

A CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Grace Anselmo Viana(*) Ana Cléa Gomes de Sousa(**)

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar a concepção de avaliação da aprendizagem como instrumento do processo de construção do conhecimento, a partir da perspectiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação às práticas avaliativas vivenciadas nesta modalidade de ensino. O estudo explora o resultado de uma investigação realizada com os alunos do segmento IV de uma escola da Rede Municipal de Sobral-CE, durante o ano de 2010. Concebendo a avaliação da aprendizagem como componente essencial do ato pedagógico, busca-se delinear o arcabouço teórico a partir das proposições de Luckesi (2008; 2011), Hoffmann (2005), Libaneo (2008), Barcelos (2010) dentre outros estudiosos da temática investigada. Em virtude da natureza do problema adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Para coleta de dados utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas. Os resultados apresentam-se a partir das seguintes categorias temáticas: concepções da avaliação escolar na EJA; sala de aula: vivenciando a avaliação; em que momento avaliar; percepções com relação ao professor e proposições e alternativas para a avaliação na EJA. É possível concluir que os alunos consideram o ato de avaliar importante para a aprendizagem, embora a maioria dos respondentes utilize o termo avaliação como sinônimo apenas de atribuição de notas. Há muito a ser explorado acerca das perspectivas dos alunos da EJA no que tange à avaliação. A pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate sobre a temática, pois apesar de ser uma área bastante investigada por estudiosos da educação, faz-se necessário empreender novos aprofundamentos acerca da avaliação da aprendizagem na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. EJA. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the conception of learning evaluation as instrument of the knowledge construction process whereof perspective from the youth and adults education in relation to evaluative practices experienced in this teaching modality. The study explores the result about an investigation achieved with the segment IV students from a municipal segment school of Sobral city, during the year 2010. Conceiving the learning evaluation as essential component of pedagogical act, this paper has sought to delineate the theoretical whereof Luckesi's(2008; 2011), Hoffmann's(2005), Libaneo's(2008) and Barcelos'(2010) among other masters of researched thematic. By virtue of nature of matter the paper adopted a treatment of descriptive qualitative research of case study type. Open and closed questions were resorted to collect the data. The results are showed whereof following themes: school evaluation of conceptions at EJA; classroom: experience the evaluation; when evaluate; perception about teacher; and propositions and alternatives to evaluation at EJA. It was possible conclude that the students consider the evaluation act important to learning, despite the majority of interviewees have used the term evaluation as synonym of grade attribute. The EJA students' perspectives as for evaluation should be explored. The paper intends to contribute to the debate increasing about the theme, because, despite be a much explored subject by studios about education, it's necessary endeavor news serious studies about learning evaluation at EJA.

KEYWORDS: Evaluation. EJA (Youth and Adult Education). Learning.

(*)Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFCE, Servidora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: graceav@ifce.edu.br.

(**)Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela UFC. Servidora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: anasousa@ifce.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é um componente do ato pedagógico. A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o cerne de tal ato. Pensando na complexidade que possui o ato de avaliar e, em virtude das dificuldades relatadas pelos professores que lecionam na EJA, em proporcionar aos alunos uma avaliação que rompa com as características autoritária, excludente e classificatória de avaliação da aprendizagem, surge a seguinte questão: o que os alunos da EJA entendem por avaliação e como percebem as práticas avaliativas vivenciadas na escola?

Para responder a esse questionamento, este estudo tem como objetivo geral analisar a concepção de avaliação da aprendizagem como instrumento do processo de construção de conhecimento a partir da perspectiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às práticas avaliativas vivenciadas nesta modalidade de ensino. Explora-se, assim, o resultado da investigação realizada com os alunos do segmento IV de uma escola da Rede Municipal de Sobral-CE, durante o ano de 2010. Inicialmente busca-se identificar a concepção que os alunos do segmento IV da EJA possuíam com relação à avaliação da aprendizagem até então vivenciada; em seguida conhecer a percepção dos alunos com relação aos momentos de avaliação, tomando como base as práticas avaliativas conduzidas pela professora; estudar a avaliação no contexto da EJA, a partir da percepção dos alunos com relação ao professor como profissional e agente do processo educativo; e discutir o processo da avaliação formativa como instrumento facilitador da aprendizagem.

Vianna (2000) afirma que a avaliação tem sua origem com o próprio homem, concebendo-a a partir das proposições de Stake (1967), quando este afirma que o homem observa e julga e, por conseguinte, avalia. A avaliação é um constante vir-a-ser, passando por vários processos de transformação, acarretando novas construções, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada nos pensamentos descritivo, analítico e crítico. A avaliação constitui-se como tarefa didática permanente do processo ensino-aprendizagem em que o professor, ao comparar os resultados obtidos com os objetivos propostos, deve analisar as dificuldades e progressos do aluno e direcionar seus esforços em busca de melhorar suas atividades didáticas.

