, gerando a rigidez própria do sistema regular. O processo de certificação dos educandos adultos, que gera a perda da qualidade no processo, devido à necessidade de sua padronização.

Percebe-se que na EJA os professores devem investigar os motivos da falta de sucesso dos alunos, procurar estimulá-los. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem nem sempre pode ser conduzido de maneira fácil. Os alunos já possuem experiências de vida que contribuem com seu aprendizado, mas que, ainda assim, não são suficientes, já que fatores externos como família e trabalho e a diversidade em sala de aula influenciam no processo de aprendizagem. Nesse sentido, dentro da realidade das escolas que oferecem a modalidade EJA, exame e avaliação são ações com finalidades diferentes, mesmo que no cotidiano elas ainda sejam confundidas e tidas como ações equivalentes (LUCKESI, 2011, p. 148).

Lamentavelmente, segundo Sant'Anna (1995), existem docentes que, em suas visões e opiniões, consideram o aluno um imbecil, e sua presença em sala de aula somente serve para garantir o miserável salário do detentor do poder. Esse tipo de postura desgasta a relação de aprendizagem e, como mínimo, congela o conhecimento. De fato, especialmente considerando a EJA, caso o conhecimento adquirido na escola não faça sentido prático na vida do educando, ele pode chegar à conclusão de que não vale à pena se manter na escola, o que acarreta o abandono. Daí a necessidade de que os docentes sejam criativos, estejam por dentro dos contextos nos quais vivem os alunos e criem metodologias capazes de atraí-los. Ou seja, o dialogismo interfere diretamente na aprendizagem desses educandos. Essa forma de conceber o conhecimento na perspectiva da dialogicidade se reflete em algumas posturas.

O processo de exclusão na avaliação ocorre quando a escola, através de sua prática pedagógica, afasta os alunos do ambiente escolar pela indução da evasão e do abandono escolar como consequência de reprovação (FREITAS, 2003). Nesse cenário, torna-se imprescindível a interação do educador e dos educandos na reelaboração da dimensão avaliativa no contexto da sala de aula. Como afirma Romão (1998, p. 62), “a avaliação é vista como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ela é permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pgressas”.

Por outro lado, ensinar na EJA é atuar na realidade social dos educandos. Rosa (2012) aponta que a profissão ou o engajamento dos estudantes da EJA em seu âmbito profissional são motivos para que os alunos não abandonem as aulas, especialmente quando as empresas exigem níveis de escolaridade. Na medida em que alcançam estabilidade, tendem a evadir. Assim, o trabalho e a ascensão funcionam como inibidores da evasão escolar. Manter-se na escola quando se alcança essa estabilidade profissional está relacionado com fatores motivacionais, que podem abarcar tanto a própria escola, quanto a família ou uma satisfação pessoal.

Ou seja, de um modo geral, as pesquisas em torno da evasão e da aprendizagem na EJA se voltam para a busca de resultados quanto à permanência, à migração do Ensino Fundamental para EJA, mas pouco se analisa a questão dos procedimentos avaliativos e o impacto que exercem nesses estudantes, especialmente naqueles que já passaram da adolescência e não apenas estão se transferindo para fugir do problema da distorção idade/série, ou para avançar nos estudos em menor tempo. Nesse ponto, observa-se que o professor deve ser o elo que não permitirá que o aluno desista. Ao agir de tal forma estimulará a que esse sujeito cresça e seja um ser reflexivo, político e social. O professor precisa atentar para o fato de que, muitas vezes, os obstáculos dos estudantes em não saber construir ou desenvolver o conhecimento estão vinculados às suas relações, condições socioeconômicas e com o seu contexto histórico. Jamais o aluno deverá ser ignorado, excluído por não dominar a linguagem do mundo letrado.

Todo o contexto tende a se voltar, na maioria das vezes, para o quanto os estudos devem ser motivadores, ou para a responsabilização do professor, sua formação específica para atuação na EJA, mas não existe uma tendência a se investigar as causas da falta de motivação dos estudantes. Não cabe, neste artigo, uma apresentação detalhada dos dados obtidos da tese doutoral, anteriormente mencionada, mas é importante, contudo, fazer constar que os resultados da pesquisa mostraram que 60% dos estudantes da EJA pensam em desistir dos estudos, metade por ter medo de não conseguir estudar para as provas, e outra metade por ter medo de não conseguir pontuação suficiente para aprovação. Tal estudo também demonstrou que os professores não tendem a dialogar em sala de aula acerca dos procedimentos avaliativos, e os alunos participam das atividades sem uma compreensão plena do seu significado no processo de aprendizagem. Ademais, 60% dos pontos são distribuídos por meio de prova escrita. Enfim, ainda persiste a metodologia apontada por Luckesi (2002) da pedagogia do exame, especialmente infrutífera no escopo da EJA, na medida em que, sob o ponto de vista dos educandos, principais interessados no processo, não há foco na aprendizagem, mas no alcance de uma nota que aportará um certificado de conclusão de curso, nota que, deve-se reforçar, continua sendo um fator ameaçador e desestimulador para esse público.

5 CONCLUSÃO

No decorrer do presente artigo foi possível abordar o dialogismo com relação, especialmente, aos conteúdos ensinados na EJA. Notou-se a importância do estabelecimento do diálogo e do acompanhamento da realidade do estudante na prática pedagógica. Sabe-se que o dialogismo é importante em qualquer modalidade de ensino; contudo, na EJA deveria ser entendido como direcionador de todo o processo educacional. O dialogismo é capaz de favorecer a autoestima do estudante, especialmente significativa quando se trata de alunos em situação atípica, como é o caso da EJA, favorecendo a conexão

entre o estudante e o professor, entre ambos e o objeto estudado, promovendo a formação integral do sujeito.

