

**JOÃO CORDEIRO DOS SANTOS**

**PROEJA CEFET/Jataí – 2008: Avaliação ou exame?**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás/CEFET-GO, como exigência parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Emília Castro Rodrigues.

**Jataí, ago, / 2009**

**PROEJA CEFET/Jataí – 2008: Avaliação ou exame?**

**JOÃO CORDEIRO DOS SANTOS**

**PROEJA CEFET/Jataí – 2008:  
Avaliação ou exame?**

**Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*lato sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia,  
para obtenção do grau de Especialista em..., aprovada em 08/08/2009,  
pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Emilia de Castro Rodrigues - UFG**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andréia Ferreira da Silva – UFG**

**Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente ao Deus único e verdadeiro presente em cada instante da minha vida, me ajudando e me orientando em tudo que eu faço.

Aos meus Pais e irmãos.

À minha querida esposa Viviane e as minhas filhas Anna Laura e Mariane.

À minha querida orientadora professora Maria Emilia

Aos meus colaboradores Fábio e Terezinha

Aos colegas de estudo pela tolerância, pelo aprendizado conjunto, pelo apoio incondicional e motivador.

"Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática de avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de "avaliação emancipadora" e que, eu chamaria de "concepção dialética da avaliação" (GADOTTI, 1987, p.7-8)

## RESUMO

O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa entre o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009, tendo como objeto de estudo as diversas metodologias de avaliações empregadas no Curso de Edificações do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Jataí-GO. Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar se os alunos do curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí foram avaliados ou examinados durante o ano 2008. Entendemos a avaliação da aprendizagem como um tema bastante polêmico. Nos últimos tempos a avaliação vem se revelado um dos grandes problemas no desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância da valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação. Para se chegar ao proposto, foi realizada uma análise dos dados obtidos através de questionários aplicados a estudantes e professores e de conversas com a comunidade escolar. O trabalho contempla também um pouco da história da educação de jovens e adultos e a discussão que envolve as duas teorias de avaliação escolar, somatória e emancipatória. Concluímos que no Curso de Edificações do Proeja do Cefet de Jataí no ano de 2008 coexistiram práticas que se identificam com exame, privilegiando a nota e muitas vezes a exclusão, bem como com avaliações que demonstram a preocupação dos professores com a construção de novos processos não pontuais, que busquem avaliar os alunos numa perspectiva que leve à inclusão. Percebemos que a maior parte dos professores do curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí tem demonstrado certa inquietação em relação às práticas que se aproximam do exame, o que em nosso entendimento é um avanço.

Palavras chave: Exame; Avaliação; Proeja-Jataí

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CF – Constituição Federal

CEFET-GO - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

CNAIA – Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IFET – Instituto Federal de Educação e Tecnologia

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

PROTEC – Projeto de Expansão do Ensino Técnico

UFG – Universidade Federal de Goiás

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e  
Diversidade

SEE – Secretaria de Estado da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>PROEJA CEFET/JATAÍ: HISTÓRICO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), CONCEPÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO</b> .....	13
1.1- De 1930 aos anos 1960 .....	13
1.2 - Do surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) ao <b>PROEJA: a EJA nas escolas</b> .....	18
1.2.1- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja).....	22
1.2.1.1 - O Proeja na história do Cefet-GO/Uned - Jataí.....	24
1.4 - Sujeitos da EJA no Proeja .....	26
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROEJA CEFET – JATAÍ</b> .....	29
2.1 - Avaliação ou exame, o que nos orienta? .....	29
2.2 - Proeja do CEFET de Jataí e as avaliações de seus estudantes no segundo semestre de 2008 .....	31
2.2.1 – A avaliação sob o olhar dos professores .....	31
2.2.2 - Como os alunos vêem o processo avaliativo por eles vivido .....	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56
<b>APÊNDICE</b> .....	58

## INTRODUÇÃO

No presente estudo buscamos conhecer o sistema de avaliação empregado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Jataí – atualmente denominado Instituto Federal(IFG), no ano letivo de 2008.

Essa monografia é resultado de uma busca pessoal e profissional em ampliar os conhecimentos dos aspectos teóricos sobre o tema, que consideramos polêmico e importante no processo de ensino aprendizagem. A idéia de desenvolver este trabalho, também está relacionada à nossa experiência como professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual de ensino em Jataí, onde temos observado que mais examinamos do que avaliamos nossos alunos. Acreditamos que ainda estamos presos ao sistema tradicional de avaliação, e que precisamos planejar organizadamente para que o ato pedagógico em sua totalidade caminhe para uma perspectiva de formação mais crítica e humanizadora. Entendemos que precisamos mudar radicalmente nossas práticas de avaliação que denunciam nossa cultura e, de certa forma, nosso jeito de ver o mundo, que permanece impregnado da lógica da classificação e da seleção.

Nossa análise parte do entendimento de que a avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política, que a avaliação deve servir para diagnosticar e orientar as estratégias de ação no processo de ensino aprendizagem devendo ser contínua, emancipatória e formativa.

O objetivo principal de nossa pesquisa é investigar se os alunos do Curso de Edificações do Proeja Cefet de Jataí foram avaliados ou examinados durante o ano 2008. Para tanto buscamos analisar os processos de avaliação utilizados pelos professores do Proeja do Cefet de Jataí, no referido período. Os objetivos específicos da pesquisa apontam para: conhecer os tipos de instrumentos que o professor utiliza para avaliar seus alunos; verificar quais os critérios utilizados para a escolha desse sistema de avaliação; identificar as possíveis dificuldades que os alunos do Proeja apresentam ao serem avaliados; verificar os dados sobre a evasão no programa; ampliar a produção científica sobre questões relacionadas à avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

Também consideramos que esta pesquisa se faz necessária por ser a avaliação escolar um tema muito importante no processo de ensino aprendizagem e que vem sendo cada vez mais discutido por teóricos e professores. Contudo em nossa sociedade, de modo geral, ainda é bastante comum às pessoas entenderem que não se pode avaliar, sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção. Sobre avaliação e nota Vasconcellos (s/d,) afirma que:

Há que se distinguir, inicialmente, ‘Avaliação’ e ‘Nota’. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação, mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educados e ajudá-los em suas respectivas dificuldades. (p. 53)

Verifica-se em nossa prática pedagógica a cultura da lógica da classificação e seleção. Em muitos casos examinamos mais que avaliamos e isso provoca exclusão e discriminação no cotidiano escolar, o que gera conflito e desconforto, levando até mesmo à evasão por parte dos alunos. Todavia, é possível constatar que nos últimos tempos vem surgindo uma nova concepção de avaliação da aprendizagem, essa nova concepção apresenta característica emancipatória, contínua e formativa, que leva em consideração o ponto em que o aluno se encontra dentro do seu processo de aprendizagem. Que busca o aperfeiçoamento da educação e o pleno desenvolvimento do cidadão.

Trata-se de uma concepção de avaliação coerente com uma concepção de educação do homem na sua totalidade, qual seja:

O mais importante a ressaltar na análise de Dubet e sua clara percepção da função precípua da escola como agência formadora, não apenas de mentes recheadas de informações e conhecimentos, mas de sujeitos completos, dotados de valores, atitudes, comportamentos, enfim, de qualificações que constituem os recursos básicos para a vida em comum dos cidadãos de uma determinada sociedade, não importando sua origem social, regional, étnica, cultural, etc. (LÜDKE, 2006, p. 17)

O Proeja, por ser um programa que apresenta um caráter inovador, evidencia a preocupação em priorizar a qualidade no processo de ensino e

aprendizagem, demonstrando que a avaliação deve ter o objetivo de re(construir) o conhecimento, levando em consideração que o sujeito é criativo, reflexivo, participativo e capaz de mudar não só a sua realidade, mas também a da sociedade na qual está inserido.

Percebemos que essa nova concepção de avaliação (formativa), surge num momento de ansiedade e angústia por parte dos professores, que não querem continuar decidindo a vida dos alunos, não desejam mais atuarem como juízes. Ou seja, se o aluno segue ou não em seus estudos, não desejam mais continuar no tradicional método de acumular saberes, por isso buscam uma forma de avaliação que toma o educando no seu processo de formação integral.

Através dessa pesquisa pudemos verificar se as ações referentes à avaliação dos alunos do Proeja do Cefet/Jataí, no ano de 2008 corresponderam ou não a essa nova concepção de avaliação. Nosso trabalho de investigação contou com a colaboração dos alunos e dos professores dessa instituição.

Neste estudo, utilizamos como fonte documental materiais disponibilizados pelo Cefet de Jataí. Trata-se de documentos institucionais, diários individuais e questionários de avaliações dos alunos e professores, referentes ao período noturno do ano de 2008. Esse tipo de abordagem nos permitiu compreender as concepções existentes no que se refere à avaliação educacional aplicada nessa instituição de ensino.

Foram elaborados dois questionários, um modelo para os professores contendo quatorze questões objetivas, e duas subjetivas, totalizando dezesseis questões, e outro para os alunos, com quinze questões objetivas e uma subjetiva. Tanto professores, quanto os alunos poderiam marcar mais de uma questão, caso tivessem necessidade (múltipla escolha). Além das perguntas e respostas de múltipla escolha, os sujeitos de nossa pesquisa (alunos e professores) tinham que justificar as suas escolhas, o que entendemos que contribuir para ampliar o nosso entendimento sobre os procedimentos avaliativos adotados no Proeja do Cefet de Jataí durante o ano 2008.

No dia 26 de novembro de 2008, às 19h30min, na sala 05, do prédio do Cefet-GO/Uned – Jataí, 16 (dezesseis) alunos do Proeja responderam ao questionário sobre avaliação. Cinco eram do segundo período, oito eram do quarto período e três eram do quinto período do curso de Edificações. Todos os questionários foram respondidos individualmente no mesmo horário, local e dia. Os questionários dos docentes foram respondidos em dias e horários diferentes, tratando-se de homens e

mulheres sem identificação dos seus nomes. Para a realização dessa pesquisa tivemos a autorização do coordenador e dos professores do curso de Edificações.

Este trabalho está organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo que tem como título “Proeja Cefet/Jataí: Histórico e Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), concepção e o mundo do trabalho”, buscamos revisitar momentos significativos da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, uma história descontínua, e marcada pela exclusão e conquistas. Nesse sentido discutimos desde a educação de adultos (EDA) dos anos 1930 ao Proeja na atualidade. Finalizamos este capítulo discutindo as especificidades do Proeja do Cefet de Jataí, bem como as características dos sujeitos do Proeja.

No segundo capítulo, que tem como título: “Concepções e práticas avaliativas no Proeja Cefet-Jataí, procuramos problematizar o tema que é objeto de nossa pesquisa, ou seja, “avaliação ou exame, o que nos orienta?” Em seguida, buscamos discutir os processos de avaliação do Proeja do Cefet de Jataí, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos, ou seja, alguns alunos e professores da instituição durante o ano 2008.

Convido e, até desafio, o caro leitor a ler este trabalho, que foi feito com muita idoneidade e com a intenção de contribuir com o processo de ensino aprendizagem do Proeja do Cefet de Jataí, ler este trabalho é conhecer um pouco da história da EJA no Brasil, bem como um pouco dos seus sujeitos e especialmente o processo de avaliação colocado em prática pelos professores dessa instituição no ano de 2008 e 2009.

# CAPÍTULO I

## PROEJA CEFET/JATAÍ: HISTÓRICO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), CONCEPÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO.

Nesse capítulo procuramos revistar momentos significativos da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, uma história descontínua, e marcada pela exclusão e conquistas. Um tema polêmico que envolve as diferentes etapas do desenvolvimento do sistema capitalista e da política brasileira.

### 1.1 – De 1930 aos anos 1960

Foi na década de 1930 que começou a surgir a educação pública no Brasil, foram anos de grandes acontecimentos para o país e para o mundo que passava pela grande crise mundial, iniciada no final da década de 1920, nesse período houve a perda da hegemonia pelos latifundiários cafeicultores e o surgimento de uma burguesia industrial originada pelo capital gerado pelo café. Essa nova estruturação de um Brasil urbano-industrial sobrepôs às elites rurais dando início a uma nova configuração da acumulação capitalista no país.

Esse novo paradigma produtivo exigiu novos arranjos, forçando o Estado a apoiar estratégias que pudessem atender aos interesses do capital, para que este continuasse avançando e (re) produzindo.

A EJA ganha expressão neste período. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150). Não obstante, se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a inauguração, em meados da década de 1940, de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo. Em decorrência, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Foi a partir da década de 1940 que o espaço específico da educação de jovens e adultos se delineou (VENTURA, 2006, p. 02).

Dentro desse contexto, a educação de adultos aparece principalmente com o objetivo de formar mão-de-obra para as fábricas, tendo em vista a notória falta de

qualificação dos trabalhadores, que até então estavam acostumados a trabalhar basicamente nas atividades econômicas relacionadas ao setor primário da economia (agricultura e pecuária).

A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referencia. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação ao que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social (CARDOSO.1978:429).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), naquele momento denominada Educação de Adultos (EDA), surge então não com a preocupação de formar cidadãos críticos e/ou participativos, mas principalmente operários que pudessem vencer os novos desafios do mundo do trabalho, servindo aos interesses das classes dominantes.

