



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE PARANAVAÍ

Rebeca Teresinha Preuss – UTFPR Campus Medianeira – repreuss1990@hotmail.com
Camila Menoncin – UTFPR Campus Medianeira – camilamenoncin@utfpr.edu.br

Linha de Pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender de que maneira a avaliação da aprendizagem ocorre junto a Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Paranavaí, com uma breve descrição histórica da EJA, no Brasil e no Paraná e, além disso, discutir sobre a avaliação dos alunos da EJA. A pesquisa foi realizada mediante elaboração e aplicação de questionários aos docentes pertencentes a um Centro de EJA localizado no município de Paranavaí. O questionário aplicado abordou temas como a formação do professor, concepções de avaliação, dificuldades encontradas para avaliação na EJA e os erros mais comuns que os alunos apresentam diante da avaliação. Por meio da análise dos dados coletados, constatou-se que 80% dos entrevistados utilizam a avaliação escrita, trabalhos diversificados e a participação durante a aula como principal forma de avaliação. Ainda de acordo com 60% dos professores, a dificuldade de interpretação é a principal responsável pelos erros nas avaliações. Diante de tudo o que foi exposto, revela-se a necessidade de se repensar as estratégias avaliativas utilizadas na EJA, já que ainda a avaliação escrita tradicional é a que predomina diante do modelo atual de ensino.

Palavras chave: Ensino e aprendizagem; Desenvolvimento; EJA.

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos tem peculiaridades e características exclusivas que necessitam ser enfatizadas e exploradas para que o processo educativo, tanto para quem ensina como para quem aprende, realmente aconteça. Entretanto, a história revela que a preocupação com tal modalidade de ensino, além de ser recente no cenário educacional brasileiro, também não aparece como prioridade nas políticas públicas para a educação com tanta evidência como deveria, já que o número de pessoas (jovens, adultos e idosos) que foram privadas de frequentarem a escola regular em idade adequada, decorre de diversos motivos, dentre os quais as condições socioeconômicas.

Outro fator relevante é o de que o processo de avaliação na EJA, muitas vezes, não garante avaliar o real nível de aprendizagem dos educandos, pois o educador não consegue ter uma visão holística das peculiaridades dos seus alunos e, assim, a sua avaliação torna-se deficitária no sentido de não conseguir assegurar um diagnóstico preciso do nível de aprendizagem dos conteúdos trabalhados entre seus alunos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Para Gil (2010) a pesquisa exploratória tem como objetivo oportunizar maior proximidade com o problema, com vistas a explicitar ou a construir hipóteses e a coleta de dados pode acontecer de diversos modos, mas normalmente inclui levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto abordado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Marconi e Lakatos (2011, p. 269) descrevem que:

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

A pesquisa foi desenvolvida com os professores pertencentes a um Colégio de Educação de Jovens e Adultos, localizado no Município de Paranaíba. A escolha dessa escola aconteceu devido a esta ser a mais antiga a desempenhar atividade especializada em Educação de Jovens e Adultos – EJA em Paranaíba. E a coleta dos dados ocorreu mediante a realização e aplicação de questionários a uma amostra de 10 professores pertencentes ao referido Colégio. Deve-se salientar que o link do questionário online foi disponibilizado a todos os professores por meio do auxílio da pedagoga da escola em questão, porém, de um total de 45 professores, somente obteve-se retorno de 10 questionários, os quais foram utilizados como amostra.

Os dados colhidos foram analisados, sendo os mesmos comparados com as teorias que envolvem a EJA, buscando qualificar a forma com que a

avaliação da aprendizagem está sendo praticada no município de Paranaíba, e se a mesma está atingindo os objetivos esperados.

Diante desse fato, a presente pesquisa objetivou compreender de que maneira a avaliação da aprendizagem ocorre junto a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Paranaíba. Com esse propósito, o presente artigo visou desenvolver uma breve descrição histórica da EJA, no Brasil e no Paraná. Discutir sobre a avaliação dos alunos da EJA, conforme regimentam os documentos normativos dessa modalidade educacional, para posteriormente apresentar o resultado da pesquisa de campo, com aplicação de questionário junto a educadores da EJA de Paranaíba, com objetivo de tentar esclarecer qual o olhar que os professores possuem para com o processo de avaliação na modalidade de ensino em questão.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO E PROCESSO AVALIATIVO

O Brasil, durante a década de 1940, iniciava seu processo de industrialização, o que requisitou a necessidade de assegurar a educação para todos, de modo a incluir também os adultos. E o processo de alfabetização tornou-se o primeiro foco das políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil (PARANÁ, 2008).

