



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

GERLANE CARVALHO GOUVEIA

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DO ALUNO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
EM UMA ESCOLA DE SUMÉ - PB.**

**SUMÉ - PB
2019**

GERLANE CARVALHO GOUVEIA

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DO ALUNO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
EM UMA ESCOLA DE SUMÉ - PB.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

Orientadora: Professora Dr^a. Denise Xavier Torres.

**SUMÉ - PB
2019**

G719c Gouveia, Gerlane Carvalho.

Concepções de avaliação para promoção do aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA – em uma escola de Sumé - PB. / Gerlane Carvalho Gouveia. - Sumé - PB: [s.n], 2019.

73 f.

Orientadora: Professora Dr^a. Denise Xavier Torres.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 3. Avaliação da aprendizagem e participação. I. Torres, Denise Xavier. II Título.

CDU: 371.26(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

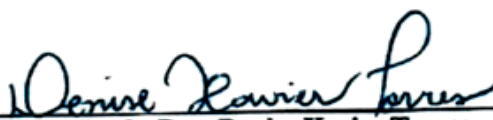
Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

GERLANE CARVALHO GOUVEIA


**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DO ALUNO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
EM UMA ESCOLA DE SUMÉ - PB.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Denise Xavier Torres
Orientadora (UAEDUC/CDSA/UFCG)



Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva
Examinador I (UAEDUC/CDSA/UFCG)



Profa. Ma. Carolina Figueiredo de Sá
Examinadora II (UAEDUC/CDSA/UFCG)

Trabalho aprovado em: 11 de julho de 2019.

SUMÉ - PB

“O bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem...”

(Paulo freire)

Dedico a Deus, que todos os dias renova minhas forças, aos meus pais, Sebastião e Eronice pelo incentivo, ao meu filho Andrew e ao meu marido Erivaldo, pela tolerância das horas que estive ausente de seus convívios, faltando a atenção, carinho e paciência, que eles têm direito e merecem, a orientadora Dra. Denise Xavier , pela simpatia, boa vontade, pela ajuda fundamental no percurso de orientação para o andamento desta monografia.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os muitos obstáculos.

A todos os meus professores que me acompanharam nessa jornada de rico aprendizado, na qual me ensinaram amor, compreensão, ética, respeito e humildade na prática da docência.

Aos colegas de trabalho que se dispuseram a me ajudar em momentos que eu só poderia contar com eles.

Aos amigos, colegas de curso e de turma que foram meu poio por mais vezes do que eu posso me lembrar.

A orientadora Dra. Denise Xavier Torres, que me acompanhou, guiou, e tornou-me confiante quanto a minha capacidade. Agradeço a sua gentileza, dedicação e principalmente ao seu senso de humor maravilhoso que facilitou quando tudo parecia muito difícil.

Sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço especialmente a Erivaldo meu esposo, companheiro e amigo que me incentivou em dias de desânimo, que cuidou do nosso filho e do nosso lar em todos os momentos que estive ausente, agradeço pela paciência, compreensão e carinho que teve comigo quando o cansaço me tornava pouco amistosa.

Agradeço aos meus pais Sebastião e Eronice, por me ensinarem desde cedo o quanto é valioso o estudo e que o conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar da gente.

Aos meus amigos Amanda, Ednilton, Genilda, Leonilson, Lourielson e Natanael por estarem ao meu lado e me ajudarem durante essa caminhada que foi por vezes muito bela, outras vezes foi dura de mais, que pareceu longa e até mesmo impossível, contudo só pareceu. Chegamos todos ao nosso destino, mas apenas ao destino inicial porque nossa caminhada está apenas começando.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo refletir sobre as concepções de avaliação que baseiam a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Sumé PB, afim de identificar os sujeitos da avaliação da aprendizagem, bem como o grau de atuação dos mesmos no decorrer do processo avaliativo. Ao longo deste buscou-se compreender como o aluno da EJA se vê diante do processo avaliativo ao qual é submetido. Considerando a importância da avaliação escolar em especial para os alunos dessa modalidade de ensino, visto que as turmas de EJA formam um ambiente de aprendizagem que ainda apresenta muitas dificuldades a serem superadas principalmente em se tratando de avaliação da aprendizagem. Esta pesquisa é do tipo qualitativa de cunho descritivo, o método adotado para a execução da mesma foi o questionário, os quais foram aplicados aos gestores, professores e alunos de duas turmas do Ensino de Jovens e Adultos na área urbana do município de Sumé PB.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Avaliação da Aprendizagem. Participação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 JUSTIFICATIVA.....	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1 EJA e o Direito à Educação.....	13
3.2 Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino	14
3.3 Alfabetização de Jovens e Adultos	16
3.4 A EJA no Brasil – Breve Histórico	18
3.5 O Ato de Avaliar na EJA	21
3.6 Caracterizações da Avaliação	25
3.6.1 Avaliação Tradicional	26
3.6.2 Avaliação Crítica.....	27
3.6.3 Avaliação Pós-crítica.....	27
3.6.4 Avaliação Diagnóstica.....	28
3.6.5 Avaliação Formativa	29
3.6.6 Avaliação Somativa.....	29
4 METODOLOGIA	31
4.1 O Cenário	32
4.2 Plano de Ação – Projetos Pedagógicos da ECP.	34
4.3 Sujeitos	35
4.4 Perfis dos Entrevistados	35
4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta.....	36
4.6 Procedimento das Análises.....	37
5 RESULTADOS	41
5.1 Exposição e interpretação de Dados	42
6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	53
REFERENCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

Muito tem se falado sobre a avaliação educacional e do quão complexo tem sido o exercício de avaliar. Isso se deve ao fato de que a cultura escolar por muito tempo empenhou-se prioritariamente em avaliar para dar uma nota, para medir e expressar de forma quantitativa a aprendizagem, tomando-a como mecanismo de seleção baseado meramente no quanto do conteúdo apresentado em sala de aula o aluno foi capaz de memorizar/reproduzir, por vezes desconsiderando que a aprendizagem dos conteúdos não tenha efetivamente acontecido.

Muito embora muitos profissionais da área docente ainda recorram aos habituais métodos de avaliação, através provas e testes, na hora de promover seus alunos, outros estão se voltando para outras concepções mais críticas de avaliação, buscando um melhor entendimento desse processo, no sentido de aprimorá-lo e torná-lo eficaz. Entendemos que avaliar requer do professor muita reflexão e criticidade, não apenas diante do processo de ensino-aprendizagem e da realidade escolar no qual o aluno está inserido, mas também conhecer quem é este indivíduo o qual se pretende avaliar.

Dito isso já podemos supor que avaliar criticamente seja um verdadeiro desafio, e quando se trata de uma modalidade de ensino diferenciada, na qual os alunos têm características e necessidades muito específicas que demandam ainda mais preparo não apenas pedagógico, mas também humano do profissional educador.

Perante a essa problemática que engloba as indagações relacionadas à como aprovar/promover ou não os alunos, considera-se a necessidade de investigar quais concepções de avaliação os professores se baseiam para promover o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que me motivou a buscar um melhor em entendimento acerca de como se dá essa promoção é o fato de eu ter sido uma aluna desta modalidade de ensino e para mim nunca ficou claro quais eram os critérios adotados pelos meus professores para julgar-nos aptos ou não a ingressar em uma nova fase, ou passar de ano por assim dizer.

Esta inquietação me remeteu a alguns questionamentos sobre quais eram os critérios da avaliação aos quais meus colegas e eu fomos submetidos. Na tentativa de aclarar quais seriam as concepções de avaliação educacional em que os nossos professores basearam nossa avaliação, início por duas importantes indagações: qual a finalidade da avaliação? E como devemos avaliar? Contudo primeiramente temos que compreender que existem normas que regulamentam o sistema de ensino e conduz o andamento e tomada de decisão daqueles que avaliam, não apenas para julgá-lo, mas também para resguardá-lo no exercício da sua função.

É sabido que de acordo com a lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 37, §1º diz que é direito dos alunos serem avaliados de maneira justa e coerente, mas para isso devemos responder a algumas questões que na prática não são nada simples, por exemplo: como podemos avaliar de modo a não reduzir esta ação a um simples prestação de contas com a instituição educacional? Como evitar que essa avaliação sirva de ferramenta para selecionar no sentido de se obter um juízo quantitativo da aprendizagem em seu caráter meramente seletivo e pretensamente objetivo?

Por dúvidas como estas é que busco a compreensão do problema proposto, evidenciando a sua enorme importância para o meio social e acadêmico, cuja reflexão e debate podem vir a ajudar também, outros futuros professores que assim como eu queiram ampliar os seus saberes quanto às concepções e porque não dizer também quanto à metodologia de avaliação da aprendizagem aos sujeitos da EJA.

Podendo considerar que o interesse no tema não seja meramente curiosidade, visto que, no papel de graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo, minha formação profissional exigirá de mim que eu tenha discernimento e clareza na hora de avaliar os meus futuros alunos. Preciso decidir sobre à luz de quais concepções de avaliação eu basearei minha prática pedagógica não apenas porque minha formação será voltada para sujeitos do campo, que assim como na EJA precisam de um olhar diferenciado, mas também porque pretendo lecionar para turmas de jovens e adultos e sei que este estudo será de grande valia para a minha formação humana e profissional.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo geral: compreender as concepções da avaliação da aprendizagem que sustentam as práticas avaliativas na EJA em instituição escolar do município de Sumé/PB. E como objetivos específicos: a) traçar o perfil do educando da EJA; b) compreender como o aluno da EJA se vê diante do processo avaliativo ao qual é submetido; e c) identificar os sujeitos da avaliação da aprendizagem, bem como seus graus de atuação no decorrer do processo avaliativo.

2 JUSTIFICATIVA

Ao realizar esse estudo sobre como avaliar essa modalidade de ensino, pretendemos promover um reconhecimento sobre a relevância em se pensar não somente no currículo, mas também no olhar diferenciado, compreensivo e contextualizado da valorização do discente da modalidade EJA, além de refletir e exercitar perante essa temática, desta forma contribuindo de modo significativo, para a formação do aluno.

Todavia, compreender que o processo avaliativo não pode se limitar apenas ao simples instrumento de aferir os acertos ou erros, mas sim como conjunto de práticas e saberes que ao serem trabalhados junto ao educando, atuando de forma qualitativa, lhes proporcionando condições para o seu desenvolvimento pessoal, subsidiando seu crescimento e entendimento de mundo ao mesmo tempo em que facilita a apropriação dos conteúdos, possibilitando a formação de um sujeito crítico e pensante.

A partir dessa discussão podemos entender que a avaliação deve sempre estar associado ao conhecimento, mas não para medir e sim como ferramenta para construção do próprio conhecimento. Mas se avaliarmos o aluno para medir o quanto ele sabe, como poderíamos usar a avaliação na construção desse saber? Primeiramente, devemos entender que este pensamento a respeito de medir o conhecimento, geralmente é guiado apenas pela quantidade de erros e acertos não leva em consideração o caminho percorrido pelos alunos à chegada da resposta. Assim o acerto é premiado e o erro é comumente tido por alguns avaliadores como algo acabado, sem valor, que não deve ser investigado e principalmente que é responsabilidade apenas do aluno. Quanto a isso Hoffmann (2003, p. 65), nos diz que:

Sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas e erradas.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve se tornar algo mutuo e significativo, sendo impossível de ser dissociado. Esta avaliação precisa acontecer em caráter diagnóstico, bem como, presente nos processos de ensino e aprendizagem como ferramenta de investigação da prática pedagógica na intenção não apenas de adequar, mas também de refletir sobre esta prática, tornando-se um mecanismo de formação e transformação. Já que,

não é uma ação simples de ser executada, mediante a necessidade de um constante olhar crítico sobre a práxis docente, devemos perceber que a avaliação ainda é grande um desafio a ser superado pelos profissionais do sistema educacional.

Portanto, anseio que este estudo traga uma contribuição positiva e significativa para acrescentar e ampliar o processo de avaliação da modalidade EJA, em que os docentes possam se permitir a conhecer a realidade dos seus pupilos e ao praticar suas avaliações, possam previamente fazer análises críticas da realidade educacional na qual ambos encontram-se inseridos. Sabemos que não é fácil superar as limitações e dificuldades que acometem a educação no Brasil, mas, buscar-se-á sempre superar as adversidades fomentando o aperfeiçoamento daqueles que integram o sistema de ensino, a fim de garantir que este tenha qualidade e relevância, seja em modalidades de ensino regulares ou nas que tratam de especificidades, como é o caso da EJA.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No capítulo anterior apresentei a justificativa para a escolha do tema a ser investigado. A partir de então se fez necessário construir uma base teórica para este estudo. Neste capítulo abordarei na seção 3.1 EJA e o Direito à Educação, com base em alguns artigos e diretrizes que regem a educação no Brasil. Na seção 3.2, Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. Nas seções 3.3 e 3.4, abordo a alfabetização em EJA e trago um breve histórico de como se deu essa modalidade de ensino em nosso país. Por fim, nas seções 3.6 e 3.7, respectivamente, apresento algumas discussões sobre o ato de avaliar, evidenciando algumas características específicas de cada tipo de avaliação.

3.1 EJA e o Direito à Educação

A educação não só é um bem inalienável, como também é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Já no seu art. 6º, este documento jurídico, tido como o mais importante do nosso país, diz que a educação é um direito social em conjunto com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros.

Claro que, sendo assim, o Estado tem por obrigação garantir que a mesma seja ofertada gratuitamente e com um padrão mínimo de qualidade. Caso não seja assim, a mesma pode e deve ser exigida dos órgãos competentes, quando esse direito for negado ou violado. Em seu artigo 205 a Constituição Federal afirma que *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988. art. 205).

Quando pensamos que é dever do estado disponibilizar educação para todos, sem qualquer distinção, podemos nos perguntar: Que tipo de educação? A educação a qual o legislador se refere neste texto, seguramente trata-se da educação escolar, que posteriormente teria sido regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Todavia, o dever de educar não recai apenas sobre o Estado, sendo também obrigação e responsabilidade da família. Podemos dizer, então, que se trata na verdade de um regime de corresponsabilidade social, sendo que, primordialmente, o dever fica a cargo do Estado, tido aqui como o poder público, constituído pelos órgãos intergovernamentais: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A família, por sua vez, tem o dever de educar os filhos sob sua

guarda, também lhes sendo obrigatório matriculá-los nas instituições de ensino, levando em conta suas idades e/ou as necessidades educacionais especiais que os mesmos possam ter. Esse caráter obrigatório se dá a partir dos 4 (quatro) anos e se estende aos 17 (dezesete) anos de idade, os quais correspondem ao ensino fundamental, respeitando as regras da “*educação na idade certa*”.

Embora muitos ainda desconheçam as normas que regem a modalidade de ensino destinada ao público adulto, as primeiras reformas educacionais, com relação a esta parcela da população, ocorrem inicialmente no Brasil Império, evidenciando a necessidade da oferta de ensino e alfabetização para todas as faixas etárias. Isso se deu por meio do decreto de número 7.247 de 1879, com o qual Leôncio de Carvalho (Ministro dos Negócios do Império), estabeleceu uma reforma da educação, o qual trazia mudanças para todos os níveis de ensino. Este decreto era formado por vinte e nove itens, dentre eles era citado, no artigo 8º, parágrafo 4º “*o oferecimento de cursos para adultos analfabetos, (o governo poderá...) não estabelecendo como obrigatoriedade do Estado, apesar de sua inspiração liberal.*” (MELO; MACHADO, 2009, p. 297

A partir dos princípios de que toda e qualquer educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como sua qualificação profissional e preparação para o exercício da cidadania, incorporados à Constituição Federal do Brasil, (CF. Art. 205). E retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-9.394/96, este princípio compreende o conjunto das pessoas e dos educandos como sendo um universo de referência às quais não possuem limitações. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, torna-se uma modalidade estratégica do esforço da nação em detrimento da desigualdade de acesso à educação, vista como bem indispensável dentre outros fatores estruturantes social e economicamente para o nivelamento das condições sociais em nosso país.

3.2 Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, da Educação Básica e da rede pública de ensino, visa assegurar o direito à educação ao cidadão, que por algum motivo teve o seu direito negado enquanto criança ou adolescente. É uma oportunidade que o indivíduo tem em alfabetizar-se, e usufruir o direito que antes não foi lhe dado. Portanto, a EJA pode tornar-se uma boa opção para quem busca uma vida mais digna mediante o processo de escolarização podendo o mesmo fazer parte do crescimento do sujeito não apenas como profissional, mas também como cidadão.

