

AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UM MUNICÍPIO DO RECÔNCAVO BAIANO¹

Luís Fernandes Júnior²

Andréia Cardoso Silveira³

RESUMO

O presente ensaio apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado no âmbito do curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, que investigou as práticas de avaliação da aprendizagem de professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA de um município do Recôncavo Baiano. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida através da técnica de entrevista semiestrutura com professores de 4 (quatro) escolas que oferecem a modalidade EJA, primeiro segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). A partir dos relatos foi possível coletar dados que evidenciam que os professores compreendem a avaliação aprendizagem como componente do processo ensino-aprendizagem que objetiva levantar informações sobre o percurso de aprendizagem do estudante para uma tomada de decisão. Todavia, também através dos relatos, as professoras apontaram práticas que não são condizentes com a definição de avaliação apresentada.

Palavras-chave: Avaliação educacional - Recôncavo (BA). Educação de jovens e adultos - Recôncavo (BA).

ABSTRACT

This essay presents and analyzes the results of a research study of the Final Course Paper – TCC, carried out within the scope of the Pedagogy course – University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, which investigated the practices evaluation of learning of teachers of Youth and Adult Education - EJA in a municipality in the Recôncavo Baiano region. The qualitative research was developed through the semi-structured interview technique with teachers from 4 (four) schools that offer the EJA modality, first segment of Elementary Education (from 1st to 5th grade). From the reports, it was possible to collect data that show that teachers understand the learning assessment as a component of the teaching-learning process, which aims to gather information about the student's learning path for decision-making. However, also through the reports, the teachers pointed out practices that are not consistent with the definition of evaluation presented.

Key words: Educational assessment - Recôncavo (BA). Youth and adult education - Recôncavo (BA).

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

² Bacharel em Humanidades e graduando em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Campus dos Malês, Bahia.

³ Orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e professora da UNILAB, Campus dos Malês, Bahia.

1 INTRODUÇÃO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996, a Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar ou continuar os estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada.

A EJA enquanto modalidade de ensino, “modo de fazer diferente”⁴, define que todos aqueles que são responsáveis pela sua concretização tenham um olhar distinto daquele que é direcionado aos estudantes do ensino regular, haja vista as especificidades e/ou particularidades dos indivíduos que procuram essa modalidade de ensino (PAIVA, 2003).

Nessa direção, Oliveira (1999, p. 59) destaca que “o tema educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. Ainda segundo a autora, nesse campo da educação, as ações educativas não são “dirigidas a qualquer adulto ou jovem, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 1999, p.59).

[...] o adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo [...]. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular [...] ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade [...] (OLIVEIRA, 1999, p.59-60)

De forma complementar Arroyo (2007, p. 17) enfatiza que os sujeitos da EJA são “negros, quilombolas, do campo, sem terra, sem teto, sem universidade, sem transporte, todos os ‘sem’, todos aqueles a quem foi negado o direito a ser gente”.

⁴ Frase de Jane Paiva – vídeo - Rede Minas. Roda de conversa: Os desafios da Educação de Jovens e Adultos – 1º bloco.

Diante dessas especificidades, esses sujeitos retornam à escola com finalidades específicas: adquirir ferramentas que lhes permitam alcançar uma melhoria de vida.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos tem o compromisso de garantir a esse público além dos processos iniciais de alfabetização, a oportunidade de encontrar estratégias de “sobrevivência” nessa “vulnerabilidade” (ARROYO, 2007). A EJA tem o dever de dar atenção às necessidades desses sujeitos; criar espaços para discutir o que tem ocasionado o desemprego; discorrer sobre a história do trabalho; analisar a precarização do trabalho; abordar conhecimentos que possam responder suas perguntas, “que os ajudam a entender-se como indivíduos e sobretudo como coletivos” (ARROYO, 2007, p.10)

Para que a Educação de Jovens e Adultos possa dar conta dos compromissos apontados é imprescindível refletir sobre currículo, metodologias de ensino, práticas de avaliação, entre outros. Neste trabalho ganha destaque o tema avaliação, pois nos diversos espaços de ensino, o ato de avaliar não tem considerado as especificidades dos estudantes, inclusive quando fundamentada nos princípios da pedagogia liberal (LUCKESI, 1994, apud GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 355), onde há a valorização de “conhecimentos e valores sociais universais acumulados pelas gerações, transmitidos pelo educador, na forma de verdades, e organizados racionalmente, sem nenhuma relação com o cotidiano do aprendiz, suas expectativas” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 355).

Para, além disso, na Educação de Jovens e Adultos muitos dos estudantes que ali estão, no passado, presenciaram práticas avaliativas “autoritárias e excludentes” (RIAL, 2007, apud CLOCK, 2012). Assim, esses indivíduos ao retornarem à escola trazem muitos traumas, e se o professor não for cuidadoso, por exemplo, com a seleção dos instrumentos de avaliação, com o jeito de lidar com os erros do estudante, dificilmente fará um bom trabalho.

