

AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA NA EJA: PONTO DE PARTIDA OU PONTO DE CHEGADA?

MATHEMATICS EVALUATION IN EJA: STARTING POINT OR FINISH POINT?

Laurenice Valentim Nunes Caprini, Anna Christina Alcoforado Corrêa

Instituto Federal do Espírito Santo

E-mail: laurenicecaprini@gmail.com, anna.alcoforado@gmail.com

Resumo

Este artigo teve por objetivo analisar as concepções dos professores de Matemática do 2º Ciclo da EJA sobre avaliação da aprendizagem e a maneira como suas práticas avaliativas se constituíram no processo de ensino e aprendizagem do educando. O referencial teórico foi baseado em Jussara Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi e Ana Ruth Starepravo, pesquisadores na área de avaliação, no Brasil. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, realizado com trinta alunos e dois professores de uma escola municipal do município de Aracruz, Espírito Santo, e para a coleta de dados utilizaram-se entrevista semiestruturada e análise do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Aracruz e Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada. Os resultados apontaram que as práticas de avaliação em matemática na turma da EJA pesquisada têm sido constituídas mais como ponto de chegada do que como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem do educando.

Palavras-chave: práticas avaliativas. ensino de Matemática. educação de jovens e adultos. avaliação da aprendizagem.

Abstract

This article aimed to analyze the conceptions of the second EJA Cycle of the Mathematics teachers on learning assessment and how their evaluation practices were constitute in the teaching and students' learning process. The theoretical framework was based on Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi Carlos and Ana Ruth Starepravo, researchers in the assessment area, in Brazil. The methodology adopted was qualitative, with a case study, conducted with thirty students and two teachers of a public school in the city of Aracruz, Espírito Santo and for data collection were used, semi structured interviews and analysis of the Youth and Adults Education Program of the Municipal Secretary of Aracruz and Pedagogical Political Project of the studied school. The results showed that mathematics evaluation practices in EJA's class researched has constituted more as a arrival point than as a starting point than as a starting point in teaching and students' learning process.

Palavras-chave: evaluation practices. Mathematics teaching. youngs and adults education. learning assessment.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais do processo educativo. E, para que assim seja, torna-se fundamental que sejam analisadas as mediações presentes durante sua aplicação, já que a busca por um ensino diferenciado passa pela ótica formativa da avaliação, pelo uso de práticas avaliativas variadas, pela análise de resultados e pelo replanejamento.

Nada disso é novidade, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) já contemplava tais parâmetros, visto que determina que a avaliação seja “contínua e cumulativa” e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Gadotti (1991, p. 16) diz que “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação”. Estudos realizados pelo pesquisador levam-no a compreender a avaliação como um instrumento que permita a construção e/ou escolha de estratégias que atendam às especificidades do educando adulto.

Partindo desse princípio, a atual pesquisa visou responder à seguinte questão: As práticas avaliativas de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracterizam-se como ponto de partida, constituindo-se de instrumentos e momentos variados e permeando todo o processo de ensino e aprendizagem, ou ponto de chegada, como instrumentos classificatórios e excludentes?

A metodologia utilizada para avaliar o educando jovem e adulto difere da metodologia aplicada à criança, já que são sujeitos e modalidades de ensino diferentes. Para Pinto (1982 apud COSME, 2013), “[...] o problema do método é capital na educação de adultos. Nessa fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada”.

A avaliação aplicada dentro da EJA precisa ser repensada visando contemplar o contexto sócio-histórico-cultural do educando, além de conhecer seus objetivos, ao ingressar novamente no universo escolar, propiciando ao docente a compreensão dos educandos nas dimensões cognitivas, sociais e humanas, pois Cosme enfatiza:

[...] deve-se ter em mente, ao realizarmos nosso trabalho de educadores de jovens e adultos, que cada sujeito na EJA é um universo específico e requer atividades focadas em suas habilidades, expectativas, experiências de vida e de trabalho. Caso contrário, promoveremos mais uma vez a exclusão desses sujeitos, pois deixamos de reconhecê-los como seres sociais que constroem seu conhecimento a partir das relações que estabelecem com os outros e com o mundo (2013, p. 41).

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções dos professores de Matemática do 2º Ciclo¹ da EJA sobre avaliação da aprendizagem e a maneira como suas práticas avaliativas se constituíram no processo ensino e aprendizagem do educando. E objetivos específicos são os seguintes:

- Identificar as concepções que sustentam a elaboração de instrumentos avaliativos pelos professores de matemática.
- Identificar quais instrumentos são elaborados/utilizados pelos professores de matemática.
- Verificar como os resultados das avaliações são aproveitados e/ou utilizados pelos professores de matemática.

Assim, o interesse em estudar a avaliação da aprendizagem surgiu ao fazer-se um retrospecto e análise de quanto já foi estudado e discutido sobre avaliação da aprendizagem nas escolas e da observação da aplicabilidade do tema em salas de aula de alguns profissionais, incluindo a concepção de tais professores, estudantes e pedagogos sobre o

1 O 2º Ciclo, de acordo com o art. 23 da LDB, abrange os anos finais do ensino fundamental

assunto e o pouco que se avançou nessas quase três décadas em que atuo na educação. Minha caminhada como docente começou nos anos iniciais do ensino fundamental, estendendo-se depois aos anos finais, compreendendo ainda algumas passagens por Projetos de Correção de Fluxo Escolar. Após 26 anos, passo a conhecer esta modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos, conhecimento puramente acadêmico, até que assumi, por força das circunstâncias, uma turma da EJA, e parti então da teoria à prática. O conhecimento adquirido foi o último ato instigante na minha busca por respostas e, conseqüentemente, por subsídio à minha prática profissional.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Fazer um breve histórico das políticas e legislação para a EJA no Brasil se faz importante para entendermos as políticas adotadas para esse público no município de Aracruz, no estado do Espírito Santo.

A LDBEN 5.692/71 contemplava o caráter supletivo da EJA e pretendia escolarizar a maior parte possível da população mediante baixo custo, de forma a suprir o mercado de trabalho vigente; porém, concebia a leitura e a escrita como meros decodificadores de caracteres.