Libâneo (2008) defende que a avaliação deve cumprir no mínimo a três funções: pedagógico-didática, cujo foco deverá estar no desenvolvimento das capacidades cognitivas; de diagnóstico, onde se busca identificar progressos e dificuldades dos alunos durante todas as etapas (no início, durante e no final das aulas ou unidades didáticas); e de controle, que se refere aos meios e à frequência das verificações dos resultados escolares.

Nesta função há que se atentar para o controle sistemático e contínuo por meio da interação professor-aluno que não deve ser quantificada.

Depreende-se que a avaliação deve ser utilizada como um instrumento de verificação não só com relação à absorção de conteúdos, mas também à capacidade de respeitar as dificuldades de assimilação dos alunos, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem, respeitando as diferenças. Deve-se utilizar dos meios quantitativos de verificação do desempenho não como fontes de discriminação e exclusão, mas como meio para identificar as deficiências existentes com o objetivo principal de supri-las.

Scriven (1967) apresenta os conceitos de avaliação formativa e somativa os quais são incorporados definitivamente ao universo da avaliação (VIANNA, 2000). O papel formativo da avaliação deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacional, fornecendo informações úteis aos responsáveis para o aprimoramento do que está em fase de implantação. Já o papel somativo deveria ocorrer no final de um programa de avaliação, pois possibilitaria ao seu futuro usuário elementos para julgar o seu valor e mérito. “Os dois tipos de avaliação se complementam e são fundamentais considerando as várias decisões que devem ser tomadas no desenvolvimento de um programa” (COSTA; FURTADO, 2010, p. 392).

Santos (2006) corrobora quando menciona cinco formas de classificar a avaliação da aprendizagem: a avaliação formativa, que verifica se os conteúdos propostos pelo professor estão sendo assimilados pelos alunos; a cumulativa permite ao docente acompanhar tudo o que os estudantes aprenderam no decorrer das aulas, por meio da retenção de resultados parciais, podendo ser usados quando necessário; a diagnóstica possibilita uma sondagem acerca dos conhecimentos dos educandos, além de retroalimentar o planejamento do professor para a consecução dos objetivos de aprendizagem; a somativa tem como propósito atribuir notas e conceitos aos aprendentes, a fim de verificar se estes deverão ou não ser promovidos de uma classe para outra; a autoavaliação volta-se tanto para o professor como para o aluno quando eles tomam consciência do que se ensina ou do que se aprende e com isso há possibilidade de se preencher as lacunas que surgem ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a ação docente precisa amparar-se nas várias dimensões da avaliação de aprendizagem. A articulação dessas dimensões exigirá do professor conhecimento e sensibilidade para viabilizar uma regulação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Perrenoud (1999) afirma que toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, pois há um mínimo de regulação em função das aprendizagens. Contudo, o autor assevera que apesar de algumas escolas buscarem romper com a avaliação tradicional

e caminharem em busca de uma avaliação formativa, ainda constata-se nestas instituições de ensino a manutenção da prática de atribuir notas aos estudantes.

No atual contexto educacional, a prática de atribuir um valor ao rendimento do aluno parece distante de ser superada. Cabe ao educador utilizar as mais variadas formas de verificar os avanços dos alunos em decorrência das atividades propostas, buscando métodos que melhor se adaptem ao perfil do grupo trabalhado. Ademais, a competitividade imposta pela sociedade capitalista por melhores posições socioeconômicas faz com que o sistema de ensino privilegie um modo de avaliação que se fundamenta na mensuração da capacidade de memorização e repetição dos conteúdos e de informações transmitidas pelo professor durante as aulas.

De acordo com Libâneo (2008), os professores têm dificuldades em avaliar aspectos, como: compreensão, originalidade, capacidade de resolver problemas, e de relacionar fatos e ideias do cotidiano com o conhecimento científico. Tal situação revela o desconhecimento por parte dos docentes acerca da complexidade de fatores que envolvem o ensino como os objetivos de formação; os procedimentos do professor, o quadro social dos alunos, as condições de ensino, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual e as dificuldades de assimilação dos alunos.

É bastante comum o educador utilizar provas como instrumento de ameaça, fortalecendo uma cultura onde o aluno concebe a avaliação como o ato de se verificar o rendimento, deixando em segundo plano o verdadeiro objetivo, que é perceber o nível de compreensão dos conteúdos estudados, assim como a construção de novos significados ao que foi aprendido. O que se vê nas escolas são alunos estudando apenas para o momento da aplicação das provas.

Para Libâneo (2008) é de fundamental importância o professor deixar claro para os alunos os objetivos que eles devem alcançar, pois precisam saber o sentido das atividades que estão desenvolvendo e em que estão sendo avaliados. O autor acredita que os objetivos devem explicitar conhecimentos, habilidades e atitudes cuja compreensão, assimilação e aplicação devem manifestar-se em resultados obtidos em exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente, entre outros aspectos.