Nesse contexto, apresenta-se o presente ensaio que tem como objetivo apresentar e analisar os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado no âmbito do curso de Pedagogia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, que investigou as práticas de avaliação da aprendizagem de professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA de um município do Recôncavo Baiano.

Para o alcance da meta que norteou esse estudo foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores; verificar quais são os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores; verificar a importância da nota para os professores; averiguar a concepção de erro dos professores; verificar como os professores realizam a devolução dos resultados da avaliação.

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida através da técnica de entrevista semiestrutura com professores de 4 (quatro) escolas que oferecem a modalidade EJA, primeiro segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

O interesse por esse tema surgiu em função da importância de ampliar as discussões sobre práticas avaliativas no campo da EJA, haja vista que são poucos os estudos e/ou publicações sobre esse tema.

Este texto foi estruturado em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, a partir de uma revisão de literatura, apresentam-se algumas reflexões sobre práticas avaliativas no campo da EJA. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Posteriormente, discorre-se sobre os principais resultados e discussões. E, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este tópico tem como proposta refletir sobre práticas avaliativas emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para isso, primeiramente será feita uma discussão a respeito do conceito e das finalidades da avaliação. Em seguida, será abordado sobre a importância de diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem. Por fim, discorrer-se-á sobre o uso dos resultados da avaliação.

2.1 CONCEPÇÃO E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Concorda-se com Tenório (et.al, 2012, p.7) de que o ato de avaliar é uma atividade de levantamento de “informações precisas e fidedignas” que vai subsidiar

uma tomada de decisão ou intervenção com a finalidade de provocar à melhoria do objeto/processo avaliado. Dessa forma, conforme Tenório (et.al, 2012, p.7) a avaliação comporta três grandes momentos:

o primeiro momento de diagnóstico, de busca de informações de qualidade, ou seja, fidedignas e precisas; o segundo momento de julgamento, de tomada de decisão, em que as informações previamente levantadas, organizadas e analisadas, servirão de subsídios a uma tomada de decisão com relação ao processo em avaliação; e, finalmente, faz parte ainda da avaliação, um terceiro momento, que é o uso dessa decisão no sentido da melhoria do processo.

Segundo Tenório (et.al, 2012, p.8) a avaliação é uma atividade similar a pesquisa, uma vez que a etapa do diagnóstico, assim como na pesquisa sistemática, implica em usar técnicas e instrumentos, realizar tratamento e análise de dados sempre de forma criteriosa, cuidadosa e rigorosa. Nessa etapa, o avaliador busca “a compreensão da realidade, a busca da verdade, ao mesmo tempo objetiva e provisória, através da capacidade cognitiva (inteligência humana) que caracteriza esta fase técnica da avaliação, o que a torna semelhante à pesquisa” (TENÓRIO, et.al, 2012, p.8).

Ainda conforme o referido autor, as informações precisas permitem uma tomada de decisão acertada que deve ocorrer através do diálogo e negociação entre aqueles envolvidos no processo avaliativo. O ato de julgar e negociar ampara a tomada de decisão e contribui para que o ato de avaliar alcance seu maior intuito que é provocar a melhoria do processo ou objeto avaliado. Assim, a principal característica dessa etapa da avaliação é o compromisso em provocar melhorias e/ou transformações nos processos avaliados (TENÓRIO, et.al, 2012)

Nesse contexto é que se traz esta definição de avaliação para o campo da Educação de Jovens e Adultos. O ato de avaliar nesta modalidade de ensino precisa ser uma ação rigorosa, com instrumentos que contribuam para melhor conhecer a realidade, as necessidades, as dificuldades e expectativas dos indivíduos. O conhecimento sobre quem são esses indivíduos vai permitir que os profissionais ali inseridos possam intervir com eficácia, provocando melhorias para todos. Sobre isso, o termo “melhoria” significa o desenvolvimento de um ensino capaz de atender

as reais necessidades daqueles ali envolvidos; o trabalho com conhecimentos que contribuam para a formação de indivíduos mais críticos.

Assim, tendo em vista uma proposta emancipatória de ensino, toda ação avaliativa precisa comportar esses três momentos aqui assinalados. Caso contrário, a conduta não será de caráter avaliativo, mas de exame.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) destaca que atualmente na escola brasileira (pública ou particular) a avaliação não tem sido um instrumento de emancipação das pessoas. Nesse espaço, o que tem ocorrido é a prática do exame, que é completamente diferente do ato de avaliar.

