



**FACULDADE MARIA MILZA**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MICHELE SANTANA DE ALMEIDA**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS APLICADAS NAS TURMAS DOS EIXOS 6 E 7 DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL  
DE GOVERNADOR MANGABEIRA – BA**

**GOVERNADOR MANGABEIRA-BA**  
**2017**

**MICHELE SANTANA DE ALMEIDA**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS APLICADAS NAS TURMAS DOS EIXOS 6 E 7 DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL  
DE GOVERNADOR MANGABEIRA – BA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Maria Milza – FAMAM, como requisito parcial de avaliação da disciplina TCC II, ministrada pela Professora Josemare Pinheiro.

Orientadora: Profa. Esp. Sílvia Marli Tavares Santos Teixeira

**GOVERNADOR MANGABEIRA-BA  
2017**

### Dados Internacionais de Catalogação

A237p	<p>Almeida, Michele Santana de</p> <p>Práticas avaliativas aplicadas nas turmas dos eixos 6 e 7 da educação de jovens e adultos em uma escola da rede municipal de Governador Mangabeira - Ba / Michele Santana de Almeida. – Governador Mangabeira – Ba, 2017.</p> <p>55 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Esp. Sílvia Marli Tavares Santos Teixeira</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Maria Milza, 2017.</p> <p>1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Avaliação. 3. Trabalho Docente. I. Teixeira, Sílvia Marli Tavares Santos. II. Título.</p> <p>CDD 374</p>
-------	---

MICHELE SANTANA DE ALMEIDA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS APLICADAS NAS TURMAS DOS EIXOS 6 E 7 DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL  
DE GOVERNADOR MANGABEIRA – BA**

Aprovada em: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

**BANCA DE APRESENTAÇÃO**

---

Orientadora: Profa. Esp. Sílvia Marli Tavares Santos Teixeira  
Faculdade Maria Milza – FAMAM

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Josemare Pereira dos Santos Pinheiro  
Faculdade Maria Milza – FAMAM

---

Prof.  
Faculdade Maria Milza – FAMAM

---

Prof.  
Faculdade Maria Milza – FAMAM

**GOVERNADOR MANGABEIRA-BA  
2017**

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, pois sempre esteve comigo nas horas difíceis. A minha mãe, tio e primo, *“in memoriam*, pelo incentivo incessante e que me a concluir este curso.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela a oportunidade de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, me fazendo superar os obstáculos sempre.

Aos meus pais, e a toda a minha família por ter acreditado em minha capacidade de vencer.

Aos amigos, que estiveram sempre presentes em minha caminhada, parceiros de sempre e ânimo para seguir em frente.

Aos meus professores, que me acompanharam durante a minha graduação. Em especial, a minha orientadora Profa. Silvia Marli, uma pessoa maravilhosa. Agradeço pela paciência, carinho e dedicação todo o seu incentivo, durante todo processo e termino dessa pesquisa, agradeço pelo suporte, colaborando para a conclusão dessa pesquisa.

À Faculdade Maria Milza – FAMAM, representada pela direção, coordenação do curso e funcionários que sempre forneceram o suporte necessário para a conclusão desta jornada.

Agradeço aos professores da EJA, participantes desta pesquisa e a toda equipe de gestão da escola onde a mesma foi realizada.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que pudesse chegar até aqui, muito obrigada!

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A trajetória da educação de jovens e adultos é pautada por transformações socioeconômicas ao longo de sua história, sendo temática que insere-se na agenda política dos que almejam uma educação que rejeite o caráter excludente do modelo educacional vigente. A Educação de Jovens e Adultos – EJA constitui-se enquanto modalidade de ensino que atende a um público diferenciado, heterogêneo, que abarca jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade apropriada, estando em condição de exclusão social. Em razão dessa especificidade, o professor precisa refletir sobre as práticas e metodologias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. O sistema avaliativo não pode seguir a mesma lógica aplicada para alunos do ensino regular, não devendo assumir um viés meramente classificatório, que tenha a homogeneidade como regra. O método de avaliação na educação de jovens e adultos deve ir além da esfera quantitativa e considerar no momento de verificação da aprendizagem suas trajetórias e experiências de vida, bem como os sonhos que possuem. Teve como objetivo geral, investigar as práticas avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Governador Mangabeira – BA. Como objetivos específicos, foram definidos: a) Refletir sobre a proposta pedagógica de avaliação aplicada nas turmas acima citadas; b) Descrever as práticas avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola mencionada. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo objetivo descritivo, a partir da qual foi realizado um estudo de campo em unidade escolar situada na zona rural do município de Governador Mangabeira-Ba. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semi-estruturado aplicado aos docentes que atuam na modalidade de ensino na escola pesquisada. Os resultados demonstraram que a ausência de uma formação específica contribui para a dificuldade docente em executar práticas avaliativas mais ajustadas ao público de EJA, percebido numa perspectiva mais generalista. A prova ainda figura como instrumento de avaliação tradicional. Como considerações finais, reafirma-se a importância da avaliação para orientar a prática docente, bem assim da necessidade de formação inicial e/ou continuada para possibilitar melhor entendimento das questões próprias da modalidade.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Práticas avaliativas. EJA.



## ABSTRACT

The trajectory of youth and adult education is guided by socioeconomic transformations throughout its history, being a theme that is inserted in the political agenda of those who seek an education that rejects the exclusionary character of the current educational model. Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that serves a diverse and heterogeneous public, which includes young people and adults who have not completed primary or secondary education at the appropriate age and are in a condition of social exclusion. Because of this specificity, the teacher needs to reflect on the practices and methodologies that involve the teaching-learning-evaluation process. The evaluative system can not follow the same logic applied to students of regular education, and should not assume a merely classificatory bias, which has homogeneity as a rule. The method of evaluation in the education of young people and adults must go beyond the quantitative sphere and consider at the time of verification of learning their trajectories and life experiences, as well as the dreams they possess. The objective of this study was to investigate the evaluative practices applied in the groups of Axes 6 and 7 of the Education for Young People and Adults (EJA) in a school of the Municipal Public Teaching Network of Governador Mangabeira - BA. The following specific objectives were defined: a) To reflect on the pedagogical proposal of evaluation applied in the classes mentioned above; b) Describe the evaluation practices applied in the groups of Axes 6 and 7 of Youth and Adult Education (EJA) in the mentioned school. The methodology followed a qualitative research approach, with a descriptive purpose, from which a field study was carried out in a school unit located in the rural area of the municipality of Governador Mangabeira-Ba. The data collection instrument was the semi-structured questionnaire applied to teachers who work in the teaching modality in the researched school. The results showed that the absence of a specific training contributes to the teacher's difficulty in performing evaluative practices more adjusted to the EJA audience, perceived in a more generalist perspective. The test is still a traditional evaluation instrument. As final considerations, it reaffirms the importance of the evaluation to guide the teaching practice, as well as the need for initial and / or continuous training to enable a better understanding of the specific issues of the modality.

**Keywords:** Teaching work. Evaluation practices. EJA.

## **LISTA DE SIGLAS**

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOVA** – Movimento de Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DE UM ENSINO QUE SE PRETENDIA REPARADOR.....</b>	<b>14</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL..	11
2.1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO.....	18
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ESPECIFICIDADES E CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE DE ENSINO.....	20
2.2.1 OS ALUNOS DA EJA: ENTRE A LABUTA E A VONTADE DE APRENDER.....	22
2.3 A APRENDIZAGEM NA EJA: A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO E AÇÃO PEDAGÓGICA.....	24
<b>3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS APLICADAS EM TURMAS DA EJA – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
3.1 LÓCUS DE PESQUISA E PERFIL PROFISSIONAL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	31
3.2 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE EJA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA MODALIDA.....	34
3.3 AS PRÁTICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS	38
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação de jovens e adultos é pautada por transformações socioeconômicas ao longo de sua história, sendo, portanto vinculada à história da educação e do próprio país. A temática insere-se na agenda política dos que almejam uma educação que rejeite o caráter excludente do modelo educacional vigente.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA constitui-se enquanto modalidade de ensino que visa atender a um público diferenciado, heterogêneo, que abarca jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade apropriada, estando em condição de exclusão social. Em razão dessa especificidade, o professor precisa refletir constantemente sobre sua prática Pedagógica e, nesse contexto, as estratégias e metodologias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Nesse sentido, sendo a modalidade de ensino pontuada pela multiplicidade do público discente, tanto o processo de ensino, quanto o sistema avaliativo de verificação da aprendizagem, não podem seguir a mesma lógica aplicada para alunos do ensino regular. Sendo assim, não deve assumir um viés meramente classificatório, que tenha a homogeneidade como regra. O método de avaliação na educação de jovens e adultos deve ir além da esfera quantitativa, sendo que o professor precisa apurar o rendimento desses alunos levando sempre em consideração suas trajetórias e experiências de vida, bem como os sonhos que possuem.

Diante desse contexto, considerando a necessidade de compreensão da realidade vivida, o presente estudo desenvolveu como questão norteadora a seguinte indagação: Quais as práticas de verificação da aprendizagem aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Governador Mangabeira – BA?

A partir do problema proposto buscou-se, enquanto objetivo geral, investigar as práticas avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Governador Mangabeira – BA. Como objetivos específicos, foram definidos: a) Refletir sobre a proposta pedagógica de avaliação aplicada nas turmas acima citadas; b) Descrever

as práticas avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola mencionada.

O caminho metodológico seguiu uma abordagem qualitativa de pesquisa, com objetivo descritivo, a partir do qual foi realizado um estudo de campo em unidade escolar situada na zona rural do município de Governador Mangabeira-BA. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador busque os sentidos e desenvolva uma análise que privilegie aspectos singulares do fato estudado, sem pretensões generalizantes.

Segundo GIL (2002), a pesquisa científica é um procedimento sistemático que tem como objetivo descobrir respostas para um problema, mediante ao emprego de procedimentos e técnicas, desenvolvidos em etapas que vão desde a formulação do problema até o resultado final da pesquisa. Ainda sobre a definição de pesquisa, Minayo aponta como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 1994, p.17).