É interessante notar o caráter extremamente elitista e excludente da educação brasileira naquele período, visto que o processo educacional era um privilégio de grupos abastados, já que para a população pobre eram reservados trabalhos braçais, os quais não exigiam para a sua elaboração conhecimentos que extrapolassem aqueles obtidos através da própria vivência profissional

Em uma reconstrução histórica da educação profissional no Brasil, observamos que sempre houve uma clara intenção de se conceituar e separar aqueles que receberiam um ensino pautado em atividades laborais de ‘saber fazer’ [grifo nosso], característico daqueles advindos de famílias mais pobres ou humildes e aqueles que receberiam um ensino que os preparasse para o nível superior ou para ‘saber mandar fazer’ (idem), por sua vez advindos de famílias mais ricas, também ditas ‘elitizadas’ (idem). (...) (JÚNIOR, MESQUITA & ALMEIDA, 1999, p. 62)

Tal educação era extremamente alienante, posto que ao trabalhador fossem negadas as possibilidades de acesso a conhecimentos que lhes permitissem questionar as relações sociais existentes, já que o trabalhador era visto apenas como mais uma “engrenagem” do conjunto fabril e dessa forma nada deveria questionar.

O quadro histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para possibilitar a ascensão dessas pessoas na sociedade, e garantir seu bem estar social. Esse quadro foi perpetuado por muito tempo, desde a época da colonização brasileira. No período do Império, houve pouca experiência direcionada à educação de adultos, produzindo um número exorbitante de sujeitos sem escolarização no país e que

passaram a necessitar de uma educação mais formal. Percebe-se a ocorrência dessa necessidade em meados do século XX, quando houve a primeira campanha realizada nacionalmente voltada para a educação de adultos, ocorrida no ano de 1947, e que objetivou criar 10 mil salas de aula com ensino supletivo para atender a demanda do analfabetismo, compreendido como a “chaga do desenvolvimento econômico” (CORRÊA & FIGUEIREDO, 2008, p. 122).

Na década de 1940, a educação de jovens e adultos se constituiu como tema de política educacional brasileira, nesse período as idéias e as leis educacionais começam a se consolidar de fato, com iniciativas concretas, havendo a preocupação em oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola (BEISEGEL, 1974).

As iniciativas políticas e pedagógicas instituídas nessa época fizeram com que a EJA ampliasse. Foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), as primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, e o lançamento da campanha Educação de adolescentes e adultos (CEAA), além de outros que contribuíram com o firmamento da educação de jovens e adultos em âmbito nacional.

Nesse mesmo tempo a recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), órgão vinculado a Organização das Nações Unidas (ONU), “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre as nações e a importância da educação em especial a de adultos” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 111). Contra o analfabetismo bem como para a manutenção da paz mundial.

Com o fim do Estado Novo e a aprovação no dia 25 de agosto de 1945 do Decreto nº 19.513 que tornava a Educação de Adultos oficial no Brasil, surgiu novos projetos e campanhas Supletivas que foram lançadas no intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso a educação em período regular. Para os excluídos do sistema regular, e até mesmo desse sistema educacional paralelo, restam às campanhas de alfabetização em massa, que ocorreu entre as décadas de 1940 a 1960.

O grande mérito da Campanha Nacional de Educação de Adultos foi propiciar uma estrutura nacional considerando-se que os Estados não possuíam verbas para tal e ela só ocorreu em função do Fundo Nacional do Ensino Primário que destinava à educação de adultos (EDA) 18% do seu percentual. Com a desativação da Campanha os sistemas por ela implementados deram origem ao supletivo (SILVA, 2004, p. 54).

Dentre as muitas campanhas podemos citar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947) e a Campanha Nacional de Educação de Rural

(CNER). A primeira campanha estava voltada para atender as necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial, em franca expansão, (e também da necessidade de ampliar os “currais” eleitorais mantidos pelas práticas “clientelistas”, comum no cenário político da época), os demais tinham o intuito de atender as populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação da unificação nacional através da alfabetização.

A institucionalização efetiva da educação de jovens e adultos ocorre ao mesmo tempo em que se consolida o pensamento industrial brasileiro; assim sendo da além preocupação em educar os jovens e adultos através das campanhas nacionais de alfabetização e educação básica, havia também a necessidade da qualificação e treinamento da mão-de-obra, para tal foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, pois as elites tinham o desafio de criar condições básicas, materiais e ideológicas, para a acumulação do capital.

Verifica-se nessa trajetória, um jogo de interesses por parte do poder público que ao propor algo para a educação, principalmente no que tange a educação de adultos privilegia os interesses de classes, conforme as necessidades primordiais da sociedade capitalista.

No início da década de 1960, surge o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do Governo Federal; além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, que foi desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. Campanha que objetivava dar oportunidades educacionais para toda a população daquela região, as dificuldades financeiras eram grandes, ao ponto de serem montados acampamentos escolares abertos.

No MCP Paulo Freire, um grande educador de nosso tempo, nascido em Recife e formado em direito, desenvolveu na década de 60 um "sistema" de ensino para todos os níveis da educação, que foi aplicado pela primeira vez na cidade de Angicos RN. No Brasil, Paulo Freire foi preso, por duas vezes, por causa de seu "método subversivo" durante os governos militares. Refugiou-se no Chile e ficou famoso em muitos países, entre eles; Chile, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Nicarágua.

A proposta de Paulo Freire, vivenciada inicialmente no MCP, baseia-se na realidade do aluno, e leva em consideração suas experiências, suas opiniões e sua

história de vida. Dados que devem ser organizados pelo educador, para que as informações fornecidas por ele sejam utilizadas durante o planejamento das aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades dos educandos. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo educacional. É importante que o adulto alfabetizando ou na continuidade do processo educativo compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

Segundo Freire (2002, p. 58) a relação professor-aluno deve ser:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Com essa nova concepção Paulo Freire buscou mudar a história da EJA no Brasil, um sistema baseado em um novo entendimento com relação à prática educacional, com concepções mais humanas em relação a problemática educacional e da pobreza social. Ele via o analfabetismo como um efeito da pobreza e da marginalização gerada pela desigualdade social.

Sua proposta pedagógica teve um enorme sucesso em todo o Brasil. Era possível agora tornar os iletrados - eram cerca de 40 milhões nessa época - alfabetizados (como alfabetizados eles podiam votar) e conscientes dos problemas nacionais. Reformistas e revolucionários de esquerda bem como o governo federal, reconheceram em Freire, e em sua equipe, um trabalho que poderia resolver o problema do analfabetismo no país. Assim este foi convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso, para se encarregar da implementação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em 1963.

Para alcançar os objetivos propostos pelo PNA, buscava-se dinheiro de todas as fontes e, dentre elas, destacam-se o escritório regional da Aliança para o Progresso de Recife, os governos reformistas do Nordeste e o Governo Federal Populista de João Goulart. Conquanto, já coordenador nacional da torrente alfabetizadora, com a rápida expansão do Movimento Popular de Educação em seu país, Freire estava atento às armadilhas que a implementação nacional de sua e de outras

concepções poderia causar. A dificuldade expressou-se na campanha piloto em Brasília, que claramente apontava para o dilema do educador brasileiro, cuja "ação cultural para a liberdade" encontrava obstáculos para ser implementada no contexto do sistema educacional em vigor no país.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, era como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político (FREIRE, 1989, p. 30).

A preparação do plano contou com um grande apoio dos sindicatos, estudantes e outros diversos grupos estimulados pela efervescência da época.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em transito, ou seja, chegar momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de história (PAIVA 1973, p. 251).

A maioria dos trabalhos de educação popular da época foram inspirados pelas idéias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da libertação ou Pedagogia dos oprimidos. O sistema Paulo Freire parte de uma realidade de que o aluno não apenas sabe da sua própria realidade em que vive, mas também participa de sua transformação. Porém, durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal. Embora reprimidas, as idéias de Paulo Freire se propagam e são referências principalmente na área de EJA, com a visão de poder oferecer a esses sujeitos uma oportunidade que perderam no momento mais oportuno de suas vidas, no sentido de proporcionar uma qualidade de vida mais humana e maior participação social.

## **1.2 - Do surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL ao PROEJA: a EJA nas escolas**

O Governo Federal autorizou a criação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos para integrá-los a comunidade a fim de

que estes tivessem melhores condições de vida. No Mobral o governo militar era quem determinava o que deveria ser ensinado.

Segundo Jannuzzi (1979, p. 54) o Mobral conceituava a educação:

[...] Como o processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir suas responsabilidades como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico, social e cultural.”

O Mobral foi um prosseguimento das campanhas de alfabetização de jovens e adultos, todavia com diferente cunho ideológico, a preocupação com o controle do processo de ensino, em que somente se podia ensinar a ler e escrever, pois nesse programa não havia a preocupação com a formação humana. O Mobral cresceu muito na década de 1970 e, ao longo de seus 15 anos de existência, desfrutou de enorme autonomia, estabelecendo sua estrutura em paralelo aos sistemas de ensino existentes. Durou todo o período militar, com muita força política e financeira. Muitas foram as críticas com relação à atuação do Mobral e a divulgação dos falsos resultados, a crítica era sobre seu próprio sentido e objetivo, sobre o material utilizado, entre outras. O regime militar utilizava-se do Mobral para se firmar no comando do país.

O Mobral deve ser visto como um dos “programas de impacto” (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. (...) pode ser apontado como sucessor dos programas pós-64 em matéria de educação de adultos, ou seja, sucessor simultaneamente da Cruzada ABC como programa de ação comunitária, mantendo ao longo da sua existência uma orientação análoga aquela que predominou nestes programas nos anos 1960 e que foram desde o início intensamente criticados pelos profissionais da educação (PAIVA, 1981.p. 56).

Com o fim do regime militar (1985), o Mobral foi extinto, dando lugar à Fundação Educar (1985-1990), que apesar de possibilitar a continuidade do Mobral, possuía muitas diferenças em relação a ele, entre elas a subordinação ao MEC, e a descentralização das suas atividades. Gradativamente a Fundação foi sendo desmontada, até seu fechamento, em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello.

A década de 1980 economicamente é conhecida como a década perdida, porém no campo político houve fatos de grande significação: o fim definitivo do regime civil-militar, o surgimento das centrais sindicais, a promulgação da constituição de 1988, juntamente com a consolidação de varias outras organizações da sociedade civil.

A Constituição Federal (CF) de 1988 declara a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o incentivo e colaboração da sociedade (Art.

205). Nela foi estabelecido um prazo de dez anos para a superação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, que passaria receber 50% dos recursos vinculados a educação. Essa legislação significou um avanço, pois, as intenções políticas no campo educacional firmaram-se, e foi estabelecida uma meta. Essa nova constituição trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito dos 07 aos 14 anos, passou a ser extensivo a todos, independentemente da idade, ou seja, também pra aquele que não teve acesso na idade apropriada.

Nos anos 1990, marcando mais uma vez o descontínuo processo das políticas em EJA e em resposta ao ano Internacional da Alfabetização, convocado pela Unesco, foi lançado pela Fundação Educar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), presidido por João Calmon, mas devido ao período turbulento, em função do “impeachment” do governo Collor de Mello, este programa durou somente um ano. Vale ressaltar que durante o governo de Fernando Collor de Mello, em âmbito federal, a EJA foi praticamente extinta: houve, entre outros aspectos, o fim da Fundação Educar e da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA).

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

Dessa forma esse programa que fora amplamente divulgado, mas de caráter demagógico e de poucos resultados práticos, sumiu tão rápido quanto surgiu. Após o "Impeachment" do Presidente Collor, o seu vice, Itamar Franco, assume o poder com um discurso que reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos apresentando metas ambiciosas para o atendimento da população de 15 a 19 anos. Todavia assim como os outros planos esse não previa os recursos e meios que seriam utilizados para atingirem suas metas.

No que se refere ao direito à educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394/1996, reforça o texto constitucional, pois considera no Artigo 4º que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

[...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

Corrêa & Figueiredo (2008) têm a seguinte visão em relação ao direito à EJA, tanto na CF/1988, bem como na atual LDB:

Uma nova visão começou a ser lançada em direção à EJA quando foi promulgada na Constituição Brasileira de 1988, o reconhecimento do direito de uma educação para todos, e mais tarde, na LDB, n. 9394/96, a responsabilidade do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos. A Lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora da idade regular (idade própria), mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola com idade própria. Mesmo a lei favorecendo a EJA, no Brasil, pouco se fez na prática por essa modalidade de ensino, a qual não foi incluída no Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério [...]. (p. 124)

Para Cury (2004):

Educação de Jovens e Adultos - EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais.

A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo.

Se a EJA é um direito público subjetivo é preciso que ela realmente atenda a enorme parcela de excluídos, pois essa população é justamente aquela a quem foi negado o direito ao acesso aos bancos escolares em idade adequada.

Com a LDB aprovada sob o número 9.394 em 20 de dezembro de 1996 o ensino médio foi apresentado como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e tendo como uma das finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, possibilitando àqueles que concluírem o curso, ingressar no nível superior. Contudo, apesar da educação profissional e da EJA ocupar um lugar privilegiado nessa nova LDB, com um capítulo próprio, houve um retrocesso em relação à constituição de 1988, especialmente por referir-se a EJA como “cursos de exames supletivos” (Art. 38), numa nítida visão retrógrada da educação compensatória.