Sobre isso, fundamentado em Luckesi (2011), é válido enfatizar ao menos 3 (três) diferenças básicas entre esses dois atos. Primeiro, ao contrário do ato de avaliar, o exame é pontual, importa apenas aquilo que o estudante consegue demonstrar, através de provas, naquele momento. Não interessa se o estudante não conseguiu responder por uma questão de falta de compreensão, por exemplo. A segunda diferença é que ao contrário do ato de avaliar, o exame é classificatório. Nessa perspectiva, interessa ao avaliador apenas aprovar ou reprovar ou ainda situar o aluno em uma escala de 0 a 10. Por fim, ao contrário do ato de avaliar, o exame é uma prática que exclui os indivíduos. Nesse sentido, aquele que alcança a meta traçada pelo professor é incluído, mas quem não alcança é excluído. Isso significa que no ato de examinar não há preocupação com a aprendizagem do estudante, bem como não há a iniciativa de buscar entender o que acarretou aquele resultado (LUCKESI, 2011).

Para, além disso, o exame considera e valoriza apenas os conhecimentos universais. As especificidades/particularidades, as expectativas dos estudantes não são consideradas. Assim, a EJA enquanto modalidade de educação “para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (ARROYO, 2007, p. 7), onde o ensino deve dialogar com as experiências e vivências dos indivíduos, é essencial extinguir a prática do exame.

Como que um sujeito pode permanecer na escola quando as metodologias e as práticas avaliativas não reconhecem e nem valoriza sua história de vida? Sem dúvida, a prática do exame ainda presente na EJA justificou e ainda explica a evasão frequente nessa modalidade de ensino.

Ao contrário do ato de examinar, a avaliação é uma atividade que deve ocorrer em todas as etapas do processo educativo. Quando realizada no início do processo educativo, chamada de avaliação diagnóstica, ela permite que o professor identifique os conhecimentos prévios dos estudantes. É este levantamento que irá permitir ao professor a elaboração uma proposta de trabalho que leve em consideração as reais necessidades dos estudantes (GARCIA; TENÓRIO, 2012). Outro aspecto fundamental da avaliação diagnóstica é a “possibilidade de iniciar um processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, onde o aprendiz se perceba corresponsável pelo percurso teórico-metodológico de construção do conhecimento” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 355). Ainda conforme os autores, a avaliação formativa compreende um “conjunto de atividades múltiplas” que permitem ao professor acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno, de forma que possa, inclusive, aprimorar e/ou melhorar a sua própria ação avaliativa (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p.355-356).

A avaliação formativa parte do pressuposto de que o professor deve desenvolver atividades diárias, e utilizar vários instrumentos avaliativos para verificar a evolução do estudante.

2.2 DIVERSIFICAR OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conforme Luckesi (2011, p.297), no campo da avaliação da aprendizagem não existem instrumentos inúteis. Todos os instrumentos são importantes, “desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborados segundo as regras da metodologia científica” (LUCKESI, 2011, p. 297). Sobre isso, Vasconcellos (2013, p. 124) complementa que “se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento”.

Quanto à seleção do instrumento é preciso considerar a realidade dos alunos, haja vista a necessidade de utilizar instrumentos apropriados (CLOCK, 2012). O professor tem o papel de observar se o instrumento escolhido “atenderá às diferentes características dos alunos da EJA, se é relevante para compreender o

processo de aprendizagem e se possibilita mostrar caminhos para intervenções construtivas que possam sanar as dificuldades da turma” (CLOCK, 2012, p. 47).

Dentro da perspectiva da avaliação formativa, o professor precisa entender que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, sejam elas diárias ou semanais, podem ser utilizadas como instrumentos de avaliação (SECAD, 2006), inclusive o próprio caderno do estudante. Dessa forma, como já destacado, o importante é diversificar; realizar várias atividades menores e sucessivas.

Na coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, caderno 4 “Avaliação e Planejamento”⁵ é destacada a importância da técnica de observação, seja ela sistemática ou assistemática. Essa técnica permite que o professor fique atento as diversas manifestações dos estudantes, percebendo assim suas dificuldades e potencialidades.

Na EJA, é importante também que o professor utilize instrumentos que trabalhem com a oralidade, pois é através da linguagem oral que socializamos conhecimentos. Por meio, por exemplo, de rodas de conversa, ou até mesmo a partir do instrumento de autoavaliação, o professor poderá conhecer melhor a história de vida dos estudantes. Para, além disso, a partir de ferramentas como essas, o professor poderá identificar o que não foi compreendido pelos estudantes, as razões para as dificuldades encontradas, entre outros aspectos (SECAD, 2006), e consequentemente utilizará melhor os resultados da avaliação.

2.3 USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Outra dimensão importante da avaliação é o uso dos resultados da avaliação. Sobre isso, três aspectos merecerem discussão: o primeiro é como o professor compreende o erro; segundo, como ele corrige as atividades; e, por último qual a importância da nota para ele.

De acordo com Hoffmann⁶ (2011) na visão tradicional o erro exprimiu que o estudante não sabe ou não compreendeu, inclusive representando o final de uma

⁵ Coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)/Ministério da Educação (MEC).

⁶ Fala de Jussara Hoffmann - Rede Sesc-Senac de Teleconferência - Avaliação: caminhos da aprendizagem-vídeo04.

etapa do processo educativo. Nessa perspectiva, o erro serve apenas para que o professor possa afirmar que o estudante não aprendeu.