Para a realização deste estudo, cuja abordagem se caracteriza como qualitativa, optou-se pela realização de pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002), a pesquisa com objetivo descritivo tem como objetivo primordial descrever e caracterizar conhecimento sobre uma determinada população ou fenômeno definido assim por inúmeras técnicas de coletas de dados como o questionário e observação sistemática.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi o questionário semiestruturado. Definido o roteiro, foram entrevistados cinco docentes que atuam na modalidade de ensino na escola pesquisada. Foram levantados dados junto à gestão da unidade escolar pesquisada no tocante à estrutura e organização escolar, com vistas a traçar um panorama da referida escola.

O presente trabalho foi estruturado em capítulos, organizados da seguinte forma: primeiro capítulo de natureza introdutória; segundo capítulo contendo breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), características da modalidade de ensino e reflexões teóricas sobre a prática avaliativa para o segmento citado; terceiro capítulo, onde estão dispostos as informações colhidas pela pesquisa, seguida das reflexões sobre as mesmas e, por fim, as considerações finais a que levaram o presente trabalho. Segundo Marconi; Lakatos (2010), a coleta dos dados na pesquisa científica inicia-se com a aplicação dos instrumentos elaborados e das

técnicas estabelecidas na etapa anterior da pesquisa. Nesta etapa da pesquisa, exige-se do pesquisador paciência, cuidado nos registros e principalmente, esforço pessoal.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DE UM ENSINO QUE SE PRETENDIA REPARADOR**

Desde sua gênese, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configurou enquanto modalidade de ensino de ação pretensamente reparadora, como forma de “inserir” àqueles sujeitos que, pelas mais variadas motivações, deixaram de frequentar a escola na idade regular. Não é demais ressaltar que a imensa população a que se destina a EJA é composta, majoritariamente, por sujeitos oriundos das camadas populares, afrodescendentes e idosos que apresentam condição histórica de exclusão social (BORGES, 2009).

O cenário protagonizado por discentes em idade adulta enseja reflexões que podem abranger os mais variados aspectos, quais sejam: políticas educacionais, concepções pedagógicas, universalização do ensino, práticas e metodologias docentes, entre outros. Essa perspectiva amplia as possibilidades de pesquisa acerca do tema, estabelecendo as bases para reflexão e melhor condução da práxis pedagógica para docentes e profissionais da educação que atuam neste segmento.

Nesse contexto, não é possível deixar de traçar algumas considerações sobre a história da educação destinada ao público adulto, sempre envolta pelas transformações histórico-sociais que constituíram a história do Brasil, considerando elementos de cunho econômico, político e cultural.

### **2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL**

A educação de adultos, no Brasil, teve lugar desde o período colonial, ocasião em que os padres da Companhia de Jesus empreendiam ações de alfabetização, cuja finalidade última era a catequização dos indígenas para fins religiosos, condição perdurou até a saída dos jesuítas da então colônia brasileira, em 1759 (STRELHOW, 2010).

Posteriormente, a responsabilidade pela organização da educação passaria a ser do Império, quando a marca da educação brasileira já dava sinais que seria constituída pelo caráter elitista, onde a educação era privilégio de poucos. Desta forma, a educação brasileira destinava-se, exclusivamente, às classes abastadas

cujas aulas de latim, grego, filosofia e retórica eram ofertadas apenas aos filhos dos colonizadores portugueses (STRELHOW, 2010).

Na Constituição Imperial de 1824, no título 8º, o governo estabelece as garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, e em seu artigo XXXI, prevê o oferecimento de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. A garantia legal acima mencionada, contudo, ficaria apenas no papel, tendo em vista a dificuldade do governo em ofertar o acesso à educação às camadas pobres e livres da população ou ainda a homens e mulheres que viviam na condição de escravos, estando caracterizado como princípio de caridade o oferecimento de letramento, não o considerando como um direito garantido por lei (STRELHOW, 2010).

A condição de analfabeto retirava dos sujeitos o pleno exercício da cidadania, vez que estes eram excluídos da possibilidade de votar, fato que perdurou inclusive durante os primórdios republicanos. Segundo Strelhow, (2010, p. 51-52),

a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito à pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se à uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas.

As pessoas analfabetas eram consideradas incapazes e comparadas com crianças que são dependentes e algumas leis posteriores só agravaram a situação dos analfabetos. À restrição de renda, somou-se o veto pela condição de escolaridade, ampliando o contingente de excluídos na participação eleitoral.

O início do século XX, considerando o grande contingente de analfabetos – a quem era atribuído a responsabilidade pelo baixo desenvolvimento do Brasil, deu lugar às sucessivas incursões para o enfrentamento do analfabetismo. Dentre as ações realizadas, temos: a criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, no ano de 1915; a criação do Plano Nacional de Educação, em 1934, que previa a instituição do ensino primário integral, ofertado de forma gratuita e extensivo aos adultos; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938. Como resultado das pesquisas e estudos do referido instituto, foi criado em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, como o objetivo de viabilizar o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos (STRELHOW, 2010).



Vale ressaltar, que todo esse período esteve permeado pelas transformações econômicas e políticas. Em grande parte do tempo sob a condução Getúlio Vargas que representava um novo grupo político que via na exportação e na industrialização as bases necessárias para alavancar a economia do país. As décadas de 1940 e 1950 foram pontuadas pelos movimentos sociais como fomentadores de ações para o combate do analfabetismo no Brasil. As transformações econômicas, impulsionadas pela pressão internacional, logo se refletiram no âmbito educacional, quando teve lugar o surgimento das ideias da Escola Nova. A formação educacional deveria atender às demandas promovidas pela nova configuração da economia do país (STRELHOW, 2010).

Posteriormente, um grande marco para a educação do país seria promovido pelo pensamento de Paulo Freire, educador pernambucano, considerado um dos maiores pedagogos da história da educação brasileira, cujas construções teóricas influenciariam sobremaneira o campo da pedagogia, especialmente no segmento destinado ao ensino de adultos. As ideias de Paulo Freire, centradas no aluno e na concepção de que este tinha importante participação na construção de seu conhecimento, viam a educação sob um novo prisma.

Segundo Friedrich, et al, (2010, p. 396) o grupo liderado por Freire:

se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e à qualificação do professor. O momento também se caracterizou por inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem.

A preocupação de Freire em colocar o aluno como sujeito de conhecimento e a perspectiva de alfabetização não demoraria a desencadear grande receio em torno da organização popular. Tal perspectiva trouxe incomodo para o regime de exceção que estaria à frente do governo brasileiro a partir de 1964, o que levou a ditadura militar a adotar ações de combate e superação das ideias freireanas.

Nesse sentido, a colocação de Friedrich, et al, (2010, p. 397) ajuda na compreensão desta ação quando informam que:

No ano de 1965, em oposição às idéias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em 1967, o Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Como medida intervencionista e de reação do governo militar, resultou a regulamentação do Ensino Supletivo, através da Lei no 5.692 de 1971, destinado a jovens adultos. Houve a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que via o aluno como alguém desprovido de cultura e conhecimento, que deveria ser socializada a partir dos programas do governo. As pessoas responsáveis pela alfabetização de adultos não precisavam ter formação específica ou dominar métodos pedagógicos, necessitando apenas ser alfabetizadas. Assim, as ações de controle do Estado foram revestidas de programas educacionais, que visavam apenas uma formação para atender as demandas do mundo do trabalho, sem preocupação alguma com os sujeitos envolvidos (STRELHOW, 2010).

Em 1985, ocorreu a extinção do MOBRAL, quando tem início o processo de redemocratização do país. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apontavam para a existência de um contingente alto de analfabetos entre a população acima de quinze anos de idade (LOPES; SOUSA, 2005). Tal conjuntura evidencia a necessidade de rever as políticas educacionais voltadas para o alunado adulto, como, aliás, já vislumbrado em outros programas do governo para o setor educacional como um todo, não sendo diferente com o segmento da educação de jovens e adultos.

Na década de 1990 destacou-se o programa denominado Movimento de Alfabetização – MOVA que, de acordo com Strelhow (2010, p. 56), “procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizandas, tornando-as co-participantes de seu processo de aprendizagem”.

Foi também nesse período que a educação de jovens e adultos, no tocante às ações governamentais, sofreria alterações. Nesse sentido, recorreremos ao que diz Lopes e Souza (2005, p. 8), quando estes apontam que:

a partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Ainda na década de 1990, houve a regulamentação da educação de jovens e adultos nos moldes como a conhecemos hoje. Os marcos legais foram delimitados conforme se vê preconizado nas especificações a seguir, na seção que trata do amparo legal para a modalidade de ensino que tem como alvo a população adulta.

### 2.1.1 A Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino

A educação de jovens e adultos já era desenvolvida anteriormente. Contudo, somente após regulamentação específica seria elevada à condição de modalidade de ensino com prerrogativas próprias. A partir de então seria delineado as bases para o ensino daqueles que, fora da idade escolar regular, deveriam ser acolhidos nos espaços escolares.

A educação de jovens e adultos já encontrava amparo legal desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo estabelecido no texto da Carta Magna do país (BRASIL, 1988, p.123), em seu artigo nº 208, especificados para o caso em análise os incisos I e VII, cuja redação atual assegura que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;**

[...]

VII – atendimento ao educando, **em todas as etapas da educação básica**, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde **(Grifo nosso)**.