Compreendendo esta modalidade de ensino como sendo prevista por lei, mediante os artigos 37º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 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*” e 38º, “*Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular*”, além de disso a Educação de Jovens e Adultos, também está alicerçada no Título V, dos níveis e modalidades de educação e ensino, no capítulo II, da educação básica, na seção V, que é composta pelos dois artigos anteriormente citados, como podemos ver mais detalhadamente no seguinte parecer:

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9º, 1º, c, da Lei nº 4.024/61, com a versão dada pela Lei nº 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 1996).

Podemos dizer que tais mudanças promoveram grandes benefícios, e o mais relevante deles seria a diminuição da idade para ingresso do jovem na modalidade EJA, antes definida entre 18 e 21 anos, para 15 e 18 anos. Contudo, fica garantido apenas o acesso desse público à escola, mas não assegura em nada a sua permanência, e para resolver esse problema não bastaria apenas aplicar as leis já existentes, seriam necessárias mudanças, em uma esfera muito mais ampla, que englobe o contexto social, mas também teria que ser de valor humanitário, pois só desta forma pode ser considerado válido o processo de educação. Como explica o educador Paulo Freire:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se (FREIRE, 1980, pp. 33-34).

Portanto, torna-se indispensável o exercício de escutar as histórias dos educandos, deixar que eles compartilhem suas experiências, pois essa é uma grande possibilidade ampliarmos o nosso repertório de informações sobre o modo como as pessoas buscam compreender o mundo em que vivem, bem como para nos inteirar do significado que esses indivíduos atribuem a estas novas experiências.

Contudo, não basta que se tenha conhecimento de mundo e entendimento do sistema social para que se possa usufruir dos plenos direitos à cidadania segundo Mota (2009), o analfabeto era considerado um sujeito incapaz, excluído, que estava à margem da sociedade destituído até mesmo do seu direito de votar, além disso, o trabalho de alfabetização com esses adultos era oferecido de maneira infantilizada, o que não era atraente para os mesmos desestimulando-os e conseqüentemente levando-os a se evadir do ambiente escolar.

Com base nesses pressupostos, que Paulo Freire criou e desenvolveu sua prática de ensino aprendizagem, que oferece condições de educação para os alunos desta modalidade de ensino. Podemos entender à luz da obra de Freire (1980), que o processo de alfabetização não deve limitar-se a algo completamente mecânico e de memória, ele está intimamente ligado ao contexto no qual o educando está inserido e como se dá a relação professor-aluno. Este processo fica ainda mais evidente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, pois nesta se trabalha com indivíduos que possuem opiniões já formadas.

3.3 Alfabetização de Jovens e Adultos

Ao analisarmos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil percebemos que esta foi marcada por uma série de acontecimentos históricos, influenciadas pela forte movimentação política, o crescimento da indústria e a revolução de Angicos que acarretaram em várias transformações no âmbito político, social e econômico, que de tão marcante chega a se confundir com a própria história da educação.

Entre os anos de 1950 e 1960, houve grandes mudanças no que diz respeito às políticas públicas que passaram a enxergar a educação com um olhar mais problematizador, abrindo espaço para discutir a modalidade de ensino para jovens e adultos, que entendia a pessoa não alfabetizada como alguém que, seria também detentor do conhecimento e capaz de ajudar na formação de outros indivíduos através da mediação. Baseando-se nessas mesmas ideias, veio à afirmação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos criada pelo educador Paulo Freire.

Freire (1980) criticava o modo com que a alfabetização era destinada as pessoas adultas, as quais eram vistas como imaturas e ignorantes, o educador defendia a ideia de que o processo educativo deveria ser condizente com a necessidade dos educandos e não ao contrário. Com base nessa teoria Scortegagna e Oliveira afirmam que:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p.5).

Paulo Freire via a Educação impregnada de esperança, tanto que não hesitou em chamá-la de Pedagogia da Esperança. A Educação trás consigo um coeficiente muito grande de Esperança. Ela pode mudar muito a realidade, dependendo de como a aplicamos e da maneira que a concebemos.

Paulo Freire, que pode ser considerado um dos autores mais importantes quando o assunto é EJA, contrapõe-se ao que ele chama de “educação bancária” (educação tradicional e tecnicista que identifica a educação como um depósito bancário, onde o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber), é acima de tudo problematizadora, ou seja, está intimamente ligado à realidade, ao contexto social em que vivem o professor e o aluno e onde o ato de conhecer não está separado daquilo que se conhece. O conhecimento está sempre dirigido para alguma coisa. O que comunga com a teoria sociointeracionista de Vygotsky quando afirma que as interações são essenciais para o aprendizado.

Sendo assim, o homem, um ser inacabado, toma consciência do seu inacabamento e busca, através da Educação, realizar mais plenamente sua personalidade. A partir desta visão torna-se tarefa primordial da Educação levar o ser humano o mais próximo possível daquilo que ideal, que é desenvolver habilidades e competências que colaborem com sua formação pessoal e profissional, tornando-o cidadão crítico, consciente e interativo.

Assim, basendo-se na teoria progressista libertadora, que é construtiva e sociointeracionista o docente/educador... acredita que a pessoa constrói sua história a partir da consciência crítica com relação à realidade social vivida. Este modelo de educação deve ser emancipadora e libertadora, proporcionando às pessoas uma identificação e transformação a partir da aquisição de conhecimentos sistematizados e de experiências vivenciadas.

Portanto podemos dizer que Freire ocupa um lugar de destaque justamente por sua

proposta para a alfabetização de adultos por seu pensamento libertador inspirando os mais notáveis programas de alfabetização do Brasil, contribuindo para que os alunos da EJA busquem a transformação do seu estado atual mediante a construção de uma consciência reflexiva, que busque compreender certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura, disparidades econômicas, etc. tendo por prioridade o desenvolvimento humano através de uma nova relação entre educador e educando, e que entende o analfabetismo não apenas como o subdesenvolvimento do sujeito, mas sim como um problema social.

3.4 A EJA no Brasil – Breve Histórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que está presente no Brasil desde a primeira metade do século XX que passou por vários momentos de grande significado político-sociais e de lutas para sua organização e resistência.

Desde 1920 havia questionamentos, sobre o Ensino para os Adultos e o que o Estado deveria fazer, pois se tratava de uma necessidade pública. Em resposta a estas frequentes inquietações, a Educação de Jovens e Adultos iniciou em 1940, quando foi dada a partida na Política Educacional Nacional. Nesta década a Educação de Jovens e Adultos passou a ser discutida e a ser tratada como um “*sistema diferenciado e significativo*” para a educação brasileira, a partir da necessidade educacional para a implantação das indústrias no Brasil, durante o governo de Getúlio Vargas.

A partir deste contexto de necessidades e tanto populacionais quanto empresariais, em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, que contava com programas para o ensino de adultos e ampliação da educação dessa modalidade.

A UNESCO estava a par das necessidades educacionais no Brasil, e após a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, foram feitas cobranças para a diminuição das desigualdades educacionais e se estabeleceram metas para a alfabetização.

Em 1947, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), houve um movimento que auxiliou no desenvolvimento do processo de ensino de Jovens e Adultos no Brasil, já que sua função era a promoção da educação do adulto e a criação do Curso Primário para adultos, com profissionais capacitados e atender a solicitação da UNESCO, visando também ao desenvolvimento do Brasil e à recuperação econômica e industrial.

A grande novidade nesta abordagem é que o indivíduo passa a ser entendido como foco no processo de aprendizagem, para além da inclusão na aprendizagem

profissional. Antes, o analfabeto era tido como um peso ao país, pois não podia contribuir para o desenvolvimento, porém, com o contínuo crescimento do contingente dos analfabetos, foi preciso uma abordagem que visasse mais do que apenas o aspecto profissional, por isso a Campanha da Educação de Adolescentes e (1947) passou a ter um olhar voltado para o trabalho, à vida e a profissionalização.

Saiu-se, então, da visão preconceituosa institucionalizada, como nos conta Paiva (2001,p. 184): “a ideia central (...) é a de o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional.(...) E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado”. (PAIVA 1987, p. 184).

No decorrer da campanha percebeu-se uma mudança da visão, deixando de ser tão preconceituosa e passando a ser a representante da Educação para Jovens e Adultos, que só toma essa forma com a contribuição do Estado a partir do movimento popular que levou a essas mudanças.

a agora a característica do desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a Educação de Adultos, passa a ser uma condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD, 2000, p.111).

Com o decorrer do tempo, já na da década de 1960, muitas outras campanhas começaram a surgir com visões diferentes daquelas anteriores, agora a proposta era uma educação igualitária e para todos. Foram apresentados programas para erradicar o analfabetismo no país, melhorando a imagem do país no cenário internacional. Ao mesmo tempo, focalizou-se também em políticas para melhorar as condições de vida do povo brasileiro.

Neste sentido, as ideias de Paulo Freire foram sendo adotadas nacionalmente e, em muitos estados, foram feitas campanhas de incentivo à Educação de Jovens e Adultos, pensando num processo de ensino e aprendizagem crítico e dialógico a partir de movimentos estudantis. Assim,

(...) a luta entre os estudantes e intelectuais das diversas orientações político-ideológicas dentro do movimento sindical, por isso foi a visada pelos acordos que resultaram da utilização do método Paulo Freire, entretanto também outros interesses eleitorais começaram a se manifestar e se a refletir no programa (PAIVA, 1987, p. 258).

No período militar, no ano de 1967 foi implementado o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1971, deu início ao modelo Supletivo, procurando complementar a escolarização e combater o analfabetismo, incentivando a retomada dos estudos aqueles que não os tinham completado no tempo regular na faixa etária adequada. O Supletivo foi instituído pela Lei 5.692/ 7, focando apenas em uma escolarização tardia e atividades educativas da maneira mais flexível para o indivíduo, suprindo suas deficiências.

Outro objetivo do Ensino Supletivo, é que foram feitas algumas mudanças na sua proposta procurando ressaltar os interesses governamentais.

O ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela, pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização (HADDAD, 2000 p.117).

Com o fim da ditadura militar, na década de 1980, a sociedade pode ter abertura para que pudesse pensar em novas contribuições para as questões educacionais. Neste período, a EJA passou por uma nova configuração e busca novas técnicas e metodologias para trabalhar.

Ainda vigorava o Programa Mobral, que por tempos tentou, à sua maneira, formatar uma Educação à Distância, e que, em meados de década de 1980, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, o Educar, que se considerava diferente, mas estava fundamentado de forma semelhante ao programa anterior.

Com a Constituição de 1988, o tema educacional foi desenvolvido com interesse social e a partir daí se estabeleceu que a Educação Básica fosse oferecida também através da EJA. A Constituição Federal estabeleceu, também, a educação presencial e não apenas a de forma não presencial de ensino. Desta forma,

(...) nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988 (HADDAD, 2000, p.120).

Em 1990 a Fundação Educar foi extinta, descentralizando a Educação de Jovens e Adultos, que passa a ser de responsabilidade dos municípios, mesmo que ainda continuasse havendo intervenções dos estados.

O principal instrumento da Reforma da Educação, foi aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que comprometia a sociedade e os governos, a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, desobrigando o Governo Federal de aplicar nessa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação (HADDAD 2000 p. 123).

A EJA foi criada por um Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, cujo objetivo era a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos ou mais, desta vez com dotação orçamentária. Assim, em 2008, a EJA passou a fazer parte das Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ficou reconhecida como de Direito Público. O parecer CNE CEB de 11/2000 esclarece que a Educação de Jovens e Adultos não visa suprir a educação perdida e sim uma nova educação.

3.5 O Ato de Avaliar na EJA

Sabe-se que o processo de avaliar pedagogicamente não é algo novo, mas sim uma prática que vem se desenvolvendo ao longo da história, por tratar-se de um fenômeno cultural passou por algumas mudanças no decorrer do tempo, tendo que adequar-se para atender de modo satisfatório aos mais diferentes modelos de sociedade. O olhar do avaliador deve estar sempre voltado para o objetivo da avaliação.

Os estudos contemporâneos, tanto em relação à avaliação de currículos e programas, quanto em relação à avaliação da aprendizagem apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliativo. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo intelectualmente comprometido com objeto da avaliação e com sua a sua própria aprendizagem do processo de avaliar (HOFFMANN, 2005, p.16).

A concepção de avaliação educacional adotada pelo professor para com seus alunos vai implicar diretamente no modelo de cidadão que se pretende formar, e a maneira como esses alunos se posicionarão fora dos muros da escola, suas escolhas e condutas refletirão diretamente no modelo de sociedade que se perpetuará. Portanto, avaliar não pode ser visto apenas como um protocolo a ser cumprido e sim como uma responsabilidade política e social.

Autores estudiosos dos processos de avaliar como Hoffman (2003), Luckesi (2005), dentre outros, têm sido de grande importância para o universo escolar despindo-lhe das antigas e ultrapassadas vestes que encobriam, deixando à mostra o quão desigual e excludente

este pode ter sido durante muito tempo. A dedicação desses estudiosos possibilitou enveredar por novos caminhos, dar um novo sentido as velhas formas de avaliar, objetivando o favorecimento de uma escola mais democrática, rompendo com o antigo conceito no qual o professor é omitido de ser avaliado, constando apenas como avaliador e em que posiciona o aluno como sendo o único responsável pelos resultados positivos ou negativos derivados do processo. É evidente que esse olhar crítico sobre quem são os sujeitos avaliadores e como estes desempenham seus papéis, contribuiu de forma significativa para o avanço e compreensão do processo avaliativo em sua totalidade.

Luckesi (2006) ressalta que a avaliação deve estar a serviço da ação, daquilo que se deseja alcançar, a qual ela está ligada, pois não se pode avaliar uma prática ainda não exercida. Com a avaliação da aprendizagem escolar não é diferente, esta serve às práticas educativa e de ensino, auxiliando nas buscas de determinados resultados com objetivos específicos. Portanto, neste contexto, o princípio avaliativo educacional deve estar firmemente dedicado à realização do diagnóstico, do caminho percorrido pelo aluno e, ao mesmo tempo, oferecendo ao educador recursos para reorientá-lo. Entretanto, a prática de avaliar pode estar sujeita a contaminar-se pela relação de afetividade construída durante o percurso compartilhado, o que pode tencionar o resultado final. A avaliação deve se tornar sempre o meio e nunca a finalidade do processo de ensino, todavia esta relação deve estar sempre baseada na ética entre o educador e o educando:

O princípio ético que pode e deve nortear a ação avaliativa do educador é a solidariedade com o educando, a compaixão; o que quer dizer desejar com o educando o seu desejo e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, conseqüentemente, de desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza (LUCKESI, 2010, p.180).

Mas, o que se pode pensar quando falamos em solidariedade na educação? Segundo Luckesi (2010) esta solidariedade se dá por meio da empatia com o educando, sendo indispensável acolhê-lo, entender suas especificidades e suas necessidades, ou seja, como este aluno se encontra nesse momento em que acontece a avaliação, para que, a partir de então e se preciso for, possa contrapor-se pedagogicamente orientando-o de acordo com um princípio o qual o educador Paulo Freire chamou de “amorosidade”, em uma de suas obras, intitulada *Professora Sim, Tia Não* (1999, p. 38) ele diz que *é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a*

qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.

O que configura uma relação íntima em que duas consciências se respeitam e interagem, entendendo o outro como sujeito da aprendizagem, não podendo existir autoritarismo. Para que essa amorosidade exista de fato é preciso que haja uma comunhão com outros elementos, tais como o respeito, empatia, a humildade, a esperança, pois sem estes seria impossível gerar um significado verdadeiro, para que esse aprendizado seja autêntico deve existir um profundo amor à prática educativa, aos outros homens e ao mundo.

Quando observamos a avaliação educacional podemos, erroneamente, nos firmar apenas no pressuposto de que se deve avaliar para dar nota, mas qual seria a finalidade dessa nota? Porque essa nota se for alta ou baixa, fará diferença? Talvez a resposta a essa pergunta esteja mais ligada ao próprio propósito da educação e do processo formativo ao qual o aluno se destina.