Mesmo em época remota à elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação – DCEs, Beisiegel (1974) acaba reforçando o proposto pelas mesmas, ao afirmar que todos os brasileiros analfabetos devem ser alcançados pela escola e que o Estado tem que implantar serviços que atendam esta demanda educacional. Ainda para o autor, ocorreram diversos processos com o objetivo de incluir os jovens e adultos na atuação do Estado no Brasil, entre eles:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930;
- b) Fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934;
- c) Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938;

- d) Resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945;
- e) E, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1974, p. 68).

Os objetivos desses processos eram fazer com que o país se transformasse por meio da educação, pois o país, em processo de industrialização, somente chegaria à modernização por meio de uma mão de obra educada. E, nesse sentido, a implantação da EJA seria de extrema relevância, contribuindo assim, para qualificação dessa mão de obra.

Perehouskei, Dias e Barros (2013) relatam que no período compreendido entre 1822 e 1889, ou seja, na época do Brasil Império, ocorreu o início de algumas reformas educacionais e estas recomendavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, o ministro José Bento da Cunha Figueiredo formulou um relatório, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas e durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país (PEREHOUSKEI; DIAS; BARROS, 2013).

Diante do exposto pelos autores supramencionados, desde o período do Brasil Império, iniciaram-se as primeiras reformas educacionais de modo a diminuir o índice alarmante de analfabetos existentes no país. Mediante a implantação das aulas no período noturno, estas funcionaram como uma alavanca para a criação dos programas de Educação de Jovens e Adultos, mais conhecidos como EJA.

No período da ditadura militar, a EJA, oferecida pelo governo, colaborou na manutenção da harmonia social e na legitimação do regime autoritário, sustentando o mito de uma sociedade democrática em um regime de excluídos. O autor complementa que a escolarização de jovens e adultos ganhou o formato de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início à campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla MOBRAL (BRASIL, 2008).

O MOBRAL, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, apareceu como uma continuidade das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, que foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Só que Ferreira (2012) destaca que com um caráter ideológico totalmente diferente do que ocorria até então. E o autor complementa que apesar dos textos oficiais não admitirem, sabe-se que a principal preocupação do MOBRAL era unicamente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do cidadão, ou seja, com um ensino de cunho técnico, voltado apenas para a inserção educacional do alunado numa comunidade letrada, assim como pregava a legislação referenciada.

Um dos precursores dos programas de EJA no Brasil é Paulo Freire. E nesse sentido, Freire (2000) apresentava uma proposta de alfabetização e de educação que objetivava a conscientização dos sujeitos no processo e um de seus princípios básicos de ensino e aprendizagem era de que a leitura de mundo antecede a da palavra.

Desse modo, ao analisar os pensamentos de Freire verifica-se uma supervalorização do senso comum de cada educando, resguardando as peculiaridades do cotidiano de cada um, e diante disso o professor deveria moldar sua prática pedagógica visando à utilização do conhecimento prévio dos seus alunos em situações que desencadeiem a um processo de ensino e aprendizagem.

Deve-se ressaltar que por ter um funcionamento muito centralizado, o MOBRAL alastrou-se por todo o país, porém não cumpriu sua promessa de extinguir o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão resultante do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada, que sintetizava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (BRASIL, 2008).

Assim, é possível perceber que o ensino supletivo foi implantado com recursos escassos e sem uma preocupação com uma formação adequada de professores e também abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular. No entanto, ficou tachado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso à concretização do ensino básico.

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público, impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas. Nesse processo, a Fundação Educar foi extinta em 1990 e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que frequentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (Movas). No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007 (BRASIL, 2008, p. 30-31).

Diante do exposto, observa-se que as experiências freireanas, foram diminuindo seu desempenho ao longo dos anos subsequentes ao seu auge, o que resultou em sua extinção e na inserção de novas práticas de educação de jovens e adultos no Brasil, porém com nova roupagem.

Apesar de a EJA no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro em 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 (HADDAD, 2007).

