



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DISCENTE

SOUSA, Ana Cléa Gomes de Sousa¹ - UFC/IFCE

BARROCAS, Amélia Landin² - UFC

CAVALCANTE, Elizabeth Araújo³ - UFC/IFCE

MANÇO, Iracivan Araújo⁴ - UFC/FVS

Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal do Ceará – IFCE, e tem o objetivo de analisar a concepção de avaliação da aprendizagem como instrumento do processo de construção do conhecimento a partir da perspectiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às práticas avaliativas vivenciadas nesta modalidade de ensino. O estudo explora o resultado de uma investigação realizada com os alunos do segmento IV de uma escola da Rede Municipal do Ceará, no ano de 2011. O arcabouço teórico fundamenta-se nas proposições de Luckesi (2008; 2011), Hoffmann (2005), Libaneo (2008) e Barcelos (2010), dentre outros estudiosos da temática investigada. Em virtude da natureza do problema adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Para coleta de dados utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas. Os resultados apresentam-se em duas categorias temáticas: a primeira versa sobre as concepções da avaliação na perspectiva dos alunos e a segunda discute o significado dos momentos avaliativos vivenciados pelos respondentes. É possível concluir que os alunos consideram o ato de avaliar importante para a aprendizagem, embora a maioria dos respondentes utilize o termo avaliação como sinônimo apenas de atribuição de notas. Há muito a ser explorado acerca das perspectivas dos alunos da

¹ Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: Universidade Federal do Ceará (UFC). Servidora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Coordenadora Técnico-Pedagógica e Assistente da Diretoria de Ensino do IFCE - *Campus* de Sobral. anasousa@ifce.edu.br

² Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: Universidade Federal do Ceará (UFC). Diretora da Biblioteca do Curso de Física da UFC. ameliabarocas@ufc.br

³ Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* de Acaraú. elizabeth@ifce.edu.br

⁴ Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora Pedagógica da Faculdade Vale do Salgado(FVS). iracivan@fvs.edu.br

EJA no que tange à avaliação. A pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate sobre a temática, pois, apesar de ser uma área bastante investigada por estudiosos da educação, faz-se necessário empreender novos aprofundamentos acerca da avaliação da aprendizagem na EJA.

Palavras-chave: Avaliação. EJA. Aprendizagem.

Introdução

Apresenta-se um recorte da pesquisa realizada no curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal do Ceará – IFCE, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2011. O tema avaliação educacional vem sendo foco de intensos debates em vários setores da sociedade, ultrapassando o campo da educação (Vianna, 2000; Hoffman, 2005; Silva, 2010). Analisar a prática avaliativa de escolas e universidades tem revelado dilemas, polêmicas e resistências de muitos. Avaliar é um componente da ação pedagógica. A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o cerne de tal ato. Pensando na complexidade que possui a temática e, em virtude das dificuldades relatadas em conversas informais pelos professores que lecionam na educação de jovens e adultos (EJA), em proporcionar aos alunos uma avaliação que rompa com as características autoritária, excludente e classificatória de avaliação da aprendizagem, surge a seguinte questão: o que os alunos da EJA entendem por avaliação e como percebem as práticas avaliativas vivenciadas na escola?

Portanto, o objetivo geral deste estudo é **analisar** a concepção de avaliação da aprendizagem como instrumento do processo de construção de conhecimento a partir da perspectiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às práticas avaliativas vivenciadas nesta modalidade de ensino. Explora-se, assim, o resultado da investigação realizada com os alunos do segmento IV de uma escola da Rede Municipal localizada no Ceará, durante o ano de 2011. Inicialmente busca-se **identificar** a concepção que os alunos do segmento IV da EJA possuíam com relação à avaliação da aprendizagem até então vivenciada; em seguida **conhecer** a percepção dos alunos com relação aos momentos de avaliação, tomando como base as práticas avaliativas conduzidas pela professora.