Como se percebe acima, a garantia do direito à educação básica foi assegurada a todos os cidadãos brasileiros, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade regular. Tal garantia constitucional prevê inclusive os incentivos concedidos para alunos do ensino regular, tais como material, transporte, merenda e assistência à saúde.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, concebida como modalidade de ensino, foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, sob nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996, p. 30-31), que estabelece em seu art. 37º o seguinte teor:

## SEÇÃO V – Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Lei n 31 o 9.394/1996.

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Destinada ao público com idade a partir de 15 (quinze) anos, para acesso ao ensino fundamental e a partir de 18 (dezoito) anos para acesso ao ensino médio, a EJA reúne em suas classes alunos de faixas etárias diversas, considerando a exclusão anterior do sistema de ensino. Tal perspectiva requer do professor um engajamento e formação específicos para atuar na modalidade, considerando a grande diversidade que compõe o público-alvo, conforme se verá em discussão oportuna.

Conforme visto até aqui, a educação de adultos remonta ao período colonial, já com a catequização de índios pelos padres jesuítas, perpassando pela compreensão pedagógica e política defendida por Paulo Freire, que resultou em propostas e programas de alfabetização de adultos em governos distintos. Contudo, somente recebe a designação de modalidade de ensino em meados dos anos 1990, com a promulgação da LDBEN, em 20 de dezembro de 1996.

O ingresso na modalidade está preconizado no artigo 38, conforme redação a seguir, que já sinaliza também para a aferição de conhecimentos e habilidades discentes. Conforme o referido artigo (BRASIL, 1996, p. 30):

Art. 38. 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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A ideia de ingresso a partir dos quinze e dos dezoito anos na educação de jovens e adultos demonstra a característica marcada pela diversidade de tempos vividos, uma vez que não há limite para a inserção do alunado. Desta forma, a partir dos quinze todos terão o direito de iniciar ou retomar os estudos.

## 2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ESPECIFICIDADES E CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE DE ENSINO

A EJA foi concebida para permitir que jovens e adultos tenham oportunidade de retomar os estudos, tendo acesso aos conteúdos formais e ao conhecimento científico. Assim, assume perspectiva de reparação ao pretender que os sujeitos excluídos do ambiente escolar na idade apropriada possam iniciar ou dar continuidade aos estudos e encontrar na modalidade uma nova oportunidade para concluir os estudos e encaminhar-se para o mercado de trabalho.

Os motivos para a exclusão educacional devem-se a vários fatores, sempre pontuados pela condição social dos indivíduos. As estatísticas divulgadas na mídia ou que constam em estudos sobre o tema apontam grande parcela da população pobre, negra, oriunda dos bairros periféricos de centros urbanos, ou mesmo em populações rurais como o contingente desprovido da formação escolar regular.

Analfabetos ou com iniciação escolar precária – uma vez que assinam o nome, com leitura e escrita mínima, se configurariam nos sujeitos que poderiam ter na educação de jovens e adultos uma segunda oportunidade. O público da EJA, conforme afirmam Teles e Soares (2016, p.82), está caracterizado por:

jovens e adultos que nunca iniciaram os estudos ou que tiveram que interrompê-los por diversos motivos tais como: ingresso precoce no mercado de trabalho, dificuldade de acesso à escola, fracasso ou evasão escolar. Esses são alguns dos elementos que caracterizam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a questão acima, Arroyo (2011) tece críticas acerca da visão de política de educação reparadora, onde não bastaria apenas recompor o tempo-espaço, numa perspectiva simplista de inserção escolar. Segundo o autor, é necessário questionar: Quem são esses jovens/adultos? Mais que tornar previsto em lei o retorno desse público ao ambiente escolar, é necessário, numa visão influenciada talvez pela pedagogia de Paulo Freire, dar voz e vez a esses sujeitos.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 22), fazendo uso das prerrogativas constantes nos artigos 1º e 2º da LDB, nº 9394/96, destaca que:

a Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida - juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.

Segundo o autor (2011), não se trata de simples processo de inclusão, mas de pensar uma EJA reconfigurada a partir de uma visão que perceba o direito à educação para além da oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. Assim, é necessário reconhecer as experiências e trajetórias dos sujeitos, tendo coerência de perceber que o analfabetismo e baixos índices de escolarização da população que compõe a modalidade são reflexos das lacunas e carências impostas ao longo de uma vida de negação e distorções sociais.

Se, de um lado, é impossível deixar de perceber os alunos da EJA como uma parcela grande da massa social que ajuda a compor os indicadores que apresentam o fracasso das políticas públicas em garantir o acesso à educação de maneira universal; de outro, há que se construir um novo olhar que perceba jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos (ARROYO, 2011). O mesmo autor também faz importante inferência ao defender que as vivências e trajetórias de jovens e adultos dizem respeito ao âmbito coletivo.

Tal conclusão é facilitada pela ação dos movimentos sociais, cuja luta está voltada para a garantia dos direitos sociais. Sobre esse ponto, Arroyo (2011, p. 29) enfatiza que:

desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem que ser equacionada.

A colocação do autor evidencia o caráter político que o educador da EJA necessita assumir ao atuar na modalidade; passa pela compreensão de um presente

historicamente construído, cuja base foi à exclusão social e a negação de direitos. O analfabetismo, bem assim os baixos níveis de escolaridade, são consequência direta das condições de desigualdade e exclusão social presentes em localidades rurais e regiões periféricas dos centros urbanos, acarretando em prejuízos enormes para a sociedade como um todo e para os indivíduos em particular.

### **2.2.1 Os alunos da EJA: entre a labuta e a vontade de aprender**

As classes multisseriadas e com um único professor é realidade constante na EJA. Essa condição torna-se desafiadora para os docentes e muitas vezes comprometem a qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a formação docente para a atuação na EJA deve ser vista como parte preponderante para a efetivação de uma aprendizagem satisfatória para os discentes.

A existência de classe multisseriada não é impedimento para uma aprendizagem qualificada e eficiente. De acordo com Gadotti (2013, p. 26)

Crianças, jovens e adultos podem aprender juntos muitas coisas. A idade não é o único critério para organizar as aprendizagens. Todos aprendem juntos, “mediados pelo mundo”, dizia Paulo Freire. Não devemos estabelecer limites entre o escolar, o não escolar, o formal, o informal e o não formal. Devemos criar comunidades de aprendizagem onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver. A meta não deve ser mais declarar um país livre do analfabetismo, mas universalizar a Educação Básica.

O autor defende a possibilidade de formas de ação pedagógica que não contemplem apenas o critério de idade para desenvolvimento da práxis. Nesse sentido, seria ideal que o docente encontrasse pontos de convergência e interesses comuns que alcancem tanto jovens quanto adultos.

Certamente os interesses são variados, assim como as trajetórias vividas até então. Comerlato (2001 apud Capucho, 2012, p. 77) aponta que o público da EJA é formado por:

adultos ainda oriundos do meio rural, jovens da periferia urbana que frequentaram a escola às vezes sem muita regularidade, sujeitos multirrepetentes, sujeitos expulsos da escola, e mulheres de meia-idade, com filhos crescidos, que pouco ou nenhum acesso tiveram à escola. Tem-se, ainda, portadores de necessidades especiais, portadores de pequenas deficiências físicas ou mentais que também não obtiveram lugar ou sucesso na escola para crianças, enfim, uma gama de excluídos de toda sorte.

A perspectiva apontada acima realmente é a encontrada nas classes da Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se em grande desafio para os educadores que atuam na modalidade. Em sua análise, Capucho (2012, p. 77) afirma que +

Ainda sobre o público que frequenta as salas da EJA, significativa contribuição é trazida por Oliveira, Lima e Pinto (2012, p. 191) ao afirmarem que:

Os alunos atendidos pela EJA formam um grupo muito diversificado, que venceu barreiras para estar de volta à escola e que luta diariamente contra o cansaço e outros obstáculos de sua vida cotidiana para estar na sala de aula. Essas pessoas não estão lá em vão, elas voltam a estudar “por necessidade (o mercado de trabalho e a sociedade valorizam altamente o saber letrado), desejo (realização dos sonhos, de projetos de vida) e direito (conquista de algo que lhe é devido)” (FONSECA, 2005 apud SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p.21). São indivíduos que possuem muitos conhecimentos, mas são taxados como “repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis...” (ARROYO, 2001 apud ANDRADE, 2004), porque a conjuntura social os discrimina, pelos saberes formais que não dominam, por não haverem concluído sua escolarização.

Não se pode desconhecer a diversidade presente nas salas de EJA e, principalmente, que se trata de sujeitos que almejam a garantia de emprego; a melhoria das condições de vida; a realização de um desejo pessoal em dominar a leitura e a escrita, facilitando coisas simples do dia-a-dia, com pegar um ônibus, ler uma simples receita, acessar a internet. Tais conquistas representariam maior autonomia diante do mundo letrado e portador de conhecimentos formais, reconhecidos socialmente.

O labor diário, principalmente dos que possuem maior idade, constitui obstáculo a ser superado pelos discentes, sendo que estes que encontram no cansaço ou nos horários de trabalho fatores de dificuldade para uma frequência regular e efetiva aprendizagem. Essas dificuldades associadas geralmente dão lugar à evasão, fazendo que muitos desses alunos levem tempo para concluir a educação básica.

Em estudo realizado por Camargo e Martinelli (2006, p. 99), as possíveis causas para a evasão escolar apontadas pelos professores que participaram da pesquisa são: “trabalho, família, problemas de adaptação, doença, mudança de endereço, transporte, envolvimento com drogas e falta de segurança”. As questões pessoais, familiares, financeiras, entre outras, acabam construindo barreiras que dificultam a permanência na escola, gerando a evasão durante o ano letivo. Esses



problemas geralmente agravam as dificuldades de aprendizagem, seja pelo tempo longe da escola, seja por práticas pedagógicas descontextualizadas.

Ainda nesse contexto, não é difícil perceber em classes da EJA dificuldade por parte de alguns em acompanhar os outros colegas nas atividades; conflitos nas relações interpessoais entre os mais jovens e os mais velhos, também se constituem em fatores que contribuem para a evasão escolar (CAMARGO, MARTINELLI, 2006).

