

# Um estudo sobre avali(a)ção e a dimensão ensino-aprendizagem no PROEJA

Octávio Mani\*  
Daniella Bezerra\*\*

## Resumo

O foco desta pesquisa de mestrado em andamento é a avaliação da aprendizagem desenvolvida com os professores de Matemática, Física, Química, Biologia junto aos alunos do Proeja Secretariado, no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí. O objetivo geral é criar um espaço coletivo constituído por docentes e alunos envolvidos no curso alvo com vistas à construção e implementação de uma proposta de avaliação emancipatória e omnilateral. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2012) Esteban (2010), tendo como instrumentos de coleta de dados questionários semiestruturados, sessões de grupo focal realizadas com os dois grupos e dados documentais. A partir da análise de conteúdos (BARDIN, 2011) dos dados, este estudo já evidencia que a avaliação realizada pelos professores ainda é uma prática avaliativa tradicional/conservadora, embora disponham e apliquem uma diversidade de instrumentos avaliativos que permitem coletar dados para uma avaliação contínua, mas ainda não se caracterizam como um processo formativo e diagnóstico. Constatou-se nos discursos o desejo dos professores e alunos de romper com as práticas inerentes ao modelo liberal conservador, mas sua efetivação prática não acontece plenamente, pois somente aos poucos esta visão está sendo superada com a participação e construção conjunta e colaborativa de docentes e discentes. As concepções declaradas e as práticas avaliativas que são vivenciadas pelos professores e alunos são contraditórias e incoerentes e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entaves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos.

**Palavras-chave:** PROEJA. Avaliação da aprendizagem. Ensino-aprendizagem. Formação-avaliação emancipatória e omnilateral.

---

\* Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí. E-mail: prof.tavao@gmail.com

\*\* Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas. E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br

## A study of evaluation and the teaching-learning dimension in PROEJA

### Abstract

The focus of this Master degree research in progress is evaluation of the learning provided by Mathematics, Physics, Chemistry and Biology teachers to students of the Proeja Secretariado at the *Instituto Federal de Goiás* (IFG), Jataí. The general goal is to create a collective space, made up of teachers and students involved in the target course with a view to constructing and implementing a proposal for an emancipatory, versatile evaluation. This study is characterized as an action research, (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2012; ESTEBAN, 2010), using tools such as data collection, semi-structured questionnaires, focal group sessions undertaken with both groups and documental data. Based on a content analysis (BARDIN, 2011) of the data, this study already shows that the evaluation carried out by teachers is still traditional and conservative. Although they have at their disposal and apply a diversity of evaluative tools to collect data for an on-going evaluation, this still does not characterize a formative and diagnostic process. From the discourse, it was clear that teachers desire to break with the practice inherent to the liberal conservative model, but in practice this does not happen, because it is a slow gradual process to be overcome with the participation and joint cooperative construction of teachers and students. The conceptions declared and the evaluative practices used by teachers and students are contradictory and incoherent and can be diagnosed as progress, regression and obstacles to the teachers' professional development and the versatile and emancipatory formation of learners.

**Keywords:** PROEJA. Evaluation of learning. Teaching and learning. Emancipatory and omnilateral formation-evaluation.

### Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. Entendida pela perspectiva de aprender por toda a vida, não despreza o sentido da escolarização, incluindo a alfabetização, defendendo a educação básica, ganhando força como educação continuada e entendendo que, todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, partem da concepção da aprendizagem do estar no mundo desses sujeitos. Todos esses processos educativos

vivenciais, cotidianos e espontâneos, melhor respondem às exigências de produzir a existência, a história e as identidades, e podem contribuir para a discussão de práticas, reflexões e conhecimentos relacionados à ideia de educação como direito humano, de aprendizado permanente, sendo incorporada e legalizada a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), configurando duas importantes vertentes: a primeira, a da escolarização e a segunda, a da educação continuada.

Neste cenário estabelece-se uma tríplice situação: o aluno que esteve ausente e não integralizou seus estudos no tempo apropriado, mas que traz consigo saberes e experiências anteriores; a escola que definitivamente não está adequada para receber este aluno trabalhador e, finalmente, o professor que não teve sua formação voltada para esse público tão heterogêneo e diversificado, e que deve ter seu conhecimento prévio reconhecido, aceito e avaliado.