Pensando assim e no que se refere ao alunado da EJA, não é de se surpreender que esse indivíduo esteja em busca de uma educação institucionalizada para fins de carreira trabalhista, jovens e adultos que estão externos ao processo formal de ensino e procuram a Escola em busca de qualificação. Muitos destes retornam às salas de aula pela dificuldade em manter-se no mercado de trabalho, hoje muito mais competitivo, exigindo do trabalhador escolarização e qualificação até mesmo para desempenhar atividades braçais, pelas quais geralmente oferecem baixa remuneração mensal. Portanto, estes trabalhadores precisam reintegrar-se ao sistema de ensino para, posteriormente, tentarem a inserção no mercado de trabalho e exercer a sua cidadania de forma mais digna. Então, cursar EJA pode ser o pontapé inicial para aquele jovem/adulto conseguir reconquistar esse espaço na sociedade.

A partir dessa necessidade a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) instituiu, em dezembro de 2006, um grupo de trabalho com o objetivo de criar uma política pública voltada para a educação de jovens e adultos que contemplasse a elevação da escolaridade com profissionalização.

Como resultado da discussão do grupo, foi elaborado um documento-base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) A discussão teve início após a Rede Federal de Educação Tecnológica ter constatado, há algum tempo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. O documento faz, inicialmente, uma análise da educação de jovens e adultos no Brasil. Alerta,

também, para a necessidade de uma política de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade EJA que atenda à demanda de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional da qual são excluídos. Está acessível na página do MEC.

Quanto à formação profissional dos jovens e adultos que não tiveram o devido acesso a educação formal, o documento-base do PROEJA evidencia a urgência em que seja revista a noção de trabalho, tornando esta formação tida ainda como muito mecanicista “mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda” (Documento Base – PROEJA, 2007).

Assim, mais um desafio é lançado ao educador, este por sua vez não apenas se vê diante de um estudante em formação, mas sim de um trabalhador em formação o que tende a tensionar a sua tomada de decisões quanto ao modo de avaliar este aluno e o quanto esta avaliação implicará na formação pessoal e profissional deste indivíduo. Quanto a isso, Perrenoud (1999), diz que a avaliação deve existir no intuito de promover a ação didática de modo a fomentar um fazer pedagógico inovador. O educador, em geral, tem que estar sempre buscando atualizar sua prática pedagógica, e àqueles que se dedicam ao ensino da EJA/PROEJA cabe testar essa prática constantemente, atentando sempre às necessidades e expectativas desses estudantes, além de avaliar, também, o modo como deve proceder com o processo formativo de cada um deles.

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação (PERRENOUD, 1999, p. 69).

Quando falamos de educação voltada para jovens e adultos é imprescindível que o educador se coloque também na posição de estudante/pesquisador, que se preocupe em conhecer ao máximo os seus alunos para que possa desenvolver sua prática mediante às necessidades dos mesmos individualmente, criando um ambiente de confiança mútua no qual os erros ocorram sem medo de punições e onde esses erros sejam explicados e se transformem em ferramenta de aprendizagem, auxiliando no processo como um todo, garantido que a avaliação prospere adquirindo esse caráter também formativo.

3.6 Caracterizações da Avaliação

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. É uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (conceitos) acerca do aproveitamento escolar. O processo avaliativo cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. É definida por Libâneo como

um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO 1994; p.196).

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem deve ser realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo vários objetivos, como diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades; possibilitar que os alunos façam auto avaliação de sua aprendizagem; orientá-los quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades e organizar as atividades de planeamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

No processo avaliativo de ensino e aprendizagem está envolvida a análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também dos aspectos formativos, através da observação de suas atitudes referentes à presença nas aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidades com que assume o cumprimento de seu papel.

No entanto, as avaliações são também uma instância de poder e de controle das instituições de ensino, como ressalta Matui (2002).

A avaliação é o último refúgio das escolas tradicional e tecnicista sendo a parte mais legalizável do ensino, confere legitimidade a toda prática social de escola tradicionalista. Por isso se tornou o centro das preocupações e das atividades na sala de aula e na escola (MATUI,2002, p.218).

O corpo discente é avaliado através de provas escritas ou práticas, nos trabalhos individuais e em grupos, relatórios, pesquisas e outros. Os critérios de avaliação estão

fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares do curso e nos objetivos gerais da formação educacional que norteiam a Instituição de Ensino. A avaliação, enquanto concepção pode ganhar vários delineamentos, assumindo na prática cotidiana características distintas. Apresentaremos nas subseções seguintes algumas possibilidades de leitura acerca da avaliação, considerando desde as mais tradicionais até as mais inovadoras e progressistas. Enquanto prática, a avaliação pode assumir tempos, espaços e objetivos distintos, fazendo com os sujeitos e objetos da avaliação se modifiquem e atendam finalidades diferentes.

Diante do exposto, as subseções abaixo apresentam três concepções de avaliação, a saber, Tradicional, Crítica e Pós-crítica. Bem como, enquanto dimensões da prática avaliativa, apresentamos também três tipos de avaliação. São elas: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

3.6.1 Avaliação Tradicional

A avaliação tradicional é aquela que visa à aferição de conhecimentos e a atribuição de notas. Este tipo de avaliação desenvolvida nas escolas vem se apresentando como forma de aprovação ou reprovação dos alunos. Seus resultados classificam e até rotulam. Os alunos distribuídos em séries são classificados em turmas. Uma para adiantados, outra para aqueles que são regulares, repetentes e outros. Rótulos de “*fortes, fracos, bagunceiros, bonzinhos, preguiçosos*”, também são comumente usados.

A finalidade classificatória da avaliação é complementada pela atribuição de nota, o que ocorre por meio de provas, visando à aprovação ou reprovação. Neste tipo de avaliação classificatória, geralmente, o foco do professor são critérios próprios e rígidos que distanciam cada vez mais do pensar da criança, de tudo o que representa seus valores, suas expectativas e sua visão de mundo.

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, desde que ela não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. Essa prática classificatória da avaliação confirma nossa hipótese inicial de que a atual prática de avaliação do aluno é uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino (LUCKESI, 1990, p. 35 a 54).

Pode-se dizer que tal tarefa é intimidadora, muitas vezes ameaçadora, e pouco humana, pois, não destaca a criança, os jovens e adultos como seres pensantes no processo de

construção do conhecimento, um ser cheio de vivências próprias e que estão inseridos no processo de estágios de seu desenvolvimento.

3.6.2 Avaliação Crítica

A avaliação crítica é aquela em que o discente participa do processo por meio da auto avaliação. O processo também pode ser realizado pelo professor, para se ter consciência do que se ensinou e, assim, melhorar a aprendizagem. Também pode ser feita em grupo, neste caso, trata-se da avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem. Para ensinar avaliação crítica, é necessário definir o pensamento crítico em geral e na disciplina, modelar os hábitos do pensamento disciplinar, envolver os alunos em atividades que exigem um pensamento sofisticado e projetar avaliações que exortem os alunos a demonstrar habilidades de pensamento crítico.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção sistemática de crianças, de jovem e de adulto, como sujeitos que constroem o seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política (HOFFMANN, 2003, p. 18).

Para isso, são necessárias tarefas instrucionais e atividades que promovem o pensamento crítico, porém é preciso mais do que apresentar informações e pedir o posicionamento dos alunos. Em vez disso, os professores devem pedir aos alunos que demonstrem seu pensamento, incluindo sua análise e avaliação crítica de ideias, argumentos e pontos de vista. Essas atribuições levam aos alunos a não apenas reproduzir o que sabem, mas a produzir novos conhecimentos.

3.6.3 Avaliação Pós-crítica

A avaliação pós-crítica é aquela que é feita após o processo de auto avaliação dos alunos ou dos professores. No caso dos alunos, pode ocorrer após os processos tradicionais de sedimentação de resultados. Nesta abordagem são observados aspectos que não foram medidos por meio de provas e sim da observação dos professores, visando analisar a subjetividade dos alunos por meio, por exemplo, de pequenas entrevistas e da observação de seu comportamento ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como

todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 2005, p. 42).

Ao final desta metodologia de avaliação o resultado não é apresentado apenas por meio de notas, e sim, da soma destas com os conceitos atribuídos a partir do olhar e da percepção da subjetividade do professor. Desta forma, há não somente uma possibilidade de pensar a avaliação como uma relação dialógica, uma vez que os sujeitos e objetos da avaliação passam a considerar professores e alunos, bem como o ensino e as aprendizagens. Ocorre ainda, uma mudança na forma como o próprio processo de escolarização passa a ser pensado e vivido, de forma que a avaliação passe a ser compreendida como espaço e processo de emancipação dos sujeitos.

3.6.4 Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica realiza-se no início do curso, do ano letivo, do semestre ou trimestre, da unidade ou de um novo tema e pretende-se verificar o perfil da turma, identificar alunos com padrão aceitável de conhecimentos, constata deficiências em termos de pré-requisitos para a faixa de escolaridade e também constata as particularidades.

Este tipo de avaliação é usado, sobretudo, para verificar se o aluno está ou não de posse de certas aprendizagens anteriores, que servem de base para a fase de escolaridade que vai iniciar, isto é, se possui os pré-requisitos ou pressupostos básicos para novas aprendizagens.

A avaliação nesse caso é um diagnóstico pelo qual o professor irá detectar os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e decidir o que precisa ser feito para atingir a qualidade ideal mínima necessária. O professor só passará para um conteúdo novo quando os alunos atingirem esse patamar (MATUI, 2002, p. 230).

As questões que serão aplicadas para este tipo de avaliação dependem dos objetivos que o professor pretende atingir ou dos temas a avaliar. Podem ser em maior ou menor quantidade, o importante é verificar se o aluno possui ou não os pré-requisitos que servirão de base para uma nova aprendizagem. A este tipo de avaliação não é necessário classificar, pois, ela serve apenas para fornecer uma resposta ao professor e o aluno e pretende contribuir para o sucesso do ensino e aprendizagem.

3.6.5 Avaliação Formativa

A avaliação é formativa é aquela que busca consolidar as várias etapas de um processo de ensino e aprendizagem, revelando como os alunos estão se transformando em direção aos objetivos almejados. Nessa modalidade, o educador acompanha o estudante metodicamente ao longo do processo educativo, podendo saber, em determinados períodos, o que o aluno já aprendeu em face dos escopos indicados, ou numa análise crítica à educação tradicional, em face dos conteúdos trabalhados, Rabelo (1998 p.73) diz que:

A avaliação formativa não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação (...).

Este tipo de avaliação é recomendado para orientar o aluno e o professor no trabalho escolar ou pedagógico, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar o aluno a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.

3.6.6 Avaliação Somativa

Exteriorizada como avaliação final, porque acontece no fim de um processo de educação e aprendizagem, tem uma função classificatória, em razão de que vão convir a uma classificação do estudante conforme os níveis de aplicação no fim de uma unidade, de um módulo, de uma disciplina, de um semestre, de um ano, de um curso. Segundo Rabelo (1998, p.72),“(...) é normalmente uma avaliação pontual, já que, normalmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, etc. tratando sempre de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos”. Com esta prática os professores apenas classificam seus alunos com uma determinada nota ou conceito, não se preocupando em fazer uma análise minuciosa do que o aluno aprendeu.

A avaliação somativa promove a definição de escopos, frequentemente se baseia nos conteúdos e procedimentos de medidas, como provas e testes objetivos, e dissertações-argumentativas, “propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. Às vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais”. Rabelo (1988, p.72). Colabora para a avaliação somativa, tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação

formativa, que a avaliação da aprendizagem é um ciclo de intervenções pedagógicas de um mesmo processo.

Esta avaliação tem o propósito de atribuir notas e conceitos para que o aluno seja promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o todo o período letivo.

4 METODOLOGIA

O caminho metodológico utilizado nesta pesquisa será de cunho descritivo, segundo González-Rey (2002) apud (BENÍCIO, 2007 p.35), este “(...) *é um processo dialógico que implica tanto o pesquisador quanto as pessoas pesquisadas a ênfase recai nos processos de construção e interpretação e não na resposta*”, tornando-se desta forma o método mais conveniente para o propósito deste trabalho. Em relação aos procedimentos usados na obtenção de dados serão qualitativos, pois Creswell (2007, p.184 e 188), nos diz que estes “*se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação*”.

Considerando que o pesquisador deve ir ao local onde está o entrevistado para conduzir a pesquisa, desta forma é necessário que haja o envolvimento do pesquisador nas experiências dos participantes ou entrevistados. Essa pesquisa além de qualitativa é também interpretativa, nela o pesquisador se envolve de maneira intensa com o objeto da pesquisa, os entrevistados.

Lembremos que, na investigação qualitativa, o pesquisador reúne informações que não podem ser expressas quantitativamente, nem ser calculada com exatidão. Entretanto Tesch (1990, p. 55) ratifica o valor da pesquisa qualitativa, pois nela inclui-se não apenas informações em palavras, mas também pode conter pinturas, fotografias e desenhos, por exemplo. Sendo assim, mediante a pesquisa qualitativa podemos agregar ao trabalho uma grande carga informativa, o que trará ao leitor/receptor muito mais clareza sobre os resultados através dela obtidos.

O interesse por esta pesquisa surgiu devido a algumas inquietações minhas a respeito de quais seriam as concepções de avaliação de aprendizagem nas quais os professores da Escola campo de pesquisa (ECP) se baseiam para promover o alunado da EJA. Estou certa quanto à importância desta investigação não apenas para mim, mas também para os próprios pesquisados, que terão a oportunidade de refletir sobre a prática avaliativa a qual são submetidos. Para tanto, este trabalho terá sua metodologia baseada na pesquisa qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (1986, p. 11-13), apresentam as seguintes características:

1. A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Então o pesquisador deve ir a campo desprovido de preconceitos e prejulgamentos, pois estes podem interferir de forma negativa no processo de investigação, afinal ninguém busca respostas para aquilo que já julga saber. Portanto este deve dirigir-se ao seu campo de pesquisa com a intenção não apenas de produzir informações sobre o objeto investigado, mas também de dialogar com elas.

Para tal, far-se-á necessário o contato direto entre o pesquisador e objeto pesquisado, para que assim possam ser explorados esses dados que estão intimamente vinculados à realidade de todos os sujeitos envolvidos. O que não seria possível acontecer em uma pesquisa na qual os dados apresentados provêm unicamente de artigos ou livros como, por exemplo: a pesquisa do tipo bibliográfica.

4.1 O Cenário

A escolha do local para o desenvolvimento deste trabalho deu-se pelo fato de eu ter sido aluna da instituição por vários anos, bem como por ser a escola que recebe a maior quantidade de alunos em todo o município, conseqüentemente é a que dispõe de mais turmas de EJA, modalidade de ensino a ser pesquisada, no município de Sumé.

A instituição ECP segue as diretrizes e normas da Secretaria Estadual de Educação (SEE/PB), sob a orientação da 5ª Gerência de Ensino. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), atende estudantes oriundos da Zona Urbana e Rural do município, nas modalidades de Ensino Médio (1º ao 3º ano) – Escola Cidadã Integrada, EJA – Fase I – 7ª e 8ª série - Fase II – 1ª a 3ª séries (Ensino Médio/ Noturno).

No ano letivo de 2019 tem 622 estudantes matriculados, sendo 453 do Ensino Médio Integral, 169 no noturno, na EJA são 07 (sete) turmas, 117 (cento e dezessete) estudantes. Ao todo são 28 turmas funcionando, sendo 20 do Ensino Médio Integral e 09 no ensino noturno. A faixa etária dos educandos varia de 12 até 49 anos, mostrando grande heterogeneidade, no

que se refere à idade, classe social, modos de pensar e agir, religião, raça/ cor, opção sexual etc.

Apartir da análise do PPP, Projeto Político Pedagógico da instituição é possível interpretar que a mesma percebe a educação como sendo um processo que não se concretiza facilmente ou de repente, pelo contrário necessita de tempo, de uma práxis, já dizia Freire (2004, p.56) “*onde há vida, há inacabamento*”, logo, a educação não é algo pronto e acabado, mas em permanente transformação, principalmente por trabalhar diretamente com pessoas, que estão em constante processo de construção, para que isso ocorra é preciso planejar situações desafiadoras que provoquem os alunos à exposição de seus conhecimentos, refletindo sobre o que já sabem e o que precisam aprender.

Portanto, fica evidente que a equipe responsável pela elaboração do projeto político que rege a instituição tem consciência de que a prática educativa executada em seu interior vai influenciar diretamente na formação humana, profissional e no convívio social dos indivíduos atendidos pela mesma.