Mesmo diante desses avanços, muitas ainda são as dificuldades e desafios enfrentados por essa modalidade de ensino no Brasil. E nesse sentido, estes devem ser motivos de atenção especial por parte dos governantes, de modo a cumprir o que a lei estabelece referente à necessidade e importância dessa modalidade, no que se refere ao resgate social desse

aluno e assim, a escola deverá refletir sobre o seu papel e comprometer-se com a construção e socialização de um conhecimento emancipatório.

O ano de 2000 foi um marco para a educação de jovens e adultos, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes lançadas em 2000 também ressaltaram a EJA como direito e substituíram a ideia de compensação pelos princípios de reparação e equidade. Assim, a EJA foi incluída em 2001 no Plano Nacional de Educação - PNE (PARANÁ, 2008).

Mediante a criação de diretrizes curriculares próprias, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e em especial no Paraná, passou a ser trabalhada de acordo com suas especificidades, valorizando as particularidades do seu público e baseando-se nos princípios de reparação e equidade de direitos.

O PNE estabelece que a EJA deva propiciar, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente, na época, às oito séries do Ensino Fundamental e reconhece que é essencial a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente (PARANÁ, 2008).

Mediante o exposto nos Parâmetros Nacionais da Educação, o corpo docente da Educação de Jovens e Adultos deve receber formação específica adequada, diferentemente do que acontecia nos primórdios de sua instauração. Porém, vale lembrar que mesmo recomendado na legislação específica, muitos docentes da EJA, diante das atuais dificuldades que a educação pública enfrenta, não tem formação específica sobre a referida modalidade de ensino e, muitas vezes, apresenta dificuldade de adaptação e de adequação de suas estratégias metodológicas, para de fato oportunizar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

A proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, contempla cem por cento da carga horária total na forma presencial (1200 h ou 1440 h/a), com avaliação no processo. A matrícula do educando é feita por disciplina e pode se dar na organização coletiva ou individual. A organização coletiva se destina, preferencialmente, aos que podem frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, de preferência, aos que não podem frequentar com regularidade as

aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização (PARANÁ, 2008, p. 25).

Atualmente a EJA também conta com ações pedagógicas descentralizadas, as chamadas Apeds, que são turmas de EJA em regiões com baixa demanda educacional, que não justificam a existência da estrutura de uma escola. Porém, necessita que uma educação de qualidade seja ofertada, adequada às demandas socioeducativas do público da EJA.

A avaliação, no seu sentido amplo, com o passar dos anos foi sendo modificada. Segundo Luckesi (2000) a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de estar na vida.

Desse modo, o processo de avaliação aparece como um importante instrumento para que tanto o educador quanto o aluno reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem. E desse modo, mediante a reflexão sobre seus erros e acertos consigam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem significativo e de qualidade.

Hoffmann (2012) considera que o processo de avaliar seja um conjunto de procedimentos didáticos que devem ser utilizados para acompanhar e compreender o desenvolvimento educacional dos educandos. Diante disso, os jovens e adultos que frequentam a EJA, ao serem submetidos ao processo de avaliação da aprendizagem, precisam considerar que a avaliação necessita auxiliar no desenvolvimento, na formação da cidadania e na construção da autonomia do educando.

Por parte dos alunos da EJA, a avaliação é encarada apenas como uma forma de visualizar seus erros, dificuldades e desse modo, atuando de modo negativo em sua autoestima. E quando o resultado obtido não é positivo, em muitas situações estes se desestimulam a persistirem a continuarem seus estudos, e acabam evadindo-se das turmas da EJA.

O processo avaliativo que a escola desenvolve deve estar fundamentado em uma concepção teórica que a comunidade escolar compreenda e o tenha claro, para não separar discurso e prática (PARANÁ, 2006). O autor

complementa que alterar a forma de avaliação pressupõe mudar também a relação ensino-aprendizagem e a relação educador-educando. Tendo em vista que esta mudança, para muitos, dá a entender perda de poder e dessa maneira, os educadores que ainda estão ligados a essas concepções e utilizam a coerção, por meio da avaliação, confundem o silêncio e a submissão do educando com aprendizagem e reforçam a permanência de uma sociedade excludente e seletiva (PARANÁ, 2006).

Vale ressaltar que o professor deve ter um olhar clínico diante dos seus alunos, especialmente do público da EJA, com características peculiares e desse modo, o educador deve promover uma avaliação diagnóstica, contínua e participativa de modo a avaliá-lo não apenas mediante um percentual de acertos de questões em uma avaliação teórica, mas sim dentro do seu contexto social, de suas peculiaridades e principalmente do conhecimento oriundo do senso comum, ainda muito questionado entre os educadores.