O grande desafio está em criar uma escola de qualidade para jovens e adultos em função das especificidades desses sujeitos. Levando em conta o reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade e possibilitando o acesso aos bens culturais produzidos historicamente.

Acreditamos que no processo ensino/aprendizagem/avaliação, a característica mais significativa seja a participação efetiva de professores e alunos; e que é possível concretizar uma aprendizagem coletiva e consciente. O conjunto de ações com objetivo de avaliar o aluno deve levar em consideração às experiências vivenciadas na sala de aula, mas também seus conhecimentos prévios e espontâneos, adquiridos ao longo de sua trajetória de sujeitos historicamente constituídos.

Rial (2007) enfatiza a necessidade de se diferenciar as formas de avaliação, no âmbito da EJA. A referida autora ressalta a importância da formulação de estratégias avaliativas que não se reduzam à mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno como ser social e cidadão.

Sabe-se que a avaliação faz parte de uma cultura escolar e que esta pode ser estudada e analisada com base nas concepções dos vários agentes educacionais, tais como professores, alunos, direção, instituição etc. Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo. Exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar, decidir (PIMENTA, 2010).

Na integração do ensino médio com a profissionalização enfatiza-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica, ou seja, a ciência, a cultura e a formação geral

não devem ser meramente instrumentais. O objetivo é a formação humana integral, omnilateral e não simplesmente oferecer instrumentos para a profissionalização (SOUSA JÚNIOR, 2009).

A compreensão do homem enquanto omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista (BEZERRA, 2013 p.37).

Segundo Sousa Júnior (2009, p. 1), o homem omnilateral

não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades- as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

Esta proposta de avaliação democrática difere da educação tradicional, pois rejeita a dependência dominadora, que inclui dentre outras a relação de dominação do educador sobre o educando (FREIRE, 2003).

Neste contexto consideramos avaliação da aprendizagem como sendo um dos aspectos críticos do processo de ensino-aprendizagem visto que, muitas vezes, ela tem sido utilizada apenas no sentido de verificação ou de constatação e, conseqüentemente, não traz efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo professor, segundo Luckesi (2005).

Nesta linha de raciocínio é imprescindível e necessário diferenciar as formas de avaliação, no âmbito da EJA. Torna-se eminente a importância da formulação de estratégias avaliativas que não sejam autoritárias, discriminatórias, abusivas e que não se limitem a reduzi-la a uma simples mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno na íntegra, como ser social e cidadão, dinâmico e em evolução.

Ainda nesta perspectiva, acreditamos que a maioria dos educadores brasileiros devam utilizar a avaliação para a sua principal finalidade que, segundo Vasconcellos(2006), seria “ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a **aprendizagem** por parte de todos os alunos” (p.57, Grifos nossos). E para ele, “o sentido maior da avaliação é: **avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor**” (p.57, Grifos nossos). Deve-se avaliar quando houver interesse em aperfeiçoar o ensino, principalmente, no sentido de

ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nesse sentido, a avaliação assume uma perspectiva orientadora e colaboradora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Visando aprofundar um pouco mais o debate e a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, importa-nos repensar as práticas avaliativas que vêm sendo desenvolvida pelos professores de Matemática, de Física, de Química e de Biologia do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade PROEJA do Instituto Federal de Goiás (IFG) Câmpus Jataí, e a direta relação com os alunos, suas concepções e expectativas.

O estudo que estamos implementando também se justificam pelo entendimento de que o conhecimento da realidade da instituição de ensino é um instrumento facilitador, de vital importância para os educadores que nela atuam e que buscam transformações e aprofundamento do conhecimento acerca das novas concepções de avaliação da aprendizagem.

Acreditamos que adquirindo conhecimentos mais amplos e diversificados em relação às (novas) concepções sobre a avaliação da aprendizagem poderá facilitar a transformação e, conseqüentemente, a mudança de postura e atitude do docente. A instituição da autonomia pode ser uma forma de contribuir para superação do autoritarismo amplamente vigente em nossa sociedade escolar, construindo e estabelecendo caminhos democráticos para que se construa coletivamente um processo ensino/aprendizagem/avaliação amplo, processual e emancipatório. Essa democracia nos aponta para igualdade de condições, cada um em seu tempo, fato que não ocorrerá se não houver conquista de autonomia e a reciprocidade respeitosa das relações educador/educando. Freire (1978, p. 12) diz que não se ensina democracia, só se aprende democracia vivenciando-a no seu dia a dia. O autor afirma ainda que “o homem incorpora o saber democrático experimentalmente e existencialmente”. Em uma avaliação pautada no diálogo supõe-se que o aluno poderá se sentir mais valorizado, favorecendo sua interação tanto com o professor como com os demais personagens que interagem no espaço escolar e, deste modo, estará promovendo a sua participação.

