UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Lenildo Bezerra da Silva

Práticas avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Rio Tinto – PB
2017

Lenildo Bezerra da Silva

Práticas avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador(a): Prof. Dra. Graciana Ferreira Dias

Rio Tinto– PB
2017

S586p Silva, Lenildo Bezerra da.
Práticas avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos / Lenildo Bezerra da Silva. - Rio Tinto: [s.n.], 2017.
56f. : il.

Orientador(a): Prof. Dra. Graciana Ferreira Dias .
Monografia (Graduação em Licenciatura em Matemática) - UFPB/CCAE.

1. Práticas avaliativas. 2. Avaliação em Matemática. 3. Avaliação na EJA.

UFPB/BS-CCAE CDU: 51:37

UFPB/BS-CCAE CDU: 51:37

Lenildo Bezerra da Silva

Práticas Avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador(a): Profª. Dra. Graciana Ferreira Dias

Aprovado em: 24/ 11 /17

BANCA EXAMINADORA

Graciana Ferreira Dias
Prof. Dra. Graciana Ferreira Dias (Orientadora)
DCX-CCAE-UFPB

Cristiane Fernandes de Souza
Prof. Dra. Cristiane Fernandes de Souza
DCX-CCAE-UFPB

Joseval dos Reis Miranda
Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
DME-CE-UFPB

A Deus que por meio do seu único filho Jesus Cristo aprouve fornecer-me do seu infinito amor e da sua graça a força e o vigor necessário para concluir o presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus que em sua bondade constante e sua graça imerecida forneceu-me a disposição, o ânimo e convicções suficientes para houvesse empenho o bastante para que tudo fosse para sua própria glória e louvor.

Aos meus pais, Terezinha Cavalvanti Bezerra da Silva e José Domício da Silva que foram fortes em suas convicções e princípios desde o início da minha formação como ser humano e filho. Em tudo que aprenderam souberam-me repassar de maneira honrosa a sempre respeitar o próximo, seguir a vida com honestidade e batalhar de maneira justa em defesa do que acredito. Sou grato ao meu pai que modo batalhador sempre me deu condições dignas de possuir uma boa formação.

Agradeço em especial à minha querida mãe que esteve sempre tão presente durante todas as fases da minha vida até agora e foi uma mulher forte e de fibra para incentivar-me e estar sempre do meu lado.

Ao meu irmão que sempre me incentivou a ter foco na vida e me ajudou de modo direto ou indireto a buscar os melhores ideais para minha formação de vida.

Aos meus familiares que também tiveram uma contribuição importante para que chegasse até onde cheguei.

Aos meus amigos mais próximos da igreja da qual sou membro e que sempre estiveram presentes nas lutas, que por vezes resultaram em vitórias ou em derrotas, mas sempre estiveram comigo. Em especial, a minha amiga e atual namorada Maria Eduarda que sempre tão presente esteve comigo nos momentos mais turbulentos da minha trajetória acadêmica e mesmo sendo tão mais nova do que eu soube me auxiliar de maneira eficaz em minhas lutas.

Agradeço a minha orientadora, a professora Graciana Dias que de modo incansável ajudou-me a desenvolver e concluir o presente trabalho mesmo estando tão ocupada e se dedicando para outras atividades.

Ao professor Joseval dos Reis que foi extremamente importante na minha formação inicial como professor, ensinou-me de modo brilhante a discernir criticamente sobre a realidade que me cerca e dedicar-me o máximo possível para superar minhas limitações.

E por fim, agradeço aos meus colegas que a universidade me forneceu e que sempre juntos lutamos arduamente diante dos desafios que tivemos que enfrentar na academia e até aqui superarmos cada um deles.

Portanto, quer comais quer bebais, ou façais outra qualquer coisa, fazei tudo para glória de Deus.

1 Coríntios 10:31

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral discutir sobre as práticas avaliativas dos professores de Matemática na EJA das escolas públicas do município de Mamanguape. A metodologia foi de cunho qualitativo e um estudo de caso por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Foram interlocutores da pesquisa seis professores de Matemática que lecionam na Educação de Jovens e Adultos em quatro escolas na cidade de Mamanguape - PB. Nossos aportes teóricos constituíram-se de autores como: Luckesi (1999, 2000, 2014); Hoffmann (2002); Perrenoud (1993); Hadji (2001); Pavanello e Nogueira (2006);Brunel(2004); Coura-Soares(2011) e outros. Os resultados apontam que discutir sobre as práticas avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos foi mais uma oportunidade para refletir que tais práticas precisam levar em consideração o contexto da EJA e os conhecimentos específicos para essa modalidade, além disso precisam também de um caráter emancipatório de avaliação de modo que se preocupe em incluir o aluno da EJA, tendo em vista o largo processo de exclusão que esses alunos possuem e que o medo que os alunos sustentam do erro e da reprovação precisam servir como algo que acrescente de modo positivo na busca de saberes satisfatórios em Matemática.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Avaliação em Matemática. Avaliação na EJA.

ABSTRACT

The present study had as general objective to discuss about the evaluation practices of Mathematics teachers in the EJA of the public schools of the municipality of Mamanguape. The methodology was qualitative and a case study was conducted through a questionnaire with open and closed questions. Six teachers of Mathematics who teach in Youth and Adult Education in four schools in the city of Mamanguape - PB, were interviewed by the research team. Our theoretical support was consisted of authors like: Luckesi (1999, 2000, 2014); Hoffmann (2002); Perrenoud (1993); Hadji (2001); Pavanello-Nogueira (2006); Brunel (2004); Coura-Soares (2011) and others. The results suggest that discussing the evaluative practices of teachers of Mathematics in Youth and Adult Education was an additional opportunity to reflect that such practices need to take into account the context of EJA and the specific knowledge for this modality, furthermore, there is a need for a emancipatory character of evaluation in a way that they are concerned to include the EJA student in view of the wide exclusion process that these students possess and that the students' fear of error and reproof should serve as a positive contribution to the search for satisfactory knowledge in Mathematics.

Keywords: Evaluation practices. Assessment in Mathematics. Evaluation in EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1.1 Apresentação do Tema 12
1.2 Justificativa 13
1.3 Objetivos da pesquisa 15
1.3.1 Objetivo Geral 15
1.3.2 Objetivos específicos 15
1.4 Considerações Metodológicas 16
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 18
2.1 Educação de Jovens e Adultos e Educação Matemática 18
2.2 Concepções sobre avaliação da aprendizagem 23
2.3 Avaliação da aprendizagem em Matemática no contexto da EJA 27
PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA: O QUE REVELA A PESQUISA 31
3.1 Momento 1 32
3.2 Momento 2 34
3.3 Momento 3 36
3.4 Momento 4 40
3.5 Momento 5 42
CONSIDERAÇÕES FINAIS 47
REFERÊNCIAS 50
APÊNDICE A 52

1.INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema

Quando nos propomos a refletir sobre a atual situação do cenário educacional brasileiro, percebemos que os problemas e as adversidades existentes hoje são um reflexo de um processo histórico, no qual muitos dos problemas persistem até hoje e por isso não é bem uma novidade para os nossos dias. Para visar avanços na superação desses problemas, estudos são necessários tanto para demandas de natureza geral de um problema quanto para problemas específicos. Observar e analisar as práticas docentes, por exemplo, se constitui como uma das saídas para uma reflexão mais precisa para alguns desses problemas, pois em qualquer aspecto da prática docente podem surgir conflitos que corroborem para uma educação mais deficitária.

Com relação à disciplina de Matemática, na qual se constitui muitos desafios da nossa educação, estabeleceram-se diante dos anos a famosa afirmação de ser ela a mais temida disciplina pelos alunos. De fato, se pararmos para pensar um pouco, até os envolvidos na Educação Matemática já se depararam com essa concepção firmada, seja porque outrora éramos os alunos da vez ou porque ainda hoje na posição de futuros professores sustentamos e reproduzimos traços da "temida Matemática" exercida pelos nossos antigos professores da escola.

Entender os "por quês" que cercam essa concepção da Matemática se constitui como um papel fundamental para os educadores matemáticos atualmente. Faz-se preciso então repensar, entender e discutir por que as aulas de Matemática se apresentam tão desinteressantes para os alunos? Por que os alunos não a veem com significado? Será que o problema se encontra na formação do professor? O problema está nas suas metodologias de ensino? Consequentemente está no modo como avalia? Bem, as perguntas são muitas, as respostas são diversas, pois podem emanar tanto desses questionamentos, como até de outros que não foram citados até aqui.

As práticas avaliativas, por exemplo, também têm trazido para si uma representatividade importante na formação do professor e no ensino de Matemática. A necessidade de avaliar a aprendizagem dos alunos, seja em qualquer modalidade[1] de ensino,

[1] Modalidade, nesse sentido, é o espaço onde se desenvolve o ensino/aprendizagem segundo as especificações definidas para cada espaço.

requer toda a dedicação e atenção como para toda ou qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem, seja no ensino regular, que é onde se concentra a maioria dos nossos alunos e que por isso grande parte das pesquisas opta para essa modalidade, ou seja na Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que é tão pouco lembrada nas pesquisas que se tem produzido quando colocada em comparação ao que se tem estudado no ensino regular.

Diante disso, suscitamos duas questões: Como os professores de Matemática concebem suas práticas avaliativas adotadas para EJA? E como os professores de Matemática tem enfrentado os desafios de avaliar nessa modalidade de ensino tão particular? Pois, é sabido que a EJA é formada por sujeitos de diferentes idades, com trajetórias de vida diferentes umas das outras.