Diante do exposto, é preciso buscar a reflexão sobre o papel da escola posto que o professor necessite, antes de qualquer coisa, entender sua tarefa social dentro da sala de aula. Somente assim, estará apto a trabalhar em um modelo educacional comprometido e que contemple a realidade dos alunos da EJA, salientando que essa realidade difere da realidade apresentada pelos alunos do ensino regular.

A aparente diversidade, as diversas motivações para o retorno à escola e os constantes desafios a serem superados devem ser compreendidos não do ponto de vista de “recuperar o tempo perdido”. É antes de tudo uma possibilidade para ressignificar o aprendizado, valorizar os saberes que a vida trouxe e construir pontes que levem à vivência de uma cidadania plena.

### 2.3 A APRENDIZAGEM NA EJA: A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO E AÇÃO PEDAGÓGICA

O Ministério da Educação e Cultura aponta em documento os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Brasil (2008, p. 1) preconiza que:

EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA.

A diversidade aparece de forma explícita e sua existência deve mover as ações pedagógicas. Em sendo assim, a avaliação constitui parte integrante do

processo de aprendizagem discente, consistindo na verificação do quanto apreendido pelos alunos em variados aspectos, sendo indispensável para a prática pedagógica tendo em vista que é através dela que o professor reorienta, reformula ou fortalece seu planejamento.

Avaliar de forma inicial ou continuada é pressuposto para o planejamento e algumas reflexões são necessárias, a partir do prisma dos múltiplos sujeitos que compõem a EJA. A partir dessa compreensão, é interessante o que diz Brasil (2008, p. 4) quando aponta que:

Do ponto de vista do que faz a escola — e do que sempre fez —, embora as expectativas sejam quase as mesmas por parte de jovens e adultos, cabe à EJA repensar o papel que ela deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo. Se muitos deles têm histórias de fracasso, de não-aprendizados, de frustrações, é possível repetir modelos e manter fórmulas de lidar com a infância na relação entre sujeitos jovens e adultos? Se ler e escrever são indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, como atuar para que jovens e adultos aprendam e se apropriem dessas técnicas? Ao longo da vida, jovens e adultos aprenderam e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. De que forma trazer para o currículo estes saberes e fazê-los dialogar produtivamente na escola? Em que tempo, com que organização? Como saber o que sabem jovens e adultos? A avaliação processual pode ajudar? De que forma? O que mais importa: aprender ou certificar?

A discussão em torno da avaliação não é recente, como nos informa Dias (2015, p. 100) ao dizer que:

a avaliação ao longo do tempo tem se constituído num dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica. Professores, pesquisadores, têm efetuado vários estudos no sentido de constatarem as causas que levam ao alto índice de evasão e repetência escolar. São muitas as causas e entre estas, está a avaliação, porque é através desta que ocorre a aprovação ou reprovação.

Em estudo realizado, Dias (2015) aponta a importância da avaliação, quando o professor necessita ter clareza sobre os objetivos delimitados, bem como, no caso da EJA, não perder de vista sua especificidade. A autora afirma que, não raro, adota-se uma postura tradicional de avaliação que está pautada por um modelo conteudista e quantitativo, funcionando como mera formalidade legal e sem adentrar em sua função pedagógica.

O Parecer CEB sob nº 11/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo os fundamentos e funções da

EJA, trazendo os conceitos que norteiam a modalidade. As funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA estão delimitadas no referido marco legal. Contudo, é na função qualificadora que a EJA manifesta seu sentido maior.

De acordo com Brasil (2000, p. 11), a

tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

A qualificação nesse contexto assume um caráter amplo, englobando várias possibilidades do desenvolvimento humano. Essa compreensão extrapola as limitações de uma avaliação formal, encaixotada pelos conteúdos, inflexível. Conforme Brasil (2000, p. 11),

na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas.

Assim, é possível concluir que a avaliação pode abranger variados aspectos do indivíduo de forma que contemple um desenvolvimento integral do ser humano, respeitadas as diferenças e particularidades. Segundo Brasil (2000, p. 12),

dentro deste caráter ampliado, os termos "jovens e adultos" indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

A proposta pedagógica para a EJA, aí incluída a avaliação, não pode prescindir de respeitar as características e modalidades que se adequem ao público a quem é destinado, dando possibilidades de acesso e permanência na escola. Nesse sentido, utilizado as palavras de Ceratti (s/d, p. 21)

a EJA foi reconhecida com suas especificidades relacionadas à frequência, carga-horária desenvolvida nas disciplinas, sistema de avaliação, registros e documentos apropriados, encaminhamento metodológico específico, que respeite o adulto como tal, não o confundindo com a criança. As atividades desenvolvidas devem ser direcionadas aos adultos, assim também como a apresentação dos conteúdos propostos e assuntos discutidos.

Como visto acima, avaliação deve estar norteada pelo conjunto de elementos que integram a EJA, onde os objetivos traçados pelo professor devem abarcar as possibilidades de respostas dadas pelos múltiplos sujeitos que a compõem. A participação nas atividades, os diferentes níveis de cognição, a herança cultural e suas manifestações, as diversas formas de expressão, entre outros, são passíveis de compor o processo de avaliação, que não deve seguir uma regra ou fórmula única.

A avaliação assumiu uma gama de sentidos, variando de acordo com o tempo e o lugar. Segundo Dias (2015, p. 103),

o termo avaliação tem sido utilizado com diferentes significados, por professores, que o confundem na sua prática com o conceito de medida. [...] Medir é uma forma de comparar grandezas tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido, como por exemplo, o “metro”.

Fica claro na afirmação acima que, ao “medir”, o docente aplica o julgamento seguindo um ponto de referência. Tal postura pode ser prejudicial se não forem considerados a amplitude e o caráter processual da avaliação, bem assim que o avaliador necessita fazer uma interpretação dos dados que chegam até ele (DIAS, 2015).

Ainda segundo Dias (2015, p. 103),

uma das definições mais comuns e significativas que subsidia o aspecto acima levantado é a formulada por Luckesi (1988) de que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

A realidade então é o ponto de partida para o processo avaliativo e a partir dela devem ser estabelecidos os objetivos pretendidos.

Nessa ótica, Dias (2015, p. p. 103-104) defende que:

a compreensão de que avaliação deve ser um processo sistemático, sempre estabelecendo o critério e/ou padrão de domínio que se espera do

aluno; deve ser contínua, realizada, não só no final de bimestre, de semestre ou de ano, mas, ao longo de todo um processo integral, ou seja, deve abranger todos os domínios do comportamento do aluno: cognitivo, afetivo e psicomotor, e não apenas a quantidade de conhecimentos retidos, mas os interesses, as opiniões e habilidades dos alunos.

Muitas vezes o professor confunde avaliação com exame, dando ênfase ao que foi “retido” quando em verdade avaliar engloba principalmente as transformações decorrentes do processo de aprendizagem. Passa pelos conteúdos aprendidos, mas também pelo que é feito com eles. É nessa dialética que o professor orienta sua ação pedagógica.

Utilizando a classificação de Luckesi (1988), Dias (2015) aponta a existência de três tipos de avaliação: a somativa, a diagnóstica e a formativa. A autora ressalta que “as diferentes formas de avaliar sempre estarão vinculadas a uma postura política do professor. Política porque determina a uma forma de perceber a avaliação, o que acarreta, também, a uma concepção de escola/sociedade/homem/mulher” (DIAS, 2015, p. 104).

Considerando os objetivos e características dos tipos de avaliação, conforme exposto por Dias (2015) temos:

a) A **avaliação somativa** tem objetivo classificatório considerando os níveis de aproveitamento, atribuindo notas ou conceitos. Geralmente é aplicada ao final das etapas letivas – curso, bimestre, semestre, entre outros.

b) A **avaliação diagnóstica** visa detectar o nível dos alunos em relação a aspectos gerais, permitindo ao professor identificar o patamar de aprendizagem em que se encontra o aluno e assim possa direcionar sua ação. Normalmente se realiza no início do processo de aprendizagem.

c) A **avaliação formativa** permeia todo o processo de aprendizagem, funcionando como instrumento de critérios qualitativos para além do conteúdo sistematizado.

Conforme visto acima, a avaliação somativa é a que menos se adequa ao perfil da modalidade da EJA, considerando a ausência de regularidade entre os alunos, vez que estes são oriundos dos mais diversos lugares e com múltiplas trajetórias de vida. A avaliação formativa, por outro lado, tendo como propósito informar professor e aluno sobre os resultados obtidos durante as atividades

realizadas. A nomenclatura “formativa” transmite a ideia de formação, o que sugere um contexto mais ampliado e completo.

A avaliação em moldes tradicionais, com perspectiva somativa, é largamente utilizada no Brasil, representando mais um agente de divisão social do que um instrumento para melhoria da ação educativa. De acordo com as palavras de Luckesi (2006, p.29),

a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na revolução Francesa.

Em suma, percebemos que o ato de avaliar é precedido por uma lógica que tem como última instância o aprimoramento do indivíduo em sua ação produtiva, sendo ele aluno ou educador. Diante a realidade de cada sujeito, dos desafios e desempenho de cada aluno, a avaliação de fato deve servir para aconselhar, indicar mudanças, informar uma prática de reflexão do antes e depois, de acordo com cada avanço do aluno.

Nesse contexto, impossível não recorrer ao entendimento de Freire (1996, p. 23), ao referir-se à relação professor-aluno e ao processo de ensino-aprendizagem. O educador pernambucano, com sua pedagogia libertadora, afirma que

é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.

Diante do quanto exposto até aqui, torna-se fundamental atentar para a importância da avaliação dentro do processo de aprendizagem. Assim, mais que mera aferição quantitativa, a avaliação deve ser vista pelos professores como um instrumento através do qual se possa identificar e analisar a evolução de cada aluno, alimentando a reflexão sobre como fazer e não servir de mecanismo para a exclusão daqueles que aprenderam de acordo com suas habilidades, subjetividades e

experiências. Nesse sentido, a avaliação assume uma conotação que requer uma postura docente comprometida e eminentemente política, considerando que a atuação deste profissional pode contribuir para a manutenção de uma educação conservadora e reprodutora das desigualdades sociais ou ainda, no sentido inverso, favorecer a formação do alunado para a uma melhor compreensão do mundo em que vive, com possibilidades de transformação da sua realidade.