Outro aspecto a ser levado em consideração pelos educadores de EJA, segundo Coleti (2009), são as particularidades dos seus educandos, e desse modo, os pontos de partida para os estudos e conseqüentemente para os processos avaliativos deveriam ser sempre a história de vida e a identidade cultural dessas pessoas. O autor complementa que sem perder de foco, é claro, a função de apresentar e ensinar conteúdos escolares novos, ou melhor, ensinar aquilo que lhes foi negado no passado, devido aos obstáculos impostos pela vida, impossibilitando sua frequência à escola.

Dessa forma, diante do exposto pelo autor supracitado necessita-se de uma melhor compreensão por parte dos educadores e governantes no sentido de que a aprendizagem proporcionada a essas pessoas deve acontecer nas diversas áreas do saber, não somente pela alfabetização, do ensino da leitura e escrita, bem como pela linguagem matemática, por exemplo. Pois, esta é tão importante quanto à primeira, já que os educandos da EJA trabalham, pagam suas contas, controlam seus salários, e usam a matemática cotidianamente, muitas vezes sem notarem isso, ou seja, propiciar uma valorização do senso comum durante as aulas e também nas avaliações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra da pesquisa contemplou professores atuantes no Ensino Fundamental II (70%) e professores do Ensino Médio (30%) na modalidade de ensino da EJA. O sexo predominante entre os entrevistados foi o Feminino (80%).

A Figura 1 traz a formação acadêmica dos professores da EJA participantes da pesquisa. Deve-se esclarecer que alguns possuem mais de uma formação acadêmica, e assim o número de cursos será superior ao total de entrevistados.

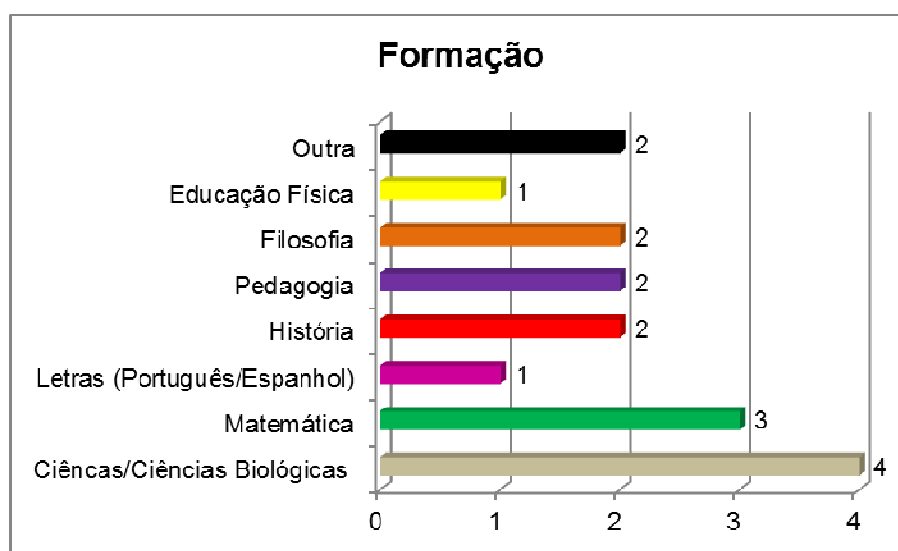


Figura 1 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados de acordo com sua formação acadêmica. Fonte: Dados colhidos pela autora (2015).

A Figura 1 revelou que a formação acadêmica é bem diversificada, com predomínio de Ciências/ Ciências Biológicas (4), seguido por Matemática (3) e pelas demais demonstradas na Figura 1. Com professores de distintas áreas do conhecimento, a pesquisa adquire maior riqueza na análise dos resultados. Vale destacar que a alguns professores possuem duas ou mais graduações e assim, com uma formação interdisciplinar o profissional pode contribuir de modo mais efetivo para o processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 2 traz a faixa etária predominante entre os professores que participaram da pesquisa.