Com a nova LDBEN 9.394/96, tratava a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, sendo pensada de forma diferenciada do ensino regular, assumindo a postura de contemplar o jovem e adulto como sujeitos da própria aprendizagem e o Estado como incentivador, conforme mostra o art. 37 (1996):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus

interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA – reconhece o “Direito à Educação” e o “Direito a Aprender por Toda a Vida”, ou seja, os métodos e práticas educativas relacionadas a essa modalidade de ensino devem estar adequados tanto à realidade cultural quanto à subjetividade dos jovens e adultos aprendizes, conforme afirma Cosme,

[...] colocando nos bancos escolares os sujeitos da EJA e tentando lhes inculcar fórmulas e regras que não lhes apresentam significado algum.

Relacionada a essa forma de conceber a EJA está a prática pedagógica, que desconhece esses sujeitos em seus tempos e percursos de jovens e adultos. Isso gera uma adaptação de tempos, espaços, métodos de ensino, materiais didáticos e outros empregados na prática pedagógica com crianças e adolescentes (2013, p. 26).

Essa conferência representou um importante marco à medida que vinculou a Educação de Jovens e Adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Sob a coordenação do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer CEB Nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Desta feita, contemplando também os docentes,

[...] este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem

como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente (2000, p. 4).

Em 9 de janeiro de 2001, foi instituído por lei, pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação. Nele estavam estabelecidas as diretrizes, assim como objetivos e metas a serem alcançados a favor da Educação de Jovens e Adultos, com duração plurianual.

Em nível municipal, a EJA também foi contemplada. Em 2004 foi aprovado o Plano Municipal de Educação, em que estavam contempladas várias metas para a Educação de Jovens e Adultos do município. Em 2006, o governo municipal assumiu o seu dever de reparar a dívida social para com a população jovem e adulta analfabeta ou sem escolarização concluída e implantou o Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, em 2014 foi instituído pela Lei Nº 13.005/2014 um novo Plano Nacional de Educação contendo metas e diretrizes para a melhoria da qualidade da educação; desta vez, com duração decenal. Esse novo plano contém metas diretamente ligadas à EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população de quinze anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (2014, p. 34).

Os professores que atuam na EJA passam por alguns desafios para que efetivem seu processo formativo. De acordo com Arroyo (2006, p. 20-21, apud COSME, 2013, p. 28): “Um deles trata da constituição do perfil de educador de jovens e adultos e da formação necessária a ele”. Ao tratar desse assunto, Cosme (2013), citando Arroyo (2006), expõe que a constituição do perfil do educador de jovens e adultos, bem como sua formação, passa pela

constituição da própria EJA. Assim, conforme diz o autor, como a EJA é um campo em construção, também o é o perfil do educador e sua formação. Mas o autor afirma que alguns impasses surgem nessa construção, decorrentes da própria configuração para a qual a EJA caminhará. Se a EJA se configurar como uma modalidade de ensino de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e ensino médio, dentro de uma “estrutura reguladora”, diz Arroyo,

[...] acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1ª a 4ª, e de 5ª a 8ª, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem em criança ou menino, falarem de jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema (2006, p. 20-21).

A formação do educador deve refletir-se em sua prática. De nada adiantará discursar sobre o educando como sujeito no processo ensino e aprendizagem se, na prática, continuar tratando-os como se fossem objetos, passivos e inanimados.

Cosme (2013) ainda ressalta:

Apesar de todas essas evidências que dizem respeito às concepções, práticas e de formação dos professores da EJA temos que concordar com Paiva (2004, 2006) quando chama a atenção para um novo cenário que começa a se configurar. É aquele promovido por meio dos Fóruns EJA, os quais têm tido efetiva interferência nas concepções e práticas porque se realiza como formação continuada. Esse método democrático pautado na cidadania traz para esse movimento – além da participação de educadores, de universidades, de movimentos sociais e de outras organizações não governamentais – a participação significativa das secretarias municipais de educação e outros organismos governamentais, através da qual se tem podido, em muitos casos, interferir em políticas locais.

Dessa maneira é que ocorreu a história da Educação de Jovens e Adultos no município de

Aracruz, referência desta pesquisa. O Documento Orientador do Programa de Educação de Jovens e Adultos (2006) apresenta dados estatísticos levantados pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (Semed), que mostravam que o atendimento aos jovens e adultos do município era precário e estava em declínio e os indicadores do rendimento escolar dos alunos do noturno apresentavam perdas educacionais em patamares inadmissíveis. A Semed foi obrigada a definir uma política municipal da Educação de Jovens e Adultos, com a elaboração do Programa de Educação de Jovens e Adultos, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, em conformidade com a Resolução nº 13/2006.

Para garantir o sucesso da implantação dessa nova modalidade de ensino, buscou-se assessoria para dar formação pedagógica às áreas específicas de forma a contemplar toda a diversidade que a EJA apresentava. A Semed contratou a Rede Interdisciplinar de Educação (Ried), com profissionais experientes na Educação de Jovens e Adultos, realizando-se Encontros de Formação Pedagógica para os docentes do 1.o e 2.o Ciclos².

Paralelamente a todo esse trabalho, a equipe responsável pela EJA também coordenou o trabalho desenvolvido com os Projetos de Alfabetização existentes no município, em parceria com os governos federal e estadual, com atendimento a aproximadamente vinte turmas de alfabetização no município.

A Semed, bem como os pedagogos e docentes envolvidos com a EJA, passou a participar dos Fóruns Estaduais de EJA, tendo o município, em 2007, um representante no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja). Todas essas participações fortaleceram o movimento no município.

Em 2008, foi realizado o I Seminário Municipal de Educação de Jovens e Adultos, que contou com a participação da sociedade civil: Conselhos de Escola, Conselho Municipal de Educação,

2 O 1.º ciclo abrange os anos iniciais do ensino fundamental (incluída a alfabetização) e o 2.º ciclo abrange os anos finais.

Conselho Tutelar, representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, representantes das escolas de ensino médio e representantes de instituições de ensino superior.