Não obstante, reconhecemos que um estudo envolvendo docentes e discentes seja da maior relevância, dada a importância dos dois segmentos no processo de ensino-aprendizagem e, por serem eles os principais atores do trabalho docente no cenário educacional.

O que pretendemos com esta investigação, pode ser expresso pelas seguintes questões: Quais concepções de avaliação norteiam as práticas avaliativas dos professores

de Matemática, Física, Química e Biologia que atuam no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na Modalidade PROEJA do IFG Campus Jataí? De quais práticas avaliativas os professores se utilizam? Há coerência entre concepções declaradas, práticas avaliativas desenvolvidas, projeto do curso e planos de ensino no curso em questão? A forma como o professor concebe e pratica a avaliação, reflete sua formação acadêmica e as representações construídas em sua trajetória profissional? Caracterizar e identificar as percepções da avaliação da aprendizagem na visão e perspectiva dos alunos, os possíveis desdobramentos causados por esta relação com as práticas avaliativas utilizadas pelos professores. Estas práticas avaliativas atendem às expectativas dos alunos e professores?

Assim, o objetivo geral desse estudo foi: Diagnosticar as concepções de avaliação e as práticas avaliativas na perspectiva de alunos e professores, as normas que norteiam esta relação e o trabalho docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade PROEJA do IFG Câmpus Jataí.

Para alcançar esse objetivo principal os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Co-avaliar as ações mobilizadoras na realização das práticas avaliativas utilizadas pelos docentes (Matemática, Física, Química e Biologia), verificando a coerência entre concepções declaradas e desenvolvidas, segundo a concepção dos próprios professores, considerando sua formação e tempo de experiência como docente, analisando como estes pressupostos se relacionam com a prática pedagógica.
- Co-caracterizar e identificar as percepções da avaliação da aprendizagem na visão e perspectiva dos alunos, os possíveis desdobramentos causados por esta relação com as práticas avaliativas utilizadas pelos professores.
- Promover a reflexão ante os instrumentos de avaliação disponíveis bem como sobre os que serão criados a partir da ação colaborativa.
- Elaborar e pilotar um Roteiro de Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no PROEJA, o que se configurará como o produto da dissertação.

### **A tríade ensino – aprendizagem – avaliação e a formação integral do sujeito**

A avaliação da aprendizagem se tratada como instrumento seletivo e de classificação, significa que tem por finalidade excluir, segregar, rotular, separar os que sabem dos que não sabem, para aprovar ou reprovar. Dessa forma, segundo Luckesi (2005), ela se torna um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de

todos os alunos que passarem pelo processo escolar “possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber” (p.37) e, portanto, “não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos” (p.43). Partindo deste tratamento dado à avaliação da aprendizagem, a relação social confirmada pelo vínculo criado entre o avaliador e o avaliado reforça o relacionamento interpessoal que, muitas vezes, torna-se conflituoso e distorcido, visto que seus interesses quase sempre estão diametralmente opostos (CARVALHO, 2008).

A avaliação é necessária, mas angustia muitos os alunos, porque atrelada à concepção/cultura escolar provoca medo à retenção, sentimentos de inferioridade e no caso dos educandos da EJA provoca também a evasão (ROMÃO, 1998).

Ainda de acordo como mesmo autor os educadores também ficam angustiados porque os procedimentos de avaliação estão atrelados ao “domínio de conteúdos mínimos” para prosseguimento de estudos, representados por conceitos e/ou notas, não respeitam o desenvolvimento individual do aluno e nem contemplam suas expectativas, formatam e castram os educandos, truncam a relação professor-aluno que deve se pautar no respeito e na confiança mútua, contrariando a educação democrática preconizada por Freire, pois ambos ficam receosos de se expor ao ridículo, devido às barreiras hierárquicas presentes nesses instrumentos de avaliação.