### 3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS APLICADAS EM TURMAS DA EJA – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

#### 3.1 LÓCUS DE PESQUISA E PERFIL PROFISSIONAL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

O *lócus* desse trabalho de pesquisa foi uma escola localizada na zona rural do município de Governador Mangabeira-BA. O prédio onde funciona a referida escola é de propriedade do município e conta com professores integram os quadros da Secretaria Municipal e Estadual de Educação – esta última de forma conveniada.

A unidade escolar atende atualmente 510 alunos, em três turnos de funcionamento. Voltada para o Ensino Fundamenta II (6º ao 9º ano), do total de alunos, 83 estudantes pertencem ao segmento da EJA assim distribuídos:

- a) São 47 discentes no turno vespertino:
  - 23 alunos em turma do Eixo 4 – 6º/7º ano;
  - 24 alunos em turma do Eixo 5 – 8º/9º ano.
- b) São 36 discentes no noturno:
  - 22 alunos em turma do Eixo 6 – 1º/2º ano do Ensino Médio.
  - 14 em turma do Eixo 7 – 3º ano do Ensino Médio.

Este estudo contou como sujeitos de pesquisa uma amostra com 07 docentes que atuam nas turmas dos Eixos 6 e 7 (Ensino Médio) , para os quais foi aplicado questionário semi-estruturado que buscou levantar o perfil profissional dos mesmos e as práticas avaliativas desenvolvidas por estes. Contudo, só foi possível recolher 05 questionários do total entregue, tendo em vista que dois professores efetuaram a devolução do instrumento. O material foi analisado gerando as informações constantes neste trabalho monográfico.

A tabela a seguir apresenta o perfil da formação profissional dos docentes entrevistados, onde os professores serão identificados com os números de 1 a 5, garantindo seu anonimato.



**Tabela 1** - Perfil profissional dos professores.

	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>CURSO SOBRE A (EJA)</b>
<b>PROFESSOR 1</b>	Licenciatura em Pedagogia	Não	3 anos na EJA	Não possui	Não
<b>PROFESSOR 2</b>	Licenciatura em Historia	Pós em Coordenação e Gestão	3 anos na EJA	Não possui	Não
<b>PROFESSOR 3</b>	Licenciatura em Matemática	Especialização em Educação Matemática	15 anos no ensino regular e 03 anos na EJA	Não	Palestras e encontros pedagógicos
<b>PROFESSOR 4</b>	Licenciatura em Educação Física	Não	2 no ensino regular e 3 anos na EJA	Não	Não
<b>PROFESSOR 5</b>	Licenciatura em Filosofia	Não	15 anos no ensino regular e 07 anos na EJA	Sim, uma formação pelo Governo do Estado da Bahia	Não

**Fonte:** Dados da pesquisa (Novembro/2017)

No levantamento do perfil docente foi constatado que todos os professores apresentam curso de graduação, sendo que um deles com formação em Pedagogia e somente dois possuem especialização. O tempo médio de atuação desses docentes na EJA é de 3,8 anos. Quando a questão tratou de educação continuada, somente um docente informou ter realizado. Em relação a formação específica para atuação na Educação de Jovens e Adultos, apenas um docente afirmou ter realizado, mesmo assim restringiu-se à participação em palestras e encontros pedagógicos.

É fato que a formação docente é essencial em qualquer modalidade de ensino, não sendo diferente com a EJA. Assim, pode ser um complicador para a atuação na EJA a ausência de formação específica, conforme apontado por Vargas e Fantinato (2011, p. 918) quando dizem que:

A tarefa de organização do corpo docente da EJA não é simples para os gestores da educação básica, seja municipal ou estadual. Evidencia-se a escassa oferta de cursos de Pedagogia que oferecem a oportunidade de aprofundamento nessa modalidade de educação. No que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, ou mesmo Letras.

Essa realidade foi percebida no campo de pesquisa, quando confrontamos os dados exposto da tabela apresentada acima. A formação em áreas diversas ficou configurada, ao passo em que não se constatou nenhum tipo de formação para o exercício em turmas de EJA. Segundo as mesmas autoras (2011, p. 918) os docentes que ali atuam são:

Originários das mais diversas áreas de formação inicial, geralmente preparados para atuar no ensino regular, os professores começam a trabalhar na EJA pelas mais distintas motivações: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outras.

Com base nos dados levantados de modo geral, percebeu-se que a formação desses docentes, se dá na própria prática, quando os mesmos são levados a atender as especificidades sem, contudo, ser possível averiguar nesse momento quais os resultados dessa ação/formação docente.

Esse entendimento também é colocado por Tardif, (2002 apud VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 918) inferindo que:

Não havendo uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho, em um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”, construindo paulatinamente uma identidade própria de educador de EJA.

A formação instrumentaliza a prática docente onde o professor, sustentado pelas bases teórico-metodológicas, terá a possibilidade de compreender o campo de atuação. Sendo assim, como isso é promovido quando não há formação específica para tanto? Não é possível desconsiderar a colocação das autoras, tendo em vista que na ausência de formação própria ou mesmo quando ela existe, a *práxis* é co-responsável pela formação da identidade docente e, no caso analisado, a indicação é de que a prática dá o tom da atuação do professor.

### 3.2 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE EJA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA MODALIDADE

A indagação sobre o entendimento docente acerca da EJA e as possibilidades de avaliação para a modalidade passaram a conduzir a reflexão no sentido de visualizar como a avaliação era efetivada pelos professores respondentes. Para responder ao ponto acima, foi proposta a seguinte questão: *Qual a concepção que você tem sobre a EJA?*

Como resposta, obtivemos o seguinte resultado:

P1: É uma ótima área para atuar, contudo tem de ter muito cuidado, pois são alunos especiais, que vem de convívios sociais diversos e por isso são alunos maravilhosos de se trabalhar.

P2: A EJA é uma modalidade de ensino voltada para atender as pessoas adultas, que não cursaram o ensino regular na idade apropriada.

P3: É um programa bom e de grande valia para os alunos com distorção idade/série.

P4: A EJA é uma modalidade fundamental para as pessoas que por vários motivos não puderam estudar nas turmas regulares.

P5: O programa é muito bom, porém mediante dificuldades de estrutura, apresenta alguns desvios.

As respostas veiculadas, embora caminhem no sentido próprio da EJA, assumem uma perspectiva muito genérica, tendo em vista que se referem à um “conjunto de alunos”, fora da idade/série regular. O professor de EJA deve ter o olhar voltado para a multiplicidade de sujeitos e suas respectivas trajetórias. Para além do reconhecimento da diversidade, o docente deve também reconhecer as particularidades de cada um. Nesse sentido, Vargas e Fantinato (2011, p. 923) sustentam que “demanda-se, portanto, que os professores consigam contemplar tamanha diversidade na elaboração de propostas de estudo, específicas para cada aluno, que atendam às necessidades do ensino fundamental”.

A avaliação constitui parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, sendo ela a responsável por apontar se o professor está no caminho certo. É certo também que avaliar é mecanismo complexo, que requer o cuidado necessário para não “sentenciar” o aluno ao fracasso, levando em conta as características de cada um.

Segundo Dias (2015, p. 100),

o processo de avaliação, na realidade, é indispensável na prática pedagógica. Se os educadores a utilizam adequadamente tornar-se-á um dos recursos mais importantes no processo ensino-aprendizagem por possibilitar ao professor reformular, prosseguir ou até mesmo cancelar seu planejamento e conseqüentemente transformar sua prática pedagógica

Na EJA, como em qualquer outra modalidade de ensino, é preciso atentar para o que informa Dias (2015, p. 102) ao dizer que:

quando se discute avaliação escolar, o que realmente deve estar em jogo, é a prática escolar como um todo sem perder de vista o constitutivo da avaliação: a tomada de posição, uma vez que a avaliação pressupõe revisão da prática pedagógica docente. Sem esse caráter a avaliação não tem sentido de ser.

Reforçar ou mesmo modificar a ação docente é a finalidade a que se dispõe a avaliação, muitas vezes entendido no ambiente educacional como instrumento de medição e classificação dos alunos, tão somente. Dessa forma, a questão seguinte buscou esclarecer o ponto: *Qual concepção os professores têm sobre o processo de avaliação desses alunos, dentro ao publico tão diverso?*

Os professores responderam com as seguintes manifestações:

P1: É um processo importante, pois eles são motivados para concluir os seus estudos, são trabalhadores e não tem como estudar de dia e a idade não permite para ficar com meninos no turno oposito.

P2: O processo de avaliação tem que respeitar a diversidade desses alunos.

P3: Os alunos têm ser avaliados aproveitando as habilidades e competências de cada um.

P4: É um pouco complexa na questão avaliativa, pois são idades diversas experiências de vida totalmente diferentes e um.

P5: Entendo que o processo de avaliação deixa lacunas e desqualifica o programa (no caso da minha realidade).

Nas respostas acima estão evidenciadas visões particulares, onde cada professor expressou o que de mais significativo encontra em seu entendimento sobre o processo de avaliação. Há que se observar que as respostas se complementam e representariam um entendimento mais ampliado se viessem

reunidas em uma mesma fala. Contudo, o ponto comum parece ser o fato da maioria entender que devem ser levadas em conta as habilidades e competências desses alunos, respeitando o conhecimento manifestado por eles.

O reconhecimento da complexidade do processo avaliativo parece apontar para as dificuldades docentes em estabelecer formas de avaliação que sejam consistentes e coerentes com a proposta da modalidade. Nesse aspecto, é salutar refletir sobre o que diz Luckesi (1988, p. 72 apud DIAS, 2015, p. 105) quando afirma que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e formador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento de ação de crescimento para a autonomia do crescimento para a competência etc, como diagnóstico, ela será um momento dialético do senso de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está coloca como ponto a ser atingido a frente.