Em 2010, então, foi criado o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Ghidette Rocha.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA

Discutir a avaliação da aprendizagem na EJA passa pela compreensão das principais tendências das concepções de avaliação da aprendizagem e o reflexo nas práticas avaliativas. Os estudos teóricos de Hoffmann (2014), Luckesi (2011, 2013) e Starepravo (2004) nortearam esta pesquisa. Destacamos as três grandes tendências de avaliação: a classificatória, a diagnóstica e a emancipatória, que descrevemos a seguir.

A avaliação classificatória é realizada apenas no final do processo de ensino e aprendizagem, a fim de medir quão capaz o educando é de reproduzir o conteúdo ministrado pelo professor, possuindo enfoque puramente quantitativo, de forma que o educando seja reduzido a um valor numérico que o julgará como “apto”, “mediano” ou “não apto”, de nada servindo para o crescimento dele. De acordo com Luckesi (2013, p. 82): “Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”.

A avaliação diagnóstica é dinâmica, visto que todo o processo de aprendizagem é significativo, sendo conduzida de forma a identificar as potencialidades e as dificuldades dos educandos, com o objetivo de sinalizar ao docente novas estratégias e práticas pedagógicas, contribuindo para a interação entre professor e educando, além de melhorar a percepção do docente quanto à construção e reconstrução de saberes dos educandos. Luckesi (2013, p. 83) pondera que a avaliação diagnóstica “[...] será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a

ser atingido à frente”.

A avaliação emancipatória objetiva a promoção dos educandos, proporcionando seu crescimento. Não mais utilizada como “fim” do processo, mas como parte de todo o processo, proporcionando ao docente e aos educandos a reconstrução dos saberes, pois tanto um quanto o outro terão consciência plena do estágio de conhecimento alcançado e das dificuldades que ainda subsistem. Hoffmann (2014, p. 82-83) afirma que tal avaliação “(...) significa o acompanhamento da construção do conhecimento em sua evolução e complementaridade, exigindo alterações qualitativas nas formas de registro e tomadas de decisão sobre aprovação”.

Luckesi (2011) ressalta que atualmente nossas escolas estão usando o termo avaliação, quando, na verdade, praticam apenas exames escolares, o que leva à classificação inapelável do educando, já que os exames mostram uma tendência à exclusão de um grande número desses alunos. “Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. Não lhe importa saber se ele pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido” (LUCKESI, 2011, p. 182).

Os exames escolares nada mais fazem do que evidenciar os problemas; somente uma prática avaliativa que permeie o processo de ensino e aprendizagem está apta a indicar caminhos que possibilitem ultrapassá-los. Mas, para isso, o docente precisa conhecer as concepções pedagógicas que o movem e permitir que sua conduta pedagógica seja avaliada, subsidiando seu planejamento a partir do ato de avaliar. Tal perspectiva demanda compreensão e compromisso por parte do docente. “Enfim, a avaliação deve servir de parâmetro para reflexões críticas acerca do trabalho escolar” (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 224).

O olhar avaliativo do docente é acionado sempre que ele busca no educando um retorno de sua prática em sala de aula, e não para atender a um cronograma institucional ou finalizar

uma unidade no livro didático. O trabalho pedagógico precisa articular os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, para que a aprendizagem seja, de fato, significativa (FERREIRA e PAIVA, 2013, p. 187-189):

A partir dos conteúdos conceituais se abre a possibilidade de ampliação da experiência vivida, viabilizando a construção de conexões entre o individual e o coletivo.

A importância dos conteúdos procedimentais para a EJA consiste, exatamente, na necessidade de se realizar práticas apropriadas a pessoas que não têm relação de continuidade com a escola.

Se o sujeito autônomo é aquele que é capaz de usar os recursos que possui para compreender e intervir na realidade, então pode o professor, por meio dos conteúdos procedimentais, contribuir para a construção dessa autonomia.

Para a EJA a aprendizagem de atitudes não poderia deixar de ser importante. Imaginemos o desafio que enfrentam as pessoas que decidem voltar aos estudos depois de dois, três, cinco, dez anos ausentes da escola. Os conteúdos atitudinais, nesse contexto, podem representar o reforço dessa vontade, a motivação extra para enfrentar o mundo e a si mesmo. Podem representar a construção de um novo sujeito, consciente de si e das suas potencialidades.

Starepravo (2004), em seu artigo “O que a avaliação de Matemática tem revelado aos professores: conhecimentos construídos ou informações acumuladas?”, deixa sua contribuição, ao repensar o papel da avaliação na matemática, ciência tão conhecida por suas fórmulas, regras e algoritmos. Ela defende a ruptura do ensino tradicional que preconiza a reprodução de informações transmitidas em aula e prega a produção de conhecimentos por meio da resolução de problemas. E que fique claro que resolução de problemas refere-se, aqui, à metodologia, e não à prática de atividades mecanicistas.

Se o ensino da matemática se constituir na memorização de fórmulas,

regras e algoritmos, a avaliação realizada só pode dar conta de verificar a quantidade de informações que nossos alunos estão sendo capazes de armazenar. Mesmo porque tal avaliação requer respostas padronizadas, ou seja, a aplicação fiel do que foi ensinado em sala de aula (STAREPRAVO, 2004, p. 22-23).

Não podemos negar aos sujeitos da EJA, tão marcados pela exclusão, o direito ao erro, pois é o erro que revela a forma como o educando pensa e como elabora suas hipóteses e cria suas estratégias. É o erro que vai mostrar onde a prática docente precisa mudar de direção. Teremos, então, uma avaliação formativa, um instrumento de composição do planejamento e replanejamento docente.

[...] o erro precisa deixar de ser encarado como um “não saber”, o que leva a uma sensação de fracasso, de incompetência e de desânimo. Portanto, o erro deve ser visto como um caminho que está sendo percorrido para a elaboração do conhecimento, uma vez que indica aquilo que ainda precisa ser construído ou compreendido. Nesse percurso, o professor deve considerar as possibilidades, os avanços e os tempos de aprendizagem de cada aluno. Ao analisar e avaliar essa trajetória como fonte de informação para a identificação dos problemas e das dificuldades, é possível promover ações necessárias para que esse processo de aquisição e incorporação do conhecimento se potencialize.