São sujeitos que em alguns casos estão na EJA porque é um período mais rápido de estudos do que no ensino regular ou porque na idade regular tiveram que trabalhar para ajudar no sustento familiar e até outros que desistiram dos estudos pela sucessão de “fracassos” e retornaram na EJA. Os motivos são diversos e isso por certo representa bem o quanto essa modalidade possui tanta diversidade de histórias. Diante disso é algo pertinente a nossa reflexão repensar se os problemas e as possíveis soluções que se apresentam nas práticas avaliativas em Matemática também se aplicam a EJA.

Acreditamos que as respostas a questões como essas nos levarão a uma compreensão mais aproximada de como se apresenta as práticas avaliativas dos professores de Matemática na EJA. Além de nos conscientizar, como futuros docentes, a considerar o papel do processo avaliativo na aprendizagem do aluno, sobretudo com alunos da EJA que possuem suas particularidades e esperam de algum modo terem suas expectativas atendidas.

Então, no presente trabalho, nos propomos a discutiras as práticas avaliativas dos professores de Matemática na EJA no município de Mamanguape – PB. Com isso, pretendemos oportunizar reflexões que obviamente não serão definitivas e nem acabadas, pois, só colocaremos em questão um problema dentro de um contexto específico numa região específica e com suas particularidades.

1.2 Justificativa

Diante do exposto até aqui, já podemos perceber o quão importante se torna investigar o processo avaliativo na EJA, tendo em vista as suas especificidades e, consequentemente, suas particulares demandas. Sendo assim, propomos no objeto de estudo da pesquisa que foi realizada sobre as práticas avaliativas dos professores de Matemática na EJA, apresentar

algumas justificativas que traremos a seguir.

Ao longo do que temos observado durante toda nossa formação inicial docente até agora, pudemos perceber através de algumas pesquisas que temos feito nos trabalhos de conclusão de curso em Licenciatura em Matemática, no campus IV da UFPB, que não existe uma variedade de pesquisas que contemple todos os eixos que formam o objeto de estudo da presente pesquisa, isto é, o índice de trabalhos que enfatizam as práticas avaliativas em Matemática é pouco, sobretudo em temas relacionados à EJA.

Seguidamente, assim como já expomos anteriormente, o ato de refletir e analisar conceitos se estabelece como um papel crucial para o pesquisador em educação, acima de tudo em Matemática que é o foco da questão. Porque de tais processos emanam o entendimento e a compreensão de diversos problemas e dificuldades que cercam o ensino da Matemática e, por conseguinte no modo como se avalia. Pesquisar e refletir sobre avaliação contribui de modo direto na prática pedagógica do professor e na relação de professor e alunos em busca de uma melhor aprendizagem, como destacam Pavanello e Nogueira:

> Se há um ponto de convergência nos estudos sobre a avaliação escolar é o de que ela é essencial à prática educativa e indissociável desta, uma vez que é por meio dela que o professor pode acompanhar se o progresso de seus alunos está ocorrendo de acordo com suas expectativas ou se há necessidade de repensar sua ação pedagógica. Quanto ao aluno, a avaliação permite que ele saiba como está seu desempenho do ponto de vista do professor, bem como se existem lacunas no seu aprendizado às quais ele precisa estar atento (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p.30).

Nesse sentido, pretendemos também com o presente estudo contribuir com o entendimento e a reflexão das práticas avaliativas em Matemática na EJA, seja para pesquisadores da própria instituição ou para todos os que um dia poderão recorrer a esse estudo. Assim sendo, por meio do presente estudo poderá surgir a oportunidade de focar na modalidade da EJA e oportunizar uma reflexão básica para aqueles que procuram informações sobre essa modalidade, e a partir disso se conscientizar das características que fazem da EJA uma área do ensino tão diversificada e que por isso deve ser encarada de modo particular pelos professores de Matemática na hora de avaliar.

Sobre a especificidade da EJA sabemos que o modo como avaliar é de extrema relevância na mesma, pois de modo direto ou indireto a abordagem de uma avaliação que somente conta acertos e erros podem ter contribuído significativamente na não permanência desses alunos na escola, ou seja, “os professores da educação de jovens e adultos sabem muito

bem como este modelo de avaliação contribuiu para a baixa-estima dos alunos que hoje retornam à escola, cheios de temor e insegurança" (BRASIL, 2006, p.04).

Diante disso, faz-se imprescindível refletir sobre práticas avaliativas, seja em seu conceito mais geral como em sentido específico, que é o que objetivamos fazer em nosso trabalho. Buscando entender como devem ser tais práticas para que possam oportunizar uma avaliação que não tenha o mesmo significado de exclusão e insegurança que os alunos da EJA podem trazer consigo.

Por último, um fator motivador determinante na escolha do tema de pesquisa, foi a maneira como o processo avaliativo sempre nos inquietou no sentido de entender suas atribuições e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, por ser um tema de boa identificação durante o curso e por reconhecer que é um ótimo recurso a se pensar na formação docente, dada a sua relevância no processo de ensino/aprendizagem. O fato de a pesquisa ser na EJA se estabelece pelo mesmo motivo, isto é, na identificação que construímos com o tema por meio da disciplina de Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo curso ao qual fazemos parte e também pela carência de trabalhos que a mesma representa na Educação Matemática na perspectiva de avaliação.

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral da pesquisa, o estudo buscará:

- Discutir sobre as práticas avaliativas dos professores de Matemática na EJA das escolas públicas do município de Mamanguape.

1.3.2 Objetivos específicos

E como objetivos específicos da pesquisa, o estudo compreender também:

- Refletir sobre avaliação em Matemática na Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar e analisar quais as concepções de avaliação dos professores que trabalham nas turmas da EJA na Matemática;
- Conhecer sobre as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

1.4 Considerações Metodológicas

A pesquisa foi realizada com 6 (seis) professores da rede pública, na cidade de Mamanguape – PB. O critério para escolha dos professores foi que lecionassem em escolas públicas que possuíam a modalidade da EJA. A pesquisa foi iniciada com uma revisão bibliográfica, isto nos auxiliou a escolher os passos da nossa pesquisa, pois, como afirmam Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.180) "essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor o seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los".

Para o nosso embasamento teórico que nortearam as reflexões e as discussões da presente pesquisa utilizamos publicações de teóricos que se propõem a discutir as concepções de avaliação (LUCKESI, 1999, 2000, 2014; HOFFMANN, 2002; PERRENOUD, 1993; HADJI, 2001) trazendo para o contexto de considerações sobre avaliação em Matemática (PAVANELLO-NOGUEIRA, 2006; SANTALÓ, 1996) na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (BRUNEL, 2004; COURA e SOARES, 2011).

Foi decidido utilizar o estudo de caso, já que, de acordo com Godoy (1995, p.25) "se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular". Isto é, no caso da pesquisa em pauta foi o contexto sobre as práticas avaliativas dos professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Para análise dos dados da nossa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois "segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p.21). Conectando ao contexto da pesquisa isso significa que o pesquisador vai à procura da compreensão de determinados fenômenos, no caso as práticas avaliativas dos professores por meio das pessoas que nele estão envolvidos, no caso em particular na EJA.

A pesquisa visou conhecer a concepção dos professores de Matemática da EJA sobre avaliação e para isso propomos aos professores um questionário (APÊNDICE A), pois este constitui "um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc" (GIL, 2008, p.121).

Além disso, alguns outros motivos nos levaram a optar pelo questionário por garantir "o anonimato das respostas" e por permitir que "as pessoas o respondam no momento em que julgarem" (GIL, 2008, p.122). Quanto às perguntas, propomos tanto abertas quanto perguntas

fechadas. Perguntas abertas, pois elas conseguem fornecer “ampla liberdade de resposta” dando ao pesquisado uma autonomia maior, já para as perguntas fechadas, utilizamos para “redigi-las de maneira coerente com universo discursivo dos respondentes” (GIL, 2008, p. 122-123), tudo isso para uma abordagem mais convenientemente qualitativa desses dados em contribuir de maneira satisfatória na compreensão do eixo central da pesquisa.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

No presente capítulo, objetivamos refletir a avaliação em Matemática na EJA. Em um primeiro momento mostraremos ponderações sobre a Educação de Jovens e Adultos e no modo como essa modalidade, a EJA, se configura na Educação Matemática. Em um segundo momento, vamos elucidar sobre a concepção de avaliação da aprendizagem e sobre alguns aspectos inerentes a esse tema. Por último, vamos enfatizar a avaliação da aprendizagem em Matemática e na EJA.

2.1 Educação de Jovens e Adultos e Educação Matemática

Quando nos propomos a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos precisamos nos conscientizar de sua especificidade como uma modalidade de educação, pois devemos levar em consideração alunos que possuem experiências de vida diferentes, que tem suas crenças enraizadas em suas histórias de vida, a sua cultura específica, possuem até traços físicos peculiares a cada lugar do país, "modos de falar, agir e reagir, formas de lazer, preferências culinárias ou musicais dos alunos nos remetem a todos os cantos do país. Esse quadro é revelador, inclusive, da enorme riqueza da cultura brasileira marcada pela diversidade [...]" (BRASIL, 2006,p.12) e é o que se faz tão presente na EJA.

Referente a isso, Coura e Soares afirmam que "os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se diferem quanto à religião, etnia, gênero e especialmente no que tange as faixas etárias" (COURA; SOARES, 2011, p.27). E ainda segundo os mesmos é relevante reiterar:

> Cada uma das pessoas que buscam por uma sala de aula de EJA traz consigo expectativas, desejos e motivações diferenciadas acerca da educação que se pretende receber. Chegam à escola com um ideal de escolarização criado no decorrer da vida e esperam ser atendidos (COURA; SOARES, 2011, p.27).

Então podemos perceber que ao iniciarmos essa reflexão na EJA devemos nos atentar para o fato de que esses alunos sustentam consigo uma visão de mundo totalmente diferente dos alunos que pertencem ao chamado ensino regular e que, portanto, trazem também consigo expectativas diferentes quanto ao seu retorno à escola e as aulas. Quanto a isso, o caderno: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, ratifica que

> A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006, p.04).