Portanto, a função seletiva e discriminatória das notas faz com que decisões políticas busquem eliminar o decorrente fenômeno da reprovação dos alunos. “Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante ao projeto de vida de crianças e adolescentes.” (HOFFMANN, 2005, p.17). Assim, os critérios a serem avaliados pelos professores, devem estar claramente fundamentados com as diretrizes curriculares e com o projeto pedagógico da

escola e o plano de curso, os quais devem ser do conhecimento de todos aqueles que fazem parte do processo educacional: alunos, professores, coordenadores, diretores e pais em todas as modalidades de ensino.

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de ‘esperar’ resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas. Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos (LUCKESI, 2011, p.21).

Em se tratando de EJA, os desafios e dilemas vivenciados nas práticas avaliativas no âmbito das instituições de ensino não são menores. A preocupação com a educação de jovens e adultos no Brasil não é algo novo. As primeiras ações remontam o período colonial com a atuação dos missionários jesuítas, que buscaram catequizar e preparar, inicialmente, índios e escravos para os ofícios necessários ao funcionamento e à manutenção da colônia. Somente mais tarde os jesuítas ocuparam-se das escolas de humanidades para os filhos dos colonizadores. Avançando um pouco mais na história, constata-se a distância entre o proclamado e o realizado, no âmbito da legislação brasileira, notadamente, no que diz respeito à educação de jovens e adultos. Destaca-se na Primeira República, mais precisamente no ano de 1891, o marco legal que foi a Constituição por meio da qual se determinou a descentralização do ensino público para as províncias e municípios. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 109):

À União reservou-se o papel de ‘animador’ dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

Considerando a EJA como alternativa de proporcionar o reparo ao dano que a sociedade causou ao ser incapaz de garantir condições de acesso à escola básica na idade adequada, é inevitável admitir o quanto esse público sofre com a presença de problemas psicossociais, como preconceito, vergonha, medo, o que resulta na intensa resistência em reagir diante das dificuldades apresentadas e no constante pensamento do abandono da escola.

De acordo com o Documento Base do Programa de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a EJA trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais, como negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, desempregados, trabalhadores informais. Estes e outros são emblemáticos

representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira promove à população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007).

Já o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, considerado o principal documento regulamentador e normatizador para este segmento da educação, define a EJA como modalidade da educação básica e como direito do cidadão. Mais que normatizar e regulamentar, o documento supera a concepção de suplência e aligeiramento do ensino e legitima o direito por uma educação de qualidade.

Nesse documento, são estabelecidas três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira relaciona-se à concepção de que o estudante da EJA teve o direito à educação negado e que este deve ser restaurado. A segunda relaciona-se à promoção de oportunidades que levem a uma condição igualitária na sociedade, e a última, ao direito de aprender por toda a vida.

Desse modo, as finalidades da EJA vão além dos processos iniciais de alfabetização, buscando formar indivíduos capazes de se apropriar das múltiplas linguagens presentes na sociedade e de estabelecer um diálogo entre estas e suas experiências de vida e de trabalho. Trata-se de uma concepção de educação que se dá ao longo da vida, uma vez que fora enfatizada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, o qual defende que a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, em que as pessoas consideradas adultas desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (BRASIL, 2007).

Assim sendo, é fundamental uma política estável voltada para a EJA que contemple a elevação da escolaridade no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral desses cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação de qualidade. Portanto, a inclusão proporcionada pela EJA, ao facilitar o acesso ao emprego, à independência alcançada através do domínio da leitura e da escrita e outras capacidades, não é vista apenas em seus aspectos objetivos. Significa a reconquista de um sentimento de pertencimento, sentimento e sensação importante em qualquer nível do processo educativo. É esta sensação que pode fazer a diferença entre o educando pertencer ou não à escola (BARCELOS, 2010).

Com base no arcabouço teórico sucintamente esboçado, compreende-se que há necessidade de implementar a avaliação formativa na EJA, uma vez que se trata de um público com especificidades próprias e características bem definidas. A avaliação desenvolvida para as demais modalidades de ensino não pode ser a mesma nas turmas de

EJA. Vivenciar na prática escolar uma avaliação contínua e permanente que busque o crescimento pessoal e autonomia do aprendente ainda é um desafio posto a todos os educadores.

2 METODOLOGIA

Em virtude da natureza do problema foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva, pois esta utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador se torna o seu principal instrumento. Nestes estudos, há sempre a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (GIL, 2009). Nas palavras de Fachin (2006, p.45) o estudo classifica-se como de caso, “pois leva - se em consideração a compreensão, como um todo do assunto investigado [...]. Quando o estudo é intensivo podem até aparecer relações, que de outra forma não poderiam ser descobertas”.

Para a coleta de dados utilizou-se questionário com questões abertas e fechadas, possibilitando aos alunos justificar as respostas para cada indagação. A pesquisa foi realizada durante o período de novembro a dezembro de 2010, através de quatro visitas autorizadas pela diretoria da escola, e a coleta de opiniões ocorreu individualmente e de forma voluntária.