Portanto, o erro visto por um outro prisma, ou seja, como um momento privilegiado de elaboração de um saber ainda não consolidado, mas sim em constante (re)construção e cercado de “leituras positivas”, traz para o cotidiano escolar possibilidades de propostas pedagógicas motivadoras para o público jovem e adulto. Estes vão se sentir mais confiantes, uma vez que percebem que podem, no espaço da sala de aula, vencer desafios, errar sem medos e buscar os acertos e as superações, com o apoio dos professores que, por sua vez, estão interessados em promover ações eficazes para

o aprendizado de todos (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 222).

Dentro dessa linha de pensamento, o docente precisa tanto repensar a sua prática avaliativa, fazer de suas avaliações instrumentos demonstrativos, não só do pensamento matemático de seus educandos, pois, durante as aulas, ele já vislumbra esse pensar, quanto avaliar continuamente sua postura pedagógica e os instrumentos utilizados em seu trabalho docente para acompanhamento do desenvolvimento dos educandos, de forma a propiciar seu crescimento cognitivo e social, desenvolvendo neles competências e habilidades matemáticas para a vida e o mundo do trabalho. “Temos então a avaliação formativa, aquela que visa promover a construção de conhecimentos e não a quantidade de informações acumuladas” (STAREPRAVO, 2004, p. 23).

O diálogo é essencial entre o docente e os educandos, pois as relações interpessoais precisam estar firmadas, de forma que a aprendizagem seja um projeto coletivo da turma. Isso levará o educando a perceber que todas as atividades propostas são avaliativas e que, se são instrumentos para o docente, também o são para ele, que se autoavaliará, ao refletir sobre os resultados obtidos, não apenas considerando o quantitativo de erros e acertos, mas observando onde errou e por que o erro ocorreu, de forma a usar o erro a seu favor e a avaliação como um instrumento de mapeamento de habilidades e dificuldades, já que “a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada” (HOFFMANN, 2014, p. 19).

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais (HOFFMANN, 2014, p. 19).

A observação do docente precisa estar sempre acompanhada de seus registros, os quais são

partes de uma história entre docente e educando, em que o docente tem a missão de atribuir significado a todo o caminhar dos educandos rumo à apropriação das informações recebidas e à construção do conhecimento.

Por meio de seus registros, o docente conseguirá ter uma visão real do desenvolvimento dos educandos e, assim, poderá realizar um acompanhamento diferenciado, fazendo intervenções de forma a melhorar a aprendizagem e respeitando a diversidade de sujeitos, vozes, contextos, vivências e especificidade de cada indivíduo, pois é sabido que cada estudante possui o próprio tempo de aprendizagem graças ao uso de estratégias cognitivas próprias para a resolução do que lhe é proposto.

É preciso compreender que cada indivíduo é único, portanto deveria ser impensável a ideia de homogeneização. Há muito se aceita a heterogeneidade no gerenciamento da sala de aula com propostas inovadoras e diversificação de atividades, contudo, no momento da avaliação, o que se prioriza é a homogeneidade de resultados. É tempo de romper com essa linha de pensamento.

A escolha dos instrumentos avaliativos a serem utilizados em aulas para esse público deve levar em conta o que e como foram abordados o conteúdo, as experiências anteriores desses alunos jovens e adultos, os saberes extraescolares trazidos pelos alunos da EJA, quais objetivos foram propostos para a abordagem do conteúdo em questão, o que se espera que os alunos compreendam na fase em que se encontram e quais tipos de instrumentos serão mais úteis para o que estamos trabalhando e para as especificidades dos alunos da EJA [...] (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 226).

Muito se tem falado em recuperação paralela para a melhoria da aprendizagem, mas a realidade vivida pelas escolas não tem passado de momentos em que o docente “volta o conteúdo”, com atividades que requerem respostas padronizadas, para que o educando esteja apto, ao refazer a prova, a melhorar sua nota, quando o que se deveria ser proposto

aos educandos seriam estudos complementares e tarefas articuladas com seu estágio de conhecimento para que pudessem aprimorar o seu entendimento, o poder de argumentação e a criação de estratégias para solucionar os desafios propostos.

Recuperar não é voltar atrás, mas ir à frente, prosseguir com experiências alternativas que provoquem o estudante a refletir sobre os conceitos e noções em construção, evoluindo para novos patamares de conhecimento. Significa o professor tomar dúvidas e erros como propulsores da ação e não como entraves, interpretando-lhes a natureza epistemológica e implementando ações desafiadoras coerentes (HOFFMANN, 2014, p. 27).

A evolução da aprendizagem dos educandos precisa ser um compromisso ético por parte do docente, pois assim o docente deixará de olhar para trás e passará a enxergar a prática avaliativa como ela realmente deve ser: um momento para melhor tentar compreender os limites e as possibilidades de seus educandos, na medida em que a aprendizagem é um movimento permanente, turbulento, composto de avanços e retrocessos. Ao aceitar essa realidade, o docente conseguirá enxergar a diversidade de sua turma como um ingrediente enriquecedor do processo de aprendizagem, e não como um entrave; conseguirá, ainda, quem sabe, apresentar o momento avaliativo como um desafio e um convite à reflexão, e não como um instrumento de poder e ameaça como ora se apresenta.

Todo o processo de ensino e aprendizagem visa à educação dos indivíduos para sua inserção nas relações sociais e no mundo do trabalho. Cabe à escola e ao professor, em particular, o papel de mediador desse processo educativo, para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos sistematizados pela escola, relacionando-os com os seus conhecimentos prévios e desenvolva habilidades para que possam responder às mudanças que se processam na realidade que o cerca. Para tanto, a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e, nesse sentido, os conteúdos escolares representam instrumentos úteis para a compreensão e transformação da forma de ser e estar no mundo como sujeito histórico

(FERREIRA; SILVA, 2013, p. 214-215).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, por entender que tal abordagem atendeu melhor aos propósitos da natureza deste trabalho. Está fundamentada em Moreira e Caleffe (2008), que nos dizem que a abordagem qualitativa é aquela que “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA e CALEFFE, p. 73). Ademais, o estudo de caso “refere-se a uma pesquisa descritiva e é amplamente usada em muitas áreas de estudo” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 77).