Dessa forma, os perfis desses alunos são na grande maioria trabalhadores que chegam para as aulas depois de um dia inteiro de trabalho, jovens que em sua maioria, não conseguiram obter bons resultados no ensino regular, adultos que enquanto jovens não tiveram tempo para estudar ou idosos que também voltam aos estudos seja pelo mesmo motivo que os adultos ou pela "falta de escolas públicas gratuitas para que pudessem estudar e do fato de terem que enfrentar as jornadas de trabalho precocemente" (COURA e SOARES, 2011, p.36).

Alunos e alunas que trazem consigo um dia inteiro de trabalho, são pessoas que ocupam sua vida diária em trabalhos como: dona de casa, pedreiros, ajudantes de supermercado, porteiros, garis, agricultores, moto táxi e outros, que apresentam, na maioria dos casos, traços em comum no que diz respeito como à escola, por meio dos processos avaliativos que somente classificam promoveu o seu fracasso, seja pelo abandono ou pela reprovação (MIRANDA, 2008).

Então, a expectativa de muitos desses alunos quando chegam à escola é a de recuperar o tempo que perderam e "valorizam o tempo atual, dedicado à escola, pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos, enfim, por descontinuidades e rupturas nesse processo" (BRUNEL, 2004, p.29). Nesse sentido, a procura pela escola é compreendida por muitos como um projeto de vida, como o documento Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos afirma:

> Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida (BRASIL, 2006, p.08).

Na perspectiva dos mais idosos as "expectativas com relação a uma escolarização impulsionaram-lhes a ir em busca da realização dos seus objetivos. A escola significava para cada um uma forma de completar algo que julgavam deficitário em suas vidas" (COURA; SOARES, 2011, p.44). E ainda quanto aos idosos, Carlos e Barreto salienta que

> O fato de nunca ter posto os pés numa escola não significa que "seu" João não tenha ideias bem precisas a respeito dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado. (CARLOS e BARRETO, 2005, p.63)

Em uma perspectiva mais geral os alunos da EJA buscam a escola "para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita"

(BRASIL, 2006, p.11). E necessitam de uma aprendizagem escolar que busque "produzir saberes novos, que façam sentido na vida fora da escola, se possibilitar a inserção do jovem e adulto no mundo letrado" (BRASIL, 2006, p.08).

Quanto ao papel do educador nesse processo, acreditamos ter uma missão bastante complexa diante de tamanho contexto de realidades diferentes, pois "trabalhar com esses alunos exige que o professor possua um perfil mais flexível, ele deve estar atento às dificuldades de cada um, precisa manter um diálogo constante com os alunos" (BRUNEL, 2004, p.35). Quanto aos alunos mais jovens, Brunel explicita que o "papel do educador nesta modalidade de ensino é extremamente importante, pois estes jovens possuem um histórico escolar permeados por problemas, não só no campo cognitivo, mas no campo social, econômico e emocional" (2004,p.34).

Diante disso, o educador passa a ter um papel de tentar resgatar uma autoestima dos alunos que durante todo o seu processo escolar foi desgastada diante dos diversos problemas sociais que tiveram que lidar enquanto mais jovens. Precisam de um direcionamento, pois por vezes se sentem perdidos ou ultrapassados diante da atual necessidade que possui o saber ou o estudo para conseguir-se um emprego no mercado de trabalho (BRUNEL, 2004).

A partir disto, podemos perceber o grande papel que o professor possui em suas atribuições e em suas respectivas disciplinas. No ensino da Matemática isso se mostra de uma maneira precisa quando compreendemos que "a Matemática compõe-se de um conjunto de conceitos e procedimentos que englobam métodos de investigação e raciocínio, formas de representação e comunicação" (BRASIL, 2002, p.12).

Assim, podemos então considerar a Matemática como um componente essencial para a formação do indivíduo, pois o modo de ser e de estar no mundo se configura de modo matemático, por meio das interações que fazemos ao longo da nossa trajetória no contato com a realidade concreta. Além disso, saber Matemática está intrinsecamente ligado quando quantificamos a realidade concreta e podemos estabelecer a "criação de sistemas abstratos que organizam, inter-relacionam e revelam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, quase sempre associados a fenômenos do mundo físico" (BRASIL, 2002, p.12).

Por sua vez, isso permite ao aluno uma capacidade de questionar, organizar e compreender o mundo e em como atuar nele (BRASIL, 2002). Isso se faz preciso inclusive para "desenvolver uma educação que não dissocie escola e sociedade, conhecimento e trabalho e coloque o aluno ante desafios que lhe permitam desenvolver atitudes de responsabilidade, compromisso, crítica, satisfação e reconhecimento de seus direitos e deveres" (PIRES et al, 2008, p.302).

Quando nos propomos a refletir a Educação Matemática no contexto da EJA também se faz necessário atentar para algumas orientações, dada pela especificidade da EJA. Antes, vale ressaltar que o ensino da Matemática é direito básico de todos, pois todos precisam "calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. são requisitos necessários para exercer a cidadania, o que demonstra a importância da Matemática na formação de jovens e adultos" (BRASIL, 2002, p.11).

Ainda sobre o papel da Matemática na EJA, podemos reiterar que

> A Matemática tem um papel fundamental nessa formação. Aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem. Nesse aspecto, a Matemática pode dar sua contribuição à formação dos jovens e adultos que buscam a escola, ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. (PIRES *et al*, 2008, p.302)

A Educação Matemática no contexto da EJA precisa trazer um sentido específico, diferente do que é trabalhado no ensino regular. Na EJA temos alunos com experiências de vida bem definidas e isso os tornam mais maduros em sua maneira de lidar com a Matemática e, implicando assim em uma necessidade de aprendizagem que do mesmo modo como se estabelece em outras aprendizagens, faz-se necessário que conhecimento prévio dos educandos seja um ponto de partida para se desenvolver o conhecimento matemático e na EJA como é uma modalidade bastante específica esses saberes são bastante diversificados e necessitam ser encarados como se estabelecem (BRASIL, 2001).

Diante disso, é imprescindível que professores adotem uma metodologia de modo que, todo conhecimento entendido possa ter um significado que foi firmado durante a trajetória de vida desses alunos. Além do que muitos jovens, adultos ou idosos pouco ou nada escolarizados conseguem dominar noções matemáticas que foram desenvolvidas de modo informal ou intuitivo, um exemplo disso são os procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa (BRASIL, 2001).

Assim, boa parte desses alunos, quando pensam em retornar ou retornam a escola, costumam mostrar grande interesse, tendo por meta desenvolver os processos mais formais do conhecimento matemático fornecido. Entretanto, quanto aos conhecimentos informais é certo que eles não costumam abandonar tão fácil e isso se torna um desafio em sala tanto para os alunos como para o professor.

Sobre esses conhecimentos informais, muitos dos alunos jovens, adultos ou idosos não costumam abandonar tão facilmente muito por causa das próprias experiências de vida e que por isso, professores sempre devem levar em consideração tais conhecimentos, pois

> Muitos jovens e adultos dominam noções matemáticas aprendidas de maneira informal ou intuitiva, antes de entrar em contato com as representações simbólicas convencionais. Esse conhecimento reclama um tratamento respeitoso e deve constituir o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Por isso, os alunos devem ter oportunidades de contar suas histórias de vida, expor os conhecimentos informais que têm sobre os assuntos, suas necessidades cotidianas, suas expectativas em relação à escola e às aprendizagens em Matemática. (BRASIL, 2002, p.15)

Nesse sentido, temos aqui uma oportunidade que pode ser oferecida para nortear o planejamento e a organização de todo um trabalho pedagógico focado no ensino da Matemática, certo que, "a mediação entre o conhecimento informal dos alunos e o conhecimento sistematizado ou escolar pode ser amplamente facilitada pela intervenção do professor" (BRASIL, 2001, p.100-101).

A abordagem do professor ao conteúdo por meio de uma prática pedagógica que se adapte ao contexto específico da EJA possibilita uma compreensão maior dos conteúdos desenvolvidos e nesse sentido Ribas e Soares afirmam que

> [...] o grande desafio de ser professor consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se capacitando para atender as demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos. É necessário que o professor não se restrinja apenas a sala de aula, mas perceba que ele é parte integrante e responsável da escola e, porque não, da própria sociedade (RIBAS; SOARES, 2012, p.14).

Assim, o professor de Matemática ao inserir sua prática pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos constitui-se de fundamental importância o conhecimento sobre as possibilidades que podem lhe auxiliar em sua abordagem na sala de aula, como por exemplo, a resolução de problemas, que possibilita ao estudante "ler, escrever, falar e escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever consequências são procedimentos que acompanham a resolução de problemas" (BRASIL, 2001, p.100). Abordagens como essa contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas e em uma retomada de conhecimentos matemáticos adquiridos nas práticas cotidianas pelos alunos da educação de jovens e adultos.

2.2 Concepções sobre avaliação da aprendizagem

Ao longo da nossa formação na universidade tivemos por objeto de estudo e reflexão diversos aspectos que permeiam o processo da aprendizagem e do ensino. Em nossos estudos observamos que a avaliação da aprendizagem exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Por isto, sentimos uma necessidade de se pensar um pouco mais sobre concepção de avaliação e sobre aspectos que fazem parte do processo de avaliação.

Refletir sobre concepções de avaliação deve ser algo inerente à formação docente, pois acreditamos que essas concepções devem nortear as práticas avaliativas que, como professores, devemos possuir.

Sobre o papel da avaliação, muito se pode afirmar e uma dessas afirmações é a de que a avaliação "constitui-se de um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber" (HOFFMAN, 2002, p. 143-144). Nesse sentido, avaliação é um momento em que professores e alunos devem interagir entre si e participarem ativamente em um confronto de ideias que objetive alcançar uma aprendizagem de qualidade para alunos e professores.