Nesta perspectiva, compartilhamos com Vasconcellos (2005) a posição de que seria um ato simplista o fato de não analisarmos os vínculos das práticas de ensinar, aprender e avaliar com a realidade mais ampla, tanto no que diz respeito ao sistema de ensino, quanto ao sistema social de forma geral.

Também na concepção desse mesmo autor,

a necessidade de mudança nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto a disposição afetiva, o querer. (VASCONCELLOS, 2005, p.13)

Ainda neste sentido, vale ressaltar que, uma mudança significativa não depende só do querer individual, uma vez que “os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos” (VASCONCELLOS, 2005, p.13). A despeito das várias limitações impostas pelo contexto histórico, inclusive o educacional, julgamos que sempre existe espaço para uma autonomia relativa no âmbito educacional. Isto quer dizer que, seria possível um educador e os seus pares pensarem e avançarem na mudança da avaliação da aprendizagem, desde que eles considerassem “as condições

objetivas, históricas, concretas, em que se dá a educação escolar” (VASCONCELLOS, 2005, p.15) e que tal mudança nas práticas avaliativas estivesse sempre vinculada à qualidade do ensino-aprendizagem e ao sucesso escolar.

Torna-se evidente a necessidade de mudar a forma de ensinar e avaliar, especialmente para o público de EJA. Para isso é preciso expor o conteúdo relacionando-o ao contexto em que o aluno está inserido, já que os sujeitos são historicamente construídos e constituídos, para que assim ele possa ter uma visão mais ampla e crítica do conhecimento, da realidade e numa ação conjunta e colaborativa pensarem, articularem novas formas de ensinar, aprender e avaliar.

Segundo Libâneo (1999), a educação consiste, pois, de uma prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, portanto o aluno deve ser visto e avaliado como um sujeito interagido com a comunidade em que vive e que trás consigo uma gama de experiências já vivenciadas e que tem um repertório pessoal vasto, que deve ser aproveitado e compartilhado em seu cotidiano, inclusive o escolar.

Hoffmann (2005, p. 81) nos alerta que:

não se poderia analisar as concepções dos professores sobre avaliação sem inseri-las no cotidiano escolar, criando espaços de reflexão permanentes e orientados por educadores e/ou especialistas engajados em uma possível transformação desta prática. É preciso que tenhamos consciência de que teremos que lidar com muitos saberes diferentes. Focalizar o professor em suas diferenças e respeitá-lo em termos de concepções e práticas construídas é o principal ponto de partida para desencadear a discussão.

O aluno precisa de tempo para aprender, um tempo que não é dele. Hoffmann (1994, p. 59) ao citar Freire, diz que é preciso compreender e respeitar o momento do educando, nem todos estão na mesma sintonia e vivenciam a mesma realidade. A turma é heterogênea neste sentido, todos tem suas dificuldades e suas potencialidades, cabe ao professor discernir estas habilidades e articula-las com o conteúdo e o cotidiano, fazendo com que se sintam confiantes e capazes de ultrapassarem, transporem estas barreiras pontuais. Sendo assim a avaliação da aprendizagem tem um papel primordial na vida dos alunos, pois este componente oportuniza os discentes a exercitarem sua autonomia e a sua capacidade de respeitar as diferenças e conviver com ela em um ambiente livre e natural.

Acreditando que se deve pautar a aula numa temática presente no universo do educando, valorizando assim o seu saber cotidiano, buscou-se referências nas ideias de Paulo Freire. Porque na visão do referido autor e de outros como Krasilchik (2000),



a maioria dos professores [...] não conseguem relacionar os conteúdos científicos aos eventos da vida cotidiana dos alunos. Na verdade, o que se prioriza é a reprodução do conhecimento e fórmulas que, nem sempre, são assimiladas e/ou compreendidas. Dá-se mais valor à cópia e a memorização ao invés da associação da teoria à prática. Na visão de Paulo Freire, esta é uma “educação bancária”, na qual o conteúdo do professor é fornecido para os alunos como um produto, estes são vistos como clientes e as avaliações tornam-se a verificação do saldo disponível ou do estoque acumulado.