“Quando o universo de investigação é geograficamente concentrado e pouco numeroso, convém que sejam pesquisados todos os elementos.” (GIL 2007, p.145). Portanto, trata-se de uma pesquisa censitária. A população constituiu-se de 15 participantes com faixa etária entre 15 e 68 anos. 73,3% dos sujeitos são do sexo feminino, enquanto 26,7% do sexo masculino. Constatou-se que 36,3% das mulheres, cuja profissão é de empregada doméstica, estavam desempregadas. Quanto aos participantes do sexo masculino o índice de desemprego encontrado foi de 75%. Com relação à ocupação dos respondentes deste sexo, apenas um estava trabalhando como operário de construção civil.

Ao analisar a relação entre idade e profissão, identificaram-se no grupo três perfis distintos: o primeiro formado por jovens que nunca trabalharam, mas que durante o Ensino Fundamental tiveram sucessivas reprovações, e que ingressaram na EJA a fim de concluir o ensino médio com menor índice possível de distorção idade/série; o segundo grupo, composto por adultos, desempregados, mas já com suas profissões definidas, depositando na EJA esperança de melhores oportunidades de trabalho; o terceiro perfil, por pessoas idosas que nunca haviam frequentado a escola e vislumbravam nesse ingresso a esperança de novos sentidos e aprendizados. A discussão dos resultados apresenta-se a partir de categorias temáticas em consonância com os teóricos estudados, buscando estabelecer relação com os relatos apresentados pelos respondentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Concepções da Avaliação Escolar na EJA

A definição e o procedimento de avaliação constituem-se como objeto de inúmeras pesquisas e estudos, trazendo questionamentos por vezes conflitantes para os que atuam na educação (LUCKESI, 2008; 2011). Entretanto, raramente é posto em consideração o que o aluno compreende pelo ato de avaliar, levando-o muitas vezes a não entender o verdadeiro significado dessa ação didática, necessária e permanente, do professor no que tange ao acompanhamento da aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, indagou-se aos respondentes sobre o que entendiam por avaliação escolar.

As seguintes respostas foram colhidas:

A partir da avaliação o aluno pode melhorar a aprendizagem, se a professora ver que o aluno tem dificuldade, daí ela cobra mais do aluno. (A1)

É um teste do que a gente é capaz de aprender. (A2)

Serve para ver se o aluno está entendendo mesmo, porque o aluno às vezes diz que entendeu só para a professora continuar explicando, para ela não parar de explicar. (A3)

Serve para ver como está o desenvolvimento do aluno, para ver se ele tá aprendendo e capacitado para passar. (A4)

É importante porque se o aluno quer aprender, tem que ver a matéria todo dia, serve para ajudar o professor e o aluno. (A5)

É para a professora saber se o aluno entendeu a matéria. (A6)

Serve para trabalhar a mente dos alunos, eles tem muita dificuldade em aprender. (A7)

Para ver o desempenho do aluno, depois de aplicada a prova, a professora corrige e às vezes o aluno consegue aprender. (A 8)

Para saber se o aluno está prestando atenção na aula, para saber se ele entendeu o que a professora disse. (A9)

Serve para saber a capacidade de cada aluno. (A10)

É importante para ver se os alunos estão melhores, se estão sabendo das coisas. (A11)

Acho que é para ajudar os alunos, pra saber se eles foram capazes de aprender. (A12)

Serve para saber o que os alunos conseguiram aprender. (A13)

A professora quer conhecer o que cada aluno aprendeu. (A14)

É para saber quem está prestando atenção e o que o aluno aprendeu. (A15)

De acordo com os relatos apresentados, constatou-se que os alunos em geral possuem uma concepção da avaliação escolar como instrumento de mensuração da aprendizagem, ou seja, como um instrumento de classificação. Destaca-se no relato do Aluno 1, a percepção da avaliação como fator de mudança. Sobre essa perspectiva de avaliação Luckesi (2008) afirma que a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objetivo avaliado. Segundo o autor implica uma tomada de posição a respeito desse objeto e dos resultados, onde se pode aceitar ou transformar. Trata-se de tomada de decisão.

Alguns relatos possibilitaram identificar a existência de uma percepção da avaliação focada no aprendizado dos alunos (A5; A6; A11; A14), muito embora na

perspectiva dos sujeitos esteja latente a relação da nota como sinônimo de aprendizagem. Tais concepções apresentam-se como resultado do modelo tradicional de avaliação adotado. Perrenoud (1999, p.66) esclarece que:

O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham 'pela nota': todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo. [...] Força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.

Percebeu-se que, apesar dos respondentes não possuírem uma visão crítica do processo avaliativo, ainda assim foi reconhecida por estes a importância da avaliação para a aprendizagem. Dessa forma, para que a avaliação possa contribuir significativamente, faz-se necessário que esteja articulada ao processo ensino-aprendizagem, evitando superestimar os exames e secundarizar o ensino, de modo a não abandonar sua função de subsidiar a tomada de decisão sobre a ação direcionadora da prática pedagógica.

