

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS

Maria do Socorro de Moura Pereira; Jonas Mafra Pereira

*Universidade Estadual Vale do Acaraú
socorromoura1@gmail.com; jonasmafra1@gmail.com*

Resumo: Trata-se de resultado de pesquisa de natureza qualitativa, realizada sob a forma de estudo empírico cujo objetivo consistiu em compreender a concepção de professores e alunos acerca do processo de avaliação da aprendizagem vivenciado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, localizada no município de Natal/RN. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e aplicação de questionário com alunos da modalidade EJA, o que gerou dados que foram posteriormente analisados a partir da técnica de análise de discurso das entrevistas dos professores, respaldada pela análise quantitativa simples das respostas dos questionários. Os resultados apontam, do ponto de vista dos professores, pouco embasamento teórico que sustentam uma prática que considere a participação dos alunos no processo avaliativo, apesar das ações de alguns professores suscitarem práticas mais voltadas à inserção desses alunos no planejamento da avaliação à qual são submetidos. Os alunos, por sua vez, assumem postura de passividade diante do processo de construção e avaliação do saber, apesar de demonstrarem interesse numa possível maior participação nestes processos. A adoção de instrumentos que não se enquadram na proposta e realidade da EJA é identificado como comuns à prática da maior parte dos professores entrevistados, o que é apresentado pelos alunos, todavia, como elemento negativo e pouco acessível. O estudo aponta, enfim, a necessidade da consideração da reflexividade e participação dos alunos, conforme apontam as diretrizes orientadoras das ações pedagógicas na EJA, o que ainda se faz incipiente na compreensão dos professores e alunos acerca da avaliação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, EJA, avaliação, professor, aluno.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem sua história marcada pelas tentativas de consolidar-se como uma modalidade de ensino que proporciona ao sujeito que dela participa o ingresso no mundo da leitura e da escrita, a fim de erradicar o analfabetismo. Sua trajetória no Brasil, se inicia no ano de 1934 com o Plano Nacional de Educação, que traz a Educação de Jovens e Adultos como dever do Estado (SOUZA, 2000) e perdura até o ano de 1950, quando seu formato de campanha nacional de massa passa a não mais apresentar eficiência nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.

Um importante marco dessa trajetória ocorre nos anos de 1960 com a experiência de Paulo Freire (1921-1997), inicialmente ocorrida no município de Angicos, Rio Grande do Norte, e cujas ideias inspiraram os principais programas de educação popular no País. Sua campanha, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, e outros movimentos populares surgidos à época, como o Movimento de Educação de Base (MEB), preconizavam ideais da libertação nacional, sendo orientadas para a educação e cultura popular (GERMANO; PAIVA, 2005). No contexto do Rio Grande do Norte, a Igreja

Católica exerceu um importante papel nas ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos, ao fomentar e assumir o Serviço de Assistência Rural (SAR) e as Escolas Radiofônicas (GERMANO; PAIVA, 2005).

Com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) após o Golpe Militar de 1964, a EJA passa a ser trabalhada oficialmente como Ensino Supletivo, cuja perspectiva é a de promover aos jovens e adultos a escolaridade que não ocorreu na faixa etária considerada “apropriada”. Com o fim do MOBRAL, a EJA ganha novo impulso apenas em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a institucionalizou como obrigatória e gratuita.

A partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, a EJA passa a receber maiores incentivos, a exemplo do que ocorreu no Programa Brasil Alfabetizado, que orientava ações exclusivamente para a educação de jovens e adultos e conferia mudanças à realidade antes vivenciada, como a ausência de livros didáticos e de capacitação para os professores da modalidade.