Por outro lado, esta LDB, apesar de reconhecer a EJA como uma modalidade educativa, ao separar a educação básica da educação da formação profissional, minimizou a responsabilidade do estado no que se refere aos cursos de

formação profissional, e descaracterizou as escolas técnicas federais. Portanto, com a promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, e a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de set/ 1996, a EJA ficou reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares.

Com o projeto de Lei nº92/96, que alterou o Inciso I do Artigo 208 da constituição, e que na prática acabou com a obrigatoriedade da oferta da EJA, houve uma limitação da oferta dessa modalidade de ensino, da sua universalização e da sua oferta com qualidade. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424 – sancionado em dezembro de 1996, a situação ficou ainda mais difícil para a EJA, já que os alunos dessa modalidade foram deixados de lado no que se refere aos recursos financeiros provenientes do fundo, provocando assim um desestímulo à educação de jovens e adultos. A LDB de 1996, apesar de reconhecer a EJA, ao separar a educação básica da educação de formação profissional, minimizou a responsabilidade do estado no que se refere aos cursos de formação profissional, e descaracterizou as escolas técnicas federais. Com a promulgação da LDB e a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996, a EJA ficou reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares.

### **1.2.1 – Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA**

Observa-se que nos anos compreendidos entre 2003 e 2006, durante o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que a EJA ganha um maior destaque em comparação com os governos anteriores da Nova República onde os programas eram descontínuos, verifica-se nesse período um significativo aumento das iniciativas relativas à conclusão do Ensino fundamental e do Ensino Profissional e com ênfase ao término do Ensino Médio. Entre as iniciativas podemos citar: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem – e o Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – Proeja. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo

Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad.

No caso específico do Proeja podemos dizer que foi um programa instituído pelo Decreto nº 5478/05, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5840/06, no contexto do governo Lula, mostrando a decisão governamental de atender a uma demanda de jovens e adultos por meio da educação profissional técnica de nível médio.

De acordo com o Documento Base do Proeja, o mesmo constitui-se em:

Um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. [...] compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (2007, p. 1).

“De acordo com o Documento Base do Proeja, o seu objetivo principal é uma política educacional para proporcionar o acesso ao público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (2007, p. 30).

O Proeja surge então como um desafio a ser enfrentado pelas Instituições Federais de Educação Profissional, já que constitui-se em uma nova forma de pensar a EJA, integrando formação geral e educação profissional, reinserindo no sistema escolar.

O Proeja passa a ser uma opção para aqueles sujeitos que procuram concluir a educação básica e ao mesmo tempo adquirir a educação profissional. No Proeja do Cefet de Jataí, encontramos profissionais (pedreiros, eletricitas, cozinheiras) que buscam aperfeiçoar o trabalho que já exercem que é manual com o trabalho intelectual, menos alienante e mais participativo no mundo em que vivem. O surgimento do Proeja preenche uma lacuna dentro do quadro da educação brasileira, que de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA.

Consideramos que é preciso uma constante reflexão sobre a escola brasileira e sua viabilidade do ponto de vista dos trabalhadores. Uma escola de natureza

científico-tecnológica é necessária para todos. Nota-se na história da EJA que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados no processo de formação dos sujeitos dessa modalidade. Ainda não há nos cursos de licenciatura um preparo para que os professores passem a atuar nessa modalidade de ensino. A maioria dos professores ainda se encontra despreparado em relação à educação de jovens e adultos, e ao se deparar na função de professor da EJA, fica inseguro e passa a usar da experiência própria, adquirida ao longo dos anos escolares como aluno (muitas vezes reproduzindo as práticas de seus professores) e de profissão, para superar as dificuldades encontradas em sala de aula.

### **1.2.1.1 – O Proeja na história do Cefet-GO/Uned-Jataí**

A Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Goiás em Jataí teve seu início a partir da Exposição de motivos nº 056, de fevereiro de 1986, aprovada pela Presidência da República no contexto do Projeto de Expansão do Ensino Técnico (Protec), durante o governo do Presidente José Sarney e por iniciativa do Ministério da Educação. O ministro Jorge Bornhausen defendia em sua política educacional a instalação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas em todo o país para preenchimento do grande vazio do então 1º e 2º graus (hoje ensino médio) e ainda de cursos profissionalizantes para a formação da juventude. O objetivo destas escolas era atender às incansáveis reclamações das populações interioranas, criando, com isso, condições de fixação regional para contingentes profissionais.

Tomando-se por base as dezesseis microrregiões em que se divide o Estado de Goiás antes da divisão que deu origem ao Estado de Tocantins, foi estudada a vocação econômica de cada região, a atividade predominante e a situação da educação no Estado, e após isso, foi escolhida a cidade de Jataí para sediar a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) da Escola Técnica Federal de Goiás.

O Cefet-GO/Uned-Jataí teve início numa instalação cedida pelo município, em parceria com a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do Ministério da Educação, com autorização feita por meio da Portaria nº79, de 28 de setembro de 1989, publicada no Diário Oficial da União do dia 2/10/1989, inicialmente com apenas dois cursos profissionalizantes de 2º grau: Técnico em Agrimensura e Técnico em Edificações. Naquele ano, o Cefet-GO/Uned-Jataí efetuou, através do processo seletivo, a matrícula de 80 alunos, sendo preenchidas 40 vagas no curso de Agrimensura e 40 no

curso de Edificações. Além desses cursos, hoje a instituição oferece os cursos de Informática, Física, Sistema de informação e Engenharia elétrica.

Por não possuir um quadro de servidores técnico-administrativos e docentes a Fundação Educacional de Jataí custeou, por dois anos, as despesas referentes aos salários dos professores concursados, que aguardavam suas contratações.

No ano de 1989, ao constatar a inviabilidade de grandes investimentos de que necessitava as instalações para que a escola se desenvolvesse, buscou-se junto à Secretaria Estadual da Educação um convênio pelo qual o Cefet-GO/Uned-Jataí passou a funcionar no prédio da Escola Polivalente Dante Mosconi, absorvendo a 2º fase do Ensino Fundamental, além de seus cursos profissionalizantes. No final do ano de 1989, foi criado o quadro de servidores do Cefet-GO/Uned-Jataí, quando, por meio de concurso público foram contratados, a partir de 1º de fevereiro de 1990, os servidores docentes e técnicos administrativos.

O Cefet-GO/Uned - Jataí conta com 16 salas de aulas e as demais salas da instituição podem ser usadas sempre que necessário. A instituição dispõe de uma sala com equipamentos audiovisual equipada com aparelhos de multimídia (retroprojetores, data-show, DVD, videocassete, televisão, projetores de slides); um auditório adequado para a realização de reuniões ampliadas e seminários; uma biblioteca com espaço destinado ao estudo e a reuniões de grupo com mesas e cadeiras, bem como espaços para estudo individual; laboratórios e oficinas direcionadas a diferentes áreas onde atividades podem ser realizadas, laboratório de informática com computadores com acesso à Internet e biblioteca.

O corpo docente tem a sua disposição uma sala de reuniões que pode ser utilizada para preparação e organização das atividades relacionadas às disciplinas, orientação dos trabalhos, etc.

Com o Decreto instituído pelo Governo Federal de nº 5. 478, de 24 de junho de 2005, o Cefet-GO/Uned-Jataí, em convênio com a Secretaria Estadual da Educação de Goiás, passou a oferecer em 2006, pelo Proeja, o curso Técnico de Nível Médio Integrado na Modalidade EJA em Edificações, tendo como objetivo primordial a capacitação do aluno para mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o eficiente desempenho das atividades requeridas pela natureza do exercício profissional escolhido.

O acesso ao Curso Técnico de Nível Médio Integrado na Modalidade EJA em Edificações, para ingresso na primeira série do curso, é permitido aos candidatos

que detenham o certificado de conclusão do Ensino Fundamental em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.

Atualmente, o Cefet-GO/Uned-Jataí além do Proeja, oferece o ensino médio profissionalizante e ensino profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico (Edificações, Agrimensura, Eletrotécnica, Informática, Física, Engenharia, elétrica). Ministra também a segunda fase do ensino fundamental, em parceria com o Estado de Goiás.

O Curso Técnico em Edificações - Proeja Cefet-GO/Uned-Jataí possui um regime semestral com entrada anual, uma carga horária de 2.400 horas, sendo que 480 horas são de estágio. No segundo semestre de 2008 contava com três períodos, um segundo, um quarto e um quinto. Sendo que o segundo contava com 18 alunos, o quarto período com 6 alunos, e o quinto com 6.

O quadro de professores no segundo semestre de 2008 era composto de cinco professores efetivos da rede estadual e cinco professores efetivos da rede federal.

#### **2.1.4 - Sujeitos da EJA no Proeja**

Justamente por tratar-se de público diferenciado, os alunos da EJA apresentam uma série de particularidades, que são próprias não somente do aluno trabalhador, mas também da mãe de família, que depois que vê os seus filhos crescidos enxerga na escolarização a possibilidade de uma vida melhor. O público da EJA possui uma série de especificidades que devem ser consideradas quando se pensa a educação como um processo includente.

Nesse pensar, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma identidade que se diferencia do ensino regular e essa diferenciação não se remete apenas a questão da idade, mas primordialmente, a uma questão social, histórica e cultural. A presença de jovens e adultos oriundos de um meio social econômico e culturalmente desfavorecido nos cursos de EJA tem caracterizado o perfil do alunado. São jovens com inúmeras reprovações nas séries do ensino regular; são trabalhadores que precisam sair da escola para ganhar o sustento ou ajudar a família; são adultos que nunca sentaram num banco de escola, geralmente analfabetos ou com pouco domínio do letramento; que passaram a vida toda trabalhando no meio rural ou na condição de subempregados (CORRÊA & FIGUEIREDO, 2008, p. 127).

Os sujeitos da EJA possuem características comuns, tais como: frágeis condições socioeconômicas, defasagem da idade com relação à série em que se estuda e o direito a educação que fora negada ao longo da vida. Apesar dessas semelhanças

possuem também suas diferenças, que são: as características étnico-raciais, regionais, diferença etária, religiosa, entre outras. São de modo geral migrantes em busca de melhores condições de vida, filhos de analfabetos e com curta ou nenhuma passagem pela escola. Pessoas com diversas experiências no mundo do trabalho não qualificado, do meio rural ou meio urbano.

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (OLIVEIRA, 1999, p.1).

Os adultos da EJA possuem cultura própria, possuem saberes, e o que buscam na escola é o conhecimento sistematizado que não encontraram fora dela. São homens e mulheres trabalhadores, que lutam para levar o sustento a suas casas, e agora tentam resgatar aquilo que lhes foi negado no passado, procuram aproveitar a chance de estar frequentando a sala de aula hoje, para garantir um melhor trabalho e uma melhor condição de vida para si e seus familiares.

O jovem da EJA possui características parecidas com as dos adultos, pois carregam a marca da pobreza, e esse é um dos motivos para o insucesso no ensino fundamental “regular”; não conseguiram seguir uma trajetória “normal” em seus estudos. São meninos e meninas em sua maioria de pele negra, que entram e saem da escola, incansáveis vezes, vivem de bairros em bairros, na periferia das grandes cidades, em muitos casos ajudam no sustento da casa. Esses jovens sempre voltam à escola, mesmo sabendo das dificuldades que encontrarão. É preciso enxergar esses jovens, apoiar e incentivar esse retorno a escola, ter uma ótica de aceitação sem discriminação e preconceito, isso fará com que eles permaneçam na escola, que é um direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros, e usufruir desse direito é existir socialmente.

No tempo presente, olhar as juventudes pela ótica da educação e, particularmente, da educação de jovens e adultos, é um grande desafio. Porque tal ótica não tem permitido encontrar um mínimo de *glamour* e da vibração necessários para mover a esperança, como ocorre, por exemplo, quando observamos os jovens a partir de outros olhares - sem - mais pulsantes, capazes de reconhecer as chamadas manifestações culturais juvenis - música, teatro, *hip-hop*, grafite etc. (Andrade, 2004, p.44)

Os sujeitos da EJA, de modo geral são pessoas que precisam de oportunidades, precisam ser vistos como cidadãos capazes de transformar, de sair da condição de excluídos para construtores de uma melhor sociedade, são eles os maiores geradores de riquezas, mesmo sem acesso a elas. O trabalho que estes exercem é importante para o país, eles não podem ser vistos nem tratados de forma preconceituosa, rotulados como atrasados ou acelerados, é preciso tratá-los com carinho e igualdade.

Os sujeitos freqüentes no curso do Proeja do Cefet de Jataí no segundo semestre de 2008 totalizam 34 em três períodos, 19 no segundo período, 8 no quarto período e 7 no quinto período. São homens e mulheres, com idade entre 23 e 40 anos, trabalhadores que cumprem uma jornada de trabalho em média de oito horas e que buscam nos cursos técnicos oferecidos a chance de se ter uma profissão ou mesmo o aperfeiçoamento nos conhecimentos que já têm. São eletricitas, ajudantes de pedreiro, ajudantes de padeiro, vendedores e trabalhadores autônomos. Todos ajudam no sustento de suas casas, muitos já são pais e vêem nos estudos uma possibilidade de melhorarem a qualidade de suas vidas.