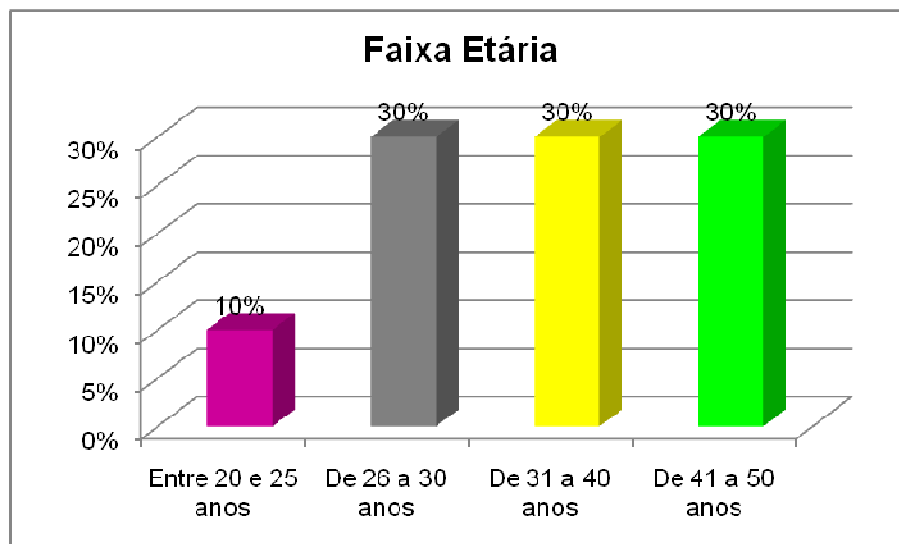


Figura 2 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados de acordo com sua faixa etária. Fonte: Dados colhidos pela autora (2015).

Através da Figura 2 observa-se um predomínio de professores na faixa etária compreendida entre 26 a 50 anos (90%). Essa amplitude de faixa etária evidencia um ambiente propício à interação e troca de metodologias entre os profissionais de distintas áreas, o que pode ser um fator positivo para a adoção de uma estratégia metodológica interdisciplinar, mediante interação entre as diferentes áreas.

Na Figura 3 encontra-se demonstrado o tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa.

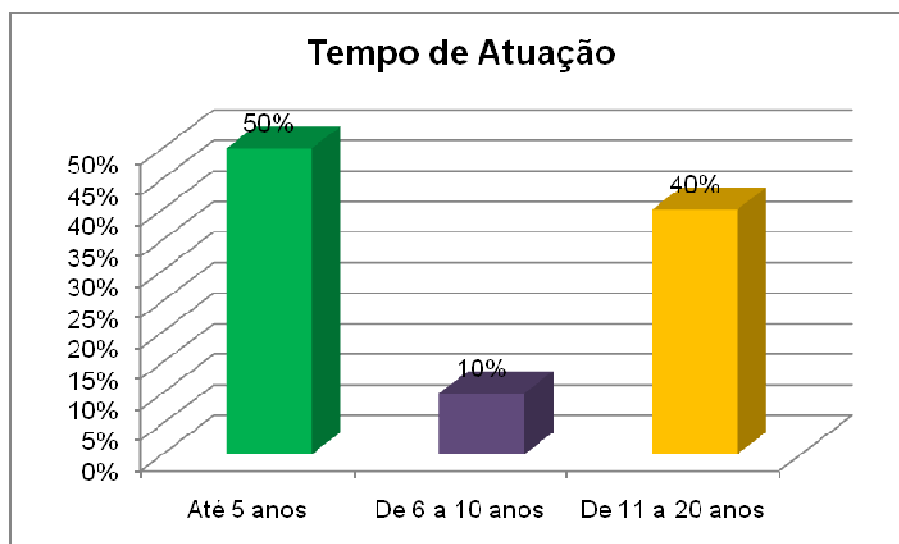


Figura 3 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados de acordo com seu Tempo de Atuação. Fonte: Dados colhidos pela autora (2015).

Deve-se salientar que o tempo de atuação em sala de aula dos professores abordados pela pesquisa é considerado baixo (até 5 anos), o que corresponde a 50%, assim como exposto pela Figura 3. Porém, deve-se destacar que 40% correspondem a professores com tempo de atuação compreendido entre 11 e 20 anos de atuação. Esse percentual de professores com pouco tempo de experiência no magistério em atuação na EJA, representa a realidade das demais escolas, onde a falta de professores efetivos é suprida pela contratação de professores pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que traz para a sala de aula, muitas vezes até mesmo acadêmicos, o que não foi o caso dos professores da referida pesquisa.