O princípio norteador da EJA contempla uma educação com metodologias e práticas diferenciadas do ensino regular, assegurando aos seus integrantes o reparo do tempo no qual estiveram afastados ou deixaram de participar da vida escolar. O caráter reparador se efetiva no atendimento a pessoas jovens e adultas marcadas pelo insucesso escolar, por descontinuidade e ruptura, características que marcam a sociedade excludente. Arroyo (2006, p.23) afirma que “esses jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares como pessoas que não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou se evadiram”. Essas características que acompanham a realidade dos alunos da EJA carecem de práticas educativas e metodologias próprias, que correspondam às especificidades apresentadas por este público, visto que o modo como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida por grande parcela dos docentes nesta modalidade, avalia os sujeitos da EJA a partir de métodos pedagógicos que não correspondem ao seu nível de educação, conferindo a esses sujeitos desestímulo e evasão (ARROYO, 2006).

A proposta de aprendizagem da EJA, influenciada pela concepção freireana, preconiza a aprendizagem com reflexão (RIO GRANDE DO NORTE, 2006), ou seja, a aprendizagem autorregulada, na qual os alunos são sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento, conforme Fernandes (2009) identifica a aprendizagem significativa. Esta reflexão e autorregulação da aprendizagem pressupõem a flexibilidade no processo de ensino e conseqüentemente na averiguação deste. Assim, levando-se em

conta a diversidade e a flexibilidade no ensino, os saberes ou os padrões culturais socialmente valorizados pelos alunos não devem ser negados (RIBEIRO, 1996).

Considerando essa constatação e a identificação das práticas educativas realizadas na EJA, especificamente relacionadas à avaliação dos discentes, o presente trabalho propõe-se a compreender a concepção de professores e alunos acerca do processo de avaliação da aprendizagem vivenciado na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, escola da rede pública estadual localizada na zona norte de Natal/RN. A compreensão de tais concepções se faz importante por apresentar a forma como a avaliação da aprendizagem tem sido orientada no fazer pedagógico, permitindo, também, identificar em que medida ocorre aproximação entre o que é apresentado nas diretrizes orientadoras da EJA e o que é vivenciado em sala de aula. A metodologia utilizada para o estudo é descrita em seção seguinte.

METODOLOGIA

O presente estudo tem natureza qualitativa e assim se identifica por, entre outras características, ocorrer em ambiente natural dos participantes; utilizar-se de métodos interativos e humanísticos; ser fundamentalmente interpretativa; visualizar os fenômenos sociais holisticamente; e considerar a reflexividade do pesquisador (CRESWELL, 2007). A pesquisa classifica-se como estudo de caso (FLICK, 2009), por apresentar as concepções de professores e alunos acerca da avaliação da aprendizagem na EJA em uma determinada realidade, especificamente a Escola Estadual Dom José Adelino Dantas.

Para fins de coleta de dados foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista com os professores da EJA e o questionário com os alunos da mesma modalidade. Nas entrevistas com os professores, o registro dos dados ocorreu a partir da utilização de gravação em áudio, previamente autorizada pelos entrevistados, e posteriormente transcrita. Durante as entrevistas foram realizadas notas manuscritas que auxiliaram os pesquisadores na análise dos dados coletados, na qual foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. Apesar de o estudo ter natureza qualitativa, foram utilizadas análises quantitativas no tratamento das informações obtidas a partir dos questionários respondidos pelos alunos.

A população que compreendeu a amostra da pesquisa correspondeu a trinta alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Dom José Adelino Dantas e cinco professores da mesma modalidade e escola. A amostragem teórica (FLICK, 2009) foi

utilizada como referência para a seleção dos sujeitos que seriam pesquisados, de modo que, das quatro turmas de Educação de Jovens e Adultos da Escola, foram selecionadas duas turmas (cada uma com trinta alunos), nas quais há maior índice de repetência e evasão escolar. Todavia, apenas quinze alunos de cada turma compareceram no dia da aplicação do questionário.

Inicialmente realizou-se a pesquisa bibliográfica para um maior embasamento acerca do que pressupõem as diretrizes orientadoras das ações na EJA acerca da avaliação da aprendizagem. A partir da referência dessas diretrizes, iniciou-se a coleta de dados com os professores e alunos. Estas foram realizadas no ambiente escolar, nos horários de aulas, sendo o instrumento da pesquisa com os professores a entrevista semipadronizada com questões abertas e, com os alunos, foi utilizado o questionário com perguntas abertas e fechadas. A escolha por algumas perguntas fechadas para os alunos ocorreu pelo fato de grande parte deles ter dificuldade na redação de respostas discursivas. Contudo, houve espaço no questionário para a elaboração de respostas discursivas para os alunos que assim o quisessem.