Perrenoud (1993, p.173) define a avaliação como um processo que efetivamente:

> [...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

Desta maneira, a avaliação auxilia o professor quanto à sua própria prática, assim como ao aluno que reflete sobre o que ainda precisa avançar. Nesse contexto Hadji (2001, p.20) afirma que a avaliação:

> Informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir, ele próprio, seus erros.

Além disso, pode-se ainda conceber o ato de avaliar como "um momento dialético de "senso" do estágio em que se está e de sua distância em relação ao ponto a ser atingido" (LUCKESI, 1999, p.35). Então, a avaliação deve ser entendida como processo que ajude o educando, de modo que ele consiga chegar a um novo patamar do saber que se constrói. E que ao mesmo tempo, também faça com que o professor desenvolva estratégias de avaliação que possam indicar caminhos que favoreçam a aprendizagem do aluno.

Entretanto, a avaliação, muitas vezes, é um processo que pode se constituir em métodos que se pautem somente na verificação do que se sabe. Os que sabem são tidos como alunos melhores e os que não sabem, por sua vez, são classificados como os que fracassaram. Isso motivado por um método de avaliação bastante tradicional que prevalece nas práticas avaliativas dos professores. Sobre isso, Perrenoud (1999, p.11 apud CHUEIRI, 2008, p.57) declara que

> A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Podemos perceber aqui um aspecto que diverge com o que se afirmou até aqui quanto à avaliação, ou seja, a ideia daquela avaliação que propicia uma construção do conhecimento, uma vez que fornece ao professor uma reflexão sobre sua própria prática e ao aluno o que pode-se fazer para progredir no que se pretende saber quantos aos novos saberes.

Então, tal processo avaliativo, citado por Perrenoud é o que determina e separa os que são bons ou ruins em determinada disciplina, isto implica dizer que constatamos em muitas realidades referentes às práticas avaliativas que tais práticas focam no aluno de modo que eles possam "ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior" (LUCKESI, 1999, p.34).

Dessa forma, acreditamos que o ato de avaliar não pode mais se restringir numa classificação quantitativa do saber de modo isolado e sem um diagnóstico prévio sobre o contexto de cada aluno. Ao nosso ver, o que deve haver por parte do professor em relação ao aluno é de acolher o aluno no seu modo de ser e em como ele se encontra e a partir disto optar pelo que pode ser realizado (LUCKESI, 2000).

Isso implica que o professor não pode partir de um julgamento prévio do educando e a partir disso avaliar. E nesse sentido, Luckesi (2000, p.07) afirma:

> A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Então, se torna bastante confuso o ato de avaliar quando, como avaliador, o mesmo determina de modo positivo ou negativo quando avalia por meio de um julgamento prévio sem critério algum, ou seja, não pode-se propiciar uma avaliação sem estabelecer o que deve ser feito para determinado contexto, por meio do acolhimento dos sujeitos no contexto avaliado, portanto se o avaliador não busca compreender o contexto em que atua isso pode

influenciar na situação real e presente do aluno e consequentemente não se avaliará de modo satisfatório.

Faz-se preciso compreender que para se avaliar é necessário conhecer o objeto que se avalia por meio das características que o formam. E, desta maneira decidir o que será feito em relação ao objeto que se avalia, ou seja, "o ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação" (LUCKESI, 2000, p.08).

A partir disso é que se pode constatar se a qualidade do objeto avaliado é satisfatória ou não, segundo os parâmetros que determinam a qualidade do que se avalia do objeto. A partir da constatação é que se pode avaliar o objeto em questão, por meio daquilo que o Luckesi (2008) chama de critério de qualidade que se tem, ou que estabelece, para determinado objeto, ou seja, como avaliadores em Matemática não podemos tomar conclusões sobre a EJA sob os critérios de avaliação do ensino regular e sim sob as orientações para a EJA.

Outro aspecto importante que desejamos lembrar em nossa discussão são as notas escolares, pois nesse sentido, tais notas são na realidade de muitas das práticas avaliativas uma maneira encontrada para somente quantificar o desempenho dos alunos. E, desta maneira abre espaço para que não se consiga determinar qualitativamente a aprendizagem dos alunos nas disciplinas que cursam. Assim como destaca Luckesi:

> Afinal, o que tem sido a nota em nosso meio educativo? Por si, seria somente uma forma de registrar em documentos oficiais, por parte do educador escolar, o seu testemunho de que o educando aprendeu com qualidade satisfatória o que lhe fora ensinado e que efetivamente deveria ter aprendido. Todavia, na prática, a nota escolar ultrapassa essa simples modalidade de registro de informação e ganha realidade própria, permitindo, entre outras possibilidades, operações sem vínculos com a realidade da aprendizagem do educando (LUCKESI, 2014, p.20).

O autor procura mostrar uma prática historicamente adotada que são as notas. Notas que são tidas como definidoras da qualidade da aprendizagem dos alunos e isso na concepção de Luckesi (2014) se mostra como uma precipitada maneira de se avaliar, pois pode distorcer a qualidade dos resultados do que se avalia, essa percepção em notas costuma-se operacionalizar por meio de médias e não por meio de uma aprendizagem satisfatória, ou seja, é uma qualidade por meio da quantificação da qualidade e isso pode alterar a real qualidade de uma aprendizagem satisfatória.

Nesse sentido, o que explicitamos é que uma avaliação somente pautada por notas que quantificam a qualidade sem critérios definidos e nem por meio de uma constatação dentro de um contexto em que se avalia determinado objeto podem causar distorções sérias quando se buscam resultados reais. O que se deve na verdade é se pautar em uma qualidade de

aprendizagem que objetive o “aprender, de tal forma que todos se apropriem tanto dos conhecimentos como também de suas respectivas habilidades; dessa forma, constituindo capacidades” (LUCKESI, 2014, p.16).

Assim como Loch (2000) ratifica que avaliar

> [...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocritica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (LOCH, 2000, p.31).

Desse modo, ainda sobre o caráter dessa perspectiva de avaliação, vale afirmar que a avaliação se torna completa quando a mesma possibilita caminhos mais adequados para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais adequado estado daquilo que está sendo avaliado (LUCKESI, 2000, p.09). Reflexões e tomada de decisões se tornam um componente necessário nesse sentido, decisões sobre o que deve ser feito para almejar resultados mais satisfatórios quanto aos objetivos no contexto em que se avalia.

Faz-se preciso refletir em como e de que maneira podemos estabelecer uma avaliação por meio de práticas que possuam critérios e que se preocupe não em somente quantificar uma realidade que nem sempre represente o verdadeiro aprendizado. Mas, em estabelecer uma prática avaliativa que consiga privilegiar a aprendizagem de modo satisfatório, e de fato, verídico ao que se constata na realidade.

Dentro de uma síntese sobre isso, Luckesi (2000) conclui que avaliar a aprendizagem implica em

> [...] estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu ser pede (LUCKESI, 2000, p.10).

Portanto, avaliar trata- se de uma ação inclusiva e busca por obter de cada aluno o seu melhor e não mais em se escolher alguns melhores dentre os piores. É uma concepção que encara a avaliação como um verdadeiro diagnóstico de um contexto para visar uma construção de saberes e o mais importante, que seja “útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida” (LUCKESI, 2000, p.01).

2.3 Avaliação da aprendizagem em Matemática no contexto da EJA

> É evidente que, ao se pensar sobre o que é avaliar, passa-se, necessariamente, pelo o que ensinar, que depende do por que ensinar, do para quem ensinar e, portanto, do como ensinar, determinando, assim, uma trajetória que deve ser percorrida quando queremos considerar o que avaliar em Matemática. (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p.30)

Nesse sentido, podemos até aqui refletir um pouco sobre aspectos que compreendem as concepções sobre avaliação. Mas, e no contexto da Educação Matemática? De que forma tais concepções devem ser entendidas? O que avaliar em Matemática? Podemos entender o que avaliar em Matemática por diversas óticas. Contudo, existem alguns outros questionamentos que constituem-se um bom caminho no auxílio de responder a essa questão central do que se quer avaliar em Matemática.

E esses questionamentos são: O que ensinar em Matemática? Por que ensinar? E para quem ensinar Matemática? Sobre essas questões, destacamos que não há uma resposta única e fechada, pois elas se adéquam as especificidades dos contextos onde as mesmas se aplicam e se desenvolvem. Porém, serão postas em reflexão algumas posições sobre tais questionamentos.

Sobre o que ensinar em Matemática, pode-se trazer o pensamento de que essa Matemática a ser ensinada deve ser um conhecimento que esteja conectado como a Matemática que se concebe por meio da realidade. E que esse conhecimento seja identificado e construído por meio dessa realidade.

Para isso, acreditamos que o professor deve ter em mente de que esse conhecimento tem uma natureza. E essa natureza é de que a Matemática é uma "disciplina histórica, ou seja, seu grau de desenvolvimento e de evolução em uma determinada época é o reflexo das interações dialéticas entre as diversas forças econômicas, políticas e sociais vigentes" (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p.31).

Desta maneira, o professor poderá alinhar a forma como concebe essa Matemática e isso, por sua vez, vai refletir sobre o que o mesmo vai ensinar aos seus alunos. Nesse sentido, isso indicará um caminho de aprendizado bastante diversificado para se avaliar até onde e como esse conhecimento matemático é percebido e construído na realidade.