Partindo do pressuposto da avaliação como diagnóstico, foi perguntado aos docentes se: *Conheciam a previsão contida na proposta curricular do Ministério da Educação para avaliação da EJA?* Dos questionários recebidos, quatro apresentaram como resposta “não”. Somente o professor denominado P3 respondeu que: “Sim, é uma proposta boa e considerável”. Não por coincidência, foi o professor que declarou positivamente sobre possuir formação específica para a EJA, muito embora não tenha se aprofundado na resposta.

Sabe-se que há um distanciamento entre o que está legalmente instituído e o que de fato acontece na prática. De acordo com documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 136):

A equipe escolar precisa definir critérios de avaliação que explicitem as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e o ciclo ou a etapa, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação devem apontar as experiências educativas a que os alunos precisam ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, deve-se refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) para o encaminhamento da programação e das atividades de ensino e aprendizagem.

A colocação acima abre um leque de possibilidades para a verificação da aprendizagem, que não está restrita a apenas uma dimensão, podendo ser desenvolvida a partir de vários aspectos, habilidades e experiências acumuladas pelos sujeitos. Assim, o docente deve avaliar de forma integrada, tomando o aluno como um todo, em suas particularidades e características próprias.

Todos concordam que o processo de aprendizagem envolve não apenas o professor, mas também equipe gestora, coordenação pedagógica – estes no plano institucional; e o próprio aluno, entendido como parte ativa nesse movimento. Nessa ótica, com vistas a conhecer o envolvimento da escola na proposta pedagógica, incluindo a avaliação da aprendizagem, foi formulada a seguinte pergunta: *A unidade de ensino promove algum direcionamento com relação ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação?*

As respostas dos professores evidenciaram significativa divergência quando colocadas da seguinte forma:

P1: Sim, trabalhamos com a família na escola, leitura, jogos e a realidade do aluno.

P2: Quanto à unidade de ensino e os outros professores não posso responder. Porém, quanto a minha prática, dentro da diversidade e demanda em sala de aula procuro adequar algumas orientações do MEC à minha prática.

P3: Sim, direcionados pelo MEC e orientados pelos coordenadores pedagógicos.

P4: Não respondeu.

P5: Não.

Pelo que foi possível interpretar das respostas acima, os docentes – embora alguns afirmem seguir diretrizes e orientações do MEC, não costumam seguir uma proposta ou direcionamento conjunto, promovido pela equipe gestora e coordenação pedagógica. Tal aspecto é preocupante, tendo em vista que pode facilitar ações isoladas que não sejam coesas do ponto de vista de identificar as reais necessidades e avanços dos alunos.

A responsabilidade do professor e de toda gestão escolar é estar envolvida no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, cujo objetivo maior deve ser a promoção de uma educação que oportunize a inserção desses sujeitos ao meio

social, se não em total igualdade de condições, pelo menos melhor instrumentalizados para compreender o mundo que os cerca.

### 3.3 AS PRÁTICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

Até aqui, os docentes informaram atentar para as habilidades e competências individuais dos alunos, respeitando os conhecimentos manifestados por estes. Considerando a diversidade em uma classe multisseriada, comum na esfera da EJA, a pergunta a seguir buscou saber: *Qual (is) práticas são desenvolvidas para verificar a aprendizagem dos alunos nas turmas em que leciona?*

As repostas indicam práticas diversas, conforme informado abaixo:

P1: Através do desenvolvimento nas atividades aplicadas e como o aluno chegou ou não aos objetivos propostos.

P2: Eu procuro avaliar a minha turma através da observação do desempenho e interação deles nas atividades aplicadas na sala, prova escrita e atividade em grupo.

P3: Confecção de cartazes, exercícios, trabalhos em grupos e individuais, discussão de filmes, entre outros.

P4: Uma das que mais acho indispensável é a que utiliza dinâmica, pois é através da mesma que coordeno as aulas motivando os alunos a participarem das aulas, tornando-as significativas.

P5: Presença do aluno na sala.

Os docentes apontaram práticas diferentes, denotando também que não seguem um planejamento conjunto, tendo em vista que trabalham com as mesmas turmas. Contudo, é certo que os as práticas avaliativas devem ser variadas, tendo em vista a amplitude de aspectos que devem ser observados.

Fugir de uma forma engessada de avaliação pode contribuir para desenvolver no aluno a vontade de seguir adiante, tendo em vista que não estará “fadado” ao fracasso, ao “insucesso” na aprendizagem. Quando o professor procura avaliar apenas os conteúdos retidos, deixa de perceber outros aspectos do desenvolvimento do seu educando. Sobre a questão, é importante o que in forma Dias (2015, p. 106) quando infere que:

É frequente se observar na prática avaliativa, de muitos professores a escolha de testes como instrumento de avaliação predominante, onde na maioria das vezes contém questões rotineiras, que exigem do aluno simplesmente a memorização dos conteúdos, deixando em segundo plano os objetivos previstos.

A educação voltada para jovens e adultos deve propiciar uma prática pedagógica que valorize os saberes e realidade dos alunos, as influências de seu cotidiano, aquilo que faz parte do seu mundo. Quando possível, o professor deve estabelecer pontes entre o conteúdo socialmente instituído e a gama de saberes adquiridos ao longo da vida e através das experiências estabelecidas. O professor precisa estar atento ao desenvolvimento da aprendizagem e às dificuldades de cada aluno, onde cada um tem erros e acertos, motivações e incertezas que são diferenciados um dos outros.

Nesse caminho, o estabelecimento de objetivos é absolutamente produtivo e necessário. Para identificar quais objetivos eram propostos no processo avaliativo, foi realizada a seguinte pergunta: *Como são definidos os principais objetivos para a avaliação nas turmas de EJA em que atua?*

As respostas obtidas foram:

P1: De acordo com as atividades avaliativas, atividades feitas pelo aluno, livros utilizados.

P2: De acordo com minhas experiências, é buscar identificar as capacidades e dificuldades e nível de aprendizagem da turma. Após identificar as dificuldades posso ajustar o meu trabalho na sala para que os alunos superem suas dificuldades e ajudar na aprendizagem.

P3: Com a finalidade de observar o avanço desses alunos dentro da clientela, dos problemas e competência dos alunos.

P4: Motivar os alunos para melhor entendimento do conteúdo aplicado, intensificar a participação com as opiniões de entendimento dos alunos. Embasar temáticas atuais para intercalar com os conteúdos dados. Os objetivos são definidos a partir do grau de necessidade dos alunos

P5: A frequência continuada do aluno, por meio da chamada.

Assim como na questão anterior, o professor P1 parece fazer o caminho inverso, partindo da atividade em si para então “estabelecer” o que deveria ser alcançado. Essa prática não está entre as mais indicadas, a não ser que se tratasse de uma avaliação diagnóstica, realizada para conhecer em que nível o aluno se encontra. Os docentes P2, P3 e P4 apontaram para uma avaliação de característica



formativa, uma vez que indicam um aspecto processual e atento para as condições e dificuldades de cada indivíduo. O docente P5, ao basear-se na frequência para definir os objetivos pode perder de vista a dimensão formativa, considerando que este critério pode ser prejudicado pelas idas e vindas do aluno dessa modalidade.

Seja como for, há que se levar em consideração o conhecimento já trazido pelos alunos e desenvolver um planejamento metodológico voltado para valorizar suas experiências, facilitando assim a aprendizagem e a construção de seus conhecimentos, motivando-os a aprenderem mais.

Ainda sobre os instrumentos utilizados para avaliar, foi perguntado: *Quais instrumentos são utilizados para avaliar os alunos e em que momentos são aplicados?*

P1: Através dos cadernos, provas, leitura e escritas, nas unidades I, II, III e VI.

P2: A observação é contínua, a prova aplico de acordo com o calendário escolar.

P3: Lista de exercícios, filmes, trabalhos individual, trabalho em grupo, outros, com periodicidade quinzenal.

P4: A participação dos estudantes é um dos principais instrumentos que utiliza para avaliar os meus alunos.

P5: As atividades realizadas em classes (na teoria), pois na prática basta o aluno se fazer presente.

As respostas demonstram uma visão processual da avaliação por parte da maioria dos professores, tendo em vista que relataram avaliações em vários momentos, inclusive com observação continuada do desempenho. Dos que indicaram os instrumentos que utilizam para avaliar, somente o docente P3 não indicou a prova para verificação da aprendizagem.

Segundo o Brasil (2006, p. 18-19), existem diferentes ferramentas através das quais o professor pode realizar essa tarefa, quais sejam:

- A observação é o primeiro passo para perceber as dificuldades encontradas;
- No diálogo professor(a) e alunos trocam suas percepções em torno da forma como estão reagindo frente aos novos conhecimentos. O que não foi bem compreendido, os possíveis motivos para as dificuldades encontradas, a descrição da forma como realizam as atividades propostas;
- A organização do material produzido em sala de aula. A organização de uma pasta com os materiais produzidos pelos alunos ajuda na observação dos avanços individuais e coletivos de todos, faz ver onde os

objetivos planejados estão sendo ou foram alcançados e ajuda a traçar a história vivida pela classe na construção do conhecimento;

- A realização de exposições que mostrem, para a comunidade onde a escola está inserida, o que foi motivo de estudo e que pode ajudar a formar a opinião pública ou beneficiar a vida dos moradores.

Temas como: aproveitamento da água; cuidados com a visão; lendo e compreendendo a conta de luz; descubra como diminuir o custo da construção de uma casa, e outros mais, prestam um serviço à comunidade e permite ao(à) professor(a) avaliar os resultados alcançados.

O docente P3 foi o que melhor situou os instrumentos de avaliação utilizados, demonstrando flexibilidade para avaliar seus alunos. Como visto acima, a prova não é o principal instrumento de avaliação, tão pouco é o único. Assim, o professor necessita estar situado para a realidade e características da EJA, delineando seu trabalho de forma a obter os melhores resultados.