Esclarecemos que não foi possível a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), devido ao prazo insuficiente para aprovação antes do início da pesquisa. Entretanto, todas as recomendações do CEP foram seguidas e dispomos de todos os documentos de autorização dos colaboradores e da instituição pesquisada.

3.1 Cenário da pesquisa

Realizou-se esta pesquisa em uma escola da rede pública municipal de Aracruz, no estado do Espírito Santo, no período de outubro a dezembro de 2014.

O espaço de pesquisa foi o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Ghidette Rocha (Cemja). Trata-se de uma instituição criada pela Lei nº 3.307, de 26 de maio de 2010. Localizada na sede do município, iniciou o ano com 450 alunos, oriundos de vários bairros, distritos e também da zona rural. Essa diversidade de localidades dificulta a caracterização da comunidade escolar, que difere da comunidade em que a escola está inserida por funcionar apenas no período noturno. O Cemja em questão conta atualmente com dez turmas em suas dependências e aproximadamente 310 alunos, assim distribuídos: duas turmas do Ciclo I e oito turmas do Ciclo II.

De acordo com o Regimento Escolar Comum (documento criado pela Portaria nº 11.180, de 16/9/2011, que reúne o conjunto de normas e regras que regulam e disciplinam o funcionamento de todas as escolas da rede pública municipal), a Educação de Jovens e Adultos, na etapa do ensino fundamental, com oferta de ensino presencial nas escolas da rede municipal, é realizada por intermédio de um programa denominado Programa Educação de Jovens e Adultos, regido por legislação específica e com organização em dois ciclos em regime de progressão continuada, denominados de Ciclo I, abrangendo os anos iniciais do ensino fundamental, incluída a alfabetização, e Ciclo II, abrangendo os anos finais do ensino fundamental.

Nossa opção pela realização do estudo no Cemja ocorreu em razão de tal escola constituir um espaço destinado exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos, localizado no centro da sede do município e frequentado por estudantes tanto do entorno quanto do interior.

A escola possui, em seu quadro, 36 funcionários (a data-base é o mês de outubro de 2014): um diretor, um coordenador pedagógico, dois pedagogos, um coordenador, uma secretária, três auxiliares de secretaria escolar, um auxiliar de biblioteca escolar, cinco auxiliares de serviços gerais, dois manipuladores de alimentos, dois instrutores de informática, dois auxiliares de professor para alunos com necessidades educativas especiais, um professor de intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), um professor de educação especial e 13 professores regentes.

3.2 Proposta de avaliação da escola

A proposta de avaliação da escola pesquisada está baseada nas orientações do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município de Aracruz, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Aracruz (CMEA) em 2006, por meio da Resolução nº 013/2006. Quanto à avaliação, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (2006) rege que será feita pela

análise de desempenho global dos alunos, com base em instrumentos elaborados pelos professores dos diversos componentes curriculares, sob a supervisão da coordenação de curso e equipe pedagógica.

Ainda sobre a avaliação, o Regimento Escolar Comum (2011) define:

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem, responsabilidade da escola e do professor, deve ser realizada de forma contínua e cumulativa, inter-relacionada com o currículo, focalizando os diversos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando estratégias e instrumentos diversificados, coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas na proposta pedagógica da escola.

Os professores aplicam testes e provas, individualmente ou em dupla, com o objetivo de registro de notas que serão transformadas em conceitos. O mesmo ocorre com os trabalhos, que também são aplicados individualmente ou em grupo, predominando a avaliação somativa. De acordo com o relato dos alunos, as avaliações são padronizadas, seguindo o que foi trabalhado em sala de aula, de forma a consolidar as técnicas apresentadas em aula.

A avaliação dos educandos com necessidades educacionais especiais é realizada preferencialmente pelo professor regente, pelo professor da sala de recursos e equipe pedagógica, em conformidade com o Regimento Escolar Comum (2011):

A avaliação dos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve considerar suas especificidades, sua proposta educativa e os critérios avaliativos definidos pelo Sistema Municipal de Educação.

Os educandos contam com recuperação paralela para superação de dificuldades na

aprendizagem. Caso a dificuldade persista durante o ano letivo, de forma a pôr em risco a progressão dos alunos para a fase seguinte, é ofertada também a recuperação final, nos últimos cinco dias do ano letivo, conforme o disposto no Programa de Educação de Jovens e Adultos (2006):

Quando a avaliação obtida pelo aluno, durante o período letivo, não corresponder aos objetivos propostos, o aluno estará obrigado a participar do programa de recuperação de estudos e realizar uma avaliação final, conforme disposto no Regimento Escolar Comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Aracruz.

O Conselho de Classe analisará e deliberará sobre a convocação do aluno para o programa de recuperação de estudos e sobre a realização da avaliação final.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual ainda se encontra em construção, no que refere à avaliação do desempenho escolar dos educandos, consta que a avaliação precisa ser usada no sentido tanto de acompanhamento do educando quanto de uma apreciação final, visando ao planejamento de ações educativas futuras.

3.3. Coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram organizados em função da disponibilidade dos sujeitos pesquisados e da pesquisadora, e sua realização ocorreu no período de outubro a dezembro de 2014.

Na coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Aracruz e Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria José Ghidette Rocha, questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada.

Garantidas as autorizações iniciais, a pesquisadora apresentou-se às turmas escolhidas, uma de cada fase, e fez a apresentação da justificativa para aplicação do questionário.

O questionário foi composto de seis questões fechadas e duas abertas, elaborado e aplicado pela pesquisadora nas turmas em que os professores participantes da pesquisa lecionam, tendo sido possível obter resposta de 30 alunos.

3.4. Sujeitos da pesquisa

Pensando em atender aos objetivos da pesquisa, os sujeitos que dela participaram foram escolhidos baseados nos seguintes critérios: os professores que lecionam a disciplina Matemática e possuem graduação e especialização na área e a dificuldade apresentada pelos educandos na disciplina Matemática.