Todavia, conforme Esteban⁷ (2011) o erro precisa ser visto como um “presente” que o aluno dá ao professor; quando o aluno erra, “ele mostra uma maneira singular, particular de expressar sua compreensão”. Sobre isso, Hoffmann (2011) ressalta que o erro não deve ser “o final de uma etapa”, ao contrário, precisa representar “ponto de partida”, o que significa que através do erro o professor poderá identificar a melhor forma de intervir (HOFFMANN, 2011).

No campo da EJA essa discussão é muito importante. Vale ressaltar que durante o estágio supervisionado realizado nessa modalidade de ensino (atividade do curso de Pedagogia) foi possível perceber como os estudantes têm medo de errar; ficam ansiosos quando o professor olha suas atividades; e, demonstram alívio quando o professor não identifica erros. Tais fatos apontam como esses indivíduos carregam traumas de um ensino que sempre mostrou que o estudante não pode errar.

Essa concepção equivocada do erro faz com o que professor adote uma postura de correção também equivocada nas atividades avaliativas. Sobre isso, Hoffmann (2014) destaca que parte dos professores costuma impor respostas de forma precoce, riscam as atividades ou ainda “recriminam” o estudante a cada erro cometido. Sobre isso, a autora assinala o perigo que é “trabalhar absolutamente com acertos ou erros, sem estabelecer parâmetros intermediários entre esses dois conceitos” (HOFFMANN, 2014, p.96).

Além disso, a autora propõe que em vez de assinalar certo ou errado, o professor faça comentários sobre as atividades, inclusive trazendo outros questionamentos que levem o estudante a perceber suas dificuldades. É preciso criar estratégias de também valorizar ou destacar os acertos (HOFFMANN, 2014)

Ações como essas precisam fazer parte das práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos. Como ressaltado, os estudantes dessa modalidade de ensino carregam traumas, muitas delas ocasionadas por práticas de correção que visaram apenas mostrar ao estudante que ele não aprendeu ou que ele não sabe. Corrigir

⁷ Fala de Maria Teresa Esteban - Rede Sesc-Senac de Teleconferência - Avaliação: caminhos da aprendizagem—vídeo04.

valorizando também o progresso do estudante contribui para a melhoria da autoestima e da permanência desses indivíduos no espaço escolar.

O terceiro aspecto do uso dos resultados da avaliação é a questão da nota. Na perspectiva do exame, sempre classificatório, a coleta de dados sobre o desempenho escolar tem a finalidade de atribuir nota, pois é através dela que o professor irá classificar o estudante em aprovado ou reprovado, bem como poderá tomar a decisão de permitir ou não que esse estudante avance para as séries seguintes. A partir desse ponto de vista, a nota serve para identificar quem é o estudante, e para classificá-los como bons ou ruins.

Neste trabalho, destaca-se que a nota não deve ser evitada no processo avaliativo, desde que ela seja utilizada na perspectiva de avaliação aqui defendida. Conforme Vasconcellos (2013) a quantificação da avaliação precisa ser sempre uma “prática aproximativa”. A nota atribuída pelo professor é um cálculo aproximado do estágio de desenvolvimento do estudante; é ainda um indicador ou uma estimativa da aprendizagem. Por isso, deve ser empregada pelo professor com a intenção sempre de refletir sobre o alcance de suas metas (VASCONCELLOS, 2013)

Ainda conforme Vasconcellos (2013) a quantificação da avaliação deve também ser uma “prática provisória”, o que significa que a nota atribuída pelo professor não pode ser irreversível. Cabe ao professor criar, diante da identificação das dificuldades dos estudantes, estratégias de superação, onde o estudante possa alcançar um grau considerado suficiente, e conseqüentemente ter sua nota alterada em conformidade com o novo resultado apresentado.

A seguir, apresenta-se o percurso metodológico deste trabalho de pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa a partir da qual buscou averiguar as práticas de avaliação da aprendizagem de professores que atuam no 1º segmento (do 1º ao 5º ano) da Educação de Jovens e Adultos, em um município do Recôncavo Baiano.

As unidades de estudos foram 4 (quatro) escolas da rede pública municipal de ensino. Os estabelecimentos de ensino funcionam no período noturno. Em cada escola havia 1 (uma) turma de EJA e 1 (um) professora.

A técnica selecionada para coleta de dados foi a entrevista semiestrutura com as 4 (quatro) professoras, realizada em 2019. O roteiro de entrevista foi organizado em 2 (duas) parte. Na primeira, as questões buscaram informações sobre escolaridade, experiência profissional e tempo de atual na escola. Na segunda, tratou-se da concepção de avaliação da aprendizagem; como ocorre o processo avaliativo; a importância da atribuição de notas; a utilização dos resultados da avaliação; a compreensão do que é o erro; diferenças entre o ato de avaliar na EJA e o ato de avaliar no ensino regular.