## CAPITULO II

### CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROEJA CEFET-JATAÍ

#### 2.1 – Avaliação ou exame, o que nos orienta?

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder julgar ou, ao contrario, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa (LUCKESI, 1995, p.295).

A avaliação se faz presente em toda a história da humanidade, desde o primeiro minuto de vida já somos avaliados, se somos gordos ou magros, chorões ou não, de todas as formas e assim seguem as varias formas de avaliação durante o curso de nossas vidas.

Inicialmente, consideramos inegável o peso que nossa educação excessivamente tradicional, baseada em métodos predominantemente quantitativos, tem em nosso trabalho de educadores, sendo que nesse sentido entendemos ser necessário um grande esforço em nossas práticas cotidianas para que nossas avaliações superem os aspectos quantitativos e privilegiem também os aspectos qualitativos.

Nesse sentido, é pertinente fazer alguns questionamentos, tais como: Nossas avaliações devem ser um processo de inclusão ou de exclusão? Elas podem ou não tornar-se um instrumento verdadeiramente de formação, favorecendo aprendizagens de fato significativas?

Vislumbramos assim ser necessária clareza em relação à forma que estamos utilizando para avaliar, tendo em vista que, além de nosso compromisso em relação à necessidade de legitimidade técnica (nas mais diversas áreas em que atuamos), é preciso que reconheçamos que avaliar também é um ato político, já que reflete o nosso posicionamento frente à realidade que está posta e ao mesmo tempo abre a perspectiva para romper com os interesses das classes dominantes, criando uma educação de fato libertadora.

Sobre os critérios e princípios para avaliar Fernandes & Freitas (2006), argumentam:

Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente. A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização (p.17).

Nesse sentido, entendemos que o processo avaliativo não começa e nem termina em uma prova, pois devemos sempre pensar em uma perspectiva na qual os resultados alcançados por nossos alunos são provisórios, já que esses enquanto sujeitos da aprendizagem nunca estarão prontos.

Para que isso de fato aconteça, é importante que o processo avaliativo ocorra em sintonia com a ação pedagógica, sendo a prova apenas mais um, dos vários instrumentos que o educador pode lançar mão, para verificar se houve ou não aprendizagem significativa de determinados conteúdos. Contudo ela ao ser tomada como um instrumento de diagnóstico, necessita possibilitar ação(ões) posterior(es) no sentido de intervir para alterar o quadro diagnóstico, numa perspectiva de formação. Luckesi (1995) nos coloca ainda várias idéias que valem a pena ser refletidas por quem trabalha no processo de ensino e aprendizagem, já que segundo ele a maior parte dos profissionais da educação não estão avaliando, mas simplesmente examinando. Ele afirma ainda que o ato de avaliar é diferente de examinar, pois o exame seria uma *análise pontual*, sem continuidade, que mostra o aqui e agora. O principal objetivo seria justamente *classificar* ou *selecionar* os alunos favorecendo a competição em uma relação em que os melhores são vistos como mais capazes, enquanto os demais são taxados de fracassados.

Já o ato de avaliar, é visto por Luckesi (1995) como algo *não pontual*, pois leva em consideração o antes, o agora e o depois, *dinâmico*, que diagnostica, mas não classifica, sendo dialógica, dialética e mediadora, e *includente*. A avaliação por si só, não tem a finalidade de excluir, pelo contrário, o professor toma-a como um diagnóstico que colabora para a aprendizagem do saber.

Para Villas Boas (2004), a avaliação formativa é criteriosa, ou seja, toma como referenciais os objetivos e os critérios de avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referencia o próprio estudante.

Dentro dessa perspectiva, a reflexão sobre o processo de avaliação torna-se mais clara e contraditoriamente complexa, pois em nosso entendimento o grande desafio para os professores é justamente propor, dentro de uma sociedade repleta de contradições, métodos de avaliação que não estejam balizados nos tradicionais critérios

de exclusão, mas que, de fato, tenham a preocupação de construir uma educação para todos.

Nesse sentido, fica evidenciado o caráter político da avaliação, pois cabe a nós educadores escolhermos o tipo de sociedade que queremos, ou seja, a continuidade do modelo excludente ou uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

Romper com os paradigmas dos métodos da avaliação tradicional não é tarefa simples, pois estes têm servido há bastante tempo às classes hegemônicas, já que reforçam o discurso de que o sucesso depende exclusivamente do mérito pessoal, camuflando assim as relações que geram o insucesso ou o fracasso no âmbito da escola.

Assim, entendemos que apesar de existirem alternativas viáveis aos alunos tidos como “incompetentes”, essas, via de regra, não têm sido postas em prática o que contribui para que o espaço da escola continue reproduzindo as contradições da sociedade capitalista, valorizando a competitividade, em detrimento do companheirismo e o trabalho individual, em detrimento ao trabalho de grupo.

## **2.2 – Proeja do Cefet de Jataí e as avaliações de seus estudantes no segundo semestre de 2008**

O objetivo dessa pesquisa é saber como ocorre à avaliação dos alunos do Proeja do Cefet de Jataí no segundo semestre de 2008, foi um trabalho de investigação que contou com a colaboração dos alunos e dos professores dessa instituição.

Para tal pesquisa foram elaborados dois questionários, um para os professores contendo quatorze questões objetivas, e duas subjetivas, totalizando dezesseis questões, e um questionário para os alunos, com quinze questões objetivas e uma subjetiva.

No dia 26 de novembro de 2008, às 19h30min na sala 05 do prédio do Cefet-GO/Uned - Jataí 16 alunos do Proeja, responderam ao questionário sobre avaliação. Cinco dos respondentes eram do segundo período, oito eram do quarto período e três eram do quinto período. Todos os questionários foram respondidos individualmente no mesmo horário, local e dia. Os questionários dos docentes foram respondidos em dias e horários diferentes, sendo que os respondentes foram homens e mulheres sem identificação dos seus nomes. Para a realização dessa pesquisa tivemos a autorização do coordenador do curso e dos professores.

Através da análise da Organização Didática Pedagógica do Cefet de Jataí, percebemos que o curso de PROEJA, juntamente com todos os outros cursos da

instituição possui uma concepção de avaliação tradicional. Os conteúdos trabalhados são sempre avaliados por provas e testes, com muita ênfase na nota, acompanhados de normas rígidas e rituais metódicos, como podemos perceber nos dois artigos que selecionamos da portaria de número 099 de março de 2003, com vigência a partir de do ano de 2003, até os dias atuais.

Art. 17 – Quando o aluno faltar a provas, atividades provas, atividades ou deixar de entregar material solicitado (trabalhos, relativos, etc) dentro das disciplinas ou módulo, deverá abrir processo no protocolo do CEFET apresentado justificativa fundamentada e acompanhada de documentação pertinente, como atestado médico, declaração de trabalho entre outros, no prazo máximo de 72 horas após a ocorrência do fato.

Art. 22 – Na avaliação do rendimento escolar do aluno, a média do bimestre no regime semestral será apurada pela média aritmética ponderada das notas das avaliações do bimestre.

Art. 20 – A mensuração do rendimento escolar será expressa em notas que variarão de zero a dez, admitindo-se o fracionamento de décimos, obedecendo a critérios matemáticos de arredondamento.

A análise da Organização Didática Pedagógica do Cefet/Jataí nos permite afirmar que para a instituição avançar no seu processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, é preciso mudar, e que essa mudança seja coletiva com a participação de toda a comunidade escolar. Entendemos que o bom educador está sempre refletindo sobre suas avaliações, buscando sempre avaliar de forma justa e coerente. É preciso que todos os educandos tenham a certeza da garantia de que estão tendo uma boa educação.

### **2.2.1 – A avaliação sob o olhar dos professores**

No decorrer de nossa pesquisa, verificamos que os professores do Proeja do Cefet de Jataí possuem uma excelente formação profissional. São doze professores, dois doutores, dois mestres, quatro especialistas e quatro graduados em suas áreas de atuação, contudo, até 2007, nenhum deles tinha formação específica em EJA. Seis professores aceitaram responder ao questionário de nossa pesquisa, sem nenhuma resistência, destes seis dois eram doutores, um era mestre e três possuíam título de graduação. Os questionários foram respondidos nos dias 26 e 27 do mês de novembro de 2008 na própria escola e em diferentes horários.

É importante ressaltar que ao longo do segundo semestre do ano de 2008, tivemos inúmeras conversas informais com os professores e comunidade escolar sobre avaliação e que o resultado dessas conversas está englobado em nossas análises.

Inicialmente questionamos aos docentes quais os instrumentos que eles utilizam para avaliar os seus alunos, sendo apresentadas como opções: provas orais, provas escritas, seminários, trabalhos em grupo, atividades diárias. Todos os educadores assinalaram que utilizam provas escritas. Cinco dentre aqueles que responderam afirmaram que utilizam trabalhos em grupo, atividades diárias e seminários. Três deles afirmaram que também utilizam outros meios para avaliar, sendo citados: jornais falados; pesquisas e exercícios.

Verificamos aqui que todos os professores utilizam-se de provas escritas para a avaliação. A prova escrita que tem sua origem na educação tradicional, é um instrumento de avaliação que, dependendo da forma que for conduzida – ser pontual, classificatória etc. – pode apresentar vários problemas, configurando-se em um instrumento de avaliação excludente, uma das principais razões para que o aluno abandone a escola. Vista nesta perspectiva, ela dá muita ênfase à nota, à classificação e possui alguns rituais especiais como: dia, horário, valor, o que causa no aluno preocupação em tirar nota, para passar de ano e não para aprender. A escola e os professores têm o poder de passar só quem tira boas notas, quem não tira fica excluído e sem estímulo para recomeçar novamente. Nessa perspectiva a prova escrita é considerada por Vasconcelos (2006), uma ruptura no processo ensino aprendizagem (p.73).

No entanto a prova pode, dependendo da forma que for realizada, e do processo anterior e posterior que a envolva configurar-se em mais um instrumento de avaliação formativa, e para tal: não deve prender-se a rituais, mas sim ser um elemento sistematizado bem elaborado de diagnóstico da aprendizagem; e a partir do mesmo o professor possibilitar sua revisão, reescrita e conseqüente melhoria da nota/conceito obtida/o inicialmente (se for exigência da instituição), ainda que este não deva ser o principal foco, mas sim o registro das dificuldades/erros cometidos pelo aluno e sua conseqüente intervenção pedagógica na perspectiva de alteração do quadro que esse diagnóstico apresentar, assegurando que a aprendizagem ocorra.

Os professores também responderam utilizar outros meios para avaliar. Para Fernandes (2006), se bem planejados e construídos, os instrumentos (trabalhos, provas, testes, relatórios, *portfólios*, memoriais, questionários etc.) têm fundamental importância para o processo de aprendizagem, ainda que não devam ser usados apenas para a atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação dos estudantes (p. 28), mas fundamentalmente como avaliação diagnóstica da aprendizagem que demanda,

por sua vez uma postura de intervenção formativa por parte do professor, na perspectiva de ora rever com os alunos o que ainda não aprenderam, ora ampliar o que aprenderam, mas ainda não foi suficiente e ora auxiliar na sistematização do que já sabem, mas ainda não conseguem explicar. Nesse sentido, portanto, o erro do aluno, apresentado por meio das atividades avaliativas, é fundamental no processo ensino aprendizagem do professor, que reorganizará suas atividades pedagógicas, para intervir junto aos alunos de tal modo que o aluno venha a superar os erros, no sentido de construir sua efetiva aprendizagem.

O que remete, necessariamente à importância do professor registrar o processo de desenvolvimento (erros, acertos, compreensões superficiais e/ou equivocadas que por ventura o/s aluno/s tenha apresentado, etc.) da/o educando/o, a partir do que irá planejar suas aulas, tomando os dados registrados para ser objeto de estudo, revisão, retomada, aprofundamento, ampliação e/ou apenas confirmação do aprendido em momentos subsequentes ao processo de avaliação, proporcionando ao aluno (re)ver o que aprendeu e o que ainda precisa ser aprendido, de forma a conscientizar-se de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento

Ao nosso entender o professor tem que ter a preocupação de estar sempre buscando formas mais interessantes e inteligentes para avaliar, estar sempre repensando formas bem elaboradas de avaliação, pois um instrumento de avaliação mal elaborado e colocado em prática pode causar distorções no processo de ensino e aprendizagem.

As conseqüências de uma má avaliação podem ocasionar sérios problemas para o professor e principalmente para o aluno. Um bom instrumento de avaliação tem que ter critérios como: linguagem clara, esclarecedora e objetiva e sempre estar coerente com o que está sendo ensinado.

Também foi questionado aos docentes se realizam com seus alunos provas escritas e por quê? Sendo apresentados aos docentes, em caso afirmativo, as seguintes opções: para cumprir normas da escola, para verificar a aprendizagem, para avaliar a metodologia aplicada, para diagnosticar as dificuldades dos alunos. Todos os professores afirmaram que utilizam provas escritas. Nenhum dos que responderam afirmou que utiliza provas para cumprir normas da escola. Cinco assinalaram que utilizam provas para verificar a aprendizagem. Um assinalou a opção para avaliar a metodologia aplicada e cinco respondentes afirmaram que utilizam provas escritas para diagnosticar o nível de aprendizagem frente às aulas e atividades propostas aos alunos.