3.2 Sala de Aula: vivenciando a avaliação

A avaliação quando passa a ser utilizada apenas como identificadora de um valor com o objetivo de classificar o aluno a partir de perfis pré-determinados, traduz-se como um instrumento autoritário que pode ocasionar consequências negativas para os estudantes, desenvolvendo sentimentos como medo, insegurança, angústia e preconceito (LUCKESI, 2008). Na pesquisa, foi solicitado aos alunos que qualificassem os momentos de avaliação a que haviam sido submetidos ao longo do ano. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1- Momento da avaliação.

Classificação	Índice (%)
Ruim	6,6
Regular	6,6
Bom	66,6
Ótimo	20

Fonte: Elaborada pelo autor.

Constatou-se que 86% dos alunos qualificaram o momento de avaliação como “bom” ou “ótimo”. É relevante a valorização dada pela maioria dos entrevistados com relação à avaliação, embora se revele em alguns relatos a avaliação como uma atividade que cause medo, permitindo a interpretação de que os respondentes que definiram o momento de forma negativa, possivelmente, encontram mais dificuldades com sua aprendizagem.

Hoffmann (2005) considera que na dimensão educativa, os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa, os quais permitirão ao professor observar e investigar qual o posicionamento do aluno diante do mundo ao construir suas verdades.

Com relação à qualificação do momento da avaliação, solicitou-se que cada respondente justificasse sua escolha. Seguem os relatos:

- Porque o aluno sabe onde errou e pode corrigir o erro. (A1)
- Bom porque o aluno estuda mais para fazer uma avaliação boa. (A2)
- Porque às vezes o aluno não entende e a professora tira a dúvida e explica de novo (A3)
- Gosto porque sou muito estudiosa, nunca tiro nota baixa e às vezes nem preciso estudar antes da prova, só com as aulas eu consigo responder a prova. (A4)
- Porque quero aprender para ensinar os netos. (A5)
- É bom saber onde estou com dificuldade. (A6)
- Se tiver com alguma dificuldade a professora depois tira a dúvida. (A7)
- Para provar o que o aluno aprendeu no decorrer do bimestre. (A8)
- Ruim porque tem que ficar lembrando do que a professora falou. (A9)
- Gosto porque fico sabendo como estou na aula. (A10)
- Serve para ver como está pra ver se conseguiu aprender. (A11)
- É bom, porque o aluno tem que ganhar nota. (A12)
- Não respondeu (A13)
- Porque aquilo que não conseguiu aprender, a professora explica novamente quando recebe a prova. (A14)
- É regular, porque a pessoa fica com medo de errar. (A15)

Identificou-se a insegurança dos estudantes com relação à apropriação dos conteúdos. A insegurança com relação ao erro (explícita nos relatos A15 e A9), que no decorrer do processo pode fazer com que alguns alunos não consigam perceber a avaliação como uma atividade inerente ao ensino e à aprendizagem, tende a gerar um desconforto entre os estudantes no ambiente escolar. Além disso, os aprendentes poderão interpretar os momentos de avaliação como um instrumento de ameaça ao seu bem-estar na sala de aula.

Além disso, a avaliação assumida como classificatória torna-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passam pelo ritual escolar (LUCKESI, 2008). O autor alerta para o fato de que alguns alunos terão acesso ao saber e aprofundamento deste, enquanto outros serão fadados à estagnação ou à evasão dos meios do saber. Por conseguinte, dependendo do nível de vulnerabilidade de cada educando, a vivência do processo avaliativo pode contribuir para aumento dos índices de abandono da sala de aula, pelo fato desse adulto não vislumbrar no momento da avaliação oportunidade de superação das dificuldades encontradas.

3.3 Em que Momento Avaliar?

Espera-se do professor a execução de um acompanhamento individualizado e contínuo que permita encontrar justificativas para as concepções apresentadas pelo aluno, respeitando-as e adequando-as ao caminho do progresso do aprendente (HOFFMAN, 2005; LUCKESI, 2008; 2011). Foi solicitado aos entrevistados que apontassem a periodicidade em que se percebem avaliados pela professora. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 2 - Periodicidade da avaliação.