A importância e abrangência da avaliação podem ser percebidas nas palavras de Brasil (2006, p. 5) quando define que ela:

tem como função primeira orientar o trabalho do(a) professor(a) e o estudo dos alunos. Assim compreendida, ela se faz presente, desde o início da prática educativa, quando oferece elementos para que o(a) professor(a) possa fazer o seu planejamento. Além disso, a avaliação acompanha todo o processo educativo, orientando o(a) professor(a) e os alunos na busca dos objetivos planejados.

Fica claro que essa avaliação não deve ser feita somente após o término de uma unidade, semestre ou ano letivo, ao contrário, deve perpassar todos os momentos em que são desenvolvidas atividades, sendo elas individuais ou em grupo.

A avaliação somente tem sentido se seus resultados forem utilizados para orientar a continuidade da ação docente. Nesse sentido, foi perguntado: *Como são analisados os resultados após cada avaliação realizada?*

Como respostas, obtivemos as seguintes manifestações:

P1: Avalio através do aprendizado deles, em cada momento de prática.

P2 e P3: Não responderam.

P4: Após os resultados colhidos através da metodologia eu analiso o nível de entendimento ou a maneira que os alunos interpretam e assimilam os conteúdos aplicados em sala de aula

P5: Devido à ausência dos alunos ineficaz.

Os que responderam a questão informaram que analisam o aprendizado, mas as respostas não informam qual critério utilizam. É certo que todos estabelecem juízo de valor quando avalia algo, tornando o ato de avaliar uma ação subjetiva. Mais uma vez é preciso que o avaliador possua clareza de objetivos e conhecimento as especificidades do público da EJA, considerando a realidade em que se insere.

A visão tradicional de avaliação ainda é muito forte e o que poderia ser entendido como “rendimento” é algo que não possui definições claras, podendo variar de aluno para aluno. Na modalidade em questão, de acordo com o que dizem Rodrigues e Moura (2017, p. 109):

para que haja mudanças, sabe-se que é necessária a modificação do paradigma tradicional da avaliação. Que essa avaliação sirva realmente de norteamento para as práticas pedagógicas dentro da escola, isto é, que ela seja um meio para atingir objetivos estabelecidos, num diálogo constante com a aprendizagem, não um fim em si mesma.

Nessa perspectiva, a avaliação deve produzir modificações quando observado um resultado que não alcance o objetivo proposto. Assim, foi perguntado: *Em caso de resultados não-satisfatórios na avaliação, qual o procedimento adotado?*

P1: Fazer uma revisão para que o aluno conseguir chegar ao objetivo de aprendizagem.

P2: Depois de identificar as dificuldades dos alunos eu procuro analisar se a dificuldade estava no aluno sobre o conteúdo ou se ele teve dificuldade no tipo de avaliação que foi realizado.

P3: Avaliando e refazendo o que não foi satisfatório da avaliação.

P4: Aplicar novas metodologias para que possam alcançar um resultado significativo no processo de ensino e aprendizagem.

P5: Uma nova atividade para ressignificar os conteúdos trabalhados com os alunos.

Os docentes P1 e P2 deram respostas parecidas no sentido de revisar o que não foi bem compreendido pelos alunos, no entanto, não manifestam a intenção de promover mudanças na metodologia de ensino. Os docentes identificados como P3, P4 e P5 utilizaram palavras e expressões como: “refazendo”, “novas metodologias”, “ressignificar conteúdos”, indicando uma visão que está sintonizada com uma avaliação que sirva para reorientar a prática docente.

Apontando para esse posicionamento e ampliando a reflexão, Rodrigues e Moura, (2017, p. 35) esclarecem que:

as atividades de avaliação devem ser construídas como práticas pedagógicas colocadas a serviço da aprendizagem e para oferecer oportunidades de evolução exitosa dos alunos. Para que isso aconteça, é necessário criar uma cultura de avaliação escolar capaz de indicar caminhos mais esclarecedores para os agentes educativos, incluindo autoridades, gestores, professores, pais e alunos.

Diante do exposto acima, é preciso reconhecer que não é apenas o professor que precisa educar o olhar para a forma de encarar a avaliação. Há que se instituir uma nova cultura de avaliação escolar, inclusive numa perspectiva que seja defendida pelo próprio sistema de ensino.

O modelo que ainda permanece identifica a avaliação sob dois prismas: a aprovação ou a reprovação. Isso implica em avanço ou permanência dos alunos nos níveis de ensino. Segundo Rodrigues e Moura (2017, p. 34):

avaliar não é reprovar, mas sim compreender e promover a cada momento o desenvolvimento pleno do indivíduo ou grupo social submetido ao processo de aprendizagem em geral. Entretanto, o que se observa é que na escola, enquanto os professores se encontram apegados a ritos e mitos no processo avaliativo, as práticas avaliativas na EJA não acompanham as mudanças dos paradigmas de educação emancipadora e libertadora, impedindo esse desenvolvimento dos educandos.

Pelo que foi dito até então, a avaliação pode ser entendida como um espelho que reflete os insucessos de uma educação que não atende as reais necessidades de quem precisa. Os altos índices de reprovação, se, num primeiro momento contribuem de forma incontestante para a evasão escolar na EJA; de outro escancaram as mazelas do sistema educacional público destinado às camadas populares.

A ineficácia da educação no sentido de capacitar os alunos nas competências básicas é sentida desde sempre, atravessando as séries iniciais até chegar ao Ensino Médio. Serão esses alunos, formados de maneira inadequada, que irão compor a força de trabalho disponível, engrossando as estatísticas do desemprego ou subemprego, tendo em vista a baixa qualificação escolar.

Perguntado aos docentes: *Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos para a realização das atividades avaliativas?* As respostas convergiram, conforme se percebe abaixo:

P1: Na leitura e matemática.

P2: Dificuldade de interpretação.

P3. Falta de interpretação.

P4: Várias dificuldades, principalmente interpretação e leitura.

P5: Consequência da realidade idade série distorcida, compromisso com o curso. Ler, escrever e interpretar os enunciados apresentados de forma coerente.

Conforme visto acima, a leitura e a interpretação do que foi “lido” constituem as principais dificuldades apresentadas pelos docentes. Em sendo assim, uma educação conteudista, cujos resultados são aferidos de forma tradicional, constituem grande entrave para o desenvolvimento de alunos que não foram alfabetizados corretamente e que seguem arrastando esse peso ano após ano.

É certo que essa permanente conjuntura educacional não será modificada em curto prazo, o que permite dizer, ao fazer uso das palavras de Dias (2015, p. 105-106) que:

A avaliação deve ser um processo sistemático, sempre estabelecendo o critério e/ou padrão de domínio que se espera do aluno; deve ser contínua, realizada, não só no final de bimestre, de semestre ou de ano, mas, ao longo de todo um processo integral, ou seja, deve abranger todos os domínios do comportamento do aluno: cognitivo, afetivo e psicomotor, e não apenas a quantidade de conhecimentos retidos, mas os interesses, as opiniões e habilidades dos alunos.

A ideia expressa acima defende que avaliar não se restringe ao aspecto quantitativo, demonstrado pelo conhecimento memorizado e externado no momento da avaliação. O aluno deve ser visto por “outros ângulos”, o que reconhece outras formas de saber, sentir, fazer. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que os desafios para os docentes estão situados em várias esferas, desde o momento de uma formação inicial insuficiente ou pela ausência de formação continuada. A realidade em sala é outro aspecto a ser considerado: materiais didáticos inadequados, salas multisseriadas, baixo nível de escolaridade ou ainda as dificuldades de toda sorte que os alunos apresentam.

Valorizar o momento e os métodos de avaliação é de suma importância ressignificar práticas no âmbito da EJA. Na última questão aplicada, os docentes foram instados a responder: *Para você qual a importância da avaliação na EJA?*

Surpreendentemente, essa foi a questão que os docentes mais se alongaram, esboçando as seguintes respostas:

P1: É importante porque os alunos se sentem valorizados e buscam estudar para tirar uma nota e nisso ele se esforça para isso. A EJA é uma turma que precisa muito de carinho e cuidado, pois os alunos chegam cansados do dia-a-dia e tem matéria para que tenha bons resultados, trabalhar dinâmica para que eles gostem e voltem para a escola no outro dia. Mas como professora são turmas boas de trabalhar e avaliar para eles é muito importante.

P2: A importância é a possibilidade de saber se o objetivo de aprendizagem para meus alunos está sendo alcançado e poder auxiliá-los nesse processo, caso precisem.

P3: Tem que se levar em conta a vivência as habilidades e competência do aluno.

P4: A importância da avaliação na EJA é essencial para analisar e investigar o grau de dificuldade e de conhecimento dos alunos. A EJA é uma modalidade que também oferece um processo de ensino e de qualidade, mas que depende do esforço e criatividade do professor para despertar a curiosidade dos alunos.

P5: Deve ser com o objetivo de diagnosticar por meio das atividades realizadas.

A relação de afetividade entre professor/alunos teve destaque na fala da docente P1 e evidencia o reconhecimento por parte da professora da vida de superação desses sujeitos para continuar e concluir os estudos. A necessidade de motivá-los a seguir adiante é constante, fato que leva a defender uma avaliação que esteja de acordo com as características e necessidades dos discentes.

A prática docente é processo dialético que em sua dinâmica deve considerar todos os sujeitos envolvidos, incluindo professores, alunos e gestores. É preciso ainda reconhecer que a avaliação não é neutra, sendo um importante instrumento de uma mudança e de uma transformação social dentro do processo educativo, constituindo-se em aspecto de grande importância dentro do trabalho pedagógico.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, cujo objeto foram as práticas avaliativas na EJA, permitiu uma aproximação com a realidade da educação local e possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Compreender o campo de atuação do futuro pedagogo é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e fundamentadas em bases teórico-metodológicas que auxiliem na efetivação de um ensino de melhor qualidade.