Sobre outro aspecto, é importante também considerarmos sobre as motivações que levam a ensinar Matemática. Desta forma, "a Matemática tem um valor formativo que ajuda a estruturar todo o pensamento e agilizar o raciocínio dedutivo, porém é uma ferramenta que serve para a atuação diária e para muitas tarefas específicas de todas as atividades laborais"

(SANTALÓ, 1996, p.15). Então, a Matemática traz para si um caráter formal pautado na estruturação do pensamento matemático e no raciocínio e ao mesmo tempo oportuniza um aprendizado de caráter informal por meio das situações diárias. Como afirmam Pavanello e Nogueira (2006, p.34):

> [...] a partir de necessidades impostas pela realidade num determinado contexto histórico e social, o processo de ensinar/aprender Matemática passa a ser concebido como aquele no qual o aprendiz constrói o conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva, atividade esta que se apoia nos conteúdos. Nesse sentido, o objetivo fundamental desse processo é garantir que o aprendiz elabore, desenvolva e construa estratégias que lhe permitam enfrentar novas situações-problema.

Através desse aspecto, o professor deve ter a percepção de que avaliar nessas circunstâncias é levar em consideração todo processo de construção do conhecimento matemático, de modo que privilegie o caráter formativo e informativo da matemática que se estabelecem, como citado na fala das autoras anteriormente.

Quanto ao último questionamento, é fundamental refletir sobre para quem se ensina Matemática. E, obviamente ao se pensar, até então, sobre o que ensinar e por que ensinar Matemática, isso nos leva a refletir que as "(...) ideias matemáticas, substanciadas nos processos de comparar, classificar, quantificar, medir, organizar e de inferir e de concluir, são próprias da natureza humana" (D'AMBRÓSIO, 2008, p.163).

Partindo desse princípio, fica claro que o conhecimento matemático é uma necessidade que é essencial a nossa própria natureza. E, portanto, deve e tem que ser ensinado a todos. Até "mesmo aqueles que dela não terão necessidade em sua vida futura (se é que isso é possível) têm direito de aprendê-la por ela representar um aspecto de sua existência como seres humanos" (PAVANELLO, 1993, p.12). Cabe ao professor estar ciente a esse conhecimento matemático que se desenvolve com os seus alunos, logo todos devem ser avaliados segundo o que conseguiram desenvolver de modo satisfatório. E isso é um processo contínuo, pautado em tomada de decisões, como conclui Pavanello e Nogueira (2006, p.36):

> Acreditamos que poucos educadores e educandos têm consciência de que a avaliação é um processo contínuo e natural aos seres humanos, de que os homens se avaliam constantemente, nas mais diversas situações, diante da necessidade de tomar decisões, desde as mais simples até as mais complexas. A rotina da avaliação feita no dia-a-dia inicia-se pela verificação das informações sobre uma determinada situação, e, então, mediante a análise dessas informações, é tomada uma decisão.

Desta maneira, até então, foi posto em consideração os aspectos que compreendem a avaliação da aprendizagem e a avaliação em Matemática. E, da maneira como foi colocado devemos pensar em avaliação, partindo da premissa do acolhimento do objeto a ser avaliado, e em seguida o diagnóstico sobre a real situação para então se qualificar como satisfatório ou não satisfatório e repensar novos caminhos.

Tudo isso, seguindo as características e as especificidades que definem o que é satisfatório ou não no contexto do objeto avaliado. Trazendo essa reflexão para o ensino de Matemática e os processos avaliativos que os compõe, podemos considerar que as práticas avaliativas devem estar em consonância com as habilidades e competências que a Matemática pode desenvolver nos educandos em seu determinado contexto.

Pensado nisso, devemos também considerar que essas habilidades e competências devem também estar especificadas segundo a modalidade de ensino em que se avalia, isto é, a maneira como se avalia Matemática no Ensino Fundamental, certamente não será da mesma maneira se avalia no Ensino Médio ou na Educação à Distância.

As práticas avaliativas deverão se moldar às especificidades múltiplas que estabelecem em cada modalidade. Mas, e na Educação de Jovens e Adultos? O que o professor deve levar em consideração na hora de avaliar? Questões como essas podem nos ajudar a entender como as práticas avaliativas em Matemática podem se entendidas na EJA.

Como já havíamos exposto no texto, a avaliação em Matemática pode ser também entendida na premissa do que se deve ensinar, por que ensinar e para quem se ensina. Isto, sendo aplicado a EJA traz algumas considerações importantes, pois se levarmos em consideração as especificidades dos alunos que fazem parte dessa modalidade de ensino, pode –se reiterar que são alunos que possuem experiências de vida diferentes, que tem suas crenças, a sua cultura, ou seja, é uma modalidade que agrega a diversidade.

Dessa forma, o ensino da Matemática nesse contexto deve levar em conta as características presentes nessa modalidade. A avaliação é um processo crucial que deve se adequar para se possa tomar um sentindo de desconstrução daquele processo avaliativo de exclusão que representou o fracasso para muitos desses alunos. Assim, é correto afirmar que:

> Durante muito tempo, a avaliação foi considerada pelos professores e alunos como um instrumento para medir os acertos e erros dos estudantes, com o objetivo de dar a eles uma nota ou conceito. Era usada como uma espécie de fita métrica, colocada na mão do(a) professor(a) para medir o nível de conhecimentos dos alunos. Os professores da educação de jovens e adultos sabem muito bem como este modelo de avaliação contribuiu para a baixa-estima dos alunos que hoje retornam à escola, cheios de temor e insegurança. Além disso, essa avaliação quase nada interferiu para mudar o jeito de ensinar do(a) professor(a) e o jeito de estudar do(a) aluno(a) (BRASIL, 2006, p.04-05)

Então, a avaliação na EJA precisou ter uma outra abordagem que pudesse estar atenta a todo processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação tal como se pode constatar

> (...) é um valioso instrumento do(a) professor(a) e acompanha todo o processo de ensino/aprendizagem. Diferentemente da avaliação tradicional, que é realizada geralmente no final do ano letivo, falamos de uma avaliação que se faz presente durante toda a duração do processo educativo. Durante o trabalho de sala de aula, ela oferece os dados para que o(a) professor(a) possa agir como um(a) orientador(a)

> sempre atento(a) para que todos consigam chegar, com ele(a) até a meta esperada. Para isso 'puxa pela mão' os que ficam atrasados, diminui os passos para ter certeza que o grupo está conseguindo acompanhá-lo(a), imagina formas para diminuir as dificuldades encontradas, levando todos a se envolver e se ajudar. Para desenvolver esse papel, o(a) professor(a) precisa da avaliação para estar atento(a) ao que acontece com seus alunos (BRASIL, 2006, p.08).

Assim, por meio da avaliação, o professor precisa estar certo da grande ferramenta que ele possui em sua ação pedagógica. Pois, através desse modelo de avaliação o professor poderá lidar com a realidade da sua turma por conhece-la melhor. Conhecer as dificuldades, os obstáculos e os desafios que o ensino da Matemática tem gerado na sua aprendizagem. E por essa avaliação de acompanhamento, avaliar de maneira satisfatória se torna algo mais claro e eficiente.

Sendo percebida dessa maneira, a avaliação “oferece elementos para que o(a) professor(a) possa fazer o seu planejamento. Além disso, a avaliação acompanha todo o processo educativo, orientando o(a) professor(a) e os alunos na busca dos objetivos planejados” (BRASIL, 2006, p.05).

Entretanto, a avaliação não pode estar somente pautada em uma constatação de objetivos previamente fixados, por conta do caráter obrigatório que esse tipo de concepção pode levar. A avaliação precisa ser flexível e isso vem por meio de um diálogo permanente entre alunos e professor.

Sobre isso, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, destaca:

> Ao se analisar a questão da avaliação, é necessário reconhecer que as práticas rotineiras para ela muitas vezes são utilizadas como atos de uso e abuso de poder e, de modo geral, contribuem para que o fracasso escolar seja encarado como fracasso pessoal do aluno. Assim, é imprescindível discutir ideias sobre a construção de uma avaliação democrática, que respeite o direito dos alunos de serem informados sobre seus processos de aprendizagem e os critérios utilizados para avaliá-los e de serem orientados e ajudados em suas dificuldades. Sem informação não é possível promover participação, reflexão, compreensão de erros e êxitos e também não é possível garantir que os alunos assumam responsabilidades perante a própria aprendizagem e sintam-se estimulados a progredir. É preciso implementar práticas em que os alunos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações e acordos estabelecidos com o professor nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões (BRASIL, 2002, p.107).

Neste sentido, podemos concluir que o professor precisa entender que a proposta avaliativa é componente essencial não só na sua ação pedagógica, mas também passa a ter a avaliação como um componente importante que possa ser integrante de uma proposta curricular específica na EJA, isso por sua vez poderá contribuir positivamente em tomadas de decisões para o aprimoramento dos saberes matemáticos dos alunos da EJA (BRASIL, 2002).

3. PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EJA: O QUE REVELA A PESQUISA

Diante da necessidade de oportunizar uma reflexão sobre as práticas avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos e no modo como tais práticas são concebidas pelos sujeitos da nossa pesquisa, nesse momento do presente trabalho nos propomos a discutir os dados coletados na pesquisa realizada.

A nossa pesquisa teve cunho qualitativo, como já destacado no início do trabalho, muito pelo seu caráter de investigação que "entra no mundo do sujeito, por outro, continua estando do lado de fora" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113). Dessa forma, buscamos compreender concepções e a partir disto fazer ponderações por meio de reflexões.

Para a coleta de informações que pudessem enriquecer nossa pesquisa optamos pela aplicação de um questionário (APÊNCIE A), de modo que as perguntas se limitaram a um menor número para as questões fechadas e na maioria sendo constituída por questões abertas. Especificamente, em um total de 13 perguntas formuladas, somente em duas delas tivemos perguntas fechadas e as perguntas abertas tiveram um número de dez indagações.

É importante ressaltar que para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa e das escolas onde a pesquisa foi realizada optamos por utilizar nomes fictícios, tendo em vista que não queremos expor os sujeitos ou locais da pesquisa a nenhuma possibilidade de constrangimento ou exposição indesejada. Nosso intuito é compreender as informações e refletir sobre concepções que aqui foram abordadas.