Periodicidade	Índice (%)
Diariamente	86,6
Ao final de cada assunto estudado	13,4
Ao final de cada mês	-
Outro momento	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verificou-se que 86,6% dos entrevistados afirmam sentir-se avaliados diariamente. Com relação à justificativa para as escolhas:

A professora avalia diariamente, sabe quem presta atenção, quem só conversa. Se o aluno é esforçado às vezes se precisar, ela ajuda na hora da nota. (A1)

Diariamente, porque quando faz uma prova ruim, se tirar nota baixa, a professora lembra do que o aluno faz nas aulas. (A2)

Diariamente, avalia o comportamento, se responde o que a professora ensinou. (A3)

A professora avalia todo dia o comportamento, as faltas, avalia se a turma respeita os mais velhos. (A4)

Diariamente ela avalia o comportamento na sala, faz pergunta, trabalho. (A5)

Ao final de cada assunto estudado, porque ela explica e no final pergunta quem não entendeu e depois explica até todos entenderem. (A6)

Diariamente, porque ela passa tarefa, a gente responde e depois ela corrige explicando no quadro. (A7)

Diariamente, porque a professora fica fazendo pergunta, manda ler. (A8)

Avalia o tempo todo porque ela faz pergunta sobre o texto, reflete, faz exercícios. (A9)

Ela passa as matérias pra estudar, tem uns que não estudam. Ela avalia todo dia. (A10)

Diariamente, porque a professora presta muita atenção. Ninguém engana a professora. (A11)

Diariamente, ela gosta de saber se os alunos estão aprendendo. (A12)

Diariamente, porque ela pergunta sempre que ensina algo, se a turma entendeu. (A13)

Ao final de cada assunto estudado. Primeiro ela explica a matéria e depois ela faz perguntas. (A14)

Diariamente, porque ela faz pergunta todo dia, passa muitos trabalhos. (A15)

As respostas apresentadas foram similares, pois se infere que os alunos construíram suas justificativas com base na prática da professora em explicar os conteúdos e fazer questionamentos em todas as aulas. Apresentaram, ainda, como justificativa, a constante realização de tarefas, trabalhos e leituras de textos (relatos A7; A9; A10; A15;). Dentre os entrevistados, dois afirmaram “não ser avaliados diariamente”, e sim no final do conteúdo apresentado. O fato possibilita deduzir que nesses dois casos os alunos, provavelmente, atribuem conotação de avaliação apenas aos testes e/ou trabalhos realizados pela professora no final de cada bloco de conteúdos estudados.

Importante salientar que a “ajuda” (relatos A1 e A2) mencionada pelos respondentes apresenta-se como uma forma equivocada de o professor contribuir para o rendimento do aluno, pois fortifica cada vez mais o fator nota como fundamento da avaliação, embora essa pareça ser a maneira encontrada, dentro do sistema escolar, de beneficiar aquele aluno que o professor considera comprometido, mas que não conseguiu atingir os resultados esperados. Sobre essa questão Hoffmann (2005, p. 75) aclara:

Nesse jogo, alguns ‘erros’ cometidos pelos alunos são desconsiderados pelos professores, tendo em vista o seu ‘esforço’ e sua ‘atitude exemplar’. Atribui-se a alunos com dificuldades alguns pontos de acréscimos por seu comportamento. Tais fórmulas de atribuição de notas e conceitos nutrem-se das questões de ordem atitudinal de forma a esconder os problemas reais de aprendizagem.

O trabalho docente para contribuir de modo considerável com o ato de avaliar não deve abandonar sua característica dinâmica de diagnosticar para intervir, assim, necessita-se de um trabalho permanente de acompanhamento dos avanços do aluno, auxiliando sua aprendizagem, motivando-o e viabilizando uma maior diversidade de instrumentos democráticos de identificação dos avanços do aluno.

3.4 Percepções com Relação ao Professor

As experiências vivenciadas na relação com o professor contribuem para que o aluno construa uma imagem deste agente da educação, uma vez que esta se caracteriza diretamente pelo nível de satisfação que lhe foi proporcionado. Para investigar a imagem que o educando possui a respeito da sua professora, solicitou-se que os respondentes qualificassem-na com base em quatro nomenclaturas apresentadas. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 3 - Percepção em relação ao professor.

Nomenclaturas	Índice (%)
Pessoa comum	13,4
Facilitador da aprendizagem	86,6
Um profissional despreparado	-
Um mestre	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

Constatou-se que 86,6% dos entrevistados nomearam a professora como “uma facilitadora da aprendizagem”. Embora 13,4% dos alunos tenham considerado a professora como “uma pessoa comum”, suas justificativas convergem para os relatos apresentados pelos demais alunos que a definiram como “uma facilitadora da aprendizagem”. Os estudantes demonstraram que se sentem próximos à professora e reconheceram seu compromisso com o aprendizado de todos. A seguir os relatos:

- Porque não faz vergonha perguntar, e tenho muito respeito pela professora. (A1)
- A professora vem todo dia, é muito paciente com a gente. (A2)
- A professora tá na sala para ajudar aos alunos, e ela quer que os alunos aprendam o que ela ensinou. (A3)
- Não respondeu. (A4)
- Porque quando ela tá explicando, se pedir ela repete, muda a forma de explicar até o aluno entender. (A5)
- Porque ela se esforça pra estar todo dia na sala e explica muito bem. (A6)
- A professora se dedica, pergunta se o aluno entendeu, é muito interessada. (A7)
- Porque ela gosta de ensinar, ela tem interesse que os alunos aprendam. (A8)
- Pela paciência, por tentar passar o que ela sabe para melhorar o aluno. (A 9)
- Porque ela explica quantas vezes você perguntar, não faz medo perguntar. (A10)