Assim, é fundamental que na prática na EJA o educador precisa conhecer a realidade do aluno. Estudarem juntos os conteúdos propostos, pensar nas especificidades dos educandos em relação a sua faixa-etária e propor conteúdos que estimulem e sejam motivadores. Essa estratégia busca romper com o conteúdo fragmentado fazendo com que os alunos tenham um conhecimento mais abrangente e percebam que os conteúdos fazem parte de suas atividades diárias e ligá-los às outras áreas do conhecimento ampliam seu leque cultural.

Paulo Freire contribuiu para a reflexão do homem e seu compromisso com a sociedade. Reflexões que levaram os educadores à transformação de suas práticas educativas e pedagógicas. Não se limitando a teorizar, mas empenhando-se para que estas questões tivessem repercussão positiva na sociedade humana em geral e na brasileira especificamente, contribuindo assim para a construção e o fortalecimento de um processo ensino-aprendizagem-avaliação que levem os sujeitos à emancipação e enxergue-os de forma íntegra e omnilateral, considerando-o como um todo, com suas deficiências e potencialidades, não de modo pontual e fragmentado, mas sim de modo abrangente, processual, diário e contínuo, estabelecendo uma práxis reflexiva, criadora e produtiva capaz de intervir e modificar os sujeitos e segmentos envolvidos, tornando-os aptos e capazes de intervir positivamente no contexto diário e na sua sociedade de vivência e convivência, de modo a transforma-la para melhor.

A formação emancipatória e omnilateral colabora para formar o homem consciente dos problemas e suas possíveis consequências, do seu tempo, do seu mundo, tornando-o capaz de realizar intervenções através de operações críticas e criativas de análise e de síntese que possibilitem ao indivíduo, mediante uma visão totalizante e não fragmentada dos fatos isolados, compreender a sociedade e intervir, tomar decisões coerentes com um projeto que visa à humanização e a emancipação social. Nessa perspectiva, o trabalho educativo assume as características descritas por Saviani (2000, p. 17) :

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Caberia, portanto, à educação dar aos homens as ferramentas de aglutinação social e escolar, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, possibilitando, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua omnilateralidade (BEZERRA, 2013 p. 38).

### **Caminhos Metodológicos**

Dado a problemática desta pesquisa, nosso estudo se pautou em uma abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986), as características desse enfoque metodológico são: ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de coleta; os dados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador; e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

O desenvolvimento se deu por meio de uma pesquisa-ação, tendo como principais instrumentos de coleta de dados; Grupo Focal (GATTI, 2005) e questionários semiestruturados, contendo questões mistas (fechadas e abertas), realizadas com os dois grupos de sujeitos envolvidos nesta pesquisa; e dados documentais (Projeto do curso, Planos de Ensino e Instrumento de avaliação dos professores), uma forma de investigação que nos permitiu a compreensão e interpretação de algumas questões educacionais envolvendo a avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos educandos e docentes, envolvidos nesta pesquisa, por meio da análise de conteúdos.

Na operacionalização desta pesquisa, o grupo focal foi realizado com dois grupos distintos: um de professoras e outro de alunos. O primeiro composto por quatro docentes do Curso de Secretariado do IFG Câmpus Jataí, sendo eles os responsáveis pelas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. O segundo, composto por nove discentes da primeira turma do referido curso. A aplicação da técnica ocorreu no período de 28/09 a 06/11/2014.

Importante destacar, que antes da dinâmica do Grupo Focal para professores e alunos, foram aplicados questionários semiestruturados, contendo questões mistas

(fechadas e abertas), com os dois grupos de sujeitos envolvidos nesta pesquisa, para aquisição de subsídios para o planejamento e aplicação do Grupo Focal e também, ao longo da pesquisa e das análises, servirem de complemento para integralização do nosso estudo.

### **Sabatinando os resultados**

Através das análises dos questionários e do grupo focal aplicados a alunos e professores, verificamos que os professores acreditam que a principal função da avaliação é, ou deveriam ser um fator de motivação e diagnóstico da aprendizagem para readequar estratégias e métodos a serem empregados nos diversos conteúdos, enquanto que para as alunas a avaliação serve para estimular e diagnosticar o nível da aprendizagem em que se encontram, superando o tradicionalismo por efetuarem e utilizarem, segundo seus depoimentos uma avaliação contínua, formativa, somativa e processual.