É importante destacar que o roteiro de entrevista foi construído com base em categorias que auxiliaram no levantamento e análise das práticas de avaliação da aprendizagem. Para isso, buscou-se fundamentação em trabalhos que tratam da avaliação da aprendizagem, especificamente nos estudos de Luckesi (2011), Vasconcellos (2013) e Hoffmann (2014), Tenório e Garcia (2012)

4 RESULTADOS: AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme já destacado nos procedimentos metodológicos, nesta pesquisa utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada.

No universo investigado, a amostra foi composta por 4 (quatro) professoras. Para proteger a identidade dos sujeitos, suas falas serão apresentadas no decorrer do texto obedecendo à numeração utilizada no roteiro. A letra “P” representa professor e os números representam a sequência de aplicação das entrevistas, por exemplo, “P1”.

4.1 PERFIS DOS SUJEITOS QUE COMPUSERAM A AMOSTRA DESTE ESTUDO

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, bem como facilitar a identificação dos mesmos, apresenta-se a tabela a seguir:

Tabela 1 - Perfil das professoras

Identificação	Idade	Escolaridade Superior em Pedagogia	Pós-Graduação	Tempo total de docência	Tempo de docência na instituição	Tempo de docência na EJA
P1	28 anos	Sim	Não	2 anos	2 anos	2 anos
P2	31 anos	Sim	Não	8 anos	2 anos	1 ano
P3	40 anos	Sim	Não	20 anos	4 meses	5 meses
P4	56 anos	Sim	Sim	32 anos	1 ano	2 anos

Fonte: pesquisa de campo

Como mostra a tabela, 100% dos profissionais são do gênero feminino, sendo que a professora com menor idade tem 28 anos e a de maior idade 56 anos. Todas têm formação em Pedagogia. Todavia, apenas 1 (uma) delas tem formação em nível de Pós-Graduação, sendo inclusive em Educação Infantil.

Ambas as professoras têm mais de 2 (dois) anos de exercício na profissão docente. Em relação ao tempo de atuação na instituição, apenas 1 (uma) professora tem menos de 1 (um) ano. Situação similar ocorre com relação ao tempo de docência na EJA, pois apenas 1 (uma) professora tem menos de 1 (um) ano.

4.2 O QUE OS SUJEITOS DA PESQUISA REVELAM

Quando inquiridas sobre suas concepções de avaliação da aprendizagem, observou-se que as 4 (quatro) professoras (P1, P2, P3, P4) apresentaram uma definição similar de avaliação. Elas compreendem a avaliação aprendizagem como componente do processo ensino-aprendizagem que objetiva levantar informações sobre o percurso de aprendizagem do estudante para uma tomada de decisão. Assim, a avaliação é uma ferramenta de verificação dos resultados alcançados, que permite ao professor decidir sobre as intervenções e/ou mudanças necessárias em seu trabalho cotidiano. Entre as falas dos entrevistados, destaca-se o da professora

P4: “[...] ver como o aluno está com relação ao aprendizado [...] a avaliação é justamente buscar formas para que o aluno se desenvolva melhor e aconteça o aprendizado” (P4).

Percebe-se a partir dessa fala que a professora compreende que “a avaliação só se completa com a melhoria do processo avaliado”, o que vai de encontro com a definição de Tenório (et.al, 2012) apresentada neste texto.

Nessa direção, as professoras foram também questionadas sobre como avaliam a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, destacam-se as falas:

[...] A rede [...] estabeleceu que façamos o mínimo quatro (4) atividades avaliativas, ou seja, num total de dez (10) pontos, envolvendo leitura e escrita, oralidade [...] É preciso levar em consideração os conhecimentos carregados pelo aluno (informais), ou seja, mesclar os dois conhecimentos, formais e informais. Os instrumentos na maioria das vezes sou eu que faço [...] (P1)

[...] Ela é feita no dia a dia, é processual [...] os estudantes são avaliados nos momentos que eles estão ali [...] As avaliações são planejadas juntamente com a coordenação pedagógica. Os instrumentos são impostos pela rede de ensino [...] por meio da escrita [...] jogos, dinâmicas [...] oralidade (P2)

[...] Eles são avaliados através de conceitos, de uma atividade avaliativa e mais uma prova e daí tira a media final [...] tudo é elaborado por eu e a coordenadora [...] (P3)

[...] No dia a dia ou no cotidiano estamos sempre avaliando eles [...] é processual, olhando sempre a frequência [...] planejadas junto com coordenação [...] (P4)

Nota-se que apenas a professora P3 demonstrou não diversificar seus instrumentos de avaliação. Além disso, essa mesma professora revelou que sua prática avaliativa é pontual à medida que realiza apenas duas atividades que vão resultar em uma média final. As demais professoras (P1, P2, P4) ressaltaram que trabalham com atividades variadas (orais, escrita, entre outros), aplicadas de maneira processual ou continua.