Porque ela diz que quer que os alunos cresçam na vida, que só quem tem um bom emprego é quem estuda. (A11)

Quando eu cheguei, não sabia de quase nada e agora já aprendi muita coisa nova. (A12)

Ela quer o melhor para os alunos, quer que eles cresçam na vida. (A13)

A professora tenta ensinar, faz de tudo pelo aluno. (A14)

Identificou-se nos relatos que o medo de esclarecer dúvidas e de ser avaliado é deixado de lado à medida que o aluno sente-se próximo da professora. Portanto, infere-se que a relação professor-aluno poderá influenciar na concepção que o aluno possui acerca do processo avaliativo, pois o estudante possui uma forte tendência a projetar na avaliação a mesma imagem que construiu do professor. A esse respeito corrobora Barcelos (2010, p. 68):

A postura do educador pode facilitar ou dificultar a relação ensino-aprendizagem. No trabalho com alfabetização de adultos, o cuidado neste sentido deve ser redobrado. Na medida em que estamos frente a pessoas que, muito provavelmente, já passaram por experiências escolares as quais não foram as mais democráticas, solidárias e pedagogicamente ecológicas.

Os relatos também apontam para a ilação de que, ao se tratar de fazer perguntas ao professor no decorrer da aula, os alunos revelam características como timidez ou mesmo vergonha de indagar acerca das discussões. Isso pode ser decorrente das relações anteriores com outros professores e até de seus relacionamentos sociais, comprometendo o aprendizado daqueles que possuem dificuldades de interação.

Ao longo da história constata-se que a escola pratica mais exames que avaliação. Nos últimos 70 anos, transitou-se no uso da expressão examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem dos estudantes, porém na prática, continua a ser feito exames, ou seja, muda a denominação sem alterar a prática (LUCKESI, 2011). Ao examinador interessa apenas o desempenho do educando, já o avaliador foca o presente, na perspectiva de construção do futuro ato de avaliar centra-se no presente, mas com o olhar voltado para o futuro do estudante. Cabe aos educadores a tarefa de romper com a forma de avaliar a que foram submetidos em sua formação, uma vez que transitar do ato de examinar para o de avaliar não envolve apenas a modificação do uso de técnicas e práticas metodológicas.

Implica mudança de atitude, de postura, que significa novo modo de ser e de viver, um modo filosoficamente comprometido de relacionar-se com a prática educativa e com os educandos na perspectiva de uma escola de qualidade, para que todos se apropriem dos conteúdos socioculturais mais significativos por meio de uma relação construtiva entre educador-educando. Se isso puder ocorrer, então estaremos nos abrindo para a possibilidade de trabalhar com avaliação (LUCKESI, 2011, p.262).

Faz-se necessário então que o educador transforme sua sala de aula em um espaço onde os alunos possam exprimir com liberdade suas opiniões e dúvidas. Que parta da compreensão de que as relações educador-educando devem ancorar-se numa ação individual e coletiva cujo compromisso precípua é a construção de uma sociedade mais justa, mais

humana e solidária. A confiança construída entre professor e aluno é força motriz capaz de transformar o ato avaliativo em um momento natural, prazeroso e de descoberta.

3.5 Proposições e Alternativas para a Avaliação na EJA

A avaliação escolar surge como ferramenta de análise de resultados que se pretende atingir, de modo que possibilite inserir alternativas metodológicas que melhor atendam as necessidades do aluno, em busca de efetivar os avanços esperados. Nesse sentido, foi proposto aos entrevistados que apresentassem sugestões à professora para melhorar os instrumentos de avaliação da aprendizagem. Obtiveram-se os seguintes relatos:

- Devia ter mais provas, porque é muito conteúdo para avaliar depois de dois meses. (A1)
- A prova muito grande, só é fácil para quem estuda. Prefiro que a avaliação fosse exatamente do conteúdo que a professora passou. (A2)
- Concordo com avaliação, eu não mudava nada. (A3)
- Fazia uma prova menor e o restante está bom. (A4)
- Deve ter mais provas porque assim a professora ia saber mais o que os alunos estão aprendendo. (A5)
- Não mudava nada, acho que o que a professora faz é certo. (A6)
- Era pra ter prova pesquisada, menos prova e com menos questões. (A7)
- Devia ter mais provas para saber o que o aluno desenvolveu. (A8)
- Eu acho bom fazer avaliação, eu fazia todo mês uma prova. (A9)
- Eu gosto da avaliação da professora. (Aluno 10)
- Fazia muita prova para ver se os alunos estudariam mais. (A11)
- Eu fazia duas avaliações por mês para poder cobrar mais do aluno, e que assim o aluno seria obrigado a estudar mais. (A12)
- Era pra ter mais provas, menor, umas fáceis e outras difíceis. (A13)
- Eu não mudaria a forma de avaliar. (A14)
- A quantidade de avaliação está boa e a prova não é muito difícil. (A15)