A ECP considera a família essencial na formação da personalidade e consciência de crianças e jovens, quando chegam à escola já trazem consigo uma série de informações e experiências vivenciadas em seu meio social (casa, rua, igreja etc.) que serão intensificadas ou aprimoradas. Família é à base de tudo. É ela que primeiro ensina, educa, embora, ao longo do tempo seu papel tenha sido muito modificado, porém uma coisa é certa e permanece independentemente da conjuntura familiar vivida, o amor, que usado na medida certa transforma e impulsiona nas conquistas da vida. Fernandes (2001, p. 42) diz: “(...) a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos”.

Nesse sentido, é importante que família e escola dialoguem, trabalhem juntas para que crianças e jovens tenham bom desempenho e aprendam. Para Symanski (2001, p 90) “A escola tem um papel preponderante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade”.

O sistema de avaliação adotado pela ECP, segundo o projeto político pedagógico baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/96, a qual não prioriza o sistema rigoroso e opressivo de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar. Para a LDB, ninguém aprende para ser avaliado.

Assim, se observa os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do estudante, com prioridade aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V- a). O que é complementado pelas Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas Públicas Estaduais que diz que “(...) a Avaliação deve ser contínua e diagnóstica, no decorrer do processo escolar, não devendo, portanto, ser realizada em períodos pontuais – semana de prova” (p.30, 2014).

4.2 Plano de Ação – Projetos Pedagógicos da ECP.

Os Projetos Pedagógicos promovem aprendizagens através do trabalho em grupo, que contemplam as diferenças de interesses, de tempos, sanando a curiosidade e as dúvidas, permitindo que diferentes áreas atuem em um mesmo projeto, coordenando diversos conhecimentos sobre os mesmos fatos, acontecimentos, situações, problemas e soluções.

Projeto é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolvem uma situação- problema. Seu objetivo é articular propósito didático (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem (NOVA ESCOLA, 2011).

Estão em andamentos diversos projetos na EC, que procuram colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na construção e solidificação do conhecimento. Fiz menção ao plano de ação educacional juntamente com os projetos desenvolvidos pela instituição para enfatizar que, individualmente, vários Componentes Curriculares e eletivos desenvolvem projetos na escola a qual em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) declara ter como missão contribuir para a melhoria das condições educacionais, assegurando uma educação de qualidade em um ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, para que os alunos não aprendam apenas conteúdos, mas principalmente a ser, fazer, conhecer e conviver com os outros (pilares da educação, segundo Delors, compreendendo a sua importância no meio social. Visando ser uma escola reconhecida pela excelência de suas práticas educativas, pelo trabalho participativo, comprometido, criativo e inovador, formando cidadãos autônomos, solidários e competentes, entretanto nenhum destes projetos é especificamente voltado para o público da EJA.

4.3 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa realizada foram professores, gestores e coordenadores bem como os alunos das turmas de EJA Turma A e B da Escola Campo de Pesquisa, situada na cidade de Sumé PB. No que se refere à administração escolar como um todo, se encontram organizados da seguinte maneira: 03 gestores (com pós-graduação), 01 coordenadora pedagógica (com pós- graduação), 02 supervisoras (com pós-graduação), 01 psicóloga (com pós-graduação).

Formação acadêmica e profissional dos gestores:

- GESTOR 01 – GESTORA
 - Licenciatura em Ciências Sociais – UFCG
 - Pós Graduação em Política e Gestão da Educação Básica – UFCG
 - Pós Graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – UEPB
- GESTOR 02 – VICE GESTOR (A)
 - Licenciatura em Geografia – UFPE
- GESTOR 03 – VICE GESTORA
 - Licenciatura em Química – UEPB

4.4 Perfis dos Entrevistados

A faixa etária dos educandos em geral varia de 16 até 60 anos, mostrando grande heterogeneidade, no que se refere à idade, classe social, modos de pensar e agir, religião, raça/cor, opção sexual etc. Entretanto, ao analisarmos o perfil dos sujeitos da EJA, percebemos que de modo geral são alunos muito focados em adquirir uma formação escolar para meios trabalhistas, principalmente na faixa dos 18 aos 30 anos. É notório também que não há grandes discrepâncias em relação à quantidade de homens e mulheres ingressando nesta modalidade de ensino, todavia no que diz respeito a filhos, a quantidade de mulheres é um pouco superior a de homens com esta responsabilidade, conforme consta nos apêndices desta monografia.

4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta

O método utilizado nesta pesquisa será de cunho descritivo, segundo González-Rey citado por (BENÍCIO, 2007 p.35), este “é um processo dialógico que implica tanto o pesquisador quanto as pessoas pesquisadas (...) a ênfase recai nos processos de construção e interpretação e não na resposta.”

O instrumento utilizado nesta investigação será o questionário que de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p.74).

o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas estruturadas e semiestruturadas, que são respondidos por escrito. Objetivando aumentar a eficácia dos questionários, é indispensável que seja consideradas todas as normas de elaboração, os grupos de perguntas, bem como a organização e suas formulações”. Estes questionários serão aplicados aos professores, gestores e coordenadores que compõe a comunidade da instituição escolar.

Estes questionários foram aplicados aos professores, gestores, coordenadores e alunos que compõe a comunidade da instituição escolar. Para proceder à coleta de dados, fez-se necessário analisar quais seriam os instrumentos mais adequados a essa pesquisa, visando clareza, objetividade, e tornando-a simplificada e segura. Sendo assim, o procedimento mais viável para a realização da mesma foi à elaboração e aplicação de questionário semiaberto para os sujeitos da avaliação educacional.

Utilizou-se o questionário com questões abertas e fechadas aplicadas os professores, gestores e coordenadores, quanto aos alunos destinou-se o questionário apenas com questões fechadas. A importância de se fazer também a observação é para traçar o perfil dos indivíduos envolvidos com a EJA, pois o foco desta pesquisa é saber como se dá o processo avaliativo nesta modalidade. Para tanto é necessário que o questionário fechado seja claro, objetivo e direto, apresentando uma linguagem simples e de fácil compreensão podendo, assim, motivar a participação e o interesse dos pesquisados.

O questionário realizado com perguntas estruturadas que possibilitem a estes a formulação de ideias, opiniões e conduta crítica sobre suas experiências vividas no âmbito escolar e sobre as responsabilidades que cabe a cada um no processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Portanto as perguntas devem ser elaboradas de modo a fazer com que as categorias de respostas sejam significativas.

4.6 Procedimento das Análises

Os estudos de Análise de Conteúdo foram desenvolvidos nos Estados Unidos desde o início do século XX. Suas primeiras aplicações foram feitas por estudantes de jornalismo que analisaram algumas anotações jornalísticas (BERELSON, 1952), sendo desenvolvida pela primeira vez no campo das Ciências da Comunicação. Nesta fase, a análise de conteúdo estava intimamente associada à análise da mídia com o objetivo de compreender seu impacto na sociedade. Atualmente, a análise de conteúdo evoluiu para outras áreas e é uma técnica que analisa principalmente as formas de comunicação verbal, escrita ou não escrita, que se materializam entre os indivíduos, abrangendo tanto o texto literário quanto as entrevistas ou falas.

Laurence Bardin, professora assistente do curso de Psicologia da Universidade de Paris V, foi a primeira a discutir a história, a teoria, as práticas e técnicas de Análise do Conteúdo (AC). A autora foi surpreendida pela notoriedade de seu trabalho em Análise de Conteúdo que desde sua primeira edição publicada em 1977, superou as fronteiras francófonas, sendo bem recebido em países de língua espanhola e portuguesa (BARDIN, 2011). No Brasil, o trabalho de Bardin é o que tem sido mais referenciada por pesquisadores de várias áreas das ciências humanas e Ciências Sociais Aplicadas (CAREGNATO & MUTTI, 2006; MOZZATO & GRZYBOVSKI, 2011; CASTRO, ABS E SARRIERA, 2011).

A AC é uma Análise essencialmente linguística, segundo Bardin (2011), ao descrever as regras do funcionamento da linguagem, enquanto a análise do conteúdo funciona na prática da linguagem. Usando a metáfora de F. De Saussure (1980), a análise linguística não pretende saber o que uma parte significa, mas descrevem quais são as regras que tornam qualquer parte possível. A análise linguística estabelece o manual do jogo de linguagem e a análise de conteúdo, com a ajuda das partes observáveis, por exemplo, lida com a compreensão dos jogadores ou do ambiente de jogo em um determinado momento.

Ao contrário do analista linguístico, que lida apenas com os formulários e sua distribuição, o analista de conteúdo leva em conta fundamentalmente os significados (latente e profundo). Finalmente, a linguística estuda a língua para descrever como isso funciona, a análise de conteúdo tenta saber o que está atrás das palavras. Neste sentido, a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa amplamente utilizada na pesquisa qualitativa. Em termos de definição, a análise de conteúdo é definida por Bardin assim:

É um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitam o conhecimento de inferência das condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (2011, p. 42).

Segundo Bardin (2011), “*parece difícil definir a análise de conteúdo a partir de seu território, pois, à primeira vista, tudo o que é comunicação (e até mesmo significado) parece suscetível de análise*” (p. 33). Assim, a análise de conteúdo é um tipo de apreciação que enfoca material não estruturado, como entrevistas, artigos de mídia, documentos históricos ou sociológicos, analisando assim diferentes fontes de conteúdo, que podem ser verbais e não verbais (SILVA & FOSSÁ, 2013), por isso os domínios de aplicação da análise de conteúdo, portanto, apresentam um intervalo bastante amplo.

A AC permite aos pesquisadores um olhar para além das palavras contidas no texto. Na verdade, deve-se ter em mente que os textos, da mesma forma que a fala, referem-se a pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões de pessoas, e às vezes eles dizem mais do que seus autores imaginam. Por isso é essencial que exista uma base teórica para abordar o assunto pesquisado e que o pesquisador esteja pronto para visualizar o contexto e os assuntos -enunciadores e enunciados - das mensagens.

A análise de conteúdo foi vista por vários autores como uma análise que permite o tratamento de “*conteúdo sensível*” (KRIPPENDORFF de 1980, citado por ELO & KYNGÄS, 2008, p. 108), e como sendo “*flexível no projeto de pesquisa*” (HARWOOD & GARRY, 2003, citado por ELO & KYNGÄS, 2008, p. 108). Por essa razão, os usos e domínios de aplicação da análise de conteúdo têm se concentrado em áreas tão variadas como literatura, política social (estudos de influência e propaganda e publicidade), economia (estudos de motivação e funcionamento de grupo), terapêutica (análise de personalidade), representações sociais e também na área da saúde que, segundo Hsieh & Shannon (2005), é uma área em que a análise de conteúdo tem sido amplamente utilizada por ser multidisciplinar.

A análise de conteúdo é baseada na leitura (textual ou visual) como um instrumento de coleta de informações, porém, ao contrário da leitura comum, esta deve ser feita seguindo o método científico, isto é, deve ser sistemático, objetivo, replicável e válido. Nesse sentido, é semelhante em seus problemas e metodologia, com exceção de algumas características específicas, a qualquer outra técnica de coleta de dados de pesquisa social, observação, experimento, pesquisas, entrevistas, etc. Não obstante, uma característica da análise de conteúdo e que a distingue de outras técnicas de pesquisa sociológica, é que é uma técnica que

combina intrinsecamente, e daí sua complexidade, a observação e produção dos dados, e a interpretação ou análise dos dados.

Todo o conteúdo de um texto ou uma imagem pode ser interpretado de uma forma direta e manifesta ou em uma forma indireta de seu significado latente. Portanto, pode ser percebido de um texto ou uma imagem o conteúdo manifesto, óbvio e direto que é representação e expressão do significado que o autor pretende comunicar. Além disso, pode-se perceber um texto seu conteúdo latente oculto, indireto que usa o texto manifesto como instrumento, para expressar o significado subjetivo que o autor pretende transmitir.

Tanto os dados expressos (o que o autor diz) quanto os dados latentes (o que ele diz sem reivindicá-lo) fazem sentido e podem ser capturados dentro de um contexto. O contexto é um quadro de referências que contém todas as informações que o leitor pode saber de antemão ou inferir a partir do próprio texto para capturar o conteúdo e o significado de tudo o que é dito no texto. Texto e contexto são dois aspectos fundamentais na análise de conteúdo.

A AC está baseada em uma metodologia cujo conjunto de técnicas é composto por três fases. No caso de Bardin (2011) as fases ou etapas são: *1. Pré-análise*, onde comecei pela visita periódica a ECP, esta visita estendeu-se pelo período de um ano consecutivo, que se destinava a realização do Estágio Curricular Supervisionado III e IV, sendo pré-requisito para a minha formação como educadora, o qual eu deveria realizar em sala de aula, intencionalmente optei por realizar especificamente nas turmas de EJA, onde nesse espaço de tempo em que estive inserida em sala de aula pude fazer todas as observações e coleta do material necessário a esta pesquisa; *2. Exploração do material*. Assim, para dar continuidade ao trabalho, o próximo passo foi à escolha dos métodos de pesquisa, dos instrumentos de coleta dos dados (questionários), bem como a elaboração dos mesmos tendo em vista o problema a ser pesquisado, a praticidade e a objetividade em prol de torná-lo mais exequível; e por fim, *3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, em que, para que fosse possível a executar esta pesquisa, primeiramente fez-se necessário compreender minimamente a práxis educacional considerando os aspectos ligados ao ensino em geral e posteriormente voltando o olhar para os alunos da EJA. Para tanto, tive que me debruçar sobre diversos autores, teóricos que dedicaram anos de suas vidas a entender e discutir o ato de ensinar e avaliar, como também aqueles que trouxeram à baila a necessidade de escolarizar o adulto, mas não de qualquer forma e sim de acordo com as necessidades desses educandos. Por tanto, cabe ao pesquisador muito empenho mediante um amplo acervo bibliográfico e observação

em campo para fazer as devidas conexões entre teoria e prática, tornando-as relevantes à pesquisa.

Em resumo, o primeiro envolve a leitura flutuante, a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, a referência de índices e indicadores e a preparação do material. A exploração do material é caracterizada por ser longa e irritante, quando o conteúdo é codificado ou enumerado. Finalmente, a descrição e a interpretação dos dados são mediadas pelas inferências que podem se basear nos indicadores anteriores (quantitativa ou não, por presença ou ausência de termos / palavras). É possível inferir do contexto em que o emissor está inserido, ou raramente do destinatário (BARDIN, 2011). Estes dados foram analisados e representados primeiramente em formato de tabelas e gráficos, posteriormente transformados em textos de forma descritiva.

Quando Bardin (2011) descreve a AC como um conjunto de técnicas, indica algumas que podem ser escolhidas de acordo com o contrato do pesquisador: a) análise categorial; b) análise de avaliação; c) análise da enunciação; d) análise de discurso proposicional; e) análise da expressão; e f) análise de relações.

4. O „significado“ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]

5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Portanto, todo o conjunto de conteúdos pertence ao campo da análise de conteúdo cujas técnicas tendem a explicar e sistematizar o conteúdo das mensagens comunicativas de textos, sons e imagens e a expressão desse conteúdo com a ajuda de pistas quantificáveis ou não. Tudo com o objetivo de fazer deduções lógicas justificadas em relação à fonte - o emissor e seu contexto - ou, eventualmente, seus efeitos. Para isso, o analista terá à sua disposição todo um conjunto de operações analíticas, mais ou menos adaptada à natureza do material e ao problema que tentará resolver, podendo usar um ou vários que sejam complementares entre si para enriquecer os resultados ou para reivindicar uma interpretação bem fundamentada cientificamente.

5 RESULTADOS

Nas diversas metodologias para se obter dados, além das tratadas anteriormente no tópico de Matérias e Métodos (Metodologia), os questionários aplicados e respondidos pelos alunos, professores e gestores, abordaram de modo mais detalhado e conciso a temática exposta. Conforme Gil (1999, p.128), pode ser descrito.

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

Desta forma, as questões obtiveram resultados empíricos, além de que, o questionário foi uma estratégia que também servirá para colher em âmbito geral as informações do cotidiano da vida escolar, tanto do sistema educacional quanto da sociedade em os indivíduos da pesquisa estejam inseridos.

Concernente à fala de Gil (1999, p. 128 e 129), destacou-se algumas vantagens ao aplicar e analisar as respostas dos questionários, como a possibilidade de atingir um número maior de entrevistados, implicando-se também na redução de gastos com pessoal, já que o processo de aplicar não exige treinamento para os pesquisadores. Outro fator importante foi o fato que esses questionários não expõem os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Entretanto, podem-se apresentar fatos negativos dessa metodologia, ela impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou as questões, além de impedir que o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas. Todavia, apesar de também não oferecer a garantia de que a maioria das pessoas relutasse em responder devidamente todas as perguntas, pode-se compreender e delinear uma boa condução deles perante as questões, como do universo a que elas estavam inseridas.