Para os alunos, o questionário – aplicado em dia determinado e em horário de aula – contemplou perguntas relacionadas à percepção dos alunos acerca da avaliação à qual eram submetidos e da possibilidade de maior participação no processo avaliativo. Com os professores foram realizadas entrevistas individuais, com data e horário pré-estabelecidos, de acordo com as disponibilidades dos entrevistados. Os dados coletados na pesquisa foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) nas seguintes etapas: pré-análise (transcrição das entrevistas e leitura flutuante), exploração do material (codificação e categorização) e tratamento dos resultados (inferências). Para assegurar a preservação da identidade dos sujeitos pesquisados, optou-se na sistematização da análise neste trabalho, pela codificação de suas identificações, sendo os professores identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

O perfil dos professores respondentes é caracterizado por profissionais de idade entre 40 e 58 anos, com média de 18 anos de sala de aula e sendo o trabalho na EJA o complemento de sua carga horária, não sendo professores exclusivos desta modalidade. O perfil dos alunos respondentes, por sua vez, é formado por estudantes entre 15 e 60 anos, residentes nos bairros próximos à Escola, bairros estes periféricos e cujos moradores são em sua maioria assalariados e trabalhadores informais.

A análise dos dados coletados nas entrevistas dos professores e nos questionários aplicados com os alunos é descrita na seção seguinte, que aborda

a perspectiva dos professores e alunos da EJA da Escola Estadual Dom José Adelino Dantas acerca do processo de avaliação da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realização das entrevistas com os professores e da aplicação do questionário com os alunos da EJA da Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, foi possível a identificação de elementos e de inferências, a partir destes, sobre suas percepções acerca do processo avaliativo ao qual são submetidos. Inicialmente é possível identificar a carência de conhecimentos por parte dos professores acerca do que seja o ato de avaliar na modalidade EJA e de sua dimensão socializada, ou seja, que contempla a participação do aluno, o que pode ser comprovado a partir da fala de P1, ao conceber que avaliar é apenas *“tentar ter uma base do que foi apreendido no decurso do conhecimento”*; da fala de P2, que entende que *“avaliar é saber o conhecimento até onde o aluno está acompanhando, está se desenvolvendo, se empenhando nas suas atividades. E a participação deles também junto com o professor, na participação em grupo, no individual”*; e da fala de P5, que apresenta a avaliação como a verificação do nível do aluno, *“com a finalidade de saber se os objetivos foram alcançados”*. Nestas falas fica perceptível a ideia da participação dos alunos no processo avaliativo apenas como sua permanência em sala de aula, intervindo no conteúdo ministrado pelos educadores. Esta ideia contradiz-se com o pensamento de Fernandes (2009), que entende a avaliação como processo que exige colaboração entre os pares, e com o que preconiza as diretrizes orientadoras da EJA, que apresenta a avaliação a partir da ideia de que:

A avaliação deve servir também para que o professor faça uma reflexão sobre sua prática e sobre os pontos que necessitam ser revistos e ajustados para a melhoria do processo de aprendizagem. Para o aluno deve servir como um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades, oportunizando a reorganização do seu processo de aprender (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 20).

Os professores P3 e P4, por sua vez, apresentaram respostas mais alinhadas ao que apresentam as diretrizes orientadoras, ao responderem que a avaliação compreende um diagnóstico de determinado momento (P3) e um processo reflexivo do ensino e da aprendizagem (P4), e se destacam, inclusive, por apresentarem o aluno a partir de uma perspectiva de sujeito de seu próprio aprendizado. As divergências apresentadas nas falas dos cinco professores permitem identificar que há ausência de maior aporte teórico na fundamentação de suas concepções e práticas.