Também foi possível analisar a teoria em torno dos procedimentos avaliativos, compreendendo-se que existe um embate, desde os behavioristas, com a função da avaliação no ensino. Avaliar pode servir para mensurar a capacidade ou o conhecimento adquirido pelo aluno, ou pode servir como ferramenta diagnóstica interativa, promovendo uma nova perspectiva em torno do que realmente é o sistema educacional e o que realmente significa aprender, dentro de um contexto social, psicológico, político, comportamental, etc.

Ademais, discorreu-se acerca do dialogismo na avaliação em sala de aula, contrapondo o processo avaliativo à evasão e à aprendizagem. A aprendizagem efetiva e profunda somente se dá, na EJA, mediante o processo dialógico, buscando-se não apenas seguir um material didático pré-estabelecido, mas o aprofundamento da relação dos sujeitos com o saber e com seu próprio universo. Nesse sentido, as avaliações precisam se voltar também para o dialogismo, para sua compreensão como termômetro e guia. Um instrumento avaliativo deve fornecer apoio, dando ao docente um direcionamento na efetividade do seu trabalho, assim como quais conhecimentos foram absorvidos com profundidade. Logo, longe de ser apenas uma quantificação, a ação de avaliar deve ser entendida como um processo. Não é suficiente apenas atribuir notas, mensurar valores e atribuir conceitos, é preciso analisar os resultados avaliativos e entender o que eles expressam para além dos números e conceitos.

O objetivo geral deste artigo foi averiguar como a evasão escolar e o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA podem ser afetados a partir da inobservância da necessidade dialógica na avaliação e nos conteúdos ensinados. Refletir sobre a avaliação dentro do processo de aprendizagem dos alunos da EJA permite que se faça um mergulho nas histórias destes sujeitos, possibilitando a revisão do que foi feito por eles durante a sua trajetória, fazendo perceber como eles foram excluídos. São integrantes da sociedade, sujeitos de contextos urbanos e rurais dotados de direitos, inseridos no mercado de trabalho, que buscam retornar aos estudos para melhorar suas condições de vida. A avaliação precisa funcionar como uma ferramenta de orientação dos rumos a serem seguidos dentro da sala de aula, tanto para os alunos, como para os professores, na ótica da emancipação social. O resultado dessa investigação, atrelado ao resultado obtido no decurso da tese doutoral do autor, mostrou que a avaliação, em suma, não se constitui uma tarefa exclusivamente do professor, mas, na medida em que funciona como instrumento de crescimento do estudante, age como um termômetro, e deveria ser entendida como um objeto de incentivo, mais que de classificação. Na medida em que 60% dos estudantes pensam em abandonar as escolas por terem medo de provas ou de notas, é preciso que os estudiosos e os professores que atuam diretamente com esses jovens e adultos analisem novas propostas de avaliação que não considerem distribuir 60% dos pontos por meio de provas. Trata-se de uma perspectiva tradicional que se mostra,

verdadeiramente, imprópria para a EJA, impulsionando a evasão escolar e muito possivelmente refletindo também de forma negativa no processo de aprendizagem. Sem o dialogismo acerca dos procedimentos avaliativos e sem que se ouça o que os próprios estudantes têm a dizer sobre isso, não há possibilidade de melhoras, mas a EJA tenderá a permanecer estagnada no tradicionalismo pedagógico, que apenas mantém esses sujeitos nos moldes da imobilidade social.

Ao fim do trabalho pode-se concluir que, se esses jovens e adultos não participarem ativamente de sua aprendizagem e de todo seu processo avaliativo por meio do dialogismo, a modalidade acaba caindo nas mesmas práticas repetidas e mais tradicionais de ensino, e que não conseguem responder de modo eficiente ao problema da exclusão e do direito à educação. Dentro desse processo, é mais do que importante relembrar Paulo Freire e seu método, capaz de empreender uma educação voltada para o ensino e para a cidadania, trazendo ensinamentos politizados e contextualizados.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA**. Brasília. 2006
- FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. (Dissertação) Mestrado. (1999). Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil, 1999.
- FERNANDES, Eliane; et al. **Vivência, contexto para motivar a aprendizagem na EJA**. 2014. (Especialização) 42f. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2014.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, p. 63-67, 1990.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez, 1986
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. São Paulo: Editora Mediação, 23ª ed., 1998.
- KOVAKS, Joseph D. Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies (LIPHs) leading to empowerment of learners. In **Teoria da aprendizagem significativa**. Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Org. MOREIRA, M. A.; et al, Peniche, 2000.
- LIMA, A. O. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar**: para além do autoritarismo. In: Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12^a ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.

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

MARQUES, Cristiane Eufrásio. **A construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. (Artigo) Graduação. 21f. Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

PELLOSO, Sílvia M. Reflexões sobre avaliação: esboçando retrato da EJA. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v. 1, Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2014.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 2002.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. In: **EccoS Revista Científica**, n. 25, p. 39-57, jan./jun., 2011.

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

ROSA, Alexandre Rafael da. **Evasão na modalidade EJA**: uma análise sob a perspectiva pedagógica na EMEF João Paulo I. 2012. (Monografia) Especialização. 57f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2012.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

VITA, Jaqueline Gedoz; LUCHESE, Terciane Ângela. A sala de aula da EJA, um lugar de relações. In **Anais do Seminário Diálogos com a Educação – Desafios da EJA contemporânea**. Universidade de Caxias do Sul, 19 out. e 22 nov. 2013.