Em relação ao planejamento das avaliações, é interessante observar que as professoras revelam que possuem autonomia para decidirem como vão avaliar. Inclusive, as mesmas elaboram os instrumentos de avaliação a partir da colaboração da coordenação pedagógica. Embora, a professora P3 tenha ressaltado que há uma imposição da rede de ensino sobre como avaliar, a mesma

durante a sua fala aponta também que há um trabalho coletivo na escola quanto às decisões dos processos avaliativos.

Sobre isso, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino, o professor precisa ter autonomia para conduzir suas avaliações. O docente conhece a realidade da sua turma, e, por isso, apenas ele saberá quais instrumentos são apropriados para utilizar com seus estudantes. Lembrando que a seleção do instrumento deve atender as diferentes características dos estudantes (CLOCK, 2012).

Em seguida, as professoras foram questionadas sobre a importância de atribuir notas durante o processo avaliativo. Três professoras (P1, P2, P4) apontaram que para elas a nota possui pouca relevância, sendo que o mais importante é garantir que seus estudantes aprendam. Já a professora P3 destacou que a nota é importante, pois através dela o estudante poderá verificar se atingiu um nível de satisfatoriedade quanto à aprendizagem.

[...] acho pertinente para entenderem até que nível de aprendizado eles se encontram [...] porque a nota ajuda na melhor compreensão deles e daquilo que foi produzido (P3)

[...] a nota nós temos que dar, tem que constar para o mapa deles, mas não é de tanta importância assim não, para mim tem que se desenvolvimento deles, como eles estão no decorrer do tempo [...] (P4)

De fato, no processo avaliativo, o mais importante é garantir a aprendizagem do estudante. Entretanto, o ato de atribuir nota não corrompe o processo avaliativo, pois como já destacado neste trabalho, a nota é um indicador da aprendizagem do estudante. A quantificação da avaliação deve ser compreendida como uma “prática aproximativa” e “provisória” (VASCONCELLOS, 2013).

Em seguida, as professoras foram indagadas sobre como realizam a devolução dos resultados da avaliação. Ambas afirmaram que devolvem os resultados das avaliações aos alunos.

[...] Eu comunico para eles com os boletins com as notas tudo mais e devolvo as atividades [...] (P1)

[...] Sim, é feito logo na semana seguinte depois da prova, a gente dá/entrega a prova e refaz novamente as atividades que estavam ali naquela prova e é feito junto com eles na lousa (quadro); nas oralidades

falo logo na hora, não em termo da nota, mas o que precisa melhorar e o que não precisa [...] (P2)

[...] A devolução acontece no final de cada unidade e assim como depois do aval do conselho de classe da modalidade. A devolução é feita para que eles tenham noção de como foram nas avaliações [...] (P3)

[...] Fazemos sim, nós só que até agora mesmo [...] (P4)

Embora as quatro professoras tenham a prática de devolver os resultados da avaliação, apenas um delas, professora P2, age em conformidade com os princípios da avaliação. A referida professora afirma que a devolução é feita em sempre após a finalização das atividades, sendo que além de devolver a atividade, a mesma procurar, em diálogo com os estudantes, trabalhar as dificuldades identificadas. A professora ressalta ainda que esse processo devolutivo não ocorre apenas em termos de notas.

A professora P1 afirmou que a devolução ocorre através do boletim escolar, ou seja, a partir da quantificação dos resultados, e através da entrega das atividades, sendo que não ocorre nenhum debate em torno do diagnóstico realizado.

Já a professora P3 ressaltou que a devolução é feita após o resultado passar pelo conselho de classe, sendo que isso ocorre no final de cada unidade.

Tanto a prática da professora P1 quanto a prática da professora P3 merecem reflexão, pois a devolução dos resultados apenas através de nota não possui sentido no campo da avaliação. Ao fazer isso, o professor demonstra que a sua preocupação é apenas quantificar os resultados, e que não está preocupado com a aprendizagem da turma.

Além disso, a atitude de esperar o encerramento da unidade escola é também um equívoco, pois a aplicação dos instrumentos e a devolução dos resultados precisam ocorrer de forma processual, de maneira que o estudante tenha a oportunidade de identificar e trabalhar as suas dificuldades; e o professor possa repensar, inclusive, replanejar seu trabalho.

Posteriormente, as professores foram indagados se de posse dos resultados da avaliação realizam alguma atividade com o objetivo de alcançar avanços na aprendizagem dos estudantes. As professoras P1, P2 e P4 manifestaram que diante da identificação das dificuldades dos estudantes fazem sempre atividades

com a finalidade de auxiliar o estudante. Todavia, a professora P3, ressaltou que não faz nenhuma intervenção, conforme mostram os relatos a seguir:

[...] Sim, temos um conselho de classe para poder avaliar quais foram as habilidades e dificuldades dos alunos [...] Depois do conselho de classe, vamos retomar a minha prática, eu vou ver onde é que estou errando, onde é que os alunos precisam melhorar. Daí faço jogos para trabalhar matemática, português [...] mas o foco é sempre estimular/trabalhar naquela dificuldade [...] (P1)

[...] nenhum trabalho específico para o aluno que perdeu ou aqueles alunos que perderam especificamente numa disciplina [...] é seguir com o plano do curso, aquilo que foi elaborado [...] (P3)

É interessante a fala da professora P1 quando traz que na sua escola os resultados da avaliação são levados para o conselho de classe. Isso significa que a decisão sobre como intervir se torna um trabalho coletivo, envolvendo os demais integrantes da comunidade escolar.