Pode-se ressaltar que o aspecto de extrema relevância, seja sem dúvida, o baixo custo utilizado na metodologia, tornando-se assim, para este e outros projetos a prioridade de utiliza-los, pois já seus utilizadores em maioria, são carentes de recursos já possuem significativas despesas que envolvem ensinar, estudar e gerir os vários setores de uma escola, neste aspecto, o questionário foi um democratizador na pesquisa.

5.1 Exposição e interpretação de Dados

Para que os envolvidos na pesquisa fossem mais receptivos e sem objeções a responderem as questões, principalmente para que fossem verdadeiros sobre o que pensam, foi previamente informado que os questionários poderiam ser preenchidos sem a necessidade de identificação do pesquisado. As respostas foram dadas individualmente, sem interferência ou ajuda do professor e/ou colegas.

Devido o extenso número de informações obtidas e visando apresentar esses dados da forma mais clara possível, foi necessário ordenar essas informações, em primeiro lugar por grupos de pessoas questionadas (alunos, professores, gestores) e, em segundo lugar pela categoria das perguntas formuladas, as quais foram assim organizadas:

1) Caracterização dos alunos:

- Dados gerais (idade, sexo, estado civil, renda).

2) Caracterização dos profissionais (para professores e gestores):

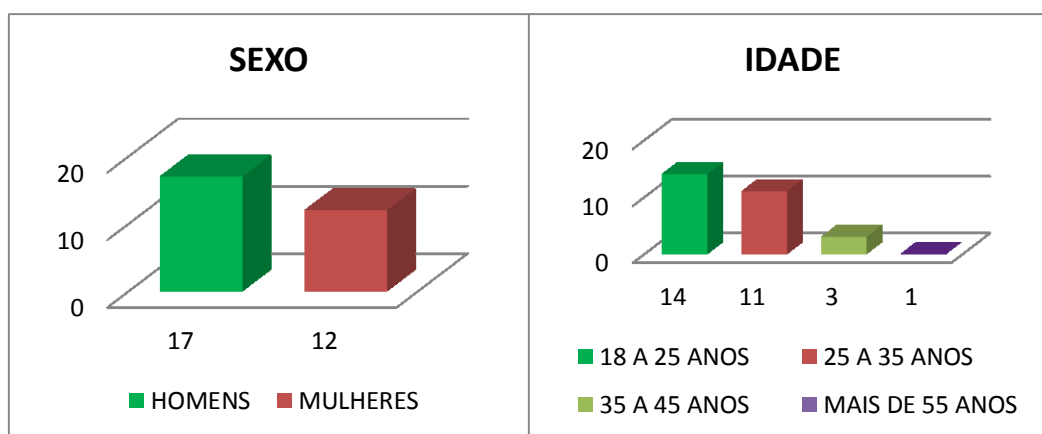
- Dados gerais (idade, sexo, estado civil);
- Formação acadêmica;
- Situação e experiência profissional.

3) Significação sobre avaliação do aprendizado:

- O ponto de vista dos professores;
- O ponto de vista dos alunos;
- O ponto de vista dos gestores.

Os gráficos a seguir mostram uma síntese dos resultados dos questionários aplicados aos alunos, em que expressam as informações consideradas mais substanciais ao propósito da pesquisa. A primeira parte contou com perguntas de múltipla escolha, os quais deveriam optar por uma única resposta, objetivando definir o perfil dos alunos pesquisados:

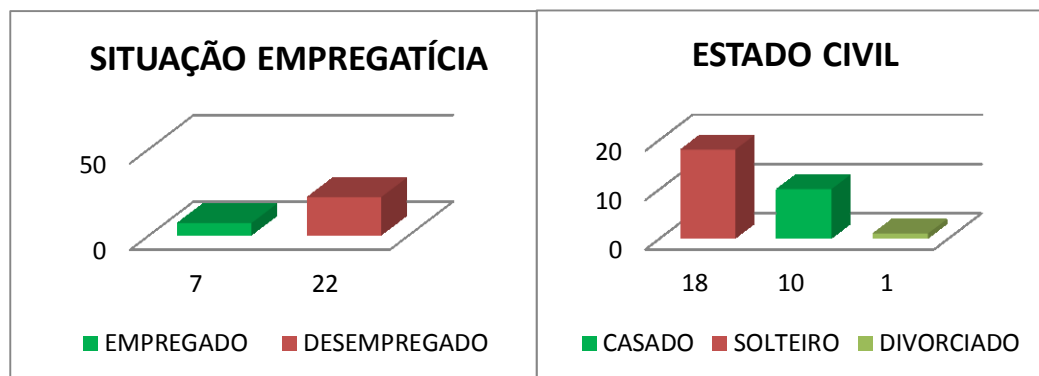
Gráfico 1 - Perfil quanto ao sexo e a idade



Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado.

As turmas de EJA, objeto de investigação dessa pesquisa, tem um total de 29 estudantes: são alunos que moram nas proximidades, 12 são alunos do sexo feminino e 17 são de sexo masculino. A idade varia de 17 anos a 60 anos, pela coleta de dados dos vinte e nove alunos, dezoito são casados, dez são solteiros e um é divorciado.

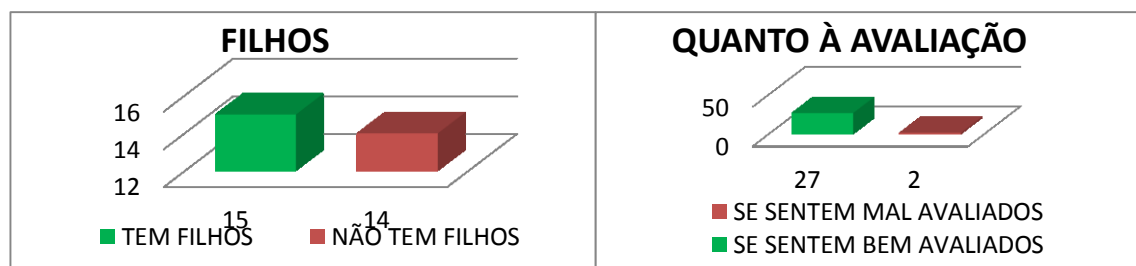
Gráfico 2 - Perfil quanto à situação empregatícia e estado civil



Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado

A coleta dos dados ao tratar da ocupação desses estudantes, evidenciou que sete alunos trabalham vinte e dois alunos não trabalham, dentre eles, dois são aposentados. Quanto às profissões dos pesquisados, são muito variadas tais como: mecânico de motos, diarista, agricultor, pintor, doméstica e etc. Os quais relataram receber em torno de um salário mínimo. Quanto às aspirações acadêmicas, a maioria dos alunos respondeu nos questionários que pretendem terminar o ensino médio (1º ao 3º ano), em conversa informal com alguns deles, estes alunos relatam que têm essa pretensão porque buscam por um novo emprego, com melhor remuneração ou apenas que ofereça melhores condições de trabalho, enquanto outros alunos dizem nunca ter tido a oportunidade de trabalhar formalmente por não possuir a formação mínima exigida pela maioria dos empregadores, que é o ensino fundamental completo, mesmo quando se trata de trabalhos braçais.

Gráfico 3 - Perfil quanto a filhos e a avaliação



Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado

A partir do gráfico acima, percebemos que é bem equilibrada a quantidade de aluno que são pais em relação àqueles que não têm filhos, mediante análise dos questionários percebe-se que a maioria dos alunos/pais tem de um a dois filhos e este seria um dos principais motivos que os fazia retornar a sala de aula, pois buscam através da certificação escolar oportunidades de dar melhores condições de vida a estes filhos, além do exemplo de o quanto a escolarização é importante para o crescimento profissional e pessoal do indivíduo.

Quanto à avaliação, a grande maioria dos alunos relatou nos questionários que se consideram bem avaliados pelos seus professores, que estes os informam sob quais critérios serão avaliados logo no início do período letivo. Ainda a respeito da avaliação, quando questionados se eles participam ativamente do processo avaliativo, 10 (dez) disseram nunca ter participado 13 (treze) responderem que geralmente participam e os demais alunos respondeu que não sabe como, ou prefere não participar, À luz d pensamento de Luckesi (2010, p. 69), que define a “*avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma toma de decisão*”, compreende-se que é imprescindível a participação e conscientização de toda a comunidade escolar perante o processo avaliativo educacional

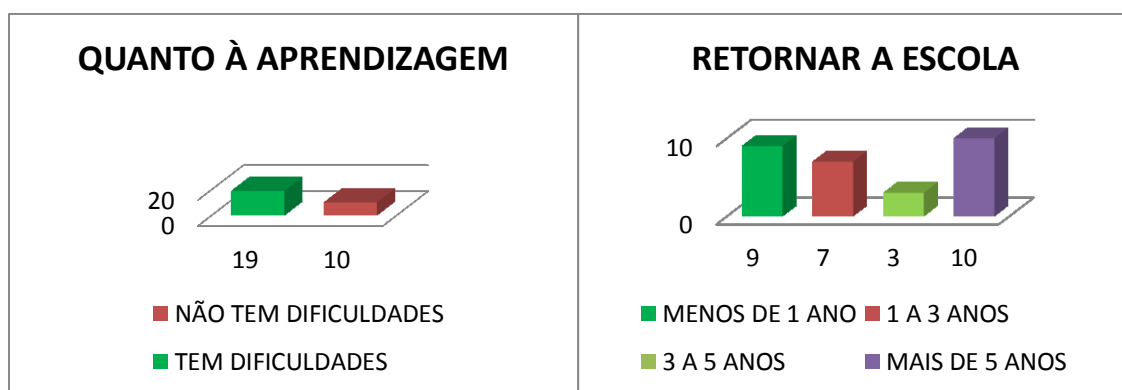
É muito importante que os alunos saibam que também depende deles a elaboração desse plano de avaliação, logo não apenas os eles devem ser avaliados, mas também desempenham o papel de validadores de sua aprendizagem e da prática de ensino a qual estão sujeitos. Masetto (2013, p. 154) enfatiza que, “*faz parte da mediação pedagógica repensar e criar um novo sistema de avaliação que se integre ao processo de aprendizagem e incentive o aluno a aprender*”.

Dos 29 (vinte e nove) alunos pesquisados, todos afirmam que a forma de avaliar do professor influencia na aprendizagem do aluno, bem como em sua permanência na escola, tanto que 18 (dezoito) deles relataram já terem tido vontade de desistir de estudar por se sentirem mal avaliados, 05 (cinco) afirmam já terem tido vontade de desistir mais de uma vez, segundo Matui:

As famosas evasão e repetência são resultado da avaliação classificatória. As evasões ocorrem de forma mais acentuada no segundo semestre de cada ano letivo, principalmente depois das avaliações do terceiro bimestre, quando os alunos ficam sabendo que é difícil “passar do ano” (em especial com o aluno/ trabalhador). (MATUI, 2002, p.226).

Hoffman (1993) ratifica que a ação avaliativa classificatória não é garantia de um ensino de qualidade, que assegura um saber competente dos alunos. Essa prática é como uma espécie de ranço da educação tradicional que no decorrer do tempo vai causando vítimas de seus atos classificatórios, excluindo alunos da escola, colocando-os de certa forma a margem da sociedade. Todavia, muitos profissionais da educação pensem de maneira contrária a essa.

Gráfico 4 - Perfil quanto à aprendizagem e retorno a escola



Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado

Mediante avaliação dos questionários constatamos que a maioria dos alunos diz ter dificuldades de aprendizagem, em conversação alguns me apontam esse como sendo o motivo que os levou a desistir de continuar os estudos na idade apropriada.

Além desses, foram relatados também outros motivos como trabalho, e o índice de reprovação, não concordar com os métodos de avaliação do professor, sentir que seu rendimento como aluno não estava satisfatório ou não sentir-se motivado a estudar, fatores que segundo eles foram decisivos para que em algum momento da vida abandonassem os estudos.

Sendo assim, entende-se que é necessário haver a elaboração e implementação de um plano pedagógico que objetive auxiliar a transformação e desempenho do aluno não alfabetizado ou com uma escolarização incompleta, a modo que este se sinta atendido em suas necessidades e motivado a prosseguir com seus estudos, como afirma Moraes (2010, p. 55),

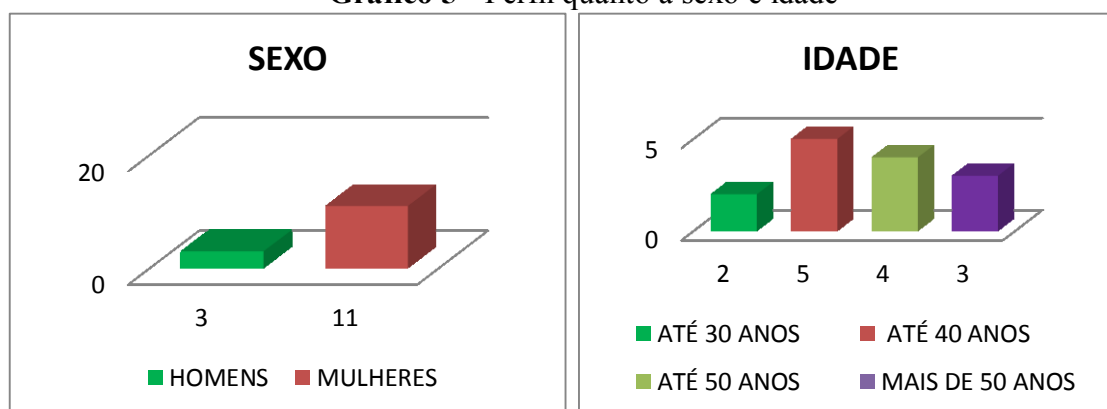
Para que a sala de aula exista como espaço de transformação, é preciso criar situações de ensino e aprendizagem desafiadoras, permeadas por estratégias inovadoras, instigadoras, ao mesmo tempo apaixonantes e emocionalmente saudáveis e acolhedoras, geradoras de climas propícios à reflexão, à aprendizagem, ao desenvolvimento individual e coletivo e às transformações necessárias (MORAES, 2010, p. 55).

Dentre os 29 (vinte e nove) alunos questionados 9 (nove) passaram menos de um ano para retornar às salas de aula, o que podemos considerar como sendo algo positivo pois o motivo que os levou ao afastamento já não existe, entretanto 10 (dez) desses alunos afirmam ter passado mais de 5 (cinco) anos longe da escola, os quais justificam esse distanciamento dizendo que havia necessidades maiores a serem atendidas e que estudar infelizmente não era a opção mais conveniente, ou nem sequer era uma opção. Quando removidas as barreiras que os impediam de estudar os mesmos optaram pela EJA, pois, apesar das adversidades, eles procuraram a instituição escolar com a tentativa de encontrar caminhos e construir novos percursos.

Os gráficos a seguir mostram uma síntese dos resultados dos questionários aplicados aos professores e gestores, em que expressam as informações consideradas mais substanciais ao propósito desta pesquisa, aqui dividido em duas partes. A primeira parte contou com perguntas de múltipla escolha, os quais deveriam optar por uma única resposta, objetivando definir o perfil desses profissionais, a segunda parte expressa os dados obtidos a partir das respostas subjetivas dos docentes.

Visando preservar a imagem dos pesquisados, os 14 (quatorze) participantes não revelaram nomes, apenas informaram a idade, o sexo e o estado civil, seguidos de outras informações relativas à sua formação, como elementos importantes para a construção do perfil e a compreensão da prática pedagógica desses profissionais, frente à necessidade de desvelamento do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, implícito nessa prática.