Quando questionados sobre qual o significado de avaliação da aprendizagem, as respostas foram bem variadas, porém todas convergiram em um mesmo foco, onde afirmam que a avaliação de aprendizagem serve para efetuar um diagnóstico do aprendizado do aluno e, por meio dela, refletir sobre a eficácia das estratégias metodológicas adotadas durante as aulas.

De acordo com Luckesi (2011) no Projeto Político Pedagógico de cada escola, a avaliação da aprendizagem se faz presente como um recurso necessário ao sucesso e frisa que o ato de avaliar é subsidiário da ação eficiente, o que implica ser planejada. O autor complementa que sem que esteja a serviço de uma ação planejada, a avaliação não tem como e nem necessidade de existir.

Diante dos relatos dos professores sobre as formas de avaliação utilizadas, verifica-se que a principal forma de avaliação adotada pelos professores entrevistados atuantes na EJA, é composta por avaliação escrita, trabalhos diversificados e participação durante a aula (80%). E vale lembrar que 10% utilizam a avaliação oral como estratégia avaliativa, e outros 10% apenas utilizam a avaliação diagnóstica, ou seja, o desempenho do aluno é avaliado no seu cotidiano em sala de aula e pelo resultado e empenho nas atividades desenvolvidas.

Luckesi (2011) afirma que não há como praticar avaliação de acompanhamento cotidiana da aprendizagem na escola tendo como plano de fundo a Pedagogia Tradicional, no qual o aluno não tem uma participação ativa, e é essa pedagogia que tem sido hegemônica nas escolas, tanto no Brasil

como nos demais países. Não há como trabalhar com o conceito e com a prática da avaliação de acompanhamento da aprendizagem, que é dinâmica, em meio a uma pedagogia que compreende o educando como um ser “dado pronto” e se o ser humano é dado pronto, não faz sentido investir na sua autoconstrução (LUCKESI, 2011).

De acordo com Piletti (2001) o ato de avaliar deve começar no primeiro dia de aula, pois logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a avaliá-los e só assim poderá adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho, pois o trabalho do professor será tanto mais eficiente quanto mais estiver baseado em dados reais, em informações acumuladas sobre os alunos.

As respostas dos entrevistados sobre o que é feito com os resultados obtidos nas avaliações evidenciaram que 50% dos professores da EJA à partir dos resultados das avaliações efetuam uma análise das principais dificuldades encontradas pelos alunos e da sua estratégia metodológica de atuação durante as aulas. E 40% unicamente utilizam os resultados para retomada do conteúdo e realização de recuperação. Porém vale lembrar que 10% apenas utilizam a avaliação para verificar se o aluno atingiu a média, e não citou realizar recuperação e nem retomada dos conteúdos.

A avaliação subsidia uma intervenção, seja ela qual for, tendo em vista o seu sucesso, por isso se sustenta numa concepção e numa ação voltada para o sucesso. Ao educador não interessa um resultado insatisfatório, pois ele deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação (LUCKESI, 2011).

O uso da avaliação implica propósito útil e significativo e é necessário que a escola, os professores e os alunos retomem com mais clareza e atenção esse princípio. Isso implica atribuir a avaliação seu verdadeiro papel, ou seja, de que deve esse processo contribuir para melhorar as decisões de natureza educacional, que é melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular (PILETTI, 2001).

As principais dificuldades apontadas pelos professores sobre quais são os erros mais comuns que os alunos apresentam diante da avaliação demonstram que para 60% dos professores a dificuldade de interpretação é o

principal obstáculo que leva os alunos a apresentarem erros durante as avaliações. Vale salientar que essa dificuldade de interpretação compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2011) salienta que o diálogo, em avaliação da aprendizagem, torna-se fundamental para entender realmente o que o professor espera do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Diante disso, observa-se a importância apontada para a oralidade como parte integrante do processo avaliativo desse aluno. E a dificuldade com a oralidade e leitura foi um dos obstáculos citados por 10% dos entrevistados, sobre o que pode levar o aluno ao erro durante as avaliações.

Muitas são as margens de erro encontradas não só nos próprios instrumentos de avaliação (provas, testes, etc.), como também no próprio processo (modos como os instrumentos são usados), no entanto, a principal fonte de erro, sem dúvida, é a interpretação inadequada dos resultados por parte dos professores (PILETTI, 2001).