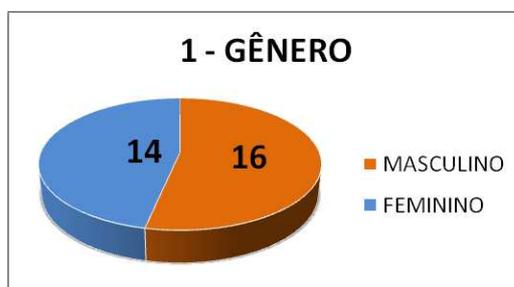
Definidos os critérios, participaram desta pesquisa alunos do Ciclo II, fases 3 e 4 da EJA, e professores da área de matemática que atuam nessas turmas, no Cemja. Tais turmas eram compostas por 32 pessoas, sendo 30 alunos do Ciclo II, fases 3 e 4 da EJA, e dois professores.

Os sujeitos desta pesquisa foram identificados por nomes fictícios; foram retiradas do texto informações que pudessem identificar o autor das falas para preservar a ética na pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para análise e discussão dos dados, apresentamos os resultados obtidos nos questionários utilizados na coleta de dados, envolvendo o referencial teórico utilizado para respaldo deste trabalho.

Dos 30 alunos que responderam ao questionário, 14 eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino, conforme Gráfico 1 apresentado a seguir.

Gráfico 1. Gênero dos alunos.

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à faixa etária, conforme mostra o Gráfico 2, não houve muita discrepância, ressaltando, porém, o fato de haver dois grupos mais proeminentes, os muito jovens, contando com 33% do total, e os mais maduros, com 27%.

Gráfico 2. Faixa etária dos alunos.

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre os docentes³ pesquisados, conforme apresentação na Tabela 1, ambos possuíam especialização em matemática, porém, notou-se a falta de capacitação específica para trabalhar com o público da EJA. Quanto ao tempo no magistério, e trabalhando com alunos da EJA, João contava com mais tempo de experiência nesta modalidade de ensino do que Maria.

3 A fim de preservar a identidade dos docentes pesquisados, eles receberão os codinomes “Maria” e “João”.

Tabela 1. Dados sobre a identificação dos docentes pesquisados.

Docentes	Idade	Formação – Graduação	Tempo de Serviço na EJA
Maria	40	Matemática – Especialização	02 anos
João	49	Matemática – Especialização	11 anos

Fonte: Questionário, 2014.

Ao serem perguntados sobre quais metodologias, estratégia de ensino e recursos didáticos utilizavam em suas aulas na EJA, os professores priorizaram a aula expositiva. A professora Maria fazia, ainda, uso de laboratório de Informática e jogos, enquanto o professor João se dedicava à reprodução de atividades fotocopiadas. Tais práticas não propiciam a contextualização do conhecimento, pois, como diria Starepravo (2004), “(...) o papel do aluno não implica na produção de conhecimento. Apenas na sua reprodução, pois o professor ensina e o aluno aplica”.

Quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados em sala de aula, ambos afirmaram utilizar avaliações tradicionais (prova escrita, trabalho em grupo e trabalho individual).

Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno. Dessa forma, as perguntas mudam radicalmente de lugar e de importância no contexto escolar. Enquanto na avaliação classificatória elas ocupam o lugar de verificar, comprovar o alcance de um objetivo ao final de um estudo, de um determinado tempo, ou seja, o professor primeiro ensina e depois pergunta; na visão mediadora, ao contrário, elas assumem o caráter permanente de mobilização, de provocação. Professores e alunos questionam-se, buscam informações pertinentes, constroem conceitos, resolvem problemas. (HOFFMANN, 2014, p. 82).

Como norma da Escola, as avaliações eram marcadas com antecedência, porém, ao fim de cada trimestre, ocorria uma “semana de avaliação”, quando a escola se mobilizava para aplicar, a cada dia, uma prova escrita de cada disciplina nos primeiros horários; desse modo,

o professor que estava em sala de aula era o aplicador da prova, independentemente de lecionar, ou não, a disciplina em pauta.

Na questão “Em qual(is) instrumento(s) você registra o desempenho de aprendizagem de seus alunos?”, ambos afirmaram manter tais registros apenas no Diário de Classe, em que consta uma ficha para tal finalidade, pertencente ao diário de classe digital, em consonância com o Programa de Educação de Jovens e Adultos (2006, p. 49):

Ao término do período letivo, o professor, tendo em vista o desempenho dos alunos expressos pelas “Convenções” (A – Objetivo Alcançado, N – Objetivo Não Alcançado, P – Objetivo Parcialmente Alcançado) obtidas durante o ano, atribuirá um resultado final que refletirá sua avaliação sobre as condições de prosseguimento de estudos dos alunos.

O professor deverá entregar a Ficha Descritiva de Avaliação na secretaria da escola conforme prazo estabelecido pela direção escolar.

A professora Maria relatou que se utilizava, sempre que possível, de situações cotidianas para desenvolver o conteúdo e assim tornar o ensino mais atrativo. A professora relatou, ainda, que se preocupava em conhecer e compreender os mecanismos de construção do conhecimento utilizados pelos seus alunos, não se atendo apenas às notas, mas valorizando o percurso da aprendizagem e as respectivas mudanças de comportamento.

Após essas informações, fomos levados a acreditar que a organização metodológica era flexível, buscando conciliar o plano de ensino com a cultura e o interesse dos alunos. Seguem as citações dos professores:

Escolho situações que são do interesse deles, dados atuais e empolgantes.
(Professora Maria - Questionário).

Utilizo conteúdos voltados para o seu dia a dia e conteúdos voltados para o ensino próprio da EJA. (Professor João – Questionário).

Ao serem perguntados sobre a periodicidade em que ocorriam os momentos de avaliação da aprendizagem, a professora Maria alegou avaliá-los diária e periodicamente, enquanto o professor João respondeu que o fazia periodicamente.

Os resultados de tal processo eram analisados e discutidos em sala de aula com os alunos, os quais recebiam orientações quanto à superação das dificuldades; posteriormente, eram discutidos também com o suporte pedagógico da escola. Os registros eram feitos unicamente no Diário de Classe.