Para discussão dos dados decidimos dividir a nossa análise em cinco momentos importantes. O primeiro momento vai explorar alguns dados pertinentes a nossa pesquisa que nos ajudarão a compreender um pouco sobre o contexto de cada sujeito nas suas atribuições de professores. Em um segundo momento enfatizaremos as concepções sobre avaliação que cada professor(a) pesquisado(a) pôde fornecer, e, a partir disto, buscar compreendê-los(as) e fazer algumas considerações importantes.

Logo após, vamos salientar um pouco sobre as concepções de práticas avaliativas que cada professor(a) sustenta e como costuma colocar em prática essas concepções em sala de aula. Em um quarto momento vamos enfatizar a EJA em relação ao ensino regular na perspectiva da avaliação e se as distinções existentes entre as duas modalidades interferem nas práticas avaliativas dos professores(as) em sala.

Por último, iremos destacar um aspecto que podemos encontrar em alunos na EJA que podem ou não mudar práticas avaliativas desses professores, como o medo ao erro ou a reprovação, por exemplo. E a partir disso fazer algumas ponderações que nos ajudem a

entender até que ponto práticas avaliativas de professores de Matemática na EJA compreendem sua prática em relação a esse aspecto importante encontrado em alunos da EJA.

Vale ressaltar que, o quarto e o último momento da nossa análise, seja de forma direta ou indireta, pode estar interligado com o terceiro momento, que é conhecer e discutir concepções de práticas avaliativas dos professores pesquisados, mas preferimos separar esses momentos para melhor entendimento de nosso trabalho.

Desse modo, a pesquisa foi realizada na cidade de Mamanguape – PB em 4 escolas da rede pública e todas contendo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A razão da escolha dessas escolas serem em Mamanguape – PB foi o fato dessas escolas possuírem uma localização próxima uma das outras, o que facilitou bastante na pesquisa. Vale lembrar que todas as escolas possuem localização no centro urbano da cidade.

A escola Profª Ana Maria Chagas foi a única da rede municipal contendo a EJA no Fundamental. Dessa forma, as escolas Oscar Freire, Emanuel Lira e Francisco Peixoto sendo da rede pública estadual, onde duas delas tinham a EJA no Médio e uma contendo o Fundamental.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram seis professores com formação de Licenciatura em Matemática que lecionam em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Dos seis professores em questão somente dois foram da rede municipal e os quatro restantes da rede estadual.

3.1 Momento 1

Em nosso primeiro momento é importante ressaltar alguns dados que podem e devem nos ajudar a ter uma percepção sobre o contexto dos sujeitos da nossa pesquisa em suas atribuições como professores de Matemática da EJA. Nesse sentido, propomos começar mostrando algumas informações que coletamos nas questões 1,2 e 3 do nosso questionário (APÊNDICE A).

Começaremos citando as professoras Alice Teixeira dos Santos e Denise da Silva Souza, que trabalham em uma escola da rede municipal da cidade de Mamanguape – PB, a escola Profª Ana Maria Chagas. Em suas trajetórias como professoras de Matemática ambas possuem 6 e 19 anos de experiência, respectivamente, sendo que a professora Alice Teixeira dentre os 6 anos que possui de carreira docente, seis anos também ensina na EJA, já a professora Denise da Silva leciona na EJA há apenas 8 meses.

É importante ressaltar que ambas alegaram em suas respostas que conhecem algum

documento oficial de diretrizes para a EJA. A professora Alice respondeu que conhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, enquanto a professora Denise destaca que conhece apenas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Jovens e Adultos e as Diretrizes operacionais”.

Dessa maneira, podemos perceber até então que as professoras da rede municipal conhecem documentos oficiais, entretanto, a professora Denise da Silva foi mais específica em sua resposta ao citar documentos que podem contribuir melhor na sua prática pedagógica.

Dando continuidade, temos os professores Caio Ribeiro da Silva e Rogério Trindade Santana, além das professoras Josefa de Assis Pires e Claudia Soares da Silva, todos lecionam na rede púbica estadual em três escolas diferentes. O professor Caio Ribeiro exerce sua função na escola Oscar Freire e possui 9 anos lecionando em Matemática, sendo apenas 2 anos que ensina na EJA, e destaca em sua fala que não conhece nenhum documento oficial de diretrizes para Jovens e Adultos.

O Professor Rogério Trindade leciona Matemática há 11 anos, que é a mesma quantidade de tempo que ensina na EJA, e hoje atua na escola Francisco Peixoto. Quando questionado sobre os documentos oficiais que conhece, o mesmo respondeu que está ciente de alguns e citou que tem conhecimento do “PARECER CNE/CEB 11/2000; Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)”.

Quanto à professora Josefa de Assis, leciona na escola Oscar Freire e tem por atuação na EJA um período de 10 meses em um total de 7 anos que já ensina Matemática. A mesma ratifica que tem conhecimento de documentos oficiais, que são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Jovens e Adultos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação”.

Por último temos a professora Claudia Soares, que atualmente exerce sua função na escola Emanuel Lira e é a mais experiente dos professores pesquisados, com 35 anos de carreira docente no ensino da disciplina de Matemática, sendo 12 anos lecionando Matemática apenas na EJA. A professora Claudia está inteirada de alguns documentos oficiais e destaca que conhece uma “Coletânea de Legislação Educacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Jovens e Adultos”.

Dessa forma, podemos perceber que os professores da rede pública estadual de ensino possuem em comum um tempo significativo de atuação como professores de Matemática e que, portanto, trazem consigo muitas experiências adquiridas ao longo do que já vivenciaram e podem por isso oportunizar boas contribuições em suas concepções que abordaremos a seguir. Além disso, atentamos também ao fato da maioria possuir algum conhecimento sobre

documentos oficiais, exceto um professor que não conhecia, e isso é um fator preponderante no que tange à suas atribuições como profissionais da educação.

3.2 Momento 2

Na continuidade da análise dos dados coletados, chegamos ao nosso segundo momento, e o que propomos a partir de agora é uma análise sobre a concepção de avaliação que cada professor(a) sustenta em sua percepção do processo avaliativo escolar na aprendizagem dos educandos, pois acreditamos que tais concepções estão intrinsecamente ligadas ao que se concebe por prática avaliativa dos mesmos.

Em nossa intenção de buscar compreender a visão pessoal sobre a concepção de avaliação de cada professor(a) enfatizamos no questionário, na pergunta aberta número 5, o que seria avaliação na concepção de cada um. E percebemos na resposta dos professores dois tipos de concepções que nos chamaram bastante atenção e que em seguida analisaremos.

Vamos começar pela concepção da professora Alice Teixeira que em sua resposta enfatizou de modo claro que avaliação é “um processo de registro sistematizado e de julgamentos dos resultados alcançados mediante metas que já foram estabelecidas para determinado contexto no qual revela como e o que o aluno aprendeu”.

Diante da fala da professora podemos perceber de modo claro um caráter de concepção de avaliação que abre brechas para uma avaliação que se pauta numa verificação e em uma possível classificação dos que conseguiram alcançar uma meta e dos que não conseguiram. Nesse sentido, Luckesi (2011) relaciona esse tipo de visão a uma perspectiva de investimento, como ressalta:

> O que é mesmo investir no processo e não no produto? O processo compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do melhor resultado. O produto, por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos e, na escola, infelizmente, admitimos que ele é o suficiente do “jeito que se manifesta” (LUCKESI, 2011, p.63).

Dessa forma, essa visão de cumprimento de metas e verificação de resultados possibilita e fortalece um investimento no produto, no qual será aprovado ou então reprovado mediante testes realizados que mostrem minimamente requisitos que apontem êxito. Bem sabemos que no contexto em questão que é a Educação de Jovens e Adultos, isso pode representar a repetição de fracassos que fizeram muitos dos alunos da EJA saírem do ensino regular, mas é claro que esse não é único motivo, assim como ressaltamos na parte teórica do nosso trabalho.

Em seguida, vamos analisar a concepção da professora Josefa de Assis, a qual usa um termo que concluímos chegar nos mesmos fins que a concepção anterior. A professora destaca que sua perspectiva sobre avaliação é que a mesma constitui-se de uma "ferramenta que o professor tem de diagnosticar a situação da aprendizagem e desenvolvimento escolar do aluno, de forma diagnóstica e formativa".

Em sua fala consideramos importante a sua percepção diagnóstica na avaliação, pois essa visão implica no que enfatizamos em nosso referencial teórico na necessidade de se constatar para depois tomar decisões sobre o que e como avaliar. Entretanto, o que nos fez concluir que a fala da professora Josefa pode se enquadrar numa perspectiva classificatória foi o que a mesma ao se referir no modo de avaliar e denominou de "formativa".

Quanto ao termo "formativo", ainda que traga considerações importantes em seu caráter e pode ser indicada como a mais apropriada na educação escolar porque traz descrições qualitativas da aprendizagem, o mesmo pode em alguns casos ser usado para "selecionar, discriminar e legitimar diferenças e ritmos de desenvolvimento dos avaliados e ainda se tornarem exímios instrumentos de dominação nas mãos de quem avalia" (MOURA; PALMA, 2008, p.14-15).

Desta forma, entendemos que o modo breve como a professora evidenciou a sua visão contribuiu para que chegássemos a essa conclusão. Da mesma forma também entendemos assim a perspectiva do professor Caio Ribeiro que limitou sua fala ao responder que sua concepção sobre avaliação é uma "verificação da aprendizagem", ou seja, percebemos o forte princípio classificatório e selecionador de sua visão sobre avaliação.

Em contrapartida, percebemos nas falas ainda restantes percepções minimamente emancipatórias sobre avaliação. Quando reportamos o termo "minimamente" queremos nos referir às falas das professoras Denise da Silva e da professora Claudia Soares.