Em virtude da natureza do problema foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso referendado em Gil (2009). A discussão dos resultados apresenta-se a partir de categorias temáticas: a primeira apresenta as concepções da

avaliação na perspectiva dos alunos e a segunda discute o significado dos momentos avaliativos vivenciados pelos respondentes.

Avaliação da Aprendizagem: componente essencial da ação docente

Vianna (2000) afirma que a avaliação tem sua origem com o próprio homem, concebendo-a a partir das proposições de Stake (1967), quando este afirma que o homem observa e julga e, por conseguinte, avalia. A avaliação é um constante vir-a-ser, passando por vários processos de transformação, acarretando novas construções, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada nos pensamentos descritivo, analítico e crítico. A avaliação constitui-se como tarefa didática permanente do processo ensino-aprendizagem em que o professor, ao comparar os resultados obtidos com os objetivos propostos, deve analisar as dificuldades e progressos do aluno e direcionar seus esforços em busca de melhorar suas atividades didáticas.

Libâneo (2008) defende que a avaliação deve cumprir no mínimo três funções: **pedagógico-didática**, cujo foco deverá estar no desenvolvimento das capacidades cognitivas; **de diagnóstico**, onde se busca identificar progressos e dificuldades dos alunos durante todas as etapas (no início, durante e no final das aulas ou unidades didáticas); e **de controle**, que se refere aos meios e à frequência das verificações dos resultados escolares. Nesta função há que se atentar para o controle sistemático e contínuo por meio da interação professor-aluno, que não deve ser quantificada.

Scriven (1967) apresenta os conceitos de avaliação formativa e somativa, os quais foram incorporados definitivamente ao universo da avaliação (VIANNA, 2000). O papel formativo da avaliação deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacional, fornecendo informações úteis aos responsáveis para o aprimoramento do que está em fase de implantação. Já o papel somativo deveria ocorrer no final de um programa de avaliação, pois possibilitaria ao seu futuro usuário elementos para julgar o seu valor e mérito. “Os dois tipos de avaliação se complementam e são fundamentais considerando as várias decisões que devem ser tomadas no desenvolvimento de um programa.” (COSTA; FURTADO, 2010, p. 392).

Santos (2006) corrobora quando menciona cinco formas de classificar a avaliação da aprendizagem: **a avaliação formativa**, que verifica se os conteúdos propostos pelo professor estão sendo assimilados pelos alunos; **a cumulativa**, que permite ao docente acompanhar

tudo o que os estudantes aprenderam no decorrer das aulas, por meio da retenção de resultados parciais, podendo ser usados quando necessário; **a diagnóstica**, que possibilita uma sondagem acerca dos conhecimentos dos educandos, além de retroalimentar o planejamento do professor para a consecução dos objetivos de aprendizagem; **a somativa**, que tem como propósito atribuir notas e conceitos aos aprendentes, a fim de verificar se estes deverão ou não ser promovidos de uma classe para outra; e **a autoavaliação**, que se volta tanto para o professor como para o aluno quando eles tomam consciência do que se ensina ou do que se aprende, e com isso há possibilidade de se preencher as lacunas que surgem ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a ação docente precisa amparar-se nas várias dimensões da avaliação de aprendizagem. A articulação dessas dimensões exigirá do professor conhecimento e sensibilidade para viabilizar uma regulação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Perrenoud (1999) afirma que toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, pois há um mínimo de regulação em função das aprendizagens. Contudo, o autor assevera que, apesar de algumas escolas buscarem romper com a avaliação tradicional e caminharem em busca de uma avaliação formativa, ainda constata-se nestas instituições de ensino a manutenção da prática de atribuir notas aos estudantes.

No atual contexto educacional a prática de atribuir um valor ao rendimento do aluno parece distante de ser superada. Cabe ao educador utilizar as mais variadas formas de verificar os avanços dos alunos em decorrência das atividades propostas, buscando métodos que melhor se adaptem ao perfil do grupo trabalhado.