Em relação aquilo que pode ser modificado, atualizado e modernizado no processo de avaliação para o PROEJA, os professores abordaram principalmente que as avaliações deveriam ser um momento de reflexão conjunta entre professores e alunos, na medida que isto reflete diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e que uma ação coletiva e colaborativa seria um grande avanço para a conquista da autonomia e da democracia escolar, refletindo em passos gigantes na busca por uma avaliação mais justa.

As alunas consideram que a avaliação é importante no processo ensino-aprendizagem e que aprovam como os professores avaliam, se sentem bem e gostam da maioria dos professores, mas ressaltam que alguns professores não estão preparados para trabalhar e conviver com a realidade do público de EJA.

Este trabalho nos possibilitou uma reflexão das diferentes formas de como o processo avaliativo é abordado por professores e alunas. Durante a análise dos dados para confirmar algumas hipóteses e validar alguns conceitos, acabamos por adentrar também na análise do próprio projeto do curso e dos regulamentos ampliados da instituição, onde ressaltam como devem ser efetuado e aplicado os processos avaliativos. Podemos afirmar que são coerentes e principalmente o projeto do curso de secretariado é bem democrático e dá autonomia para que os professores efetuem suas avaliações.

Foi observado um investimento do professor na sua qualificação profissional quando investigamos sua titulação, todos estão em processo de formação continuada. Percebe-se, assim, que as habilidades e competências do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem estão sendo aprimoradas, porém dar voz ao aluno e

construir com ele o processo ensino/aprendizagem/avaliação constituem um caminho a ser trilhado. A crítica e a autocrítica se fazem necessárias na medida em que as experiências práticas, quando acontecem, têm sido feitas em sala de aula, através de demonstrações, ou seja, a participação do aluno costuma se restringir à observação, com raras exceções, o laboratório é usado frequentemente, como deveria acontecer na contextualização teoria/prática/cotidiano.

Para ensinar aos jovens e adultos, o professor enfrenta várias dificuldades, como pouco tempo efetivo de aulas, necessitando priorizar conteúdos e metodologias. Outra questão está relacionada à diversidade em sala de aula, uma vez que um de seus desafios consiste em lidar com universos muito distintos nos planos étários, culturais e também quanto às expectativas dos alunos em relação à escola.

Pelos dados coletados nos questionários e, especialmente nas sessões do grupo focal, podemos perceber a importância de se propiciar aos professores momentos para o aprofundamento teórico, para a troca de experiências, para o estudo de casos, para o planejamento integrado. Esse tempo é primordial, pois contribui para a melhoria do ensino ministrado e para a implementação de um projeto pedagógico unificado, o que a nosso ver seria o ideal, mas está muito longe da realidade observada e contestada por professores e alunos.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve possibilitar a construção de conhecimentos, competências e habilidades para que ele possa desempenhar seu papel com excelência, assumindo um compromisso a favor dos excluídos, em um processo contínuo e permanente na formação de sujeitos críticos e participantes do contexto social no qual estão inseridos. Assim, a formação continuada para aqueles que já se encontram atuando é imprescindível, quando o que se pretende é a inclusão de todos os alunos-cidadãos, através de um ensino público, gratuito e de qualidade.

A pesquisa nos leva a destacar a necessidade de se rever conceitos, currículos e práticas metodológicas, tanto no ensino de Ciências, quanto de Matemática na EJA, para que estes comunguem com a realidade do trabalho e dos afazeres cotidianos e se aprofunde nele como subsídio de novas possibilidades de inserção desse sujeito no mundo do trabalho.

Das observações que desenvolvemos, podemos afirmar que sobre o cotidiano do aluno e da classe de EJA, faz-se vital destacar que o professor precisa estar atento às necessidades de aprendizagem dos mesmos e buscar conhecer a sua origem, seus hábitos, sua realidade social e cultural. No entanto, o educador deve partir do currículo proposto pela instituição escolar para trilhar novos caminhos no processo de ensino e não ficar preso ao pré-determinado.

Consideramos extremamente positivo a devolutiva para a comunidade escolar, que além de ter contribuído com dados para a realização desse trabalho, carece de recursos pedagógicos direcionados às suas necessidades educacionais, estendidos também por uma questão colaborativa e até ética, se tratando de um trabalho de interesse para os segmentos que trabalham com EJA e mobilizam essa modalidade de ensino, muitas vezes movidos pelo ideal, mas de forma precarizada e sem o devido reconhecimento e valor.