As professoras também foram interrogadas sobre o que representa o erro para elas. Três professoras (P1, P2, P3) têm a compreensão de que o erro não representa o final de uma etapa, ao contrário, é ponto de partida ou ainda fonte de investigação, pois através dele o professor poderá compreender os caminhos percorridos pelos estudantes, assim como identificar a melhor forma de intervir para garantir a aprendizagem (HOFFMANN, 2011).

De forma contrária, a professora P4 disse que quando o estudante erra, ele mostra ausência de atenção ou que não sabe sobre o assunto trabalhado. Dessa forma, a professora se aproxima da visão tradicional do erro, onde errar significa desconhecer ou não saber.

[...] eu digo para eles todos os dias, se vocês erram eu me debruço mais sobre o assunto, além de pesquisar, de procurar mais atividades que possam desenvolver a aprendizagem [...] (P2)

[...] para mim o erro representa falta de atenção, dificuldades para determinado assunto [...] (P4)

Como também já destacado neste texto, a forma como o professor compreende o erro na EJA é um assunto que merece atenção. Nessa modalidade de ensino, muitos conviveram como professores que recriminaram seus estudantes

por cada erro cometido. A prática foi, muitas das vezes, de assinalar e/ou rabiscar os erros, restando ao estudante refazer ou até mesmo copiar conforme indicação do professor. Tal atitude quando não expulsa o estudante da escola, no mínimo resulta em traumas.

Por fim, as professoras foram inquiridas se para elas existia diferença entre o ato de avaliar na EJA e o ato de avaliar no ensino regular. Ambas as professoras afirmaram que a avaliação nessa modalidade de ensino precisa ser diferenciada.

[...] Tem sim diferenças, e o professor da EJA tem que está atenta para isso, porque a criança ela está em processo de construção de vida de tudo, ela ainda está aprendendo e o adulto não. O adulto já vem com a bagagem, ele já vem com a história, ele já vem com conhecimento de mundo e a gente precisa aproveitar isso. Não posso avaliar esse adulto da mesma forma que avalio uma criança, não posso infantilizar [...] (P1)

[...] Sim, muitas diferencias, primeiro porque avaliação na EJA trabalha com a oralidade, ela é bastante e super importante na EJA [...] o olhar é mais atento, ao passo que no ensino regular tem um retorno mais rápido [...] (P2)

[...] Sim, a primeira é o fator idade [...] a criança [...] está na fase que só tem função de estudar. Já um adulto que está com seus 65, 50, 40, 26 que está na EJA, está em outra fase de vida; meu olhar tem que ser diferente. O aluno da EJA traz responsabilidade familiar. Então tem que ter esse olhar criterioso [...] (P3)

[...] Tem sim, na EJA tem que ter todo cuidado com a história deles, devido aquilo que eles já passaram. São pessoas que não tiveram oportunidades, tiveram uma má educação [...] hoje eles estão achando essa oportunidade [...] (P4)

Dessa maneira, os relatos corroboram o que já foi discutido aqui neste texto. O adulto chega à EJA com uma bagagem, com uma história de vida, com saberes que precisam ser considerados. Assim, o ato de ensinar, bem como o de avaliar não pode ocorrer sem que haja relação com o cotidiano dos estudantes.

Uma fala que merece destaque é a da professora P2, quando ressalta que na EJA é preciso trabalhar com a oralidade. Sem dúvida, explorar a linguagem oral é crucial. Nesse espaço, muitos estudantes ainda não dominam a linguagem escrita, mas através de rodas de conversas, de espaços debates, esses indivíduos podem compartilhar seus saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacado neste texto, os jovens e adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos não possuem as mesmas características dos estudantes que estão inseridos no ensino regular ou nas outras modalidades de ensino. Esses sujeitos possuem especificidades, singularidades que precisam ser consideradas.

Nessa direção, Arroyo (2007, p. 17) aponta que um passo importante a ser dado na EJA é “reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos”. Trata-se de superar a ideia de que nesse espaço se trabalha com “percursos individuais”, pois os indivíduos que ali estão são “o coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres”. O autor acrescenta que são sujeitos que não estão nesse espaço para lutar por direitos individuais, mas por direitos coletivos, como educação, terra, teto, território, entre outros. Assim, o currículo precisa levar em consideração essas dimensões coletivas, “educadores, educandos, pesquisadores e gestores devem buscar caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA e suas especificidades” para que possam a partir daí construir uma escola que atenda as suas necessidades (ARROYO, 2007, p.5).