De acordo com Libâneo (2008), os professores têm dificuldades em avaliar aspectos como compreensão, originalidade e capacidade de resolver problemas, e de relacionar fatos e ideias do cotidiano com o conhecimento científico. É bastante comum o educador utilizar provas como instrumento de ameaça, fortalecendo uma cultura onde o aluno concebe a avaliação como o ato de se verificar o rendimento, deixando em segundo plano o verdadeiro objetivo, que é perceber o nível de compreensão dos conteúdos estudados, assim como a construção de novos significados ao que foi aprendido. O que se vê nas escolas são alunos estudando apenas para o momento da aplicação das provas.

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de 'esperar' resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas. Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos (LUCKESI, 2011, p.21).

Portanto, a função seletiva e discriminatória das notas faz com que decisões políticas busquem eliminar o decorrente fenômeno da reprovação dos alunos. “Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante ao projeto de vida de crianças e adolescentes (HOFFMANN, 2005, p17)”. Assim, os critérios a serem avaliados pelos professores devem estar claramente fundamentados nas diretrizes curriculares, no projeto pedagógico da escola e no plano de curso, os quais devem ser de conhecimento de todos aqueles que fazem parte do processo educacional: alunos, professores, coordenadores, diretores e pais em todas as modalidades de ensino.

Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos

Para Silva (2010), o sistema educativo ainda é constituído pela hegemonia de uma educação centrada no ensino, nos conteúdos estanques e na disciplina. Porém, a emergência de uma educação multidimensional, multiculturalista, transdisciplinar e emancipadora caracterizam a luta política no campo educacional (SILVA, 2010). Trata-se de uma crise paradigmática onde o ensino uniforme de aprendizagem mecânica baseado em uma avaliação mensuradora, classificatória, excludente e punitiva (Silva, 2010; Hoffman, 2005) precisa ser superado para que se efetive na prática dos agentes educacionais uma escola acolhedora, na qual possa ser “[...] renomeado o papel do professor frente às novas demandas sociais sobre a escola e sobre o próprio processo avaliativo (SILVA, 2010, p. 29).”.

Em se tratando de EJA os desafios e dilemas vivenciados nas práticas avaliativas no âmbito das instituições de ensino não são menores. A preocupação com a educação de jovens e adultos no Brasil não é algo novo. As primeiras ações remontam ao período colonial com a atuação dos missionários jesuítas. Avançando na História, constata-se a distância entre o proclamado e o realizado, no âmbito da legislação brasileira, notadamente no que diz respeito à educação de jovens e adultos. Destaca-se na Primeira República, mais precisamente no ano de 1891, o marco legal que foi a Constituição, por meio da qual se determinou a descentralização do ensino público para as províncias e municípios. De acordo com Haddad e

Di Pierro (2000) à União reservou-se o papel de animador dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas “[...] à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.109).”.

Considerando a EJA como alternativa de proporcionar o reparo ao dano que a sociedade causou ao ser incapaz de garantir condições de acesso à escola básica na idade adequada, é inevitável admitir o quanto esse público sofre com a presença de problemas psicossociais, como preconceito, vergonha e medo, o que resulta na intensa resistência em reagir diante das dificuldades apresentadas e no constante pensamento do abandono da escola.

De acordo com o Documento Base do Programa de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a EJA trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais, como negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, desempregados e trabalhadores informais. Estes e outros são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira promove à população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007).

Já o Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, considerado o principal documento regulamentador e normatizador para este segmento da educação, define a EJA como modalidade da educação básica e como direito do cidadão. Mais que normatizar e regulamentar, o documento supera a concepção de suplência e aligeiramento do ensino e legitima o direito a uma educação de qualidade.

Nesse documento são estabelecidas três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira relaciona-se à concepção de que o estudante da EJA teve o direito à educação negado e que este deve ser restaurado. A segunda relaciona-se à promoção de oportunidades que levem a uma condição igualitária na sociedade, e a última, ao direito de aprender por toda a vida.