A partir dos relatos A3, A6, A9, A10, A14, A15 depreende-se que as práticas avaliativas são consideradas ideais para parte dos respondentes. A partir da leitura dos demais relatos emergiram as seguintes indagações: Como os estudantes percebem o próprio desempenho ao longo do processo de ensino e aprendizagem? Será que “possível satisfação” representa desinteresse ou medo dos alunos em sugerir mudanças para o processo avaliativo da escola, mesmo que estes não estejam totalmente satisfeitos com seus resultados de aprendizagem?

Sugeriu-se, nos relatos, aumentar a frequência de aplicação de provas, tendo como justificativa o fato dos educandos obrigarem-se a estudar mais para esses momentos em específico. Sobre a rotina de provas periódicas Hoffmann (2005) assevera que tais tarefas quando desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento impedem que os professores e alunos estabeleçam uma relação de interação sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo.

As proposições dos respondentes que defendem a diminuição dos momentos de avaliação manifestaram falta de harmonia com relação às práticas avaliativas da professora.

Esse fato, provavelmente, é consequência das situações de insegurança dos alunos no que tange ao medo de errar, de sofrer punições e de obter nota baixa, quando não consegue atingir o nível desejado. Há indicativo que os respondentes sentem-se inseridos em um processo que se resume em absorver os conteúdos, e a cada período de dois ou três meses, deve provar que foi capaz de “aprender” e de dar o retorno esperado pelo sistema, que o classifica como apto ou não.

Importa ter presente que todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa. [...] Os instrumentos poderão variar de uma simples observação sistemática, baseada em um conjunto de indicadores intencionalmente selecionados para isso, a testes escritos, redações [...]. Importa que todos sejam adequados às finalidades para as quais são utilizados (LUCKESI, 2011, p.298).

Portanto, uma prática em que o professor generaliza o tratamento didático a seus alunos tendo pré-determinado o nível de retorno que o estudante/grupo deve apresentar, bloqueia o surgimento de uma diversidade de experiências e opiniões que poderiam surgir no decorrer das atividades. Perde-se com tal prática a possibilidade de troca e de multiplicação de ideias entre os estudantes e o educador caminho que desenvolveria a capacidade crítica dos educandos.

Neste sentido, acredita-se que a avaliação formativa deve ser mais explorada pela EJA (PERRENOUD, 1999; COSTA e FURTADO, 2010) uma vez que tal concepção garante melhor acompanhamento ao aluno durante o ano letivo e representa uma efetiva regulamentação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo que conceba o ato de avaliar como um componente essencial do ato pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional representa uma complexidade de atributos latentes e patentes à prática pedagógica dos educadores. A avaliação do ensino-aprendizagem na EJA deve ser organizada e sistematizada, partindo de uma postura dialética, dando à avaliação um caráter diagnóstico, formativo e retroalimentador das ações do professor. Com base na investigação, conclui-se que os alunos da turma do segmento IV da EJA consideram o ato de avaliar importante para a aprendizagem, embora não tenham demonstrado possuir conhecimento do direcionamento pedagógico que deve ser dado a tal ato. Parte dos relatos revela equívoco quanto à concepção de avaliação, pois a maioria dos respondentes utiliza o termo avaliação como sinônimo apenas de atribuição de notas, além da percepção do ato de avaliar como momento distinto do processo ensino-aprendizagem.

Depreende-se que os alunos reconhecem o esforço, a paciência e o compromisso da professora na condução das atividades em sala, no entanto, evidencia-se a necessidade de se trabalhar no âmbito escolar as construções dos educandos oriundas de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Constata-se que não há como falar de avaliação na EJA sem mencionar a necessidade de formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino como caminho para superar todas as dificuldades atualmente vivenciadas no campo da avaliação escolar. Há muito a ser explorado acerca das perspectivas dos alunos da EJA no que tange à avaliação. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de empreender novos aprofundamentos no tocante a avaliação na educação de jovens e adultos, haja vista as limitações do presente estudo.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE 11/2000: diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.
- COSTA, N.M.V.; FURTADO, E.D.P. A. Avaliação formativa e somativa na educação de jovens e adultos: algumas considerações à luz de Scriven. In: VIANA, T.V.; CIASCA, M.I.F.L.; SOBRAL, A.E.B. (Org.) **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Impreco, 2010. p. 392-404.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação. Mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 36. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LIBÂNEO, C.J. **Didática**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2008.(Coleção magistério).
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, C. R. Avaliação educacional: análises conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, C.R. (Org.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**, São Paulo: Avercamp, 2006. p.13-30.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **A avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA. 2000.

Recebido em 18/06/2012.
Aceito em 21/11/2012.