A Figura 4 expõe a opinião dos entrevistados acerca da nota ser essencial no processo de ensino e aprendizagem.

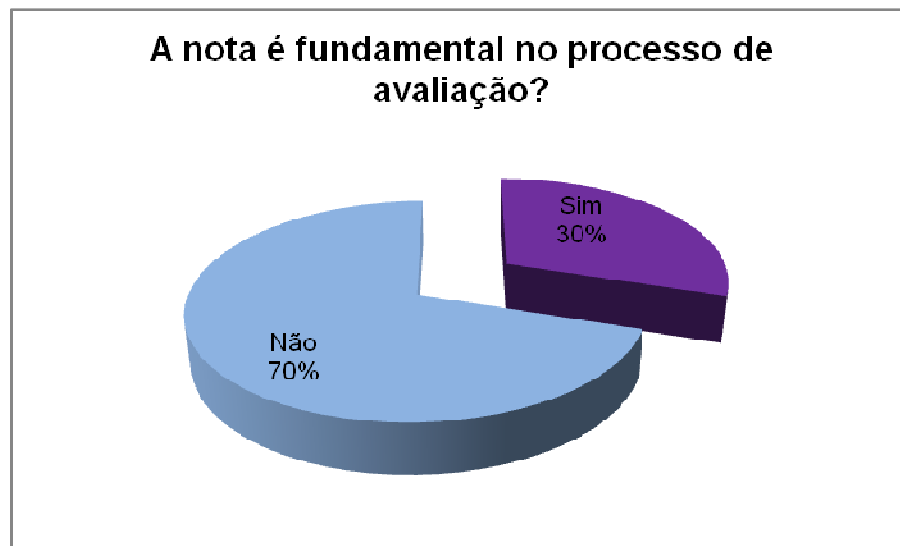


Figura 4 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que consideram a nota fundamental no processo de avaliação. Fonte: Dados colhidos pela autora (2015).

A Figura 4 evidencia que 70% dos entrevistados não consideram a nota como fundamental no processo de avaliação. Porém deve-se lembrar de que os professores ressaltaram o fato de que para o atual sistema de ensino, o que

importa é a nota. Outros justificaram que não a consideram essencial, porque nem todos os aspectos podem ser representados pela nota obtida em uma avaliação formal, como por exemplo, a participação e dedicação dos alunos durante as aulas. Já os 30% que consideram a nota fundamental no processo de avaliação justificaram que esta faz parte da evolução acadêmica e só é promovido se consegue a nota mínima, e outros frisaram o fato de que esta é referência em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2011) aponta sobre esta questão, e ressalta o fato de que o resultado esperado e quantificado representado formalmente pela nota pode ser manipulado pelo educador em suas mudanças de humor. Por exemplo, se um professor sentir-se em oposição aos estudantes de uma turma por razões de convivência, poderão tornar seus critérios de aprovação/reprovação, mediante estabelecimento de nota, mais exigentes, o que lhes possibilita a obtenção de um maior número de reprovados e, por conseguinte, o exercício de uma espécie de castigo para os meninos e/ou meninas “rebeldes” ou “desinteressados (as)”, como se costuma dizer (LUCKESI, 2011).

Com relação às principais dificuldades apontadas pelos professores em relação à avaliação observa-se que de acordo com 50% dos professores, a elaboração da avaliação é a sua principal dificuldade em relação à mesma. Eles salientaram que é difícil escolher o melhor tipo de avaliação para cada turma, especialmente porque na EJA os alunos são diversificados e estavam a muito tempo sem estudar, apresentando muitas dificuldades básicas.

De acordo com Luckesi (2011) os professores em seus atos de acompanhamento da aprendizagem de seus alunos na escola, replicam com equivalente intensidade o que aconteceu com eles durante seus anos de escolaridade. Pois foram excessivamente examinados, então replicam a conduta de examinação. O autor complementa que estes tem dificuldade em abrir mão de tais práticas meramente examinativas em razão dos frequentes traumas a que foram submetidos em sua vida escolar.