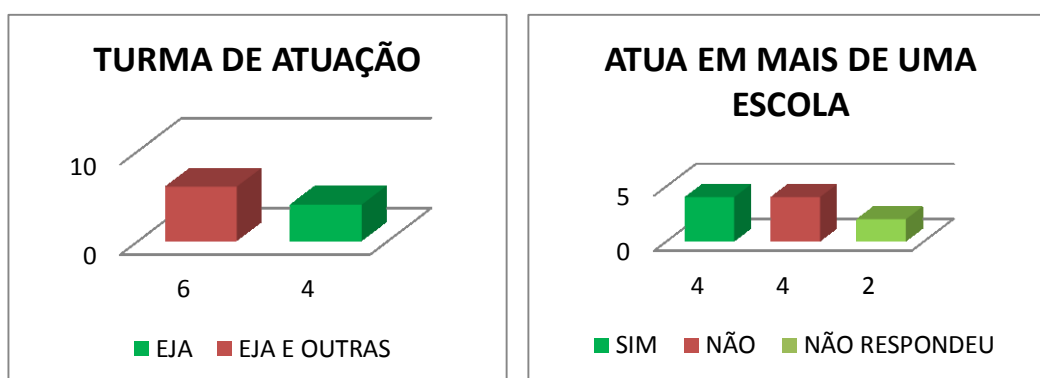
Gráfico 5 - Perfil quanto a sexo e idade



Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado

Entre os 14(quatorze) profissionais pesquisados os dados gerais apresentados foram os seguintes: a) Quanto à idade, os educadores e gestores encontram-se na faixa de 28 a 57 anos; b) Quanto ao sexo, prevalece a presença feminina, sendo: 11 mulheres (08 professoras, 01 secretária; 02 diretoras); - 03 homens (02 professores; 01 coordenador); c) Destes, 12(doze) residem em área urbana, 01(um) em área rural e 01(um) não respondeu.

Gráfico 6 - Perfil quanto a atuação



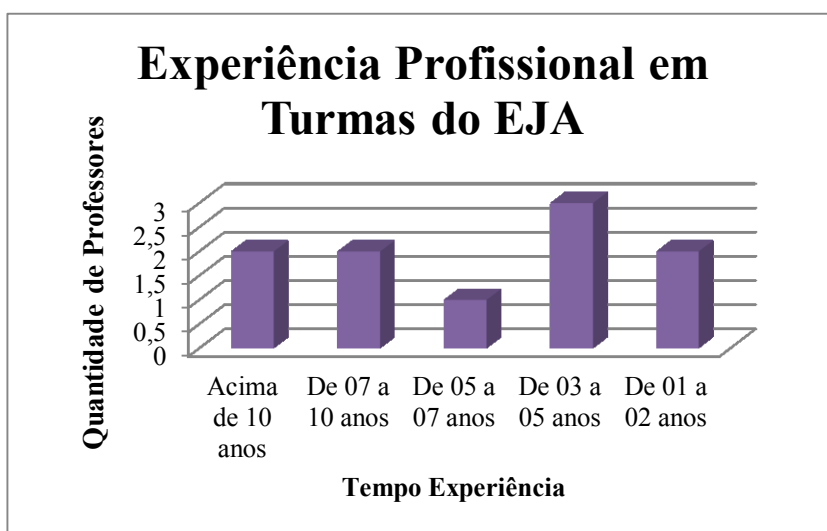
Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicada.

Quanto às turmas e local de atuação dos 10(dez) professores investigados 06(seis) atuam apenas em turmas de EJA, enquanto 04(quatro) deles atuam em turmas que atendem a outras modalidades de ensino. Quando questionados sobre o local de atuação pedagógica, 04(quatro) destes docentes relatam trabalhar em mais de uma escola, em redes de ensino diferentes, 04(quatro) dentre os dez trabalha apenas em uma rede de ensino e 02(dois) deles optaram por não responder. Vale salientar que todos os professores questionados atuam apenas na rede pública de ensino, variando apenas entre as redes Estadual e Municipal.

Quanto a situação profissional, destacamos os seguintes elementos: a) Quanto ao nível de escolaridade, os profissionais pesquisados estão assim caracterizados: entre os professores

questionados, 02 (dois) têm formação apenas em nível de graduação; 07 (sete) possuem especialização e 01 (um) está cursando mestrado; b) Quanto à de atuação: Todos os dez docentes atuam em sua área específica de formação, o que podemos considerar muito valioso para o ensino em geral, principalmente para os estudantes que são atendidos por profissionais capacitados pra atender a demanda de cada disciplina; e c) Experiência profissional: Podemos dizer que é considerável visto que dentre esses dez docentes, 08 (oito) têm mais de 10 anos atuando como professor; quanto à atuação em turmas de EJA, estão assim distribuídos:

Gráfico 7 - Perfil quanto a experiência profissional



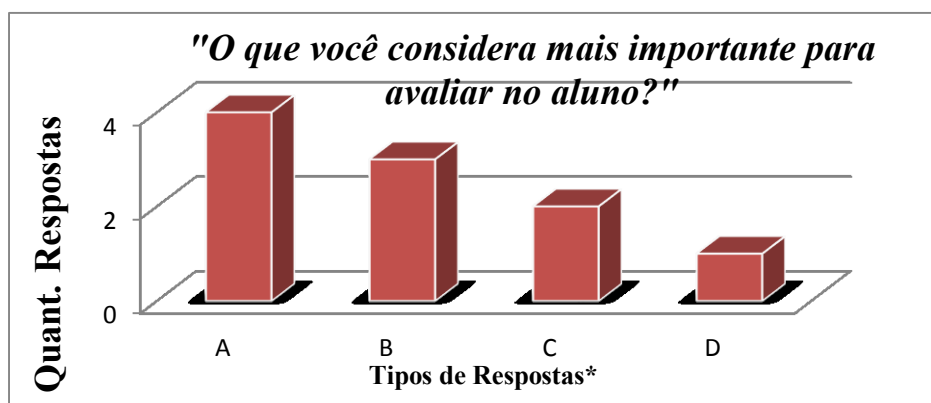
Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado.

No que diz respeito aos Gestores: Dos 04 (quatro) gestores pesquisados 02 (dois) têm pós-graduação; 01 (um) é graduado em outra área de conhecimento e 01(um) não possui formação superior.

Quando questionados quanto à participação em atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à educação nos últimos dois anos, 03 (três) dos gestores responderam que sim, oferecidas pela escola e por iniciativa própria, 01(um) respondeu que não participou de nenhum tipo de formação continuada no período citado.

Assim, quando questionados os docentes mais consideram importantes para serem avaliados em um discente, obtiveram-se 10 respostas interessantes, algumas delas assemelhavam-se entre si, das similaridades das respostas subjetivas foram geradas e obteve 04 (quatro) tipos de respostas, assim descritas:

Gráfico 8 - Relevância do que é avaliado

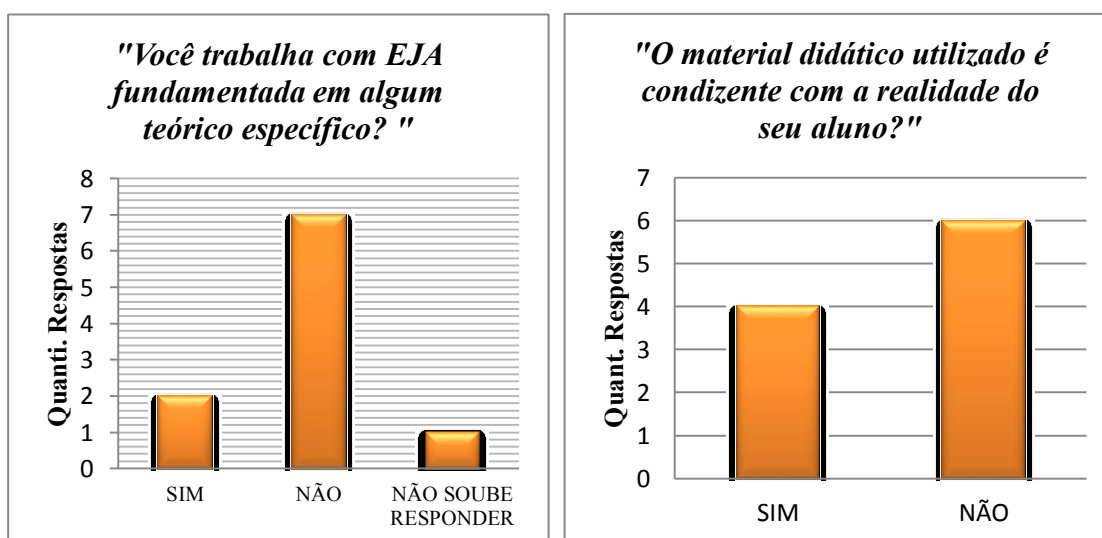


Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado.

Destacamos que as 04 principais respostas: A - Avaliar os conhecimentos; B - Sua formação como cidadão consciente e crítico; C - Avaliar o aluno de forma geral; D - A participação efetiva, interação com seus pares.

Já ao serem questionados subjetivamente quanto ao material didático utilizado por eles, os docentes expressaram objetivamente se sim, não ou não quiseram opinar sobre essa questão, visto que, a dificuldade de fundamentar os conteúdos teóricos didáticos em portfólios, livros, apostilas e outros materiais é quase escassa. Corroborando com outra afirmativa, ao serem questionados sobre o uso de algum material didático utilizado por eles em sala de aula e que fosse condizente com a realidade do aluno, em maioria foi dito “não”.

Gráfico 9 - Referências e material didático pedagógico

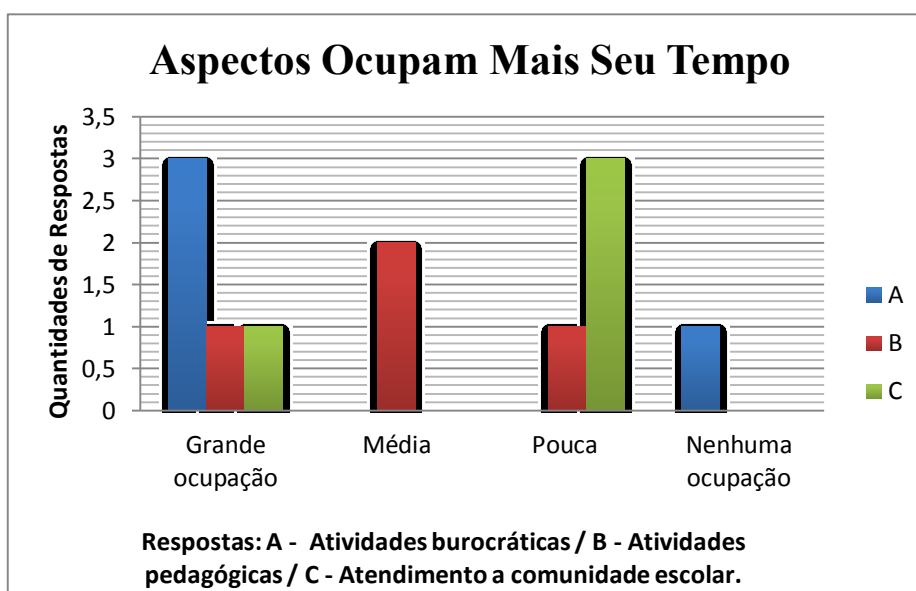


Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado.

Todavia, além dos professores, os gestores educacionais se manifestaram positivamente aos questionários, apesar dos obstáculos da metodologia, materiais didáticos,

compreensão do perfil discente, os gestores declaram que costumam se auto avaliarem como gestor educacional, para auxiliar o professor na sua atuação profissional, além de melhorar o rendimento dos alunos. No entanto, ainda é notável que o ranço mais encontrado na gestão escolar, tais como:

Gráfico 10 - Quanto ao tempo de ocupação



Fonte: Dados coletados pela autora a partir do questionário aplicado.

Para fazer um apanhado sobre os resultados deste trabalho devo me remeter aos objetivos propostos, que em síntese era o de entender as concepções de avaliação nas quais os educadores baseiam sua prática, identificar os sujeitos da avaliação compreendendo o grau de envolvimento que cada um tem neste processo, bem como traçar um perfil dos mesmos.

Quanto ao perfil do alunado da EJA, notam-se duas peculiaridades: turmas formadas por alunos com idade acima de 30 (trinta) anos e outras por alunos bem mais jovens partindo dos 16 (dezesseis) anos. O que chama atenção e torna essas turmas tão singulares é a pretensão da maioria dos alunos que as forma.

Quando considerando a turma de alunos com mais idade, esses objetivam mudar de emprego em razão da qualidade de vida da família ou sonham em ter a formação escolar que não lhes foi possível obter na idade adequada, estes também se destacam por serem mais pontuais, menos faltosos e apresentam um baixo índice de desistência. Ao considerar a turma formada por alunos mais jovens, estes por sua vez apresentam características que se diferenciam muito da turma anterior, geralmente esta é mais numerosa, com alunos mais faltosos e apresentam um maior número de evasão, contudo embora a desistência desse

público em relação aos estudos seja maior, eles passam menos tempo para retornar ao ambiente escolar.

Um fator que se destaca em relação ao alunado mais jovem são os interesses deles ao procurar a escolarização, a maioria busca a formação mínima exigida pelo mercado de trabalho, anseiam pelo primeiro emprego ou mudar para outro de sua escolha. Podemos dizer que existe um processo de juvenilização acontecendo dentro das salas de EJA que antes não era tão comum, portanto é importante destacar que o professor como mediador deve adequar os conteúdos e a avaliação para atender o adulto trabalhador e o jovem com diversos interesses e perspectivas, mantendo sempre qualidade e a responsabilidade para com o ato de ensinar.

Infelizmente quando questionados sobre o comprometimento com o processo avaliativo ao qual são submetidos, a maioria dos estudantes diz ser previamente informado sobre como será avaliado, mas que nunca participou ativamente na tomada de decisões, alguns até desconhecem ter o direito a opinar sobre como dar-se-á essa avaliação. No mais, alguns que dizem participar (e conversa informal) não especificam como eles se posicionam diante desta responsabilidade e nem demonstram conhecer o propósito ou as concepções de avaliação.

Em se referindo aos educadores, vários falaram em verificação de aprendizagem, mas não relataram quais seriam as atitudes a serem tomadas para mudar a forma de avaliar seus educandos, menos ainda se fala sobre avaliação do ensino. Apenas um dos profissionais questionados dentre gestores e professores diz que *“A avaliação é um suporte para o professor. Através dela, nos avaliamos enquanto profissionais e aprimoramos nossas metodologias. E, claro, temos uma ideia daquilo que o educando aprendeu”* (prof. 9), o que nos leva a perceber a maioria destes profissionais não consideram necessária ou não compreendem a auto avaliação como sendo indispensável para o aprimoramento da prática de ensino.

Após a análise dos dados coletados através do questionário, nota-se que as os pesquisados enquanto respondem as questões não deixam claro seu entendimento quanto às concepções e funções da avaliação. Em nenhum momento foram expressos termos como avaliação diagnóstica, somativa ou qualquer outro tipo de avaliação, entretanto analisando as respostas subjetivas destes profissionais sobre o que eles avaliam em seus alunos, podemos identificar características que remetem mais comumente as avaliações Formativas e Somativas.

É notório que os profissionais educadores e gestores estão assimilando as propostas de mudanças para a educação. Todavia, ainda precisa ser enfatizada a importância da avaliação para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, a qual que deveria ser utilizada para diagnosticar e verificar o desempenho de estudantes e professores é usado meramente para classificar o aluno. Diante deste resultado, nota-se que o não conhecimento na formação acadêmica do professor sobre avaliação, influencia diretamente na vida escolar e profissional do educando, bem como na qualidade do desempenho profissional do educador.

6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Esta pesquisa foi de grande importância não apenas para mim, mas para toda a equipe pedagógica, gestora e para o corpo discente da ECP, que se viram envolvidos e estimulados a uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e avaliativa no universo da EJA, reflexão a partir da qual é possível tecer algumas considerações finais.

O presente estudo possibilitou também uma importante revisão sobre as concepções de avaliação em EJA, considerando a prática avaliativa como um processo de imprescindível responsabilidade social e educacional, no qual gestor, educador e aluno se fazem participantes ativos nesse processo. O qual deve se dar pela mediação entre ambas as partes, pela revisão do saber e do fazer no sentido de construir o conhecimento, possibilitando novos olhares e dando novos significados ao que seria ensinar e aprender.

O espaço destinado aos alunos da EJA, bem como a todos os demais estudantes deve ser um ambiente propício à aprendizagem, que os impulsionem e estimulem a buscar o conhecimento, romper todos os obstáculos que os impediram de atingir o potencial no qual muitos deixaram de acreditar que tivessem e outros chegaram a crer que não era possível.

O professor da EJA, enquanto mediador do conhecimento é capaz de fazer da prática avaliativa um instrumento de transformação na medida em que ele conhece a vivência dos seus alunos torna-se também parte dessa experiência, o que facilita na socialização e construção de um saber que por sua vez tornar-se-á muito mais significativo para o educando.