Desse modo, as finalidades da EJA vão além dos processos iniciais de alfabetização, buscando formar indivíduos capazes de se apropriar das múltiplas linguagens presentes na sociedade e de estabelecer um diálogo entre estas e suas experiências de vida e de trabalho.

Trata-se de uma concepção de educação que se dá ao longo da vida, uma vez que fora enfatizada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, o qual defende que a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, em que as pessoas consideradas adultas desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (BRASIL, 2007).

Portanto, a inclusão proporcionada pela EJA, ao facilitar o acesso ao emprego, à independência alcançada através do domínio da leitura e da escrita e outras capacidades, não é vista apenas em seus aspectos objetivos. Significa a reconquista de um sentimento de pertencimento, sentimento e sensação importantes em qualquer nível do processo educativo. É esta sensação que pode fazer a diferença entre o educando pertencer ou não à escola (BARCELOS, 2010).

Fundamentos Metodológicos

Em virtude da natureza do problema foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso, pois esta utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador torna-se o seu principal instrumento (GIL, 2009). Para a coleta de dados utilizou-se questionário com questões abertas e fechadas, possibilitando aos alunos justificar as respostas para cada indagação. A população constituiu-se de 15 participantes com faixa etária de 15 e 68 anos. Dos sujeitos, 73,3% são do sexo feminino, enquanto 26,7% do sexo masculino. Constatou-se que 36,3% das mulheres, cuja profissão é de empregada doméstica, estavam desempregadas. Quanto aos participantes do sexo masculino o índice de desemprego encontrado foi de 75%. Com relação à ocupação dos respondentes deste sexo, apenas um estava trabalhando como operário de construção civil.

Ao analisar a relação entre idade e profissão, identificaram-se no grupo três perfis distintos: o primeiro, formado por jovens que nunca trabalharam, mas que durante o Ensino Fundamental tiveram sucessivas reprovações e que ingressaram na EJA a fim de concluir o ensino médio com menor índice possível de distorção idade/série; o segundo grupo, composto por adultos, desempregados, mas já com suas profissões definidas, depositando na EJA esperança de melhores oportunidades de trabalho; o terceiro perfil, constituído por pessoas idosas que nunca haviam frequentado a escola e vislumbravam nesse ingresso a esperança de novos sentidos e aprendizados. A discussão dos resultados apresenta-se a partir de duas

categorias temáticas em consonância com os teóricos estudados, buscando estabelecer relação com os relatos apresentados pelos respondentes.

Concepções da avaliação escolar na EJA

A definição e o procedimento de avaliação constituem-se objeto de inúmeras pesquisas e estudos, trazendo questionamentos por vezes conflitantes para os que atuam na educação (LUCKESI, 2008; 2011). Entretanto, raramente é posto em consideração o que o aluno compreende pelo ato de avaliar, levando-o muitas vezes a não entender o verdadeiro significado dessa ação didática do professor, necessária e permanente, no que tange ao acompanhamento da aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, indagou-se aos respondentes sobre o que entendiam por avaliação escolar. As seguintes respostas foram colhidas:

A partir da avaliação o aluno pode melhorar a aprendizagem, se a professora ver que o aluno tem dificuldade, daí ela cobra mais do aluno. (A1)

É um teste do que a gente é capaz de aprender. (A2)

Serve para ver se o aluno está entendendo mesmo, porque o aluno às vezes diz que entendeu só para a professora continuar explicando, para ela não parar de explicar. (A3)

Serve para ver como está o desenvolvimento do aluno, para ver se ele tá aprendendo e capacitado para passar. (A4)

É importante porque se o aluno quer aprender, tem que ver a matéria todo dia, serve para ajudar o professor e o aluno. (A5)

É para a professora saber se o aluno entendeu a matéria. (A6)

Serve para trabalhar a mente dos alunos, eles tem muita dificuldade em aprender. (A7)

Para ver o desempenho do aluno, depois de aplicada a prova, a professora corrige e às vezes o aluno consegue aprender. (A 8)