Nos referimos assim, pois não encontramos em suas falas aspectos que se direcionam para uma classificação explícita, mas pudemos encontrar percepções que apontam para transformações que a avaliação pode oportunizar aos alunos. Quanto à professora Denise, a mesma optou por referir-se à avaliação como:

> Um processo atualmente entendido não só como resultado dos testes e provas, mas também os resultados dos trabalhos ou pesquisas que os alunos realizem. E avaliar é um processo pedagógico contínuo que ocorre dia após dia, buscando corrigir os erros e construir novos conhecimentos (PROFESSORA DENISE).

Destacamos que há uma similaridade nas respostas, pois quando conhecemos a percepção da professora Claudia, entendemos que é atribuída na avaliação um sentido

contínuo de construção. Na sua fala, a mesma destaca que “a avaliação é um processo contínuo, onde as sequências de aprendizagem são acompanhadas de forma eficaz, possibilitando ao aluno constatar a sua avaliação e controlar a sua aprendizagem”.

Dando continuidade, há uma última resposta e essa foi fornecida pelo professor Rogério Trindade e ele em sua fala ratifica:

> Avaliação é uma das etapas do processo de Ensino e Aprendizagem, e por meio dela muitas das vezes é possível identificar o nível de aprendizagem dos alunos e de ensino do professor, como também, propicia devolutivas do professor aos alunos acerca do que se pode e deve melhorar para o desenvolvimento da aprendizagem (PROFESSOR ROGÉRIO).

Podemos perceber em sua resposta aspectos que caracterizam de modo explícito o caráter transformador que a avaliação gera nos alunos ao identificar o nível de sua aprendizagem e ao professor que também passa a se avaliar. Vale destacar também que esses processos de transformações que ocorrem em alunos e professores no processo avaliativo implica em novos direcionamentos para os próprios alunos quanto para os professores.

Nesse sentido, podemos interligar essa perspectiva emancipatória da fala do professor Rogério ao que Perrenoud (2003) e Hadji (2001) destacaram em suas percepções sobre avaliação em nosso referencial teórico, ou seja, uma concepção de avaliação que ao mesmo tempo ajude o aluno a aprender e a traçar caminhos satisfatórios de aprendizagem ao passo que também ajuda o professor a ensinar e a desenvolver estratégias melhores para o contexto em que se ensina, nesse caso, na Educação de Jovens e Adultos.

3.3 Momento 3

Podemos então seguir em frente em nossa análise partindo para outro momento importante da nossa pesquisa que são as concepções sobre práticas avaliativas dos professores de Matemática pesquisados. Para isso, optamos por utilizar as perguntas 6 e 9 do nosso questionário. São perguntas que visam conhecer a prática avaliativa dos professores pesquisados e identificar os instrumentos de avaliação que costumam usar e como costumam usar.

Nesse momento, decidimos entender as ideias sob a perspectiva das práticas avaliativas, tendo em vista entender se os professores desenvolvem uma prática avaliativa que busca e preza por uma avaliação que gera inclusão ou na verdade sustentam uma percepção que só verifica e nada acrescente e que pode excluir.

Para iniciar, vamos enfatizar a fala das professoras Alice Teixeira e Josefa de Assis. Ao ser questionada sobre a visão que sustenta sua prática avaliativa, sobre os instrumentos que costuma utilizar e como os utiliza, a professora Alice ressalta que a prática avaliativa "é o processo que acontece no ensino/aprendizagem através de exposições, debate, leitura, pesquisas e exercícios". Quanto aos instrumentos, ela responde que

> Os instrumentos de avaliação utilizada pela EJA, acontece durante o semestre letivo (ciclo) de maneira contínua e processual, buscando verificar as habilidades que adquiriu ou aperfeiçoou durante esse período. Verificando o rendimento escolar diante da frequência mínima às aulas e os resultados nas avaliações (PROFESSORA ALICE).

Podemos perceber na fala da professora Alice que existem termos interessantes, como entender a prática avaliativa como um "processo" que se estabelece por meio de debates e pesquisas. Entretanto, encontramos também que ela sempre busca "verificar" habilidades em sua avaliação, mas ela não esclarece com que finalidades faz isso.

Encontramos aspectos semelhantes na fala da professora Josefa em que a mesma entende que prática avaliativa na verdade é "o processo pelo qual se obtém dados significativos a respeito das habilidades, componentes, preferências e dificuldades de cada aluno". Em seus instrumentos, a mesma destaca que utiliza "uma avaliação contínua através de trabalhos em equipe, exercícios em sala e frequência".

Quanto ao professor Caio, ele somente ratifica que a sua prática avaliativa consiste em "avaliar proficiências e deficiências" e que costuma adequar seus instrumentos de avaliação "aos contratempos do ensino público" por meio de "trabalhos de pesquisa, seminários, participação em sala etc". Ao conhecer as falas dos últimos três professores citados, entendemos que nenhuma das falas pode com clareza propor uma avaliação que de fato se preocupe com inclusão do aluno da EJA a uma aprendizagem significativa em Matemática. O que se pode constatar é uma percepção que Luckesi (2011) define como o ato de verificar e ele destaca em sua posição que

> O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verumfacere* – e significa "fazer verdadeiro". Contudo o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo...", "investigar a verdade de alguma coisa...". O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra – se no momento em que o objeto ou o ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (LUCKESI, 2011, p. 52).

Constatamos isso nas falas dos professores pela explícita ausência da finalidade para o qual se obtém dados em seus instrumentos e em como os utiliza. E não só nos instrumentos,

mas também em suas percepções sobre prática avaliativa. O que acreditamos enfatizar é que essas percepções sobre a prática na hora de avaliar pode não resultar em tomadas de decisões que favoreçam mudanças que apontem uma aprendizagem significativa para o aluno da EJA e nem para o próprio professor poder através dessa reflexão adequar melhor sua maneira de avaliar no contexto da EJA.

Como mais uma vez destaca Luckesi (2011, p.52), em refletir sobre a dinâmica do ato de somente verificar, essa visão unicamente "encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa... E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas". Mais à frente temos as respostas da professora Claudia Soares que não demonstram de maneira clara como podemos interpretar sua posição, como veremos a seguir.

A professora Claudia Soares entende a prática avaliativa como um aspecto "considerado como parte fundamental de todo processo educacional auxiliando a capacidade e desenvolvimento dos educandos" e por instrumentos de avaliação ela geralmente utiliza "trabalhos em grupos, trabalhos de pesquisa, exercício avaliativo escrito e a participação nas atividades diárias realizadas em classe".

Se refletirmos bem sobre a resposta da professora Claudia chegamos a uma conclusão muito parecida com as respostas dos professores que analisamos até então. Percebemos que do mesmo modo como ela concebe prática de avaliar como importante ao desenvolvimento do aluno, ela não explicita como isso é feito na prática e não evidencia de modo claro como essa prática consegue incluir o aluno a um desenvolvimento da aprendizagem significativa na EJA.

Quanto à professora Denise da Silva, a mesma entende a prática avaliativa "como uma ação efetiva dentro da escola que busca a melhoria do aprendizado dos educandos construindo resultados das políticas avaliativas, permitindo novas ações que nortearão o processo de aprendizagem", e que na aplicação dos seus instrumentos ela opta por "provas e trabalhos de forma contínua".

Por mais que a professora Denise pense a prática avaliativa como um processo que almeja "novas ações" que podem orientar a aprendizagem dos alunos da EJA, a sua percepção sobre os instrumentos e em como os utiliza é bastante limitado e não explicita a mesma certeza de sua concepção sobre sua própria prática. Entretanto, diferente dos demais professores, ela manifestou uma visão mais inclusiva de avaliação quando comparada aos demais professores até aqui analisados.

Por último, vamos enfatizar a fala do professor Rogério Trindade, que em nossa concepção foi a posição mais adequada ao que propomos nesse momento da análise. Quando indagado sobre o que se concebe por prática avaliativa destacou:

> Compactuo da ideia que a prática avaliativa seja a tarefa mais difícil que o professor executa, uma vez que não limita-se a apenas aplicar uma avaliação e corrigi-la, mas acompanhar o corpo discente durante sua vida acadêmica, com a função de mediar a aprendizagem e possibilitar um processo de avaliação "justo" e "igualitário". Por fim, enfatizo, que antes de tudo a avaliação contínua é um forte aliado do professor e destaco a necessidade do docente saber o que de fato avalia (PROFESSOR ROGÉRIO).

Diante disso, entendemos ser a sua posição a mais adequada, pois o professor Rogério consegue em sua visão mostrar o caráter específico que uma prática avaliativa deve possuir, no sentido de oportunizar, como ele mesmo destaca, uma avaliação "justa" e "igualitária". Isso corrobora com o que apresenta a proposta curricular a Educação de Jovens e Adultos que ressalta "compreender a avaliação totalmente integrada no processo de aprendizagem e evitar confundi-la com momentos particulares em que se aplicam testes, provas, exames etc" (BRASIL, 2001, p.111).

Isso mostra bem a vertente inclusiva que essa concepção possui, não só em relação aos alunos, mas ao professor também, pois o mesmo evidencia que o docente necessita saber de fato deve avaliar.

Dessa maneira, essa percepção nos remonta ao que foi enfatizado em nossa discussão teórica de que se faz preciso ao professor constatar o objeto em questão e só a partir daí saber o que avaliar nesse objeto. Outros aspectos interessantes são observados, no referido professor, com relação à aplicação dos instrumentos e em como o mesmo os utiliza.