Ficou claro que em algum momento da vida dos sujeitos/alunos pesquisados foram excluídos da escola, talvez pelo sistema que não os acolheu da maneira mais adequada, ou pelas necessidades socioeconômicas que os obrigaram a se afastar. Quando buscamos observar o aluno de EJA com um olhar mais atento percebemos que se trata de sujeitos críticos com valores e atitudes formadas o que os torna mais sensíveis a toda e qualquer forma de proceder para com eles, dentre elas a avaliação.

De fato, a avaliação detém grande relevância quando o quesito é *aprender*, eu chamo atenção para esta palavra, porque ela é relativa em demasia, entretanto alguns profissionais educadores não consideram esta relevância em toda a extensão da palavra, se despreocupando de quão desastrosa pode ser a empregabilidade dessa avaliação sem que seja dada a importância adequada a todos os quesitos nos quais ela pesará na vida do aluno. Portanto, deve-se entender que a avaliação gera influência direta no aprendizado e no modo em que o ensino está sendo aplicado. Para que se possa discutir sobre as concepções de avaliação adotadas pela instituição de ensino e empregadas no cotidiano do ensino escolar é necessário

ter conhecimento do que está sendo desenvolvido, a forma de avaliar e qual a posição dos alunos perante as concepções e métodos avaliativos dos professores.

Durante a aplicação dos questionários alguns participantes/discentes relataram que nunca haviam parado para pensar sobre o grau de responsabilidade que cada um deve assumir em sua própria avaliação e que o papel de avaliador não cabe apenas ao professor em relação a aprendizado do aluno, mas sim de todos os indivíduos que integram o sistema de ensino escolar. A partir dos dados coletados durante esta pesquisa, podemos compreender que existe de fato uma conscientização acerca da importância da participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, quanto a como e porque avaliar.

As mudanças s quais me refiro são mais evidentes nos quesitos que remetem mais diretamente a responsabilidade social, a efetividade pela busca de mudanças significativas quanto à oferta do ensino escolar adequado a cada idade, quanto à qualidade do ensino, bem como as condições de trabalho e qualificação dos profissionais educadores.

É possível compreender essas mudanças também na postura do gestor e do docente em relação aos seus discentes da modalidade EJA de ensino, que inclui o aluno na tomada de decisões sob sua aprendizagem, passando além de mero receptor do conhecimento para o principal atuante do seu processo de ensino participando efetivamente da sua história acadêmica.

Apesar do discente da EJA se deparar com certas dificuldades, pode-se concluir através do método de coleta de dados, passo vital para o sucesso da pesquisa, na qual se obteve respostas claras e objetivas, torná-lo o pensamento, perfil e as necessidades dos participantes do sistema educacional mais próximo e palpável, que é possível traçar um perfil dos integrantes, apresentar quais são suas maiores necessidades e refletir como auxiliar e resolver esses obstáculos no processo de otimizar o ensino por meio da avaliação contínua e participativa , assim promovendo jovens e adultos com base em concepções que auxiliem na formação crítica e cidadã.

Assim, por meio da execução deste trabalho podemos perceber que em se referindo de ensinar, aprender e avaliar, muitas coisas mudaram desde o tempo em que eu fui aluna da EJA, hodiernamente estão bem mais claros para os educandos sob quais conceitos eles estão sendo avaliados, e qual a finalidade desta avaliação e o quanto ele poderá ou não participar ativamente desse processo.

Por fim, deixo uma breve ressalva do quanto essa modalidade de ensino precisa ser priorizada, devendo almejar profissionais menos sobrecarregados, que disponham de espaço,

conteúdos e materiais de ensino voltados para a realidade da EJA, carecendo de um sistema educacional sensibilizado a realidade dos jovens e adultos que voltam a estudar, almejando o conhecimento acadêmico e que finalmente estes possam atingir o seu grande potencial como indivíduos intelectualmente úteis, que possam ser incluídos e não apenas inseridos a sociedade.

REFERENCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas**. 2007 – Dissertação. Universidade de Brasília – UNB, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.bdtd.bce.unb/.../processaArquivo.php?codArquivo=2413&PHPSESSID=78dd02cff4c29172e6a3879e0ababf9e>.

BERELSON, B. **Content Analysis in Communication Research**. Free Press, Glencoe.1952.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. FUNDEB.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB N° 4/99**. Disponível em Acesso em 06/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. PROEJA: documento base. Brasília, DF, 2007

BRASIL. Parecer CNE n ° 11/2000 CEB. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: fevereiro de 2018

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) n. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: fevereiro de 2018 e <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf> Acesso em fevereiro de 2018

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2ª Edição. 2007.

ELO, S., & Kyngäs, H.: “The qualitative content analysis process”. **Journal of Advanced Nursing**, vol. 62 (2008), nº1, pp. 107-115.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo (1993). **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 127 p. Review by Elizete Delima Carneiro and Mara Cristine Maia dos Santos (UNILASALLE) De: (In: La Salle: Revista de Educação;, Ciência e Cultura/Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), v. 4, n. 1 (Outono de 1999). Reproduced with permission.)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24/ 11/ 16.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, 35ª ed. revista.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. – - (Coleção magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.180.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem, mais uma vez**. ABC EDUCATIO. Ed. São Paulo, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro, ABT, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino/ Jiron Matui**. São Paulo: Moderna, 2002.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009.

MORAES, M. C. **Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação.** In: Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

MOTA, Rosângela da Silva. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias.** Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009, 36 p.

PAIVA, Vanilda. **Educação de popular e educação de adultos.** São Paulo, Edições Loyola, 1987.

PERRENOUD, Ph. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre : Artmed Editora (trad. em português de *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles : De Boeck, 1999.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REVISTA NOVA ESCOLA. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.
<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicasB>

SILVA, A. H., & Fossá, M. I. T.: “Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos”. **Qualitas Revista Eletrônica**, vol. 17 (2015), nº1, pp. 1-14.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006.

SILVA, T. T. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TESCH, R. **Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools**, Lodon: Folmer Press, 1990.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DA EJA

CARO ALUNO: Agradeço a sua colaboração, esse questionário é sigiloso à autoria das respostas

- 1- **Sexo :**
 - a) Masculino
 - b) Feminino

- 2- **Estado civil:**
 - a) Solteiro
 - b) Casado
 - c) Separado/Divorciado

- 3- **Quantidade de filhos:**
 - a) Nenhum
 - b) 1 a 2
 - c) 3 a 4
 - d) Mais de 4

- 4- **Faixa etária:**
 - a) 18 a 25 anos
 - b) 25 a 35 anos
 - c) 35 a 45 anos
 - d) 45 a 55 anos
 - e) mais de 55 anos

- 5- **Qual é sua profissão?**

- 6- **Você está empregado ou não?**
 - () sim
 - () Não

- 7- **Qual sua renda mensal?**
 - a) Até um salário mínimo
 - b) De um a dois salários mínimos
 - c) De dois a três salários mínimos
 - d) Mais de três salários mínimos

- 8 – **Antes de iniciar seus estudos nesta escola, quanto tempo você ficou fora de um ambiente escolar?**
 - a) Menos de um ano
 - b) 1 a 3 anos
 - c) 3 a 5 anos
 - d) mais de 5 anos

- 9- **Com relação à sua aprendizagem, você a considera:**
 - a) Ótima
 - b) Boa
 - c) Regular

- 10- **Considerando as ferramentas (recursos) utilizados pelo professor, marque o (s) recurso (s) didático (s) através do (s) qual (quais) você gosta de aprender.**
 - a) Observação de aula expositiva no quadro.
 - b) Recursos multimídia (datashow, vídeos, som)
 - c) Livro didático e leituras
 - d) Palestras
 - e) Grupos de discussão
 - f) Laboratórios específicos (Física, Química e Biologia)

- f) Laboratório de informática
- 11- Você tem dificuldades de aprendizagem?**
- a) sim
b) Não
- 12- Com relação ao professor, qual a imagem que você tem dele:**
- a) Uma pessoa comum
b) Um facilitador da aprendizagem
c) Uma pessoa despreparada
d) Um mestre
e) Um transmissor de conhecimentos
f) Mediador
- 13) Você gosta e se sente motivado para estudar?**
- a) Sim
b) Não
- 14- Você se sente bem avaliado pelos seus professores?**
- a) Sim
b) Não
- 15- Você participa do processo de avaliação na sua escola?**
- a) Nunca participei
b) Geralmente participo
c) Não tenho oportunidade
d) Prefiro não participar
e) Não sei como fazer
- 16- O modelo e a forma de avaliação de sua escola atendem às suas expectativas?**
- a) Sim
b) Não
c) Parcialmente
- 17- Você é previamente informado sobre quais critérios será avaliado?**
- a) Sim, pelo professor.
b) Sim, pela parte gestora.
c) Não sou informado
- 18- Você acredita que a forma de avaliar do professor pode influenciar na aprendizagem do aluno?**
- a) Sim
b) Não
- 19- Você já se sentiu desmotivado a estudar por não gostar de como era avaliado?**
- a) Sim, uma vez.
b) Sim, mais de uma vez.
c) Não
- 20- Quanto às aspirações acadêmicas, você pretende:**
- a) Concluir o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)
b) Concluir o Ensino Médio (1º ao 3º ano)
c) Fazer faculdade
d) Fazer um curso técnico
e) Fazer pós-graduação
- 21- Você já teve vontade de desistir de estudar na EJA?**
- a) Sim, porque senti que não estava aprendendo.
b) Sim, porque não tinha tempo para estudar.
c) Não, sinto que estou evoluindo bem como aluno.
d) Não, pois preciso da comprovação de escolaridade.
e) Não, porque tenho pressa para concluir o ensino médio.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR/COORDENADOR

Prezado Diretor/Coordenador,

Realizo esta pesquisa no intuito de compreender quais são as concepções de avaliação educacional nas quais se baseia a equipe avaliadora para a promoção do aluno da EJA. Neste sentido, as informações a respeito do perfil do diretor/coordenador e de sua gestão administrativo-pedagógica na escola representam importante subsídio para o melhor aproveitamento deste trabalho.

Conto com sua participação e agradeço a sua valiosa colaboração.

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

- (A) feminino
- (B) masculino

2. Idade:

- (A) de 31 a 35 anos
- (B) de 36 a 40 anos
- (C) de 41 a 45 anos
- (D) de 46 a 50 anos
- (E) 51 anos ou mais
- (F) até 30 anos

3. Função:

- (A) Diretor
- (B) Coordenador

II. FORMAÇÃO

4. **Você concluiu (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)**

- (A) Licenciatura em Pedagogia.
- (B) outro curso superior.
- (C) Pós-graduação em Educação (mestrado ou doutorado).

5. **Você freqüentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?**

- (A) Sim, oferecidas pela escola.
- (B) Sim, oferecidas pela escola e por iniciativa própria.
- (C) Sim, somente por iniciativa própria.
- (D) Não participei de atividades de formação continuada.

III. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

6. **Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- (A) Menos de 5 anos.
- (B) Até 10 anos.
- (C) Até 15 anos.
- (D) Até 20 anos.
- (E) Mais de 20 anos.

7. **Há quantos anos você é diretor/coordenador desta escola?**

- (A) Menos de 5 anos.
- (B) Até 10 anos.
- (C) Até 15 anos.
- (D) Até 20 anos.
- (E) Mais de 20 anos.

8. **Qual é a sua situação funcional nesta escola?**

- (A) Titular.
- (B) Substituto.

9. **Você mora**

- (A) em torno desta escola e conhece a vida da comunidade.

- (B) em torno desta escola e não conhece a vida da comunidade.
- (C) longe desta escola e conhece a vida da comunidade.
- (D) longe desta escola e não conhece a vida da comunidade.

10. Você costuma se auto avaliar como gestor educacional?

- (A) Sim, regularmente.
- (B) Raramente.
- (C) Não, pois não acho necessário.

IV. GESTÃO ESCOLAR

Indique o grau de dificuldade que você encontra no seu trabalho como diretor, para desenvolver, nesta escola, cada uma das atividades que se seguem. Atividades desenvolvidas nesta escola:

	<i>Muita dificuldade</i>	<i>Dificuldade mediana</i>	<i>Nenhuma dificuldade</i>	<i>Não desenvolvo a atividade</i>
11. envolver o conjunto dos professores nas decisões importantes a respeito da escola.	A	B	C	D
12. estabelecer com a equipe escolar expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
13. acompanhar o trabalho dos professores.	A	B	C	D
14. discutir com os professores problemas pedagógicos.	A	B	C	D
15. acompanhar e discutir as dificuldades e problemas da escola durante as reuniões.	A	B	C	D
16. acompanhar e avaliar, junto à coordenação pedagógica, as aulas de recuperação e reforço.	A	B	C	D
17. acompanhar os avanços dos alunos na aprendizagem e procurar estabelecer, junto com os professores e o professor coordenador, estratégias para melhorar o aproveitamento escolar.	A	B	C	D
18. valorizar o trabalho dos professores e do professor coordenador por meio da divulgação de suas realizações de boa qualidade.	A	B	C	D
19. organizar as rotinas escolares de forma articulada à proposta pedagógica da escola.	A	B	C	D
20. promover avaliação contextualizada.	A	B	C	D
21. facilitar o acesso de professores e alunos a materiais e recursos pedagógicos.	A	B	C	D
22. criar oportunidades informais para conversar com professores e alunos.	A	B	C	D
23. estimular os alunos a participarem do processo avaliativo.	A	B	C	D
24. solucionar rapidamente os problemas do cotidiano da escola com a participação da equipe escolar e dos alunos.	A	B	C	D
25. administrar conflitos que se dão na escola, decorrentes de fatores como indisciplina, E a relação professor-aluno.	A	B	C	D
26. organizar o seu horário de modo a estar presente em todos os períodos de funcionamento da escola.	A	B	C	D
27. estabelecer contato com as famílias para conhecer a realidade dos alunos.	A	B	C	D

No seu trabalho nesta escola, como diretor, quais aspectos ocupam mais seu tempo? Numere-os de 1 a 4, considerando 1 o aspecto que ocupa mais seu tempo e 4 o que ocupa menos.

	1	2	3	4
28. Atividades burocráticas.				
29. Atividades pedagógicas.				
30. Atendimento à comunidade escolar.				

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES

CARO PROFESSOR/A: Agradeço a sua colaboração, esse questionário é sigiloso à autoria das respostas

Nome:	
Sexo: () Mas. () Fem.	Idade:
Reside em: () área urbana () área rural	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Matutino () vespertino () noturno	
Nesta escola é professor de turma: () EJA () Outras	
Atua como docente em outra escola? () sim () não	
Atua em outra rede? () sim () não Caso sim, qual: () pública () privada	
Escolaridade: () Ensino Superior (cursando) () Ensino Superior (concluído) () Especialização (cursando) () Especialização (concluído) () Mestrado (cursando) () Mestrado (concluído) () Doutorado (cursando) () Doutorado (concluído)	
Atua em sua área de formação? () sim () não	
Tempo de atuação como docente: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação como docente em turmas de EJA: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação nesta escola: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
O que você considera mais importante avaliar no aluno?	
No seu entendimento, qual é a função da avaliação?	
Você trabalha com EJA fundamentada em algum teórico específico? Qual? Por quê?	
O material didático utilizado é condizente com a realidade do seu aluno? () sim () não	
Quais as maiores dificuldades encontradas na prática do profissional da EJA?	