Se não fomos traumatizados, ao menos fomos abusados pelas sucessivas experiências de sermos examinados. Em nossa experiência escolar, não tivemos oportunidade de aprender outra forma de acompanhar a aprendizagem dos educandos que não fossem os exames escolares, pois a eles fomos submetidos durante

os anos sucessivos de nossa escolaridade. Se não fomos traumatizados, acostumamo-nos a esse modo de agir como se fosse o único. Hoje, como educadores, no momento da necessidade, repetimos a solução que fora aplicada conosco (LUCKESI, 2011, p. 220).

Para Piletti (2001) um dos erros didáticos mais comuns é o da não integração dos critérios e processos de avaliação na dinâmica geral do ensino, pois se avalia com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou.

A opinião dos entrevistados sobre qual o melhor instrumento utilizado para avaliar revela que segundo 70% dos entrevistados consideram a observação do desempenho cotidiano dos alunos em sala de aula. Diante disso, observa-se que há uma real necessidade de reavaliar as exigências formais de avaliação impostas pelo governo.

Para Luckesi (2011) a avaliação não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. E ainda complementa que ela possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando.

A avaliação se desenvolve, nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, com objetivos distintos. No início do processo temos a avaliação diagnóstica que é utilizada para verificar conhecimentos que os alunos tem; ao longo do processo de ensino-aprendizagem temos a avaliação formativa que tem uma função controladora, onde um dos propósitos da mesma é informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem; e no final do processo de ensino-aprendizagem temos a avaliação somativa que tem uma função classificatória, isto é, classificar os alunos no fim de um semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento (PILETTI, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto observou-se que a avaliação da aprendizagem, ainda é geradora de muitos debates entre os professores e isso se acentua quando se trata da EJA.

Vale lembrar que a EJA ao longo de sua trajetória na educação brasileira foi palco de grandes lutas. E a compreensão desse cenário exige aprofundamento sobre a problemática da educação de jovens e adultos, visto que muitas tentativas na “erradicação” do analfabetismo e na melhoria da escolaridade da população adulta brasileira não apresentaram resultado final satisfatório. E ao longo desse percurso a avaliação aparece como uma forma de dizer se o aluno está apto ou não a ser promovido, porém nem sempre ela ocorre do modo ideal.

Assim como evidenciado pelo resultado da pesquisa os professores da EJA deparam-se com grandes dificuldades no que diz respeito à avaliação nessa modalidade de ensino. A dificuldade de interpretação foi o principal obstáculo apontado por 60% dos professores que levam os alunos a cometerem erros durante as avaliações. Já para 70% dos entrevistados a observação do desempenho cotidiano do aluno em sala de aula é considerada o principal instrumento avaliativo, porém nem sempre conseguem desenvolver tal tipo de avaliação, porque para o sistema educacional de ensino a avaliação tradicional escrita, revertida no final em nota, é o modo mais aceito e atualmente praticado nas escolas.

Outro fato que deve ser ressaltado é o de que 70% dos professores não consideram a nota como essencial no processo de avaliação de aprendizagem. Porém, para atender às exigências do atual sistema educacional de ensino brasileiro, onde para formalizar a aprovação do aluno, necessita-se que ele atinja um percentual mínimo de aprendizagem e para isto lhes seja atribuído uma nota de modo que garanta sua elevação para a série/ano escolar seguinte.

Portanto deve-se frisar que a avaliação atualmente desenvolvida na EJA não consegue de fato promover uma adequada verificação da aprendizagem do aluno, pois a maioria dos professores participantes (50%) afirmou ter

dificuldade durante a elaboração da avaliação, especialmente para cobrar os conteúdos de modo que o aluno consiga interpretar o que se pede e assim resolver a atividade proposta e que mesmo não considerando a nota como fundamental no processo de avaliação, esta ainda é muito cobrada diante do sistema atual de ensino. Deve-se salientar a necessidade da realização de novas pesquisas acerca de tal temática, de modo a assegurar novos resultados para estudos comparativos.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

COLETI, Laura Maria Baron. Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) Atuais: Evolução ou Manutenção das Práticas Pedagógicas? In: COLE- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 17. 2009. **Anais...** Campinas: FAEPEX/UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. História e Memória da Educação: a Educação do Século XX pela ótica de um filho da época. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". 9. 2012. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.24.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? **Pátio, Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 3, n.12, fev./abr. 2000.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

PEREHOUSKEI, Nestor A.; DIAS, Letícia P.; BARROS, Rafaela de Angelis. Educação e Escola e a Trajetória da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 133- 151, 2013. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/viewFile/17687/12149>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2001.