Destacamos que a contribuição dessa pesquisa para o conhecimento da realidade do PROEJA, é a de fortalecer um campo de estudo que viabilize a efetivação de políticas públicas educacionais para EJA, principalmente os vinculados ao processo ensino-aprendizagem-avaliação, que insira esses sujeitos na verdadeira condição de cidadania, destacando, ainda, a necessidade de um olhar mais atento de todos os segmentos envolvidos para trazer e permanecer com esses sujeitos até integralizarem o curso e poder dar prosseguimento aos seus estudos; enfim, é primordial não só oferecer condições de acesso à educação pelas camadas desfavorecidas economicamente, mas a garantia de sua permanência na escola, com êxito e eficiência. E é aí que as questões relativas aos campos docente e discente devem tomar voz para inserção social e qualidade educacional.

### **Considerações finais**

Finalizando, dar voz a professores e alunos foi altamente importante e significativo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem-avaliação no PROEJA, vale destacar o quanto este trabalho e as respectivas análises contribuíram para reivindicar novas formas e processos avaliativos feitos pelos alunos e validar práticas diferenciadas que vem sendo implementadas pelos professores no curso PROEJA investigado, tais como buscar a contextualização do conteúdo, investir na autoestima dos alunos e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos-adultos.

Levando em conta as especificidades, as potencialidade, os saberes, os limites e possibilidades dos sujeitos da EJA, verificamos que há um grande desafio a ser enfrentado por todos. Acreditamos e vivenciamos uma certa inquietação por docentes e discentes em relação as práticas que simplesmente examinam e rotulam o aluno, o que no nosso entendimento é um avanço na conscientização de como deve ser o processo avaliativo que leve de fato a inclusão e a efetivação do relacionamento, estabelecendo um canal permanente de diálogo.

O professor da EJA precisa sempre motivar os seus alunos, considerando que a maioria chega à sala de aula cansado e desestimulado pelas atribulações do trabalho e

dos problemas familiares. Nesse sentido, as aprendizagens devem ser contextualizadas à realidade do seu cotidiano de maneira que tornem-se significativas e prazerosas.

Constatou-se nos discursos o desejo dos professores e alunos de romper com as práticas inerentes ao modelo liberal conservador, mas sua efetivação prática, não acontece plenamente, pois somente aos poucos esta visão esta sendo superada, com a participação e construção conjunta e colaborativa de docentes e discentes. As concepções declaradas e as práticas avaliativas que são vivenciadas pelos professores e alunos são contraditórias e incoerentes e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos.

O estudo relatado e os resultados teorizados por meio da dissertação do mestrado visa a contribuir com a produção de conhecimento, garantindo novas propostas e até mesmo subsidiando outras pesquisas, relacionadas à área do ensino-aprendizagem de EJA.

Os principais elementos da dissertação foram transformados em um produto final, qual seja um *Roteiro de avaliação sob-medida para o PROEJA*, que possa favorecer a prática de avaliação integral no interior da escola e além muros. Dando subsídios por meio de orientações que problematize a avaliação no PROEJA em sentido amplo, diagnóstica, processual, formativa e emancipatória bem como pontuando a importância da formulação de estratégias avaliativas que contemplem o desenvolvimento do aluno como ser social e cidadão, possibilitando uma abordagem significativa que possa trabalhar a avaliação nessa mesma linha.

## Referências

BEZERRA, D. de S. *Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular*. Natal RN, 2013.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

CARVALHO, N. M. *Avaliação da Aprendizagem: um estudo com professores em exercício*. Dissertação de mestrado, Goiânia, 2008.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 8. e.d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livros, 2005.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectivas*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LIBANEO, *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1999.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU. L. G. C. (Org.) *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2010.

RIAL, A. C. P. Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA: exame preliminar de produção acadêmica sobre a temática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007*, p.1-7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-2794--Int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

SOUSA JUNIOR, J. de. *Omnilateralidade*. 2a.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança - por uma práxis transformadora*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).

Recebido em: 15 maio 2015

Aceito em: 24 maio 2015