14. Você se sente bem avaliado pelos seus professores?													Total
a) Sim	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	AL10	AL11	AL12	12
b) Não													0
15. Você participa do processo de avaliação na sua escola?													Total
a) Nunca participei	AL1	AL2			AL5	AL6	AL7		AL9				06
b) Geralmente participo				AL4				AL8			AL11	AL12	04
c) Não tenho oportunidade													0
d) Prefiro não participar			AL3										01
e) Não sei como fazer										AL10			01
16. O modelo e a forma de avaliação de sua escola atendem às suas expectativas?													Total
a) Sim	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6			AL9	AL10	AL11	AL12	10
b) Não							AL7						01
c) Parcialmente								AL8					01
17. Você é previamente informado sobre quais critérios será avaliado?													Total
a) Sim, pelo professor.	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	AL10	AL11	AL12	12
b) Sim, pela parte gestora.													0
c) Não sou informado													0
18. Você acredita que a forma de avaliar do professor pode influenciar na aprendizagem do aluno?													Total
a) Sim	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	AL10	AL11	AL12	12
b) Não													0
19. Você já se sentiu desmotivado a estudar por não gostar de como era avaliado?													Total
a) Sim, uma vez.	AL1				AL5			AL8			AL11		04
b) Sim, mais de uma vez.						AL6							01
c) Não		AL2	AL3	AL4			AL7		AL9	AL10		AL12	07
20. Quanto às aspirações acadêmicas, você pretende:													Total
a) Concluir o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)	AL1				AL5		AL7		AL9				04
b) Concluir o Ensino Médio (1º ao 3º ano)		AL2				AL6		AL8		AL10		AL12	05
c) Fazer faculdade			AL3	AL4									02
d) Fazer um curso técnico											AL11		01
e) Fazer pós-graduação													0
21. Você já teve vontade de desistir de estudar na EJA?													Total
a) Sim, porque senti que não estava aprendendo.								AL8	AL9				02
b) Sim, porque não tinha tempo para estudar.													0
c) Não, sinto que estou evoluindo bem como aluno.			AL3		AL5	AL6	AL7			AL10		AL12	06
d) Não, pois preciso da comprovação de escolaridade.	AL1										AL11		02
e) Não, porque tenho pressa para concluir o ensino médio.		AL2		AL4									02

AL = Aluno/a

14. Você se sente bem avaliado pelos seus professores?																	Total	
a) Sim	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6		AL8	AL9	AL10		AL12	AL13	AL14	AL15	AL16	AL17	15
b) Não							AL7				AL11							02
15. Você participa do processo de avaliação na sua escola?																	Total	
a) Nunca participei			AL3								AL11	AL12	AL13					04
b) Geralmente participo	AL1	AL2		AL4	AL5	AL6	AL7	AL8						AL14		AL16		09
c) Não tenho oportunidade																		0
d) Prefiro não participar										AL10					AL15			02
e) Não sei como fazer									AL9	AL10							AL17	02
16. O modelo e a forma de avaliação de sua escola atendem às suas expectativas?																	Total	
a) Sim	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8					AL13	AL14		AL16	AL17	12
b) Não											AL11							01
c) Parcialmente									AL9	AL10		AL12			AL15			04
17. Você é previamente informado sobre quais critérios será avaliado?																	Total	
a) Sim, pelo professor.	AL1	AL2	AL3	AL4		AL6	AL7	AL8	AL9	AL10	AL11	AL12		AL14	AL15	AL16	AL17	15
b) Sim, pela parte gestora.																		0
c) Não sou informado					AL5								AL13					02
18. Você acredita que a forma de avaliar do professor pode influenciar na aprendizagem do aluno?																	Total	
a) Sim	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	AL10	AL11	AL12	AL13	AL14	AL15	AL16	AL17	17
b) Não																		0
19. Você já se sentiu desmotivado a estudar por não gostar de como era avaliado?																	Total	
a) Sim, uma vez.			AL3			AL6	AL7	AL8	AL9									05
b) Sim, mais de uma vez.				AL4	AL5						AL11				AL15			04
c) Não	AL1	AL2								AL10		AL12	AL13	AL14		AL16	AL17	08
20. Quanto às aspirações acadêmicas, você pretende:																	Total	
a) Concluir o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)			AL3							AL10								02
b) Concluir o Ensino Médio (1ª ao 3ª ano)	AL1	AL2		AL4	AL5		AL7	AL8									AL17	07
c) Fazer faculdade						AL6						AL12		AL14		AL16		04
d) Fazer um curso técnico									AL9		AL11		AL13		AL15			04
e) Fazer pós-graduação																		0
21. Você já teve vontade de desistir de estudar na EJA?																	Total	
a) Sim, porque senti que não estava aprendendo.			AL3							AL10	AL11				AL15		AL17	05
b) Sim, porque não tinha tempo para estudar.									AL9				AL13					02
c) Não, sinto que estou evoluindo bem como aluno.														AL14		AL16		02
d) Não, pois preciso da comprovação de escolaridade.	AL1	AL2						AL8										03
e) Não, porque tenho pressa para concluir o ensino médio.				AL4	AL5	AL6	AL7				AL12							05

AL = Aluno/a

APÊNDICE F – SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS TURMAS A E B

Questão 01			Questão 02			Questão 03			Questão 04			Questão 05			Questão 06			Questão 07			Questão 08					
Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B
a)	07	10	a)	08	10	a)	06	08	a)	01	12	Respostas subjetivas Ver tabelas 01 e 02	a)	03	04	a)	12	16	a)	01	08					
b)	05	07	b)	03	07	b)	03	08	b)	01	05		b)	09	13	b)	0	01	b)	02	05					
			c)	01	0	c)	02	01	c)	03	0					c)	0	0	c)	01	02					
						d)	01	0	d)	04	0					d)	0	0	d)	08	02					
									e)	05	0															

Questão 09			Questão 10			Questão 11			Questão 12			Questão 13			Questão 14			Questão 15			Questão 16					
Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B
a)	04	02	a)	05	05	a)	06	13	a)	01	04	a)	12	16	a)	12	15	a)	06	04	a)	10	12			
b)	06	11	b)	03	05	b)	06	04	b)	04	07	b)	0	01	b)	0	02	b)	04	09	b)	01	01			
c)	02	04	c)	02	0				c)	0	0							c)	0	0	c)	01	04			
			d)	02	03				d)	03	03							d)	01	02						
			e)	0	02				e)	04	03							e)	01	02						
			f)	0	01				f)	0	0															
			g)	0	01																					

Questão 17			Questão 18			Questão 19			Questão 20			Questão 21		
Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B	Turma	A	B
a)	12	15	a)	12	17	a)	04	05	a)	04	02	a)	02	05
b)	0	0	b)	0	0	b)	01	04	b)	05	07	b)	0	02
c)	0	02				c)	07	08	c)	02	04	c)	06	02
									d)	01	04	d)	02	03
									e)	0	0	e)	02	05

APÊNDICE G – SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS AOS/AS DOCENTES

Identificação Masculino (M) Feminino(F)	Idade	Área onde reside	Categoria funcional	Turno	Tipo de turma na qual atua	Atua como docente em outra escola	Atua em outra rede de ensino? Qual?	Escolaridade	Atua em sua área de formação	Tempo de docência		
										Total	Em turmas de EJA	Nesta escola
P1/ M	29 anos	Urbana	Contratado	Noturno	EJA	Sim	Não	Mestrado (cursando)	Sim	Mais de 10 anos	1 a 2 anos	Mais de 10 anos
P2/ F	28 anos	Rural	Contratado	Noturno	EJA	Não	Não	Especialização (concluído)	Sim	3 a 4 anos	3 a 4 anos	1 a 2 anos
P3/ F	38 anos	Urbana	Contratado	Noturno	EJA	Não respondeu	Não respondeu	Especialização (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	1 a 2 anos	1 a 2 anos
P4/ F	45 anos	Urbana	Outro	Três turnos	EJA/ outras	Não	Não	Especialização (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	3 a 4 anos
P5/ F	36 anos	Urbana	Celetista	Noturno	EJA	Sim	Não	Ens. Superior (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	3 a 4 anos	Menos de 1 ano
P6/ F	57 anos	Não respondeu	Efetivo	Noturno	EJA	Não	Não respondeu	Especialização (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	1 a 2 anos
P7/ F	57 anos	Urbana	Outro	Noturno	EJA/ outras	Não respondeu	Não	Especialização (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	3 a 4 anos	1 a 2 anos
P8/ F	49 anos	Urbana	Efetivo	Noturno	EJA	Sim	Sim/ rede pública	Especialização (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	7 a 10 anos	Mais de 10 anos
P9/ F	46 anos	Urbana	Efetivo	Noturno	EJA/ outras	Não	Sim/ rede pública	Ens. Superior (concluído)	Sim	7 a 10 anos	7 a 10 anos	7 a 10 anos
P10/ M	53 anos	Urbana	Efetivo	Noturno	EJA/ outras	Sim	Sim/ rede pública	Especialização (concluído)	Sim	Mais de 10 anos	5 a 7 anos	Mais de 10 anos

APÊNDICE H – SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SUBJETIVAS APLICADAS AOS/AS DOCENTES

1. O que você considera mais importante avaliar no aluno?			
P1	Avaliar os conhecimentos específicos e conhecimentos sobre a pessoa.		
P2	Avaliar como um todo, e despertar o senso crítico.		
P3	O seu crescimento cognitivo e na sua alfabetização.		
P4	A participação efetiva, interação com seus pares, a pesquisa investigativa e a produção textual.		
P5	Domínio da escrita e dos gêneros.		
P6	Identificar os seus conhecimentos como meios para compreender o mundo em sua volta.		
P7	O Grau de sua aprendizagem no dia-a-dia.		
P8	Sua formação como cidadão consciente e crítico dos problemas do mundo em que vive. Só assim teremos a oportunidade de formar um cidadão com responsabilidade social.		
P9	Avaliar o aluno de forma geral: comprometimento com as atividades, participação em sala etc.		
P10	O seu conhecimento.		
2. No seu entendimento, qual é a função da avaliação?			
P1	Avaliar o desenvolvimento do aluno / Avaliar as práticas docentes.		
P2	Avaliar é fundamental, mas de uma forma flexível, portanto, tudo que se aprende já é um conhecimento valioso.		
P3	Saber se o aluno está se desenvolvendo ou não.		
P4	Verificar o desempenho do aluno em função dos objetivos propostos pelo professor, bem como a certeza de que os objetivos propostos pelo professor foram alcançados ou não.		
P5	Auxiliar no trabalho do professor, além de medir conhecimento.		
P6	É Fazer uma avaliação contínua, diagnosticando os conhecimentos prévios do aluno.		
P7	A função da avaliação é medir o seu conhecimento para ser colocado notas através de medidas avaliativas.		
P8	O objetivo da avaliação é incentivar o aluno a tomar decisões diante de problemas práticos, exercendo sua autonomia, e não simplesmente memorizando conceitos.		
P9	A avaliação é um suporte para o professor. Através dela, nos avaliamos enquanto profissionais e aprimoramos nossas metodologias. E, claro, temos uma ideia daquilo que o educando aprendeu.		
P10	Verificar o nível de aprendizagem do aluno.		
3. Você trabalha com EJA fundamentada em algum teórico específico? Qual? Por quê?			
P1	Não.		
P2	Não respondeu.		
P3	Não, eu procuro adequar os conteúdos para que haja melhor aprendizado.		
P4	Não respondeu.		
P5	Não.		
P6	Não.		
P7	Trabalho em cima da necessidade do aluno.		
P8	Não.		
P9	Não.		
P10	Trabalho fundamentado na capacidade e no tempo disponível do aluno.		
4. O material didático utilizado é condizente com a realidade do seu aluno?			
P1	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	P6	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não
P2	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	P7	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
P3	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	P8	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
P4	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	P9	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não
P5	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	P10	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não

P = Professor/a

5. Quais as maiores dificuldades encontradas na prática do profissional da EJA?	
P1	A evasão escolar e o comportamento de alguns educandos.
P2	Não respondeu.
P3	A falta de material / A falta de interesse de alguns alunos.
P4	Não respondeu.
P5	O tempo da hora/aula é muito resumido.
P6	As maiores dificuldades encontradas na prática pedagógica da EJA é a ausência dos alunos em sala de aula, pois deixa muito a desejar nas atividades didáticas.
P7	Às vezes a falta de interesse de alguns alunos e a motivação para muitos que trabalha durante o dia.
P8	São muitas entre elas podemos destacar: - A evasão escolar; - Escolher conteúdos atualizados que valorizem a vivência do aluno; - Construção do conhecimento crítico sobre o mundo em que vivem; - Desenvolver a conscientização que só a educação transforma.
P9	As dificuldades são centradas, principalmente nos educandos: ausência nas aulas, desinteresse, falta de comprometimento, etc.
P10	- Evasão muito grande; - Desinteresse de parte dos alunos; - E tempo resumido (em alguns ciclos) para repassar todo o conteúdo necessário.

P = Professor/a

APÊNDICE I – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS/AS GESTORES/COORDENADORES/AS

1. Sexo:					Total
a) Feminino	G1		G3	G4	03
b) Masculino		G2			01
2. Idade:					Total
a) De 31 a 35 anos		G2		G4	02
b) De 36 a 40 anos	G1				01
c) De 41 a 45 anos					0
d) De 46 a 50 anos			G3		01
e) 51 anos ou mais					0
f) Até 30 anos					0
3. Função:					Total
a) Diretor	G1		G3		02
b) Coordenador		G2			01
c) Secretário				G4	01
4. Formação: Você concluiu (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)					Total
a) Licenciatura em Pedagogia.				-----	0
b) Outro curso superior.		G2		-----	01
c) Pós-graduação em Educação (mestrado ou doutorado).	G1		G3	-----	02
5. Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?					Total
a) Sim, oferecidas pela escola.					0
b) Sim, oferecidas pela escola e por iniciativa própria.		G2	G3	G4	03
c) Sim, somente por iniciativa própria.					0
d) Não participei de atividades de formação continuada.	G1				01
6. Trajetória profissional: Há quantos anos você trabalha nesta escola?					Total
a) Menos de 5 anos.	G1	G1		G4	03
b) Até 10 anos.			G3		01
c) Até 15 anos.					0
d) Até 20 anos.					0
e) Mais de 20 anos.					0
7. Há quantos anos você é diretor/coordenador desta escola?					Total
a) Menos de 5 anos.	G1	G1	G1	G4	04
b) Até 10 anos.					0
c) Até 15 anos.					0
d) Até 20 anos.					0
e) Mais de 20 anos.					0

G = Gestor

8. Qual é a sua situação funcional nesta escola?					Total
a) Titular.	G1		G3	G4	03
b) Substituto.		G2			01
9. Você mora:					Total
a) Em torno desta escola e conhece a vida da comunidade.		G2	G3		02
b) Em torno desta escola e não conhece a vida da comunidade.					0
c) Longe desta escola e conhece a vida da comunidade.				G4	01
d) Longe desta escola e não conhece a vida da comunidade.	G1				01
10. Você costuma se auto avaliar como gestor educacional?					Total
a) Sim, regularmente.	G1	G1	G1	G4	04
b) Raramente.					0
c) Não, pois não acho necessário.					0
11. Gestão escolar: Indique o grau de dificuldade que você encontra no seu trabalho como diretor, para desenvolver, nesta escola, cada uma das atividades que se seguem.					
Atividades desenvolvidas nesta escola:	Muita dificuldade	Dificuldade mediana	Nenhuma dificuldade	Não desenvolvo a atividade	
Envolver o conjunto dos professores nas decisões importantes a respeito da escola.		03		01	
Estabelecer com a equipe escolar expectativas Positivas em relação à aprendizagem dos alunos.		03		01	
Acompanhar o trabalho dos professores.			03	01	
Discutir com os professores problemas pedagógicos.			04		
Acompanhar e discutir as dificuldades e problemas da escola durante as reuniões.	01		02	01	
Acompanhar e avaliar, junto à coordenação pedagógica, as aulas de recuperação e reforço.		01	02	01	
Acompanhar os avanços dos alunos na aprendizagem e procurar estabelecer, junto com os professores e o professor coordenador, estratégias para melhorar o aproveitamento escolar.		03		01	
Valorizar o trabalho dos professores e do Professor coordenador por meio da divulgação de suas realizações de boa qualidade.		01	02	01	
Organizar as rotinas escolares de forma articulada à proposta pedagógica da escola.			03	01	
Promover avaliação contextualizada.		01	03		
Facilitar o acesso de professores e alunos a materiais e recursos pedagógicos.		02	02		
Criar oportunidades informais para conversar com professores e alunos.	01	03			
Estimular os alunos a participarem do processo avaliativo.		03	01		
Solucionar rapidamente os problemas do Cotidiano da escola com a participação da equipe escolar e dos alunos.		01	03		
Administrar conflitos que se dão na escola, decorrentes de fatores como indisciplina, e a relação professor-aluno.		01	03		
Organizar o seu horário de modo a estar presente em todos os períodos de funcionamento da escola.		01	03		
Estabelecer contato com as famílias para conhecer a realidade dos alunos.	01	01	02		
12. No seu trabalho nesta escola, como diretor, quais aspectos ocupam mais seu tempo?					
	Grande ocupação	Média ocupação	Pouca ocupação	Nenhuma ocupação	
a) Atividades burocráticas.	03			01	
b) Atividades pedagógicas.	01	02	01		
c) Atendimento à comunidade escolar.	01		03		

G = Gestorb