Tendo em vista o foco deste trabalho que é discutir as práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, destaca-se que qualquer ação com finalidade avaliativa que não considera as especificidades do jovem e do adulto torna-se uma prática de exame. Pensando nesses sujeitos, as “práticas avaliativas devem ser diversificadas, acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades, fornecendo indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação” (CLOCK, 2012, p.46).

Ao investigar as práticas de avaliação da aprendizagem de professores da Educação de Jovens e Adultos de um município do Recôncavo Baiano, observou-se que as professoras compreendem a avaliação aprendizagem como componente do processo ensino-aprendizagem que objetiva levantar informações sobre o percurso de aprendizagem do estudante para uma tomada de decisão. Entretanto, algumas professoras apontaram práticas que não são condizentes com essa compreensão de avaliação. Em síntese, destacam-se os seguintes aspectos:

- Enquanto três professoras (P1, P2, P4) disseram que diversificam seus instrumentos de avaliação, inclusive mantendo uma prática avaliativa contínua ou processual, a professora (P3) relatou que não diversifica os instrumentos. Além disso, sua prática avaliativa é pontual à medida que realiza apenas duas atividades que vão resultar em uma média final para cada aluno.
- Apenas a professora P3 reconheceu que a quantificação dos resultados da avaliação, ou ainda a atribuição de nota, não corrompe o processo avaliativo. A quantificação da avaliação quando vista como uma prática “aproximativa” e “provisória” é um importante indicador da aprendizagem do estudante.
- Embora as quatro professoras tenham a prática de devolver os resultados da avaliação, apenas a professora P2 demonstrou agir em conformidade com os princípios da avaliação. Essa professora relatou que além de realizar a devolução logo após a finalização das atividades, ela procura dialogar com os alunos sobre as dificuldades diagnosticadas. Já as demais professoras aguardam o final das unidades ou ainda as deliberações realizadas no âmbito do conselho de classe. Nesse caso, a devolução é feita apenas através da nota.
- As professoras P1, P2 e P4 relataram que diante da identificação das dificuldades dos estudantes, buscam sempre intervir no sentido de promover a aprendizagem. Já a professora P3, ressaltou que não faz nenhuma intervenção diante dos resultados.
- Três professoras (P1, P2, P3) entendem que o erro no processo ensino-aprendizagem não representa o final de uma etapa, mas ponto de partida. Essas apontam que através do erro poderão compreender os caminhos percorridos pelos estudantes, bem como identificar a melhor forma de intervir. Entretanto, para a professora P4 o erro significa desconhecimento por parte do aluno.
- Para as 4 (quatro) professoras o ato de avaliar na EJA é completamente diferente do ato de avaliar no ensino regular. Na EJA é preciso de uma prática avaliativa que dialogue com as especificidades, necessidades e expectativas dos estudantes.

Em relação aos resultados da pesquisa é importante destacar que embora as professoras tenham formação em Pedagogia, nenhuma tem formação em nível de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Sobre isso, reconhecendo que o curso de Pedagogia, em todo o Brasil, sempre focalizou o trabalho com a criança, o profissional ao terminar o curso, muitas vezes, não está preparado de forma satisfatória para trabalhar com a EJA, sendo necessário investir em formação continuada.

Uma formação específica em Educação de Jovens e Adultos que trate de discutir sobre currículo, metodologias e avaliação contribuirá de forma considerável para a melhoria do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino.

Espera-se que este trabalho possa colaborar com os debates sobre as práticas avaliativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e que, inclusive, incite a realização de outras investigações nesse campo, pois há muito ainda que se discutir e pensar estratégias avaliativas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cadernos EJA 4: trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – avaliação e planejamento.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE 11/2000:** diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CLOCK, Daiane. O processo avaliativo utilizado pelos professores da educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Técnico Científica do IFSC.** Florianópolis–SC, v.1, n.3, 2012, p. 45-52. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/936>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 33.ed. Porto Alegre; Editora Mediação, 2014.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; TENÓRIO, Robinson Moreira. O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem. In:

TENÓRIO, Robinson Moreira (et.al.) (org.). **Avaliação e resiliência**: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 353-376.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MIGUEL, Arroyo. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJA - Revista de Educacao de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ%40_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, n. 12, 1999, p. 59-73. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

REDE SESC-SENC DE TELECONFERÊNCIA. **Avaliação**: caminhos da aprendizagem–vídeo04. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXztUiDPCSM>. Acesso em: 18 fevereiro de 2020.

RIAL, Adriana Cristina Pires. **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: práticas correntes no Ensino Médio, em História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2007.

RODA DE CONVERSA – REDE MINAS. **Roda de conversa**: Os desafios da Educação de Jovens e Adultos – 1º bloco. Disponível em: <HTTPS://youtube.bOyWBZuMHBQ>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

TENÓRIO, Robinson Moreira (et.al.) (org.). **Avaliação e resiliência**: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012. 385 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança**: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 12 ed. 2013, 230 p.