Para saber se o aluno está prestando atenção na aula, para saber se ele entendeu o que a professora disse. (A9)

Serve para saber a capacidade de cada aluno. (A10)

É importante para ver se os alunos estão melhores, se estão sabendo das coisas. (A11)

Acho que é para ajudar os alunos, pra saber se eles foram capazes de aprender. (A12)

Serve para saber o que os alunos conseguiram aprender. (A13)

A professora quer conhecer o que cada aluno aprendeu. (A14)

É para saber quem está prestando atenção e o que o aluno aprendeu. (A15)

De acordo com os relatos apresentados constatou-se que os alunos, em geral, possuem uma concepção da avaliação escolar como instrumento de mensuração da aprendizagem, ou seja, como um instrumento de classificação. Destaca-se no relato do Aluno 1 a percepção da avaliação como fator de mudança. Sobre essa perspectiva de avaliação Luckesi (2008) afirma que a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do

objetivo avaliado. Segundo o autor, implica uma tomada de posição a respeito desse objeto e dos resultados, onde se pode aceitar ou transformar. Trata-se de tomada de decisão.

Alguns relatos possibilitaram identificar a existência de uma percepção da avaliação focada no aprendizado dos alunos (A5; A6; A11; A14), muito embora na perspectiva dos sujeitos esteja latente a relação da nota como sinônimo de aprendizagem. Tais concepções apresentam-se como resultado do modelo tradicional de avaliação adotado. Perrenoud (1999, p.66) esclarece que:

O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham 'pela nota': todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo. [...] Força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.

Percebeu-se que, apesar dos respondentes não possuírem uma visão crítica do processo avaliativo, ainda assim foi reconhecida por estes a importância da avaliação para a aprendizagem. Dessa forma, para que a avaliação possa contribuir significativamente, faz-se necessário que esteja articulada ao processo ensino-aprendizagem, evitando superestimar os exames, deixando o ensino em plano secundário. Trata-se da necessidade de atribuir à avaliação da aprendizagem a sua função precípua de subsidiar a tomada de decisão da ação docente.

Sala de aula: vivenciando a avaliação

A avaliação, quando passa a ser utilizada apenas como identificadora de um valor com o objetivo de classificar o aluno a partir de perfis pré-determinados, traduz-se como um instrumento autoritário que pode ocasionar consequências negativas para os estudantes, desenvolvendo sentimentos como medo, insegurança, angústia e preconceito (LUCKESI, 2008). Na pesquisa, foi solicitado aos alunos que qualificassem os momentos de avaliação a que haviam sido submetidos ao longo do ano. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1 – Momento da avaliação

Classificação	Índice (%)
Ruim	6,8
Regular	6,6
Bom	66,6
Ótimo	20
TOTAL	100

Fonte: Elaboração própria

Constatou-se que 86% dos alunos qualificaram o momento de avaliação como “bom” ou “ótimo”. É relevante a valorização dada pela maioria dos entrevistados com relação à avaliação, embora se revele em alguns relatos a avaliação como uma atividade que cause medo, permitindo a interpretação de que os respondentes que definiram o momento de forma negativa, possivelmente encontram mais dificuldades com sua aprendizagem.

Hoffmann (2005) considera que na dimensão educativa os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa, os quais permitirão ao professor observar e investigar qual o posicionamento do aluno diante do mundo ao construir suas verdades.

Com relação à qualificação do momento da avaliação, solicitou-se que cada respondente justificasse sua escolha. Seguem os relatos:

- Porque o aluno sabe onde errou e pode corrigir o erro. (A1)
- Bom porque o aluno estuda mais para fazer uma avaliação boa. (A2)
- Porque às vezes o aluno não entende e a professora tira a dúvida e explica de novo (A3)
- Gosto porque sou muito estudiosa, nunca tiro nota baixa e às vezes nem preciso estudar antes da prova, só com as aulas eu consigo responder a prova. (A4)
- Porque quero aprender para ensinar os netos. (A5)
- É bom saber onde estou com dificuldade. (A6)
- Se tiver com alguma dificuldade a professora depois tira a dúvida. (A7)
- Para provar o que o aluno aprendeu no decorrer do bimestre. (A8)
- Ruim porque tem que ficar lembrando do que a professora falou. (A9)
- Gosto porque fico sabendo como estou na aula. (A10)
- Serve para ver como está pra ver se conseguiu aprender. (A11)
- É bom, porque o aluno tem que ganhar nota. (A12)
- Não respondeu (A13)
- Porque aquilo que não conseguiu aprender, a professora explica novamente quando recebe a prova. (A14)
- É regular, porque a pessoa fica com medo de errar. (A15)

Identificou-se a insegurança dos estudantes com relação à apropriação dos conteúdos. A insegurança com relação ao erro (explícita nos relatos A15 e A9), que no decorrer do processo pode fazer com que alguns alunos não consigam perceber a avaliação como uma atividade inerente ao ensino e à aprendizagem, tende a gerar um desconforto entre os estudantes no ambiente escolar. Além disso, os aprendentes poderão interpretar os momentos de avaliação como um instrumento de ameaça ao seu bem-estar na sala de aula.

Luckesi (2008) alerta para o fato de que alguns alunos terão acesso ao saber e aprofundamento deste, enquanto outros serão fadados à estagnação ou à evasão dos meios do saber. Por conseguinte, dependendo do nível de vulnerabilidade de cada educando, a vivência

do processo avaliativo pode contribuir para aumento dos índices de abandono da sala de aula, pelo fato desse adulto não vislumbrar no momento da avaliação oportunidade de superação das dificuldades encontradas.

Considerações finais

A avaliação educacional representa uma complexidade de atributos latentes e patentes à prática pedagógica dos educadores. A avaliação do ensino-aprendizagem na EJA deve ser organizada e sistematizada, partindo de uma postura dialética, dando à avaliação um caráter diagnóstico, formativo e retroalimentador das ações do professor. Com base na investigação, conclui-se que os alunos da turma do segmento IV da EJA consideram o ato de avaliar importante para a aprendizagem, embora não tenham demonstrado possuir conhecimento do direcionamento pedagógico que deve ser dado a tal ato. Parte dos relatos revela equívoco quanto à concepção de avaliação, pois a maioria dos respondentes utiliza o termo avaliação como sinônimo apenas de atribuição de notas, além da percepção do ato de avaliar como momento distinto do processo ensino-aprendizagem.

Com base nos estudos empreendidos compreende-se que a avaliação desenvolvida para as demais modalidades de ensino não pode ser a mesma nas turmas de EJA. Ocorre que vivenciar na prática escolar uma avaliação contínua e permanente que busque o crescimento pessoal e autonomia do aprendente ainda se constitui um desafio posto a todos os educadores.

Constata-se que não há como falar de avaliação na EJA sem mencionar a necessidade de formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino como caminho para superar todas as dificuldades atualmente vivenciadas no campo da avaliação escolar. Há muito a ser explorado acerca das perspectivas dos alunos da EJA no que tange à avaliação. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de empreender novos aprofundamentos no tocante à avaliação na educação de jovens e adultos, haja vista as limitações do presente estudo e a relevância da temática.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 4.ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Parecer **CNE 11/2000**: diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em:<portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

COSTA, N.M.V.; FURTADO, E.D.P. A. Avaliação formativa e somativa na educação de jovens e adultos: algumas considerações à luz de Scriven. In: _____. VIANA, T.V.; CIASCA, M.I.F.L.; SOBRAL, A.E.B. (Org.) **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010. p. 392-404.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação. Mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LIBÂNEO, C.J. Didática. **Coleção magistério**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, C. R. Avaliação educacional: análises conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, C.R. (Org.) **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática, São Paulo: Avercamp, 2006. p.13-30.

SILVA, J.F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **A avaliação educacional**: teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA. 2000.