Obtivemos as seguintes respostas sobre a avaliação e sua finalidade:

A avaliação mais adequada ao público da EJA é a diagnóstica, seguida da classificatória. Os resultados das avaliações são utilizados para fazer retomadas significativas. (Professora Maria – Questionário)

A avaliação mais adequada ao público da EJA é a diagnóstica. Os resultados das avaliações são utilizados para mostrar aos alunos onde ocorreu o erro. (Professor João – Questionário)

Hoffmann (2014, p. 52) comenta: “As tarefas avaliativas são sempre pontos de passagem”. Trata-se de um ponto de vista que nos desafia a propor atividades provocativas que propiciem o desenvolvimento intelectual dos alunos e a assumir a corresponsabilidade pela aprendizagem do aluno, de forma a direcionar nossa ação educativa para a compreensão, fugindo do lugar comum de acúmulo de informações e memorização de regras, fórmulas e procedimentos.

O ato de ensinar matemática deve ser visto como uma forma de desafiar, de instigar os educandos a (re)construir seu conhecimento, de forma que se evidencie uma mudança de comportamento, capacitando-os a utilizar o que foi aprendido em diversos contextos, extrapolando a situação em que o aprendizado se originou.

Quanto aos alunos, foi aplicado um questionário de forma a verificar se as afirmações dos professores quanto à prática avaliativa seriam corroboradas.

Dos 30 alunos selecionados para responder ao questionário, 13 pertenciam à Fase 3⁴, e 17, à Fase 4⁵.

O questionário aplicado aos alunos principiou com quatro questões fechadas, conforme mostra a Tabela 2:

Tabela 2. Questões do questionário aplicado aos alunos.

Questões	SIM	NÃO	EM PARTE
1 - Nas aulas de Matemática, os conteúdos são trabalhados de forma a relacioná-los com outras disciplinas e com o que acontece no mundo?	40%	50%	10%
2 - Os instrumentos de avaliação são variados, adaptados às diferenças individuais e ajudam no seu crescimento?	77%	23%	-----
3 - Você tem oportunidade de se autoavaliar e de expressar ao(à) professor(a), as dificuldades percebidas na disciplina de Matemática?	94%	3%	3%
4 - As atividades avaliativas de Matemática, feitas no decorrer do ano letivo, propiciam o acompanhamento quanto aos seus avanços e dificuldades?	90%	7%	3%

Fonte: Questionário, 2014.

Como se pode observar na Tabela 2, na questão número um, a maioria dos alunos afirmou que os conteúdos de Matemática não eram trabalhados de forma a relacioná-los com outras disciplinas e com o que ocorria no mundo, demonstrando que os professores não conseguiam fazer a transposição dos conteúdos de forma a conectá-los com a realidade dos alunos, para tornar a aprendizagem mais significativa.

Trabalhar os conteúdos matemáticos de forma dissociada do cotidiano, privilegiando a transmissão de informações, não gera conhecimento. De acordo com Starepravo (2004, p. 23):

4 Refere-se à 5^a e 6^a séries.

5 Refere-se à 7^a e 8^a séries.

O conhecimento refere-se ao que cada indivíduo consegue elaborar, com base naquilo que já conhece. Portanto uma avaliação que pretende colher indicativos do que os alunos realmente aprenderam não pode esperar respostas padrões. [...] As avaliações devem nos revelar, acima de tudo, o que os alunos ainda não conseguiram compreender, para que possamos trabalhar com tais conceitos em sala.

A segunda questão mostra que, de maneira geral, os alunos consideravam que os instrumentos avaliativos aplicados pelos professores se mostravam variados e adaptados às diferenças individuais, ajudando no crescimento de cada um.

Observamos maioria expressiva na questão número três, visto que os alunos se sentiam bastante à vontade para expressar suas dificuldades aos professores, que lhes possibilitavam momentos de autoavaliação. Quanto a esse ponto, Hoffmann assim define esse momento:

Um processo de autoavaliação só tem significado como reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem, o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer. (2014, p. 60).

Também na questão número quatro, os alunos, em sua maioria, alegaram que as atividades avaliativas de Matemática, feitas no decurso do ano letivo, propiciaram o acompanhamento de seus avanços e dificuldades, o que nos remete a Luckesi (2011, p. 182-183):

[...] o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do

educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e consequente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem – tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola em que o educando está matriculado, o regime escolar. Todos esses fatores, e possivelmente outros, atuam sobre o processo de aprendizagem do educando. Um educador que avalia tem noção clara de que a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem, com exclusividade, do próprio educador.

Porém, quando chegamos à questão aberta, em que os alunos deveriam discorrer sobre a avaliação adotada pelo professor, notamos que as respostas dos alunos acerca do conceito de avaliação da aprendizagem indicavam que eles relacionavam sua aprendizagem à nota obtida na prova ou a outra atividade escrita recolhida pelo professor. Segundo eles, os professores utilizavam a avaliação para verificar ou medir o aproveitamento por parte dos alunos apoiando-se no conteúdo ministrado:

Algumas provas eu sabia e outras mais ou menos, mas independente disso, fiz, tirei notas boas, pois a professora explicava e passava dias antes no quadro e fui melhorando cada vez mais. (Aluno Adilson – Questionário)

A prova, ela mostra o conhecimento e se eu consegui aprender o que a professora ensinou. (Aluno Emerson – Questionário)

A prova ajuda no crescimento, conhecimento no dia a dia e ajuda a qualificar no emprego. (aluna Ana – Questionário)

O fato de os alunos relacionarem sua aprendizagem às provas e respectivas notas mostra a

falha no entendimento do termo “aprendizagem” e remete-nos a Luckesi:

A Pedagogia Tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido –, mas não a prática da avaliação da aprendizagem, que opera subsidiando o que está por ser construído ou em construção. Exames e avaliação da aprendizagem são fenômenos e práticas diversas. (2011, p. 21).