A partir da análise das respostas dos alunos ao questionário, identificou-se que, dos 30 entrevistados, 21 (70%) entendem a avaliação como cobrança do conteúdo já apresentado, 6 (20%) visualizam a avaliação como oportunidade de mostrar ao professor o que aprendeu e 3 (10%) a entendem como um diagnóstico de sua aprendizagem. Deste modo, percebe-se que na realidade de EJA ora estudada, o processo de avaliação é visualizado pela maioria dos professores e alunos como um elemento unilateral, na qual os alunos assumem uma postura de passividade.

Isso reforça a preocupação de Paulo Freire (2008), refletida em *Pedagogia do oprimido*, na sua crítica ao modelo de educação bancária, onde deposita-se no aluno o conhecimento para depois sacar o que ele acumulou na sua aprendizagem. Ambas concepções demonstram também que a avaliação que vem sendo feita na escola nega a esses alunos o que é defendido por Fernandes (2009, p.57), quando compreende que “a avaliação deve contribuir para que os alunos desenvolvam o máximo possível suas competências”, especialmente os alunos de EJA, que em sua maioria não é estimulado a idealizar uma trajetória de busca pelo sucesso em suas vidas por meio dos estudos.

Quando questionados sobre convidarem os alunos a pensarem a avaliação à qual são submetidos, identifica-se um desconhecimento, por parte dos professores, da perspectiva de uma avaliação participativa na qual os alunos se fazem sujeitos que pensam com o professor o processo avaliativo. Isto é reforçado em falas como as que seguem: “*não deu pra fazer isso. Acho que só o professor tem o direito de avaliar o aluno*” (P2); “*Ninguém faz isso, a avaliação é posta de forma a ter-se uma base do que se foi apreendido*” (P1). Os demais professores demonstraram, em suas respostas, que não vivenciam plenamente a avaliação participativa na EJA, entretanto, as falas de P3 e P4 indicam que em determinados momentos há a utilização de elementos inerentes à avaliação participativa nas vivências em sala de aula, permitindo aos alunos a liberdade de opinar a respeito da avaliação à qual são submetidos: “*Eu costumo negociar com eles de que forma a gente pode fazer uma avaliação em sala de aula [...] eu sempre entro num acordo dependendo de cada turma [...] porque vai depender de como é a realidade daquela turma. [...] Então eu converso com eles e penso junto com eles qual seria a melhor forma deles serem avaliados, como eles gostariam de ser avaliados [...] porque partindo do pressuposto de que eles, sabendo como serão avaliados, eles vão ter um preparo melhor*” (P3); “*sim, se entendermos que a avaliação acontece diariamente, na sala de aula por meio da participação ativa dos alunos na construção do saber*” (P4).

A ausência da participação dos alunos no processo avaliativo é identificada nas respostas dos 30 alunos entrevistados, que responderam unanimemente que os professores fazem a avaliação sozinhos e os alunos as respondem, variando apenas a forma de aplicação destas, que por vezes é respondida individualmente, outras em dupla e, em outros momentos, é sugerido que respondam em casa. Isso reforça a característica passiva de sua participação na elaboração do processo avaliativo e a subutilização da capacidade de reflexão do aluno da EJA sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem, visto o estágio de vida no qual se encontram os alunos desta modalidade. Por serem adultos, é possível a estes alunos uma maior reflexão sobre seu percurso escolar, sem generalizar os fatos, o que é próprio da fase infantil, de modo que a adoção, na EJA, de práticas pedagógicas infantilizadas, tende a promover desestímulo nos alunos desta modalidade.

Sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, as falas destes permitem inferir que o modo como são pensados tais instrumentos não efetiva a participação dos alunos e centralizam as ações avaliativas na figura do professor, que pensa e elabora os instrumentos e, a partir deles, verifica os conceitos apreendidos ou não pelos alunos. Ilustram essa inferência as colocações de P1 e P2 sobre a diversidade de instrumentos utilizados: *“prova, exercícios, pesquisas, exposições de trabalho”* (P1); *“faço uma avaliação individual em grupo, através de pesquisa colocando os desafios pra eles, tentando o raciocínio lógico deles pra eles descobrirem”* (P2). A abordagem de P2 suscita um destaque para os graus de dificuldades exigidos em instrumentos avaliativos voltados pra EJA, que em determinados momentos assumem o estereótipo clássico de “prova difícil” e possivelmente contribuem para a evasão escolar dos alunos desta modalidade. O pensamento de Luckesi (2011), embora não se tratando especificamente da EJA, corrobora com essa análise ao afirmar que:

Os instrumentos devem ser elaborados segundo rigorosas regras de metodologia científica. Muitos instrumentos utilizados em nossas escolas carecem dessa qualidade, sendo elaborados de modo descuidado e aleatório, por vezes até com certa perversidade autoritária, quando o educador que avalia decide, de alguma forma criar situações-problema difíceis em excesso ou externas ao conteúdo avaliado. (LUCKESI, 2011, pp. 305-306)

A concepção dos alunos acerca dos instrumentos avaliativos – apresentada a partir de respostas abertas no questionário – corrobora com a análise aqui realizada, principalmente no que se refere à falta de participação discente no planejamento das atividades avaliativas, e esclarecem em grande medida o modo como o processo avaliativo é percebido por esses sujeitos: *As provas deveria ser mais dinâmica. Os professores deveria fazer avaliação oral com a turma* (L). *Eu desejo que os professores expliquem bem as*

avaliações e atividades (J). Não gosto muito que os professores passam para nós um seminário, pois me sinto muito mal... (R). Eu gostaria muito que os alunos não fossem avaliados por prova [...] muitas vezes em dia de prova os alunos não estão muito bem e acabam se prejudicando (C). Eu gostaria que os professores avaliassem os alunos mais no dia-a-dia como participação o desempenho do aluno na sala de aula, pois muitas vezes o aluno estuda e quando vai fazer prova ou seminário, muitas vezes fica nervoso e não consegue fazer nada. (D). Eu gostaria que não houvesse nem seminário nem prova, só trabalho de pesquisa (V). Seminário eu não gosto porque eles manda apresentar e eu não gosto (M).

A partir da fala dos alunos e professores, é possível inferir que esses instrumentos são preparados em certa medida desconsiderando critérios como os limites interpretativos dos alunos e o modo como o professor trabalhou os conteúdos.

Apesar da predominância de instrumentos convencionais, conforme apresentado nas falas anteriormente destacadas, há indicação do uso de abordagens diferentes por alguns professores (P3 e P4), abordagens estas que permitem uma maior ação participativa dos alunos, mesmo esta não ocorrendo de forma efetiva. Estes instrumentos cujas abordagens são tidas como mais participativas são identificados como portfólio, diário de leituras (P3) e autoavaliação (P4). O portfólio e o diário de leituras se caracterizam como coletâneas de produções dos alunos, que podem ser reconstruídas de modo que os alunos identifiquem por si avanços e recuos em sua produção e, conseqüentemente, em sua aprendizagem. Apesar de serem estimulados a registrarem suas produções, não se faz obrigatório o fazer. Essa abordagem permite uma maior intervenção por parte do aluno no que diz respeito a seu aprendizado, bem como a autorregulação deste, de modo que a partir destes instrumentos, os discentes percebem avanços e recuos na construção de seu conhecimento. A autoavaliação, por sua vez, oportuniza aos alunos – mesmo que de modo incipiente – se perceberem e participarem do processo de avaliação. Vê-se, deste modo, que apesar das ainda poucas e iniciais preocupações em diversificar o modo como os alunos de EJA são avaliados, ainda há a predominância de provas e instrumentos avaliativos que, ao longo da história, são caracterizados por assustarem e condenarem os alunos ao fracasso.