Mais uma vez se vê aqui que todos responderam realizar provas escritas, comprovando que muitas das nossas práticas enquanto educadores têm a ver com nossa cultura e nossas crenças, a velha lógica da classificação e da seleção no que tange a avaliação escolar exige de nós constante reflexão. As avaliações não podem ser para punir nem somente para atribuir notas, elas devem ser formativas e com objetivos diferenciados, servindo assim para fornecer informações sobre as ações ligadas a aprendizagem do aluno, não podendo ser utilizada apenas para finalizar algo em que está sendo trabalhado. Nesse sentido, segundo Fernandes (2006), “Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo”(p. 19), e não pode ser tomado como um fim em si mesmo.

Foi perguntado ainda para que serve a avaliação ensino-aprendizagem, sendo apresentadas como opções as seguintes alternativas: para atribuir notas, para verificar a aprendizagem, para avaliar o conhecimento do aluno e para avaliar a metodologia aplicada. Nenhum dos professores assinalou que a avaliação ensino-aprendizagem serve para atribuir notas. Todos os educadores assinalaram a opção referente à verificação de aprendizagem. Um respondente assinou a opção para avaliar o conhecimento do aluno. Três respondentes assinalaram a opção para avaliar a metodologia aplicada. Um dos respondentes, apesar de não ter assinalado a opção “para atribuir notas”, fez o seguinte comentário: “mas também para atribuir nota, já que esta é uma exigência legal”.

A avaliação escolar está relacionada com o tipo de homem que queremos formar em nossa sociedade, um homem pleno conhecedor de seus direitos e deveres e com a responsabilidade de também estar formando novos homens, e esta preocupação não vimos com clareza em nenhum momento de nossa pesquisa na proposta da Organização Didática Pedagógica do Cefet-GO/Uned – Jataí. Para nos a avaliação tem como meta a construção da autonomia e da solidariedade, podendo ser entendida como uma referência para o professor e para o aluno no sentido de estar superando as dificuldades que por ventura vem aparecendo. Segundo Vasconcellos (2006), o sentido maior da avaliação é: “Avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor” (p. 57). E, o conhecimento só terá sentido se contribuir para compreender o mundo, e saber nele intervir.

Perguntou-se aos docentes que tipo de avaliação utilizam sendo apresentadas as seguintes opções: avaliação contínua, avaliação somativa, avaliação

formativa, avaliação diagnóstica. Quatro dos respondentes assinalaram todas as alternativas. Dois respondentes assinalaram apenas a opção avaliação contínua.

Portanto a maioria dos professores assinalaram que colocam em prática todos os tipos de avaliação. A avaliação formativa, que acontece ao longo do processo e que tem como objetivo reorientar os alunos; a avaliação contínua, que acontece de forma processual e constante; a avaliação somativa, que acontece no final do processo a fim de apreciar os resultados; a avaliação diagnóstica, que busca aprender o nível de aprendizado ou as dificuldades ainda presentes (erros, conflitos, equívocos), com vistas à reorientação, intervindo a partir das dificuldades apresentadas. Vale ressaltar aqui que nem uma delas é melhor ou pior que a outra apenas possui objetivos diferentes. Contudo, como ressaltava Fernandes (2006): “Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente” (p. 17).

Na parte final do questionário aplicado aos professores, foram colocadas duas questões subjetivas. A primeira delas: “O que você considera que deveria mudar na avaliação?” E eles responderam da seguinte forma:

“Por ser uma avaliação contínua tenho liberdade de avaliar e reavaliar o trabalho feito” (Professor 1, questionário, 26/11/2009).

“A sua forma. Avaliação com mais informação e contexto. Variação na metodologia (provas, textos, exercícios) (Professor 2, questionário, 26/11/2009).

“A obrigatoriedade de se atribuir valores e ‘fechar’ a cada bimestre” (Professor 3, questionário, 26/11/2009). “Deveríamos observar mais a competência dos alunos dentro de cada conteúdo ministrado” (Professor 4, questionário, 26/11/2009).

“Dar mais liberdade aos alunos para usarem os seus conhecimentos livremente e deixar um pouco de atribuir valores” (Professor 5, questionário, 26/11/2009).

“Conseguir torná-la um momento prazeroso onde o aluno a consideraria mais um meio de aprendizagem e perceberia o feed back entre o que está aprendendo e como está aprendendo” (Professor 6, questionário, 26/11/2009).

A Análise dessas respostas nos permite concluir que os professores ainda estão presos à classificação por nota, mas que possuem o desejo de liberdade para mudar, na fala do professor 3 “A obrigatoriedade de se atribuir valores e ‘fechar’ a cada bimestre”, verifica-se o desejo de parar de atribuir valores, nas avaliações aplicadas, nota-se a preocupação em tornar o ato de avaliar mais prazeroso.

Notadamente nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção classificatória da aprendizagem em certo e erradas. Observamos juntos aos

professores do Cefet de Jataí, que a prova é considerada protagonista dentre as outras avaliações, que os conteúdos trabalhados são avaliados por provas e testes, que os alunos gostam da forma como são avaliados e que as dificuldades na aprendizagem por eles apresentadas é vista pelo Cefet, pelos alunos e pela comunidade em geral, como algo positivo, já que prevalece a lógica nesses segmentos de que o quanto mais difícil e árduo melhor. Assim sendo, as velhas e práticas de avaliação que atrapalham o pleno desenvolvimento do ensino aprendizagem, continuam, mais forte do que nunca.

Vimos que existe a preocupação da necessidade de mudança, mas falta uma maior conscientização coletiva, para que aconteça de fato uma gradual mudança e que essa rompa com as práticas tradicionais de avaliação.

É preciso que compreendam de vez que a prática da avaliação pode ocorrer de diferentes formas, que os estudantes aprendem de diferentes formas e que é possível sim variar as metodologias e instrumentos de avaliação, existe formas de avaliar que oferece maior autonomia e compromisso aos estudantes, que enriquece o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem, que deixa a construção do conhecimento mais criativa e proveitosa, a auto-avaliação cumpre esse papel, pois apesar de não ser usual em muitas escolas, sabemos que proporciona aos alunos uma maior responsabilidade, maior autonomia e crítica, contribuindo assim para que os sujeitos de hoje tornem-se cidadãos plenos amanhã.

Obviamente que não se trata aqui de abolir a avaliação, e dispensar os alunos de fazer trabalhos e tarefas, mas fazer com que a avaliação ocorra de forma contínua e diária, no decorrer de cada aula, de cada atividade do aluno, e que não se tenha nada marcado, sacramentado, como normalmente ocorre com a “prova”.

Na última questão do questionário dos professores foi perguntado: “O que considera mais difícil na avaliação do processo ensino-aprendizagem?”. Cinco educadores responderam da seguinte forma:

“Pelo fato de muitas vezes pela falta de tempo não explorar todos os aspectos necessários dos alunos, uns têm facilidade com provas subjetivas e dificuldade com provas objetivas” (Professor 1, questionário, 26/11/2009).

“Tratar todos alunos do mesmo jeito. Usar uma metodologia mais variada” (Professor 2, questionário, 26/11/2009).

“Definir que atividades são mais adequadas para avaliar cada conteúdo. Elaborar uma prova para mim também é muito difícil. Por isto insiro outros tipos de avaliação” (Professor 3, questionário, 27/11/2009).

“O que acho mais difícil é descobrir as dificuldades de cada aluno e tentar solucioná-las, revendo os conteúdos” (Professor 4, questionário, 27/11/209).

“Muitas vezes não somos muito justos com alguns alunos” (Professor 5, questionário, 27/11/209).

Sabemos que avaliar não é tarefa fácil, exige do educador planejamento organizado, postura coerente com uma proposta pedagógica pautada numa metodologia que parta da realidade das/os alunas/os do Proeja, avaliação que oriente pela valorização dos processos. Precisamos reconhecer que estamos todos em contínua evolução e isto requer um constante pensar sobre nossas ações diárias.

Quando assumimos o papel de educador em uma escola pública, especialmente nesse caso Proeja, temos de ter consciência de que o trabalho será sério, árduo, exigirá de nós tempo, estudo, planejamento e compromisso com nossos alunos, e é preciso que gostemos do que estamos fazendo para fazermos bem feito. Os desafios são muitos e têm que ser encarados com determinação de vencedor.

Observa-se, nas respostas desta questão que a maioria dos professores admitem dificuldade em avaliar seus alunos.

Na resposta do Professor 2 “Tratar todos alunos do mesmo jeito. Usar uma metodologia mais variada”, observamos que as dificuldades apresentadas aqui em relação a metodologia a ser trabalhada em sala de aula, é reflexo do apego as metodologias tradicionais ainda existente, que privilegia a quantidade de informação com conteúdos de pouco significado para os alunos naquele momento. É característica da escola tradicional a aplicação de questionários para reforçar os conteúdos e as avaliações servem tão somente para ver se os alunos assimilaram os conteúdos. O certo é trabalhar conteúdos que sejam mais significativos para os alunos, coisas que ele acha mais importante, conteúdos relacionados com seu dia-a-dia, com seus conflitos e saberes. Se o objetivo do professore é fazer com que todos aprendam, uma das primeiras providências é sempre informar o que vai ser visto em aula e o porquê de estudar aquilo. Isso poderá ser estabelecido no contrato pedagógico ou didático, que na maioria das vezes é estabelecido logo no início das aulas entre estudantes e professor com normas de conduta na sala de aula.

A dificuldade que os Professores 3 e 4 apresentam em suas respostas, “Definir que atividades são mais adequadas para avaliar cada conteúdo” e “descobrir as dificuldades de cada aluno e tentar solucioná-las, revendo os conteúdos”, é em muitos casos é decorrente da falta de conhecimento por parte dos professores de seus alunos.

Para avaliar é preciso conhecer os sujeitos avaliados, suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos menos tortuosos para que todos alcancem os objetivos desejados.

Muitos professores se utilizam da avaliação para verificar o aprendizado dos conteúdos aprendidos de formas mecânicas, sem muito ou mesmo nenhum significado para o aluno. Às vezes faz uso até mesmo de ameaça de reprovação, procedimento considerado injusto para um professor, tudo isso provoca resultados desastrosos no ensino e na aprendizagem.

Na realidade, muitos professores fazem uso da avaliação, cobrando conteúdos aprendidos de formas mecânicas, sem muito significado para o aluno. Chegam até mesmo a utilizar a ameaça, vangloriam-se de reprovar a classe toda e/ou realizar vingança contra os alunos inquietos, desinteressados, desrespeitosos, levando estes e seus familiares ao desespero.

Enfatiza Hoffmann (1993) que geralmente os professores se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados. Na avaliação com função simplesmente classificatória, todos os instrumentos são utilizados para aprovar ou reprovar o aluno, revelando um lado ruim da escola, a exclusão. Segundo a autora, isso acontece pela falta de compreensão de alguns professores sobre o sentido da avaliação, reflexo de sua história de vida como aluno e professor.

A avaliação tem um significado muito profundo, à medida que oportuniza a todos os envolvidos no processo educativo momentos de reflexão sobre a própria prática. Através dela, direciona o trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas na escola.

Devem ser oportunizados aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento.

O educador deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do

processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade.

Além disso, para muitos professores, a possibilidade da reprovação coloca-os frente a uma exigência ética. O certo é que o professor não pode se preocupar em avaliar para o aluno tirar nota e passar, mas para que aprenda o que está sendo ensinado.

### **2.2.2 – Como os alunos vêem o processo avaliativo por eles vivido**

Em relação aos questionários dos alunos, dos 28 freqüentes, dezesseis responderam ao instrumento da pesquisa, nove do sexo masculino e sete do sexo feminino, todos com idade superior a 21 anos, seis respondentes eram casados e dez eram solteiros, perguntou-se aos estudantes se trabalhavam, treze dos alunos respondentes disseram que sim, um respondeu que não trabalha, um está desempregado e um trabalha às vezes. Foi questionado em que horário trabalhavam, se manhã, tarde ou noite, onze responderam manhã e tarde, três manhã e dois não responderam. Fora perguntado ainda qual sua carga horária, 10 respondentes disseram 8 horas, três 9 horas e três não responderam.

Através de nossa pesquisa, percebemos que a maioria dos alunos vê a avaliação como um dos principais fatores no processo ensino aprendizagem, para eles a avaliação serve para estimular e diagnosticar o nível da aprendizagem.

Por meio das falas dos alunos percebemos que a maioria aprova os processos utilizados pelos professores para avaliá-los, segundo eles os professores são preparados e justos na prática da avaliação que elas ocorrem de forma contínua e variada. É importante salientar que os alunos reconhecem que os professores adotam uma legitimidade técnica e política ao avaliar e que não desvinculam os verdadeiros objetivos da avaliação.