A prática avaliativa é essencial para a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, pode-se afirmar que ela deve estar presente em todas as etapas do processo de aprendizagem. No início, para possibilitar o diagnóstico do nível em que o aluno se encontra e assim definir as melhores estratégias de ensino. Durante todo o processo, especificamente como mecanismo de teste do aprendizado. Ao final, como instrumento que permite reformular a prática docente, redirecionando-o quando necessário.

A partir da realização dessa pesquisa foi possível identificar que a ausência de formação específica para atuação na EJA é um complicador para o desempenho docente. A teoria e prática devem ser concebidas como indissociáveis, uma vez que se complementam e a relação que se estabelece entre elas é pressuposto para uma ação docente consciente.

Evidenciou-se que, sem a referida formação, os docentes apresentam uma concepção generalista sobre a EJA, voltada quase que exclusivamente para a distorção idade/série. Faz-se necessário conhecer sobre a multiplicidade do sujeito, bem assim da existência de sujeitos múltiplos, cujas identidades se conformam no processo da vida vivida, isto é, das suas trajetórias e experiências cotidianas.

Embora tenham manifestado a ideia de trabalhar com as competências e habilidades dos sujeitos de conhecimento, os docentes não foram afirmativos no sentido de dizer como fazer isso. Apontaram como instrumentos de avaliação: listas de exercício, trabalhos individuais e em grupo, a frequência em sala, e ainda a realização de provas. Nem todos os docentes demonstraram conhecimento acerca da adequação entre os instrumentos e objetivos definidos.

A prova continua como instrumento tradicional de avaliação que muitas vezes recai numa perspectiva quantitativa de avaliação, revelando-se prejudicial se

somente esse for o recurso para avaliar os alunos. Essa perspectiva pode ser levantada a partir das dificuldades apontadas pelos docentes como sendo as mais frequentes: leitura e interpretação. A pesquisa deu-se com professores dos Eixos 7 e 8, correspondente ao ensino médio, levado a concluir que a estrutural deficiência trazida desde a alfabetização gera grandes dificuldades para o avanço discente e, também, para a prática docente.

Entende-se que os alunos da escola pesquisada são alunos que possuem nível social baixo e a dificuldade para estudar na idade apropriada são fatores para a escola representar uma possibilidade de mudança social. Assim, professores, gestores, agentes políticos são os atores que podem protagonizar, na esfera de cada competência, uma educação que sirva para o bem social.

Dentro da unidade escolar foi possível identificar certa dificuldade docente em trabalhar de forma integrada, numa perspectiva interdisciplinar. Essa condição não é reponsabilidade apenas do professor, podendo ser atribuída à falta de coordenação pedagógica e ações da gestão acerca do problema.

Por fim, avaliar é o caminho em qualquer circunstância para melhor orientar a prática, a tomada de decisões, a escolha do caminho a percorrer. Nesse aspecto, o profissional de educação deve fazer da avaliação exercício constante, considerando que a educação ainda precisa alcançar outros patamares se pretender ser instrumento de mudança e transformação social.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de reponsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BORGES, Luís Paulo Cruz. Reflexões Necessárias Sobre a Educação de Jovens e Adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. **Espaço do currículo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 137 – 155, Mar./Set. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/3688/3008%E2%80%8E>> Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília-DF. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96)** Brasília,1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Parecer 11/2000**. Brasília-DF. 2000. Disponível em; >[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília-DF. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno4.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_.Ministério da educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**.Brasília,1988,p.121.Disponívelem:bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao\_federal\_35ed.pdf?Acesso em: 31 ago. 2017.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cássia. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 197-210, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2/v10n2a04.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otavio Cruz, GOMES, Romeu; Maria Cecília de Souza Minayo (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Aldeci da Silva. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos na Escola Municipal José Duarte de Azevedo: discurso e prática dos professores. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 99-113, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Márcia; et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004/pdf#.WicnN1WnHIU>>. Acesso em> 25 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Atlas 2002.

LAKATOS, EVA MARIA. **Fundamentos de metodologia científica/** Marina de andrade Marconi, Eva Maria Lakatos.- 7.ed.- São Paulo, 2010.

LOPES, S.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005. Disponível em: <<https://scholar.google.com/scholar?q=&hq=inurl:scielo.br>>. Acesso em 01 set. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos (EJA), na visão de Paulo Freire**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_116.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2017.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas

Metodológicas e Aprendizagem Significativa. **Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181-204, 2012. Disponível em: <[https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v33\\_n2\\_2012\\_art\\_05.pdf](https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v33_n2_2012_art_05.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2017.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves, MOURA, Maria da Gloria Carvalho; Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA): revendo mitos, ritos, realidades. **Debates em Educação**. Maceió, v. 9, n. 17, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/2064/2391>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

**TELES**, Damares Araujo; **SOARES**, Maria Perpétua do Socorro Beserra: Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. V 9, n1. **Revista Educação e Emancipação**. São Luiz, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4980> Acesso em: 01/09/2017 as 9:45 hs.

VARGAS, Sonia Maria de Vargas; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5671](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5671)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

## APÊNDICE – A

### APÊNDICE A - Modelo do Instrumento de Coleta de dados



#### CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### QUESTIONÁRIO

**Título Projeto:** Práticas Avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede Municipal de Governador Mangabeira –BA.

**Objetivo Geral:** Investigar as práticas Avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede Municipal de ensino de Governador Mangabeira-BA.

**Objetivos Específicos:** a) Refletir sobre a proposta pedagógica de Avaliação aplicadas nas turmas acima citadas: b) Descrever as práticas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola mencionada.

**Pesquisadores responsáveis:** Michele Santana de Almeida (discente do curso de Pedagogia) e Prof<sup>a</sup>. Esp. Sílvia Marli Tavares Santos Teixeira (Orientadora).

#### DADOS DE PERFIL GERAL

##### 1. Formação:

Ensino médio completo	( ) Sim ( ) Não
Ensino superior completo	( ) Sim ( ) Não
Especialização	( ) Sim ( ) Não
Mestrado	( ) Sim ( ) Não
Doutorado	( ) Sim ( ) Não
Outros	( ) Sim ( ) Não

2. Formação em que área? \_\_\_\_\_

3. Tempo de docência: \_\_\_\_\_

4. Você realizou algum curso de formação continuada? Se afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

5. Você realizou alguma formação específica para a docência na EJA? Qual (is)? \_\_\_\_\_

### **DADOS ESPECÍFICOS:**

1. Qual a concepção que você tem sobre a EJA?
2. A EJA se constitui como modalidade de ensino ofertada a um público diverso. Qual a sua concepção sobre essa questão dentro do processo de avaliação desses alunos?
3. Você conhece a proposta do MEC para a avaliação na EJA? Em caso afirmativo, qual o seu posicionamento sobre essa proposta?
4. A unidade de ensino segue algum direcionamento quanto ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação? Qual? Em caso afirmativo, os professores desenvolvem as orientações estabelecidas?
5. Qual o(s) tipo(s) de prática(s) avaliativa(s) desenvolvida(s) para verificação da aprendizagem em sua turma/disciplina na EJA?
6. Quais os principais objetivos para a utilização desse tipo de avaliação? Como são definidos esses objetivos?
7. Qual(is) instrumento(s) utilizado(s) para avaliar seus alunos da EJA? Em quais períodos (regularidade)?
8. Você como professor da EJA, reflete sobre cada instrumento antes de aplicar a avaliação para seus alunos? Em que sentido?
9. Como você avalia o aprendizado desses alunos, após o resultado colhido através dos instrumentos utilizados?
10. Quanto aos procedimentos e instrumentos que costuma utilizar, são suficientes para avaliar os seus alunos em todos os aspectos?
11. Qual o direcionamento dado após a verificação de aprendizagem, considerando resultados não-satisfatórios na avaliação?

12. Os alunos realizam avaliações de recuperação caso não consigam atingir o resultado esperado para a mudança de nível? Se sim, de que forma?
13. Quais as principais dificuldades apresentadas pelos discentes verificadas através das práticas de avaliação desenvolvidas?
14. Quais possibilidades você julga mais adequadas para realizar a verificação de aprendizagem na EJA? Porque?
15. Fale sobre a importância da avaliação na EJA, na sua opinião.

**ANEXO -A****ANEXO A – Termo de consentimento aos participantes****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** Práticas Avaliativas aplicadas nas turmas dos eixos 6 e 7 da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede Municipal de Governador Mangabeira-BA.

**Pesquisadores responsáveis:** Michele Santana de Almeida (Discente do curso de Pedagogia) <sup>1</sup> e Prof<sup>a</sup>. Esp. Silvia Marli Tavares Santos Teixeira (Orientadora).<sup>2</sup>

O senhor (a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa educacional. Para isso será solicitado(a) a responder algumas questões, informando sobre as práticas avaliativas utilizadas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos desta unidade de ensino da cidade de Governador Mangabeira – BA, A pesquisa tem como objetivo “Investigar as práticas avaliativas aplicadas nas turmas dos Eixos 6 e 7 da Educação de jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede Municipal de ensino de Governador Mangabeira-BA.”

Este estudo produzirá conhecimento educacional relevante para nós, para nossos futuros(as) alunos(as) e para outros professores e seus alunos. Vale ressaltar que os conhecimentos resultantes deste estudo poderão ser divulgados em revistas especializadas, em Congressos e Simpósios na área de educação, assim como no trabalho de conclusão de curso. Informamos que sua identidade será preservada e sua privacidade resguardada em nossas análises. Também, caso o senhor (a) dê seu consentimento e, posteriormente mude de idéia, poderá interromper a entrevista a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer sanção. Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos utilizando sinta-se à vontade para nos indagar e esclarecer suas dúvidas.

Governador Mangabeira- BA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup>E-mail: michelle.santana3@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: silvia23marly@hotmail.com