Quando questionados sobre os critérios que utilizam na realização da avaliação, as respostas dos professores demonstraram a pouca sistematização na consideração dos critérios que lhes são relevantes. Isto fica evidente nas falas de P1, P2 e P5, ao afirmarem que: *Eu avalio o nível do aluno para saber até que ponto está o*

desempenho dele, o raciocínio dele (P2). O critério principal é de que ao concluírem os estudos estejam prontos para serem cidadãos participativos e mais preparados para o mundo do trabalho (P1). Diagnóstica e contínua (P5). Os professores demonstraram não se utilizarem de critérios que sejam transparentes aos alunos, possibilitando que estes, a partir do conhecimento desses critérios, os alinhem com sua forma de estudo e possibilitem a efetiva realização das demais tarefas sugeridas pelos professores.

Os professores, P3 e P4, seguindo uma linha de pensamento que tem se destacado na análise, apresentam em seus discursos elementos que se aproximam do que é orientado para a modalidade EJA, no que diz respeito aos critérios utilizados no planejamento do processo avaliativo, ao afirmarem que seus critérios *baseiam-se na participação ativa do aluno, demonstrando que consegue empregar os conteúdos assimilados, descobertos e construídos por eles mesmos em situações variadas, em outros contextos e no seu dia-a-dia (P4). O critério de poder ter esse instrumento como avaliador e autoavaliador do aluno (...) ele sempre reveja como estava antes e como está agora. (P3).* Nas perspectivas apresentadas por estes professores, que se mostram mais coerentes com as orientações propostas para a modalidade EJA, destacam-se expressões como “participação ativa do aluno”, “instrumento como avaliador e autoavaliador”, o que enseja uma ideia de maior preocupação em permitir que a avaliação suscite no aluno habilidades de compreensão e comunicação próprias, e permitindo ao professor uma maior abertura à participação dos alunos no processo avaliativo.

Esta participação dos alunos é considerada por alguns dos professores entrevistados quando questionados sobre a avaliação ser responsabilidade exclusiva do professor. Em suas respostas, os professores foram unânimes em afirmar que a avaliação não é de responsabilidade única do professor, entretanto, ao comparar o posicionamento defendido em suas respostas acerca da responsabilidade pela avaliação e o que apresentaram em questões anteriores sobre suas vivências em sala de aula no que diz respeito ao processo avaliativo, percebe-se certa contradição entre o que demonstram acreditar e o que efetivamente vivenciam na EJA, o que demonstra, em certa medida, falta de respaldo e aplicabilidade teórica nas vivências dos professores em sala de aula. A carência de uma maior participação dos alunos nos processos avaliativos e seu interesse em participar destes processos é constatada também quando se analisam as respostas dadas pelos discentes à questão acerca de seu interesse em participar da elaboração da avaliação. Dos 30 entrevistados, 27 (90%) responderam positivamente à questão, demonstrando que gostariam de ser convidados a participar do processo, o que reforça o argumento de que na EJA

as ações pedagógicas devem levar em consideração a reflexividade de seu público, que é composto por jovens e adultos que, em sua maioria, iniciam os estudos em idade tardia.

Quanto à forma de contribuir, caso fossem convidados a participar da avaliação, 21 alunos (70%) responderam que dialogariam com o professor, fornecendo informações sobre o que aprenderam, 3 (10%) responderam que, participando, ajudariam o professor a pensar melhor e 6 (20%) afirmaram que, caso fossem convidados a participar, teriam melhor desempenho nas provas por já terem ideia do que lhes seria cobrado. Vê-se, assim, que a não participação do aluno no processo de avaliação pode ser entendida como um ato autoritário por parte do professor, uma vez que este ofusca a capacidade de intervenção dos alunos, conforme apresenta Freire (1999),

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que os alunos devem repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente (FREIRE, 1999, p. 32).

Assim, na perspectiva da construção de uma consciência crítica que seja permanente no aluno, a participação deste no processo de avaliação e em outras ações pedagógicas faz-se necessária, de modo que se considera a sua reflexividade, se respeita seu estágio de vida e se proporciona uma construção de conhecimento mais integrativa e efetiva, proporcionando de fato a autonomia do sujeito e sua inclusão na sociedade.