No questionário aplicado junto aos alunos do Proeja do Cefet de Jataí, no dia 26 de novembro de 2008, lhes foi perguntado se eles consideravam importante a avaliação da aprendizagem? Tendo sido solicitado ainda que justificassem a resposta. Quinze responderam que sim, sendo que somente 10 responderam o porquê, com as seguintes argumentações:

“Assim estarei conhecendo meu próprio saber, pois tem que avaliar para saber se aprendeu” (Aluno 1, questionário, 26/11/2009).

“Com essa avaliação é possível desenvolver projetos pedagógicos adequados, sem ela a gente não aprende” (Aluno 2, questionário, 26/11/2009).

“Sem avaliação não faz sentido o esforço” (Aluno 3, questionário, 26/11/2009).

“Assim podem avaliar se o aluno esta aprendendo ou não” (Aluno 4, questionário, 26/11/2009).

“Serve para saber se realmente estamos aprendendo” (Aluno 5, questionário, 26/11/2009).

“Sem ela é impossível ajudar quem não consegue aprender” (Aluno 6, questionário, 26/11/2009).

“Para verificar a aprendizagem do aluno” (Aluno 7, questionário, 26/11/2009).

“Sim porque assim diagnostica o grau de dificuldades” (Aluno 8, questionário, 26/11/2009).

“Tudo quanto aprender é importante” (Aluno 9, questionário, 26/11/2009).

“Porque a nota não mostra o que os alunos sabem” (Aluno 10, questionário, 26/11/2009).

A partir dos aspectos abordados pelos alunos (e da observação feita pelo professor no cotidiano do Proeja) sobre a avaliação, percebemos que a maioria dos alunos possui uma concepção homogenia a respeito da importância da avaliação. Para todos os respondentes a avaliação contribui para o ensino e aprendizagem.

A análise dessas respostas nos permite dizer que na visão dos alunos a avaliação serve para diagnosticar e ajudar os alunos que apresentam dificuldades na assimilação dos conteúdos. Essa constatação fica evidente na fala do aluno 1, “Assim estarei conhecendo meu próprio saber, pois tem que avaliar para saber se aprendeu”, para este aluno a avaliação serve muito mais para verificar o que estão aprendendo do que estão deixando de aprender.

Diferentemente das respostas adquiridas junto aos professores, nenhum aluno relacionou a importância da avaliação para adquirir nota, o que demonstra que apesar da instituição estar mais apegada ao modelo de avaliação tradicional que é a de classificação por nota, os alunos minimiza sua importância como podemos verificar na resposta do aluno 10, “Porque a nota não mostra o que os alunos sabem”.

Há que se distinguir avaliação de nota, sabemos que a avaliação é um processo mais abrangente que a nota, a avaliação exige reflexão crítica sobre sua prática, é ela que ira captar avanços e dificuldades e possibilitar ajustes para que o aluno supere os obstáculos e tenha êxito naquilo que se pretende. Já a nota seja como for, algarismos ou letras, sabemos que é meramente uma exigência da maioria dos sistemas educacionais do Brasil.

A resposta do Aluno 2, “Com essa avaliação é possível desenvolver projetos pedagógicos adequados, sem ela a gente não aprende”. Mostra que o aluno sabe da importância da avaliação tanto para ele saber se aprendeu o que fora ensinado, quanto para o professor, que

dependendo dos resultados poderá estar reelaborando seus projetos, conceitos e conteúdos para aquela determinada classe ou aluno.

Foi perguntado também aos alunos: Você acha que os professores são justos ao avaliá-lo? Por quê? Com as alternativas sim, não e às vezes. Quatro respondentes marcaram, às vezes, com as seguintes justificativas:

“Falta de preparo”. (aluno 1, questionário, 26/11/2009).

“[...] mesmo conhecendo 100% dos conteúdos apresentados muitas vezes não se consegue uma nota acima de 7 por exemplo” (Aluno 2, questionário, 26/11/2009).

“Pois muitos despreza a presença e o acompanhamento” (Aluno 3, questionário, 26/11/2009).

“Tem uns professores que não ta nem ai com as aulas”. (Aluno 4, questionário, 26/11/2009).

Sabemos que o professor que se preocupa em estabelecer critérios para uma avaliação mais justa, encontra dificuldades, pois cada aluno aprende a seu jeito e para avaliar uma classe heterogenia de forma justa é preciso conhecer bem os seus sujeitos. Percebe-se que mesmo com boa formação profissional e experiência muitos professores erram no avaliar, e para nos de acordo com a resposta do aluno 1, é interpretado como falta de preparo. Verificamos que os alunos do Proeja de Jataí possuem uma necessidade maior de atenção por parte do professor, ficam inseguros com os professores técnicos federais e mais próximos e seguros com os professores conveniados do estado, isso ficou evidente nas conversas informais que tivemos ao longo dessa pesquisa.

Quando o aluno 4 argumenta que “Tem uns professores que não ta nem ai com as aulas”. Entendemos como um desabafo de um aluno insatisfeito com postura profissional de alguns de seus professores durante as aulas. Notamos que alguns alunos do proeja do cefet de Jataí, especialmente os que ficaram mais tempo fora da escola, possuem uma necessidade maior de acompanhamento do professor em suas atividades, possuem uma carência de atenção, e quando isso não ocorre ficam frustrados e em alguns casos ate abandonam a escola.

O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma auto-imagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança (BRASIL, 2001, p.18-19)

Sabemos que, quando o professor possui uma maior ligação com a classe o rendimento na aprendizagem é melhor, os alunos ficam mais a vontade em mostrar suas dificuldades e o resultado nas avaliações sempre será positivo. Verificamos que em alguns casos a aproximação aluno/professor é tão intensa que o professor faz até mesmo o papel de confidente, de seus alunos. Para nos essa relação é positiva, pois fortalece a confiança no aluno em ter êxito em sua jornada.

Doze dos respondentes marcaram a alternativa sim, sendo que somente seis justificaram suas respostas com as seguintes expressões:

“Só assim o trabalho dos professores será realmente valido” (aluno 1, questionário, 26/11/2009).

“É para isso que eles estão nus ensinando” (Aluno 2, questionário, 26/11/2009).

“Eles avaliam tudo o que fazemos” (Aluno 3, questionário, 26/11/2009).

“Porque aplicam o conteúdo já visto” (Aluno 4, questionário, 26/11/2009).

“Para saber o que estamos aprendendo” (Aluno 5, questionário, 26/11/2009).

“Porque são competentes, percebo que são verdadeiros (Aluno 6, questionário, 26/11/2009).

Percebemos que alguns alunos confiam nos professores e nos critérios estabelecidos para avaliar. Na resposta do *Aluno 4*, percebemos que os professores cobram nas avaliações aquilo que é trabalhado nas aulas e que isso proporciona segurança no aluno ao ser avaliado. Quando o *Aluno 3* diz “eles avaliam tudo o que fazemos”, possibilita-nos entender que há a avaliação contínua e permanente no curso.

Ao cruzarmos a resposta dos professores com a dos alunos verificamos que, apesar da formação dos professores, está expresso na resposta do *Aluno 1* um questionamento em relação ao despreparo dos professores para avaliá-los, deixando evidente que nem sempre uma boa formação profissional é significado de preparo para atuar como educador.

Sabemos que para ser justo na avaliação não existe uma receita pronta, mas podemos dizer que se o professor tiver a humildade de rever sua forma de ensinar, após cada avaliação, a busca de novas maneiras de trabalhar a fim de atingir um mesmo objetivo e trabalhar para que o aluno também corrija sua ação a cada processo, já é um bom começo.

Foi perguntado também: para você, para que serve a avaliação na escola? Com as seguintes opções: para verificar aprendizagens dos alunos, para atribuir

notas/conceitos, para diagnosticar dificuldades, nenhuma alternativa, por quê? Oito respondentes assinalaram para verificar aprendizagens dos alunos. Quatro responderam para verificar aprendizagens dos alunos e para diagnosticar dificuldades. Três responderam para diagnosticar dificuldades e um assinalou três alternativas, para verificar aprendizagens dos alunos, para atribuir notas/conceitos e para diagnosticar dificuldades e um respondente marcou nenhuma das alternativas com a seguinte justificativa: “*para iludi o aluno*” (aluno 1, questionário, 26/11/2009).

Libâneo (1994, p. 195) afirma que:

“a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

Nessa questão a maioria compreende que a avaliação serve para verificar a aprendizagem, sendo que um dos respondentes marcou para atribuir notas/conceito. Sabemos que a avaliação escolar serve para muitas coisas além de atribuir nota, ela serve para verificar, constatar, classificar, medir, mostrar aos pais o rendimento escolar de seus filhos, saber quem assimilou os conteúdos etc. Através das respostas, percebemos que a maioria dos alunos possui conhecimento dos principais objetivos das avaliações feitas por eles, para a maioria deles, a avaliação não é somente para obtenção de nota, ela tem o papel de verificar o aprendizado e diagnosticar, detectar avanços e dificuldades, para que o professor possa interferir e ajudar na construção do conhecimento do aluno.

Na justificativa do aluno 1, a avaliação “serve para iludi o aluno”, acreditamos que ele se refere ao modelo tradicional de avaliação existente no Proeja do Cefet de Jataí, que é o de atribuir nota a avaliação. Pois sabemos que uma nota alta ou baixa não é sinônimo de ter assimilado ou não os conteúdos trabalhados em classe.

Outra pergunta foi: Para você qual a importância da nota? Com as alternativas, serve para aprovar/reprovar, para atribuir notas, serve para motivar, para cumprir uma norma da escola. Cinco dos respondentes marcaram a opção serve para motivar. Dois responderam que serve para cumprir uma norma da escola. Dois responderam marcaram a alternativa serve para aprovar/ reprovar. Três marcaram as alternativas serve para aprovar/reprovar e serve para motivar. Um respondente assinalou para atribuir nota e três marcaram todas as alternativas propostas.

Observamos aqui que para a maioria dos alunos a avaliação é motivadora (10 alunos), que ela serve estimular os estudo, ficando em segundo lugar a opção para

aprovar e reprovar. Concluímos que na visão dos alunos do Proeja do Cefet de Jataí, a avaliação, ao mesmo tempo que é excludente ao aprovar e reprovar, também pode motivar os alunos, que a aprendizagem ocorra, especialmente quando é trabalhada de forma a permitir que não seja apenas um exame, mas que diagnostique as dificuldades e a partir daí os educadores atuem para ajudá-los a superá-las.

Aos alunos ainda foi questionado: Como você gostaria de ser avaliado? Com as opções: com provas escritas, com provas orais, através de seminários, com atividades em grupo, através de trabalhos para casa, atividades diárias. Cinco alunos responderam provas escritas. Quatro alunos responderam, através de trabalhos em grupo, atividades diárias e através de trabalhos para casa. Três alunos optaram pelas alternativas, provas escritas, com atividades em grupo e atividades diárias. Dois alunos optaram por provas escritas, atividades em grupos, trabalhos para casa e atividades diárias. Dois respondentes assinalaram com atividades em grupos e atividades diárias.

Nessa questão percebemos que a maioria dos alunos assinalou a opção prova escrita, como melhor forma para serem avaliados. Sabemos que a prova escrita bem como o teste são instrumentos de avaliação tradicionais, estes dão ênfase está na verificação, apuração e interpretação dos resultados alcançados, um instrumento que apesar de ser criticado por muitos estudiosos permanece enraizado na mente de muitos professores e alunos, foi um dos instrumentos mais utilizados para avaliar no passado e ainda hoje. Além disso, na prova escrita, prevalece à prática do “decoreba”, o aluno só estuda aquilo que acha que vai cair na prova, favorece a cola e limita a capacidade de construir efetivamente os conhecimentos. E aqui indagamos, será que estes alunos conhecem outras formas de avaliação, compreendem que por meio das atividades cotidianas estão ou deveriam estar sendo avaliados?

Há várias maneiras de fazer provas escritas, podem ser com: perguntas abertas, com respostas breves, de seleção múltipla, de verdadeiro-falso, de relacionar frases de uma coluna com frases de outra coluna e outras variações. Através da análise dessas respostas percebemos que não são só alguns professores que apresentam dificuldades de abandonar as velhas práticas de avaliação, mas os alunos também, e especialmente os alunos do Proeja que vivenciaram esse modelo de avaliação no passado e que ao voltar a frequentar a sala de aula o reencontra novamente.

Nenhum professor e aluno, respondeu auto-avaliação, sendo que no caso das alternativas dos alunos todas foram assinaladas exceto a auto-avaliação, isto nos possibilita acreditar que os alunos desconhecem essa prática de avaliação. Nenhum

professor e nenhum e nenhum aluno, respondeu auto-avaliação, sendo que no caso das alternativas dos alunos todas foram assinaladas exceto auto-avaliação, isto nos possibilita acreditar que os alunos desconhecem essa prática de avaliação ou mesmo não são incentivados a se auto-avaliarem. Percebemos que nenhum professor, e nenhum aluno, citou auto-avaliação, sendo que no caso das alternativas dos alunos todas foram assinaladas exceto a auto-avaliação, isto nos possibilita acreditar que os alunos desconhecem essa prática de avaliação ou mesmo não são incentivados a se auto-avaliarem. A auto-avaliação requer do aluno o conhecimento de sua atual situação de aprendizagem, baseado nos conceitos trabalhados, nos mais diversos conteúdos e áreas de conhecimento. Sabemos que a auto avaliação ainda não faz parte da cultura das escolas brasileiras, o que ao nosso ver é uma pena pois ela incentiva ao alunos a se verem como pessoas inteligentes, seguras e capazes de construir seus saberes nas relações que estabelecem com o conhecimento juntamente com o professor.