Os professores, apesar de conceituarem a avaliação como diagnóstica, relacionaram-na à classificação, conforme pode ser observado abaixo:

A avaliação deve ser diagnóstica sempre e classificatória. (Professora Maria – Questionário)

A avaliação dos adultos é boa, já a dos jovens é regular. (Professor João – Questionário)

Os resultados das avaliações são utilizados para mostrar aos alunos onde ocorreu o erro. (Professor João – Questionário)

Nota-se a contradição na fala dos professores. Hoffmann (2014) pondera que “(...) a finalidade da avaliação que irá nortear as metodologias, e não o caminho inverso, como vem acontecendo” (p. 21).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar se as práticas avaliativas de matemática na EJA se caracterizavam como ponto de partida, constituindo-se de instrumentos e momentos variados e permeando todo o processo de ensino e aprendizagem, ou como ponto de chegada, como instrumentos classificatórios e excludentes.

Como resultado, constatamos que os professores pesquisados afirmaram usar a avaliação

como diagnóstico; no entanto, o que pode ser observado quanto à prática docente é que tal avaliação, sendo aplicada no início do ano letivo, enfatiza erros e acertos, e não as habilidades e atitudes que seriam pré-requisitos aos objetivos a serem atingidos.

Os instrumentos avaliativos utilizados restringem-se a provas e trabalhos individuais e em grupo. O que se observou é que a avaliação, dita diagnóstica, nada mais é do que a tradicional avaliação somativa, visto que os educandos são classificados pelo nível de erros e acertos, cujo foco está posto no conteúdo ensinado, reduzindo os instrumentos avaliativos a provas e trabalhos acadêmicos.

A realização desta pesquisa demonstrou que as concepções de avaliação tanto para os professores quanto para os educandos foram predominantemente classificatórias, prevalecendo o olhar docente para o individual em detrimento do coletivo.

O Cemja, foco de nossa pesquisa, utiliza-se de instrumentos tradicionais na busca de uma avaliação diagnóstica e emancipatória, pois a avaliação diagnóstica põe-se a serviço da ação, à medida que ela projeta ações futuras, enquanto as práticas tradicionais vislumbram apenas o passado, tirando do aluno o direito ao erro como ferramenta para a construção do saber.

Os professores pesquisados, assim como a equipe de suporte pedagógico da escola, buscam o reconhecimento de seus educandos por meio do respeito à sua individualidade; entretanto, o hábito de contabilização de erros e acertos mostra-se muito arraigado, gerando algumas incoerências entre o discurso e a prática pedagógica.

Analisando tais práticas, verificamos que, para os docentes, a avaliação ainda é um ponto de chegada, em que eles verificam se o educando aprendeu o que lhe foi ensinado, de forma a comprovar o resultado de um estudo realizado, como se o conhecimento do educando fosse compartimentado, fracionado. Identificamos a necessidade de dialogar com os educandos sobre os erros e acertos, de forma a encorajar neles uma postura mais positiva em relação ao erro, visto que o erro faz parte do processo de aprendizagem, e não uma ferramenta de

juízo e classificação do educando. O erro deve adquirir uma conotação de orientador para o trabalho pedagógico, pois é ele que demonstra ao docente como se processa o pensamento do educando, possibilitando conhecer o que houve durante o processo de aprendizagem, de modo a capacitá-lo a intervir e corrigir o caminho do educando rumo ao alcance dos resultados pretendidos.

Esta pesquisa propiciou meios para detectar quais concepções subsidiaram o docente na escolha dos instrumentos avaliativos; verificar se a concepção de avaliação da aprendizagem estava sendo concebida como instrumento de medida e finalidade classificatória, ou seja, como ponto de chegada, ou como ponto de partida; ademais, como diagnóstica, processual e contínua, para conhecer o caminho percorrido pelos educandos durante o processo de aprendizagem e como eles constroem suas hipóteses e estratégias na resolução das atividades propostas.

Esta investigação mostrou que, na EJA, não há como desconsiderar as múltiplas dimensões do educando adulto ou como deixar de levar em consideração as especificidades de cada indivíduo. Para isso, é preciso acreditar que é possível uma mudança na postura e na prática pedagógica.

A avaliação precisa ser repensada, pois, se ela não for bem construída, induzirá o docente ao erro. Sua função é tratar as dificuldades apresentadas pelos educandos e orientar o (re)planejamento docente, para que ele execute os acertos e mudanças necessários de modo que os educandos superem os obstáculos que os impedem de apropriar-se do conhecimento.

As concepções de educação dos professores refletem-se nos processos avaliativos por eles adotados e por isso mesmo os revelam.

O docente da EJA precisa ter clareza dos objetivos que almeja alcançar e da diversidade que

integra sua sala de aula, com a complexa mistura de jovens, adultos e, até mesmo, adolescentes, com seus saberes trazidos e construídos, suas dificuldades e anseios.

Que esta pesquisa incite outros estudiosos a buscar novos caminhos na educação, fazendo da avaliação ponto de partida para ações futuras, novos fazeres, de forma a subsidiar a superação das dificuldades de aprendizagem, tendo a clareza de que o processo avaliativo nem sempre é retilíneo, mas pode apresentar-se sinuoso, pois todos, educandos e educadores, são o resultado dos seus saberes em várias dimensões, construídos sobre suas experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 5692/71** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 11 de agosto de 1971.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. MEC, SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: **Documento Base**, 2006.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024**, Brasília, 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZS (ES). Aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA e dá outras providências. **Resolução nº 13**, de 2 de fevereiro de 2006. Aracruz, 2006.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ (ES). **Portaria nº 11.180**, de 16 de setembro de 2011. Regimento Escolar Comum. Aracruz, 2011.

COSME. Gerliane Martins. EJA e seu processo de (re)construção: aprendendo com a própria história. **Repensando o Proeja**: Concepções para a formação de educadores. Vitória, ES: Ifes, 2013.

FERREIRA, Maria José de Resende; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e no Proeja. **Repensando o Proeja: Concepções para a formação de educadores.** Vitória, ES: Ifes, 2013.

FERREIRA, Maria José de Resende; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. Avaliação do ensino e da aprendizagem na EJA e no Proeja: reflexões e propostas. **Repensando o Proeja: Concepções para a formação de educadores.** Vitória, ES: Ifes, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis, Vozes, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 15. ed. Porto Alegre, Mediação, 2014.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

STAREPRAVO, Ana Ruth. O que a avaliação de Matemática tem revelado aos professores: conhecimentos construídos ou informações acumuladas? In: **Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação,** Paraná, 2004.