CONCLUSÃO

A modalidade EJA tem sua identidade constituída por lutas em diferentes âmbitos e, apesar de muito já ter avançado no Brasil desde a década de 1930 e de ser garantida constitucionalmente, ainda se faz uma modalidade pouco assistida pelas políticas públicas, quando comparada a outras modalidades da educação básica. Dentro dos diversos aspectos que envolvem a EJA, a discussão acerca de suas ações pedagógicas se faz importante e necessária, visto que a realidade que se põe é a da reprodução de ações que pouco representam o público que compõe esta modalidade, ou seja, indivíduos adultos que chegam à escola com diferentes experiências sociais.

Diante do exposto, o presente trabalho, buscou compreender a concepção de professores e alunos acerca do processo de avaliação da aprendizagem vivenciado na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, escola da rede

pública estadual localizada na zona norte de Natal/RN. Para tanto, foram realizadas entrevistas presenciais com cinco professores e aplicação de questionário com trinta alunos de três turmas da modalidade EJA da referida escola.

A partir da análise realizada foi possível identificar inicialmente características de fadiga em alguns professores, possivelmente pelo tempo de trabalho em sala de aula, e a reprodução, pela maioria destes, de metodologias tradicionalmente trabalhadas com o público adolescente do ensino regular. Vê-se, a partir da análise das respostas dos professores, pouca clareza no que tange à compreensão do processo avaliativo na EJA, inclusive o embasamento teórico que propicie uma prática que rompa com a imagem de avaliação como instrumento de “perseguição” ou como mero indicador quantitativo, e passe a vê-la como recurso para obter informações e reconstruir saberes, considerando, neste processo, a participação ativa do aluno.

Essa falta de clareza sobre a avaliação desenvolvida na EJA percebida nos professores influencia, conseqüentemente, na pouca participação do discente no processo avaliativo, refletindo uma formação pautada em concepções que defendem a detenção do saber exclusivamente ao professor. Entretanto, dois dos professores entrevistados se destacam em suas falas, por apresentarem elementos que se mostram como possibilidade de abertura para a participação do discente, valorizando seu potencial de reflexão, visto o estágio de vida no qual se encontram tais alunos.

A ideia da formação pautada na centralidade do professor como único responsável pela avaliação é, em certa medida, naturalizada pelos alunos, uma vez que historicamente se atribui ao professor a responsabilidade pela avaliação e pouco se trabalha junto a estes alunos, a mudança deste entendimento. Esta compreensão é reforçada a partir da identificação (a partir das falas de professores e alunos) do uso de modelos de avaliação cujos instrumentos são considerados inadequados ao perfil dos alunos, caracterizando a pouca sintonia entre teoria e prática no fazer pedagógico. Todavia, apesar da compreensão que lhes é naturalizada, os alunos se mostram interessados numa maior participação no processo de avaliação, o que exige participação também em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao compreender o que pensam professores e alunos a respeito da avaliação na EJA, se identifica que ambos têm contribuições significativas para o redimensionamento do processo avaliativo da EJA, de modo que a vivência de maior participação dos alunos pode favorecer o diálogo e a troca de saberes, e nessa troca, compactua com o que as diretrizes orientadoras da ação pedagógica na EJA propõem. A partilha não menospreza a autoridade do educador, pelo contrário, ele se fortalece e assume a postura de professor

comprometido com os direitos do aluno e a vivência plena da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de L. de O. Rocha

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos práticos e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 47ª Ed. Paz e Terra, 2008.

GERMANO, José Wellington; PAIVA, Marlúcia. **Educação popular no Rio Grande do Norte: 1958-1964**. SEECD-RN. Fascículo 2. Natal, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetização de jovens e adultos: diversidade dos sujeitos. **Alfabetização e Cidadania**, n. 4, 1996, pp. 7-14.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e dos Desportos. **Diretrizes orientadoras - 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos**. Natal: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, 2006.

SOUZA, João Francisco. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: Bagaço, 2000.