Ele destaca:

> Costumo trabalhar a avaliação continua, por meio de atividades inclusive práticas, com oficinas de resolução de problemas matemáticos, e até observações no quotidiano. A exemplo de uma aula de geometria, que pedi para os alunos observarem e descreverem as formas geométricas que conseguiam enxergar durante o seu dia, foi proposto inclusive para quem tinha celular que fotografassem para estarmos discutindo durante a aula. Ou seja, acredito que o principal caminho para uma avaliação positiva seja abster-se do método tradicional e adotar instrumentos e práticas inovadoras a fim de alcançar a realidade do alunado do EJA (PROFESSOR ROGÉRIO).

Constatamos sua profunda e vasta compreensão em procurar praticar uma avaliação que o possibilite chegar a preciosas conclusões que ele pode fazer sobre si mesmo e que os alunos podem fazer sobres eles mesmos. Acreditamos que, são conclusões que possibilitam tomadas de decisões que levam a novos saberes.

Entretanto, o que mais nos chamou atenção foi o modo como o mesmo utiliza seus instrumentos para uma avaliação que oportunize conhecimentos significativos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que nos remete ao que Pavanello e Nogueira (2006) destacaram em nossa discussão teórica ao afirmar que para se avaliar em Matemática é preciso entender o que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar Matemática. E por isto, consideramos que essa percepção sobre a prática avaliativa e no modo como o professor Rogério defende é a mais adequada e é a que reforça uma avaliação de fato inclusiva.

3.4 Momento 4

Em nosso quarto momento procuramos entender a EJA em relação ao ensino regular na perspectiva da avaliação e se as distinções existentes entre as duas modalidades interferem em suas práticas avaliativas em sala de aula. Para isso, utilizamos em nosso questionário os itens 7 e 8, nos quais procuramos conhecer, segundo os professores, se na perspectiva da avaliação existe diferença entre a EJA e o ensino regular e se tais diferenças interferem em suas práticas e como fazem isso.

Dessa forma, decidimos dispor as falas dos professores de uma pergunta em relação com a outra e a partir disso fazer algumas ponderações. Vamos começar com a fala da professora Denise da Silva e do professor Caio Ribeiro pela similaridade em suas respostas. A professora Denise ressalta que existe diferença no que se refere ao tempo de estudo, pois no ensino regular os alunos “possuem mais tempo para estudar”. Enquanto que na EJA os alunos trabalham o dia todo e não tem tempo suficiente para estudar. Quanto ao professor Caio, ele ressalta que também existe diferença e que “devemos levar em consideração o tempo-espaço do alunado, tendo que são pessoas que trabalham em tempo integral”.

Todavia, o que nos chamou bastante atenção foram as respostas que forneceram ao item 8 do nosso questionário. Quando indagados sobre como eles conseguiam adequar suas práticas avaliativas para a modalidade da EJA, tanto um como o outro responderam que conseguem adaptar de “forma continuada” como respondeu a professora Denise e o professor Caio opta pelo “método da avaliação continuada”.

O que nos chamou atenção em suas respostas foi à maneira minimamente resumida e pouco clara de expor suas ideias. Eles não conseguiram definir como seria essa “avaliação continuada” e, portanto não podemos supor implicações objetivas em suas falas. Porém, o que podemos é pensar sobre um possível porquê de suas respostas não possuírem detalhes mais

precisos e, nesse sentido, possivelmente possa haver uma ausência de reflexão quanto ao que deve ser definido na hora de se avaliar Matemática na EJA.

Dando continuidade, ressaltamos um outro aspecto importante nesse momento que encontramos nas falas das professoras Claudia Soares e Josefa de Assis. Na pergunta 7 a professora Claudia deixou clara a sua percepção quanto a diferença entre as duas modalidades e destaca que na EJA "o tempo é reduzido, temos alunos cansados da jornada de trabalho e às vezes com muitas dificuldades em assimilar os conteúdos propostos para essa modalidade de ensino", já a professora Josefa se limitou a dizer que o "aluno da EJA tem limitações e pouco tempo dedicar aos estudos fora da sala de aula".

Podemos perceber até aqui, em todas as respostas, que os professores concebem e compreendem muito bem onde estão inseridos e sabem dos aspectos sociais, econômicos e culturais que os alunos da EJA trazem consigo. Porém, o aspecto que entendemos ser necessariamente frisado está nas falas das professoras Claudia e Josefa ao item 8 do nosso questionário, assim a primeira esclarece que procura adequar sua prática ao avaliar de uma "forma mais prática possível para que os alunos possam interagir com os conteúdos programados para essa modalidade de ensino", já a professora Josefa destaca que "tenta adequar e quando vejo que não caminhando bem, procuro rever minhas práticas, sempre para melhorar o desempenho do aluno".

Verificamos em suas respostas firmes posicionamentos e não entendemos que essas posições são inadequadas, pois as duas professoras sustentam a ideia basilar de adequação de suas práticas ao contexto da EJA, porém o que queremos enfatizar é como isso não deve ser feito, mas antes vale ressaltar que não estamos julgando as professoras de agirem dessa maneira.

Então, quando observamos a avaliação na EJA e percebemos professores adequando sua avaliação da "forma mais prática possível" ou querendo rever sua avaliação para "melhorar o desempenho do aluno", pensamos que essas ações não podem tornar a avaliação algo raso e sem expectativa de novos saberes, isto é, avaliação Matemática na EJA precisa se adequar sim, mas com intuito de não reproduzir conhecimento de modo automático e sim para avançar com novos saberes. Saberes que devem estar inseridos na realidade desses alunos.

É basicamente nesse sentido que se centram as respostas dos professores Alice Teixeira e Rogério Trindade. Eles destacam muito bem em suas respostas que diante das características próprias que a EJA possui no sentido das "condições socioculturais e econômica dos estudantes" procura adequar as suas práticas com "atividades diferenciadas e criativas, com

base na realidade dos educandos, porém ensinando os conteúdos programáticos para o ciclo que os alunos estão cursando".

Quanto ao professor Rogério, ele reitera que "durante a prática avaliativa é possível identificar necessidades distintas inclusive em turmas de mesma série e de mesma modalidade de ensino. Assim reitera-se a necessidade de métodos avaliativos diferentes em virtude da diferença no público alvo", e que por isto:

> O público EJA, na maioria das vezes trazem uma carga social e profissional superior ao regular, e procuro usar isso em favor da aprendizagem da Matemática, tornando a disciplina menos cansativa e fazendo do processo avaliativo uma ferramenta que contribua na aprendizagem dos alunos(PROFESSOR ROGÉRIO).

Então, o que observamos no que ressaltam o professor Rogério e a professora Alice é que eles estão convictos e certos do que devem e como devem avaliar em suas turmas. Procuram adequar suas práticas ao que os alunos vivem em sua realidade de modo que os mesmos possam desenvolver saberes significativos e não repitam o fracasso que tiveram quando estavam pelo ensino regular ou quando nunca estiveram, dependendo do caso.

Faz-se, então, indispensável ao professor que ele possua convicção ao avaliar na EJA, convicções sobre o que deve ser feito e por último é como ressalta a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:

> Na educação de jovens e adultos em Matemática, é preciso que estejam claramente definidas as expectativas de aprendizagem, tanto no que se refere à avaliação do professor quanto na avaliação do aluno. Isso permitirá que o estudante compreenda a avaliação não como forma de punição e frustração,mas como ferramenta de acompanhamento do processo de ensino e na aprendizagem. Assim compreendida, ela deve ser necessariamente processual, lançar mão de instrumentos variados e ter critérios compartilhados entre alunos e professor (BRASIL, 2002, p.63-64).

Para concluir nossa análise, vamos destacar um aspecto que podemos encontrar em alunos na EJA que podem ou não mudar práticas avaliativas dos professores pesquisados, isto é, o medo ao erro ou a reprovação. E a partir disso fazer algumas ponderações que nos ajudem a entender até que ponto práticas avaliativas de professores de Matemática na EJA compreende sua prática em relação a esse aspecto importante encontrado em alunos da EJA.

3.5 Momento 5

Em nossa conclusão vamos analisar as questões 10, 11,12 e 13 do nosso questionário, com e as repostas vamos entender de que modo, na percepção dos professores, os alunos da EJA encaram a avaliação e se o modo como os alunos encaram a avaliação interfere no que estabeleceram para as suas avaliações e como costuma fazer isso.

Em seguida, a proposta é conhecer a concepção dos professores em relação medo do

erro e o temor pela reprovação dos alunos e se eles constatam esses aspectos e o que costumam fazer quanto a isso. Por fim, um objetivo crucial que pretendemos discutir que é como os professores encaram os erros dos alunos, já que o erro constitui-se uma ótima ferramenta de avaliação e é um traço geralmente negativo para alunos da EJA.

Vamos iniciar fazendo um apanhado sobre as respostas de três professores, a professora Denise da Silva compactua de uma visão minimamente limitada e bastante imprecisa, pois considera "de forma natural" o modo como os alunos da EJA encaram as avaliações e destaca que "não" interfere em suas práticas em relação ao que os alunos enxergam sobre a avaliação. Quanto ao medo do erro e o temor da reprovação por parte dos alunos é algo que ela constata, e diante disso, a mesma procura conscientizar seus alunos "da importância da avaliação".

De modo objetivo, diante do que foi exposto pela professora Denise, podemos observar que não existe uma percepção ampliada quanto ao que os alunos concebem sobre as avaliações em Matemática. Algo que ao nosso ver deveria ser crucial, isto é, ouvir os alunos, propor um diálogo e permitir que o processo de avaliação seja um processo resultante das interações entre aluno e professor.

A professora Josefa de Assis compactua de uma visão diferente quanto ao fato de não mudar sua prática em relação ao que os alunos concebem sobre avaliação. Ela ratifica que os alunos encaram a avaliação de "forma positiva" e que o modo como eles encaram costuma mudar, pois "pensa sempre em melhorar o desempenho do aluno". O medo do erro é algo perceptível em suas turmas e ela aponta como possível justificativa "o medo de errar para a reprovação não acontecer", algo que podemos considerar como verdadeiros, já