Ainda foi perguntado aos alunos: se maneira de o professor repassar os conteúdos ajuda na aprendizagem dos alunos? Com as opções, sempre, raramente, às vezes, nunca seguidas da questão aberta e “Por quê”? Nove alunos responderam que sempre, sendo que três justificaram com as expressões a seguir: “*porque quando ensina com entusiasmo ajuda muito*” (Aluno 1, questionário, 26/11/2009); “*Rever e aprimorar o conhecimento*”. (Aluno 2, questionário, 26/11/2009); “*É só os alunos estudar*” (Aluno 3, questionário, 26/11/2009). Cinco respondentes assinalaram às vezes, dois justificaram da seguinte forma: “*É muito conteúdo*” (Aluno 1, questionário, 26/11/2009); “*dificuldade de se expressar no mundo dos adultos*”(Aluno 2, questionário, 26/11/2009); “*Nem todos os professores conseguem passar perfeitamente*” (Aluno 3, questionário, 26/11/2009). Dois alunos não responderam essa pergunta.

A maioria dos alunos respondeu que a maneira de o professor repassar os conteúdos ajuda na aprendizagem, demonstrando que os professores são capazes de ensinar, que levam em consideração as reais necessidades dos alunos.

Acreditamos que se o aluno esta com dificuldade de aprender os conteúdos, este aluno deve ter outro tipo de assistência que pode ser Psicopedagógica ou psicológica. Agora se o problema for à assimilação dos conteúdos, cabe ao professor, com a ajuda da escola estar revendo metodologia de ensino para aquela classe.

Entendemos que ensinar exige entusiasmo e alegria, o entusiasmo do professor é um dos alimentos para o interesse dos alunos, o ser humano é passível de mau humor, contudo esse mau humor não pode jamais interferir no profissional. Em

nosso entender é impossível um aluno aprender com um professor mal humorado e sem entusiasmo. Temos que ter profissionalismo e, sobretudo, equilíbrio para que os problemas externos a sala de aula não interfiram na qualidade da aula.

No que se refere à “dificuldade de se expressar no mundo dos adultos”, expressa pelo *Aluno 2* consideramos que a resposta do mesmo reafirma textos e relatos que falam da infantilização do ensino na EJA, pois, mesmo atuando no ensino médio e com jovens e adultos, há professores que ainda se utilizam de uma metodologia e linguagem infantilizada, desconsiderando os sujeitos e a realidade dos jovens e adultos com os quais trabalham, além de muitas vezes não estabelecerem relação entre os conteúdos que estão sendo trabalhados e os saberes dos educandos, bem com o mundo do trabalho. Além disso, é importante destacar as falas dos alunos que abordaram a necessidade da avaliação ser diagnóstica, mas também processual e formativa, favorecendo, pelo trabalho posterior do professor junto aos alunos: “rever e aprimorar o conhecimento”. Outro aspecto que se destaca na fala dos alunos refere-se à quantidade de conteúdos do ensino médio, muitas vezes superando a perspectiva da qualidade. Nesse sentido indagamos, não seria melhor trabalhar com profundidade e proporcionar a construção e reconstrução de saberes significativos, ao invés de ficarmos reféns da quantidade de informações a serem repassadas?

Outra pergunta feita para os alunos foi: As aulas ministradas pelo professor despertam o interesse do aluno? Como? Explique. Com as seguintes opções: sempre, às vezes raramente e nunca. Sete alunos assinalaram sempre, quatro deles com as seguintes explicações:

“Para aqueles alunos que realmente querem aprender de verdade” (Aluno 1, questionário, 26/11/2009); “Eles utilizam uma aula para explicar e trabalhar a matéria” (Aluno 2, questionário, 26/11/2009); “Certamente se o aluno tenha realmente interesse em aprender” (Aluno 3, questionário, 26/11/2009); “Com as diversidades e métodos que justificam o aprendizado” (Aluno 4, questionário, 26/11/2009).

Ao analisar estas respostas percebemos que na visão dos alunos o interesse nas aulas, depende de como os conteúdos estão sendo trabalhados. Em nossa profissão encontrar alunos fora da sala ou mesmo faltando todas as aulas por achar essa ou aquela aula chata, é comum, isso em alguns casos ocorre por falta de metodologias mais coerentes e variadas. É preciso que o professor esteja sempre buscando novas formas de despertar o interesse do aluno em suas aulas, participando de cursos, lendo ou mesmo trocando informações com outros professores, é uma boa forma de estar descobrindo

novas metodologias de ensino, pois, a falta de interesse dos alunos pode estar na forma como os professores estão ensinando e não em eles mesmos.

O interesse dos alunos nas aulas depende de diversos fatores, tais como incentivo por parte dos familiares e da escola, conteúdos cuja compreensão seja claro e tão lúcido possível entre outros.

Despertar o interesse dos alunos nas aulas exige do professor criatividade na elaboração das aulas e das atividades. O professor não precisa fazer papel de palhaço ou mesmo contador de piadas e causos que não tenham nenhuma relação com o que está sendo ensinado. Certas iniciativas para tornar as aulas mais interessantes para os alunos como exibir um filme, usar de teatro ou mesmo música, são estratégias interessantes, mas que exigem muito cuidado por parte do professor pra que não seja uma enganação e perca de tempo.

Sabemos que o exercício da prática educativa amplia os saberes e exige constante reflexão para as mudanças quando preciso. A reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática. Sem essa reflexão a prática pode virar um desastre. Ensinar exige compromisso, dedicação e criatividade, para que o ato educar não se torne para o professor e aluno um tédio.

Também aos alunos foram questionados, Os conteúdos ministrados em sala de aula estão de acordo com a realidade? Como? Explique. Esta pergunta veio acompanhada das seguintes alternativas: sim, raramente, não e nunca. Todos os alunos responderam sim, cinco deles expressaram da seguinte forma em suas explicações:

“por que eles trabalham o conteúdo de acordo com nossa realidade” (aluno 1, questionário, 26/11/2009).

“nem todas as matérias, mas acho que pode se explicar algumas coisas de termos aprendido” (aluno 2, questionário, 26/11/2009).

“porque os profissionais procuram a opinião dos alunos” (aluno 3, questionário, 26/11/2009).

“Tudo que nos é passado utilizaremos no que iremos fazer” (aluno 4, questionário, 26/11/2009).

“Estão dentro do contexto de cada matéria” (aluno 5, questionário, 26/11/2009).

Sabemos que aluno aprende não para adaptar a realidade, mas, sobretudo transformá-la, Em nossa pesquisa observamos que a realidade dos sujeitos da EJA é marcada por muitos acontecimentos ligados ao preconceito, a criminalidade, a gravidez prematura, a desestruturação familiar, ao trabalho, entre outros.

Muitos professores buscam no ensino fundamental conteúdos para trabalhar na educação de jovens e adultos, uma tentativa de adequação que raramente resulta em

bons resultados, já que estes conhecimentos efetivos, não fazem parte do mundo vivido pelos sujeitos, ou parte-se do princípio de uma educação para adultos, abordando única e especificamente o universo conhecido dos mesmos e novamente comete-se outro erro, restringindo-os ao mundo social e cultural próprio da camada em que estão inseridos.

Todos os alunos assinalaram sim, que os conteúdos estão de acordo com a realidade deles, porém o *Aluno 2* argumenta que essa não é uma preocupação de todas as disciplinas.

A última questão apresentada aos alunos foi subjetiva, sendo ela: Você concorda com os instrumentos (testes, exercícios, provas etc.), que seu professor utiliza para realizar a avaliação? Por quê? Doze alunos responderam, com as seguintes expressões:

“Sim, porque é muito importante e através destes itens acima citado saberemos se nos aprendemos ou não” (Aluno 1, questionário, 26/11/2009).

“Porque nestas avaliações vou saber se aprendi as matérias que o professor me ensinou” (Aluno 2, questionário, 26/11/2009).

“É através das provas que sabemos se estamos aprendendo ou não”. (Aluno 3, questionário, 26/11/2009).

“Sim só falta mais horas de aplicação do conteúdo e melhor aproveitamento do professor no que se refere ao tempo em sala” (Aluno 4, questionário, 26/11/2009).

“Sim, mas precisamos usar mais o data show para apresentar nossos trabalhos” (Aluno 5, questionário, 26/11/2009).

“Porque eles nos fornecem todo um conjunto de informações para que tenhamos capacidade de realizar este testes e provas etc.” (Aluno 6, questionário, 26/11/2009).

“Às vezes os alunos são avaliados todos pelo mesmo método, e na realidade poder-se-ia avaliar pessoas diferentes de formas diferentes” (Aluno 7, questionário, 26/11/2009).

“Porque para mim um tipo de avaliação, tipo exercícios ajuda em uma prova que sai mal” (Aluno 8, questionário, 26/11/2009).

“São através delas (sim) que notamos o que aprendemos e aquelas que encontramos em dificuldades”. (Aluno 9, questionário, 26/11/2009).

“Mais ou menos depende dos objetivos que elas traçam, nem sempre é alcançado pelas nossas idéias para que todos reflitam” (Aluno 10, questionário, 26/11/2009).

“Sim porque é o modo de avaliar mais rígido, mas não o melhor” (Aluno 11, questionário, 26/11/2009).

“Sim porque o conhecimento será realmente comprovado” (Aluno 12, questionário, 26/11/2009).

Uma vez mais nota-se aqui a valorização da avaliação tradicional, e o conhecimento por parte dos alunos de um dos principais objetivos da avaliação, que é o de diagnosticar.

A resposta do aluno 4, “Sim só falta mais horas de aplicação do conteúdo e melhor aproveitamento do professor no que se refere ao tempo em sala”, nos possibilita compreender que o tempo de aula é curto em relação aos conteúdos que se pretende aplicar, um problema que em nosso entender pode ser sanado ou amenizado com um melhor planejamento de aula, ou que existe por parte de alguns professores do Cefet um comportamento que é conhecido como não muito ético, que é o de se ausentar da sala de aula em período de aula.

Na resposta do aluno respondente 7, “Às vezes os alunos são avaliados todos pelo mesmo método, e na realidade poder-se-ia avaliar pessoas diferentes de formas diferentes”. Percebe-se que o aluno se sente prejudicado ao ser avaliado, possivelmente por ter mais ou menos dificuldades de aprendizagem. Sabemos que os alunos não aprendem do mesmo jeito, e para que todos aprendam é preciso conhecer os sujeitos a serem avaliados, variar as avaliações e estar sempre após cada avaliação, reformulando os mecanismos de avaliação, dessa maneira a probabilidade de cometer erros e injustiças no processo de avaliação com certeza será menor.

Sabemos que a avaliação tradicional e classificatória, é popularmente considerada mais rígida. Na resposta do aluno 11 desta questão, “Sim porque é o modo de avaliar mais rígido, mas não o melhor”, percebemos que o aluno dentro de suas limitações está fazendo uma crítica na avaliação tradicional a “prova”, que segundo ele não é a melhor, porém constatamos nessa pesquisa que é a mais praticada pelos professores do Cefet de Jataí, e a mais aprovada pelos alunos do curso de Proeja.

A avaliação da aprendizagem envolve atividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao avaliador verificar se o aluno adquiriu os tais conhecimentos, capacidades, atitudes, etc. Mas mesmo no caso menos obvio, da avaliação de conhecimentos, aquilo que o avaliador faz é a observação de certas competências do aluno, isto é, a observação dos seus saberes postos em ação. De fato, não lhe é possível “olhar para dentro da cabeça” de um aluno para avaliar se ele “tem lá” um conhecimento (ou domina um conteúdo se preferir). Isto significa que a avaliação é uma atividade eminentemente empírica e que o avaliador nunca está em posição de verificar as aquisições do aluno a não ser que este, convocado para uma atividade de avaliação apropriada, se manifeste, se comporte ou aja de algum modo empiricamente acessível. As atividades de avaliação exigirão sempre, pois, uma dada manifestação, ação ou comportamento observável a partir do qual o avaliador infere ter-se concretizado, ou não, aquela aquisição (COSTA, 2004, p. 05).

Percebemos ao longo dessa pesquisa a preocupação por parte dos docentes de estarem buscando constantemente novos e melhores instrumentos para classificar os saberes dos seus alunos. Quando bem planejados, e construídos (Trabalhos, provas, testes, portfólios etc.) contribuem de maneira importante para o ensino que parte de um diagnóstico do desenvolvimento dos alunos, com vistas a uma aprendizagem significativa. Para nós não existe a avaliação perfeita para todos, os instrumentos de

avaliação citados apresentam falhas em sua prática, pois acreditamos que o que se passa no interior de cada indivíduo não pode ser medido por um alguém exterior. Daí a importância de lançarmos mão de vários instrumentos complementares e que sejam adequados e coerentes com os conteúdos e metodologias de ensino

Ao verificar as respostas do questionário dos alunos percebemos que estes possuem uma visão relevante do que se pode mudar nas avaliações do Proeja/Cefet/Jataí, são sugestões interessantes, algumas delas críticas e que devem ser consideradas pelos professores. Em uma delas inclusive o *aluno 5*, diz que se deve usar mais o *data show* nos trabalhos, fica aqui evidente que eles tem conhecimentos dos materiais disponíveis na escola, e que no ponto de vista do aluno esse tipo de material poderia estar sendo mais utilizado nas apresentações dos seus trabalhos.

Em geral os alunos concordam com os instrumentos que estão sendo utilizados para avaliá-los, e é interessante notar que eles veem a importância das avaliações para a aquisição de seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema avaliação da aprendizagem escolar desperta grande debate entre os educadores. Entendemos que a avaliação escolar é um processo político, no qual aflora o posicionamento dos profissionais envolvidos (docentes, gestores, etc). As diversas práticas avaliativas de certa forma denunciam as intencionalidades de cada um, razão pela qual acreditamos que a avaliação pode servir tanto para inclusão, quando o profissional tem a intenção de avaliar, como para exclusão, quando é buscado somente examinar os alunos.

Ampliar a discussão sobre as formas que os alunos do curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí foram avaliados ao longo do ano 2008 é fundamental para que possamos refletir sobre a necessidade de construção de uma escola que seja mais adequada à realidade desse público, que tem como traço comum a exclusão da educação básica.

Dentro dessa perspectiva, este trabalho teve como principal objetivo investigar se os alunos do Curso de Edificações do Proeja do Cefet de Jataí foram avaliados ou examinados durante o ano 2008. A revisão bibliográfica possibilitou a ampliação da análise dos diversos sentidos de avaliação. Dessa forma, pudemos perceber que ora os alunos são avaliados, ora são examinados, não havendo portando uma prática uniforme entre os docentes.

Por meio dos questionários aplicados aos alunos e professores verificamos que os seis professores que responderam ao instrumento de nossa pesquisa entendem que a avaliação serve para o processo de verificação da aprendizagem, sendo que esses utilizam provas escritas na avaliação, o que em nosso entendimento pode contribuir para uma análise pontual no processo de avaliação. Entre os docentes do Curso Técnico em Edificações no Proeja do Cefet de Jataí que responderam aos questionários, quatro afirmaram que utilizam avaliação contínua, somativa, formativa e diagnóstica, enquanto dois afirmaram utilizar somente avaliação contínua.

Em relação àquilo que pode ser modificado no processo de avaliação do curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí, os professores abordaram

principalmente que as avaliações não deveriam ser feitas meramente por obrigação institucional, ou seja, somente para atribuir notas aos alunos ao final de cada bimestre, mas que deveria ser um processo no qual os professores tivessem maior liberdade, a fim de propiciar avaliações mais prazerosas aos alunos. Apesar dessa argumentação, entendemos que a mudança no processo de avaliação escolar não deve vir de “cima para baixo”, ou seja, a responsabilidade pela mudança também é dos profissionais diretamente envolvidos no processo, pois se esses aceitam os modelos de avaliação que são impostos, de certa forma assumem um posicionamento político que em nosso entendimento contribui para que os alunos continuem sendo examinados.

Entre os alunos do Curso de Edificações do Proeja do Cefet de Jataí, dezesseis responderam ao instrumento de nossa pesquisa. O perfil desses alunos é formado principalmente por trabalhadores, com mais de vinte e um anos de idade. Para esses, o processo de avaliação serve para estimular e diagnosticar o nível de aprendizagem.

Nossa pesquisa verificou que a maioria dos alunos aprova os procedimentos através dos quais vêm sendo avaliados no curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí, justificando que os professores são preparados e justos ao avaliá-los e que as avaliações ocorrem de forma contínua e diversificada.

A maioria dos alunos considera que a avaliação é importante no processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, em contrapartida, a pesquisa revelou que nem todos os alunos do Curso de Edificações do Proeja do Cefet de Jataí estão contentes com as avaliações que têm sido submetidos. Alguns citaram que nem sempre os professores estão preparados para lidar com a realidade do público do Proeja. Além disso, alguns alunos continuam vendo a avaliação como um processo que serve apenas para aprovar/reprovar (examinar).

Um fato curioso revelado em nosso trabalho é que a maioria dos alunos afirmou que prefere ser avaliado através de provas, o que de certa forma é contraditório em relação a outros posicionamentos assumidos por eles em suas respostas, já que a prova seria um dos métodos mais tradicionais de avaliação e geralmente, por ser pontual, se aproxima do exame. O processo de auto-avaliação não foi citado nem por professores, tampouco por alunos, o que pode demonstrar receio ou mesmo desconhecimento em relação a essa prática.

Este trabalho nos possibilitou uma análise das diferentes formas que o tema avaliação é abordado tanto pelos professores, quanto pelos alunos do Curso de

Edificações do Proeja do Cefet de Jataí. A princípio queríamos nos ater à análise de alguns instrumentos de avaliação e demonstrar como estes possibilitam avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Porém, para isso, acabamos por adentrar também na análise do próprio modelo de educação implantado no Proeja do Cefet de Jataí. Nas falas de professores e alunos constatamos avanços, mas também desafios. Notamos, por exemplo, que os professores têm vontade de abandonar práticas que simplesmente atribuem valores em avaliações, entretanto, nota-se certa exigência por parte do sistema institucional, que de certa forma devem ser superadas pelos docentes. Assim indagamos: haveria formas alternativas de registro das avaliações? Sabemos que sim, mas ainda um grande percurso nos resta percorrer nesse processo.

Uma análise detalhada sobre avaliação em todos seus aspectos é mais ampla do que a que nos propusemos a fazer nesse trabalho. Ficamos apenas em um olhar, um recorte das dimensões relacionadas às avaliações. Com relação aos objetivos da instituição, na análise qualitativa dos dados disponibilizados observaram-se indicadores para atingi-los. Trabalhamos com uma amostragem de 50% de professores e 55% dos alunos frequentes no Proeja. Não nos propusemos a analisar dados quantitativos referentes à existência de alunos e de que forma a avaliação pode estar relacionada aspectos como à evasão escolar, por exemplo. Temos clareza que o trabalho não se encerra aqui.

Temos convicção de que a tarefa que nós professores e demais profissionais da educação é de grande complexidade. Sabemos que temos muitos paradigmas educacionais a serem quebrados. As reflexões e possibilidades apresentadas nos fazem repensar a aplicação das concepções e práticas de avaliação do processo ensino e aprendizagem, principalmente ao que se refere à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Levando em conta as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites e as possibilidades dos sujeitos/EJA, há um grande desafio a ser enfrentado por todos. Finalmente, retornando a questão central desta pesquisa, ou seja, se os alunos do curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí foram examinados ou avaliados durante o ano de 2008, acreditamos que as duas práticas tenham co-existido, entretanto, de acordo com os dados colhidos durante nossa pesquisa percebemos que os professores do curso de edificações do Proeja do Cefet de Jataí tem demonstrado certa inquietação em relação às práticas que se aproximam do exame, o que em nosso entendimento é um

avanço no processo que deve levar a inclusão e não a exclusão dos educandos matriculados no Proeja.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **FUNDEF: Uma Avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação.** Caxambu, MG; Anped/Gt Estado e Política Educacional, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Nº 9.394 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208 de 17 abril de 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos,** 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 19/06/2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o FUNDEB.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA,** 2006.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. **Movimentos Sociais, Trabalho e Educação – o desafio da democratização.** Goiânia, 2007, (digitado).

CURY, Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (REPAE) – V.23, N. 3, p.483-495, Set/Dez.2007.** Porto Alegre: ANPAE, 2007.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In. MEC; **Indagações: sobre currículo.** Brasília: MEC, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Revista Trabalho Educação e Saúde,** 1 (1); p. 58, 2003.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação – CEE/GO. **Parecer Pedagógico Subsidiário – EJA,** 2006. Disponível em <http://www.cee.go.gov.br>. Acesso em 19/12/2008.

MOURA, Daniel Henrique. EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio – proposta curricular. In: TV Escola, **Salto para o futuro.** Boletim, 16 de setembro de 2006. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pensando o currículo na Educação de jovens e adultos. In: PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, **Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004>. Acesso em 17/11/2008

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2006, vol.11, nº. 33, . ISSN 1413-2478. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03/11/2008.

\_\_\_\_\_ Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto Aja de Goiânia/GO**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia,2000.

SILVA, Ivonete Maria. “**Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda**”: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia GO, 2004

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: Revendo alguns marcos históricos**. Disponível em, <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/art.01.htm>, Acesso em 2006.

VIEIRA, Sofia L. FARIAS, Isabel M. S. de. **Política educacional no Brasil: Introdução histórica**. Brasília: Liber Livro Editora,

KHOL, Marta de Oliveira. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. MEC/UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC, Anped, 2005 (Coleção Educação para Todos; 6).

# APÊNDICE

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA Á EDUCAÇÃO  
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Aluno:** João Cordeiro dos Santos

**Prof. Dr<sup>a</sup>** Maria Emilia de Castro Rodrigues

**Leia as questões que se seguem e marque com um X uma ou mais questões que julgar necessária e/ou responda por escrito.**

## QUESTIONÁRIO DO ALUNO

### **IDENTIFICAÇÃO**

**Nome? (opcional)**

**2- Idade:**

### **3 – Sexo**

Masculino  Feminino

### **4 - Estado civil**

Solteiro  Casado

### **5 - Você trabalha?**

Sim  Não  Às vezes

### **6 – Qual o horário que você trabalha?**

Manhã  Tarde  Noite

### **7 – Qual a sua carga horária?**

Manha Tarde Noite

### **8 - Você considera importante a avaliação da aprendizagem?**

Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

### **9 – Você acha que os professores são justos ao avaliá-lo?**

Sim  Não  Às vezes

Por quê? \_\_\_\_\_

**10 – Para você, para que serve a avaliação na escola?**

Para verificar aprendizagens dos alunos  Para atribuir notas/conceitos

Nenhuma alternativa  Para diagnosticar dificuldades

Nenhuma alternativa. Por quê? \_\_\_\_\_

**11 – Para você qual a importância da nota?**

Serve para aprovar / reprovar  Serve para motivar

Para atribuir notas  Para cumprir uma norma da escola

**12 – Como você gostaria de ser avaliado?**

Com provas escritas  Com provas orais  Através de seminários

Com atividades em grupos  Através de trabalhos para casa  Atividades diárias

<input type="checkbox"/> Auto avaliação.	<input type="checkbox"/> Nenhuma das alternativas. O que sugere? _____ _____
--	--

**13 – A maneira de o professor repassar os conteúdos ajuda na aprendizagem dos alunos?**

Sempre  Às vezes

Raramente  Nunca

Por quê? \_\_\_\_\_

**14- As aulas ministradas pelo professor despertam o interesse do aluno? Como explique**

Sempre  Às vezes

Raramente  Nunca

Como? Explique? \_\_\_\_\_

**15 – Os conteúdos ministrados em sala de aula estão de acordo com a realidade?**

Sim  Não

Raramente  Nunca

Como? Explique? \_\_\_\_\_

**16 - Você concorda com os instrumentos (testes, exercícios, provas etc.) que seu professor utiliza para realizar a avaliação? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA Á EDUCAÇÃO  
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aluno: João Cordeiro dos Santos

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues

**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome? (opcional)

2- Idade:

**3 - Sexo**

Masculino  Feminino

**4 - Estado civil**

Solteiro  Casado

**5 - Situação profissional:**

Professor efetivo  Professor substituto  Professor convidado

**6 - Qual a sua formação?**

Graduação  Mestre  Especialista  
 Graduando  Mestrando  Cursando Especialização  
 Doutorado  Doutorando

**7 - Você está satisfeito com sua profissão?**

Sim  Não

**8 - Como você define os conteúdos para realizar a avaliação?**

Por capítulo  Por unidade  Por módulo  
 Semanal  Bimestral  Trimestral

**9 – Você está satisfeito com sua profissão?**

Sim  Não

Justifique sua resposta. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10 – Quais instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?**

Provas orais  Provas escritas  Seminários  
 Trabalhos em grupo  Atividades diárias  Outros. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11 – Você realiza provas escritas? ( ) Sim ( ) Não**

**Por quê?**

Para cumprir normas da escola  Para verificar a aprendizagem  Para avaliar a metodologia aplicada  
 Para diagnosticar as dificuldades dos alunos

\_\_\_\_\_

**12– Qual o tipo de prova escrita que você costuma aplicar?**

Objetiva  Subjetiva  Objetiva e subjetiva

\_\_\_\_\_

**13 – Para que serve a avaliação ensino - aprendizagem?**

Para atribuir notas  Para verificar a aprendizagem  Para avaliar o conhecimento do aluno  
 Para avaliar a metodologia aplicada

\_\_\_\_\_

**14- Que tipo de avaliação você utiliza?**

Avaliação contínua  Avaliação formativa  
 Avaliação somativa  Avaliação diagnóstica

\_\_\_\_\_

**15 – O que você considera que deveria mudar na avaliação?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16 – O que considera mais difícil na avaliação do processo ensino - aprendizagem?**

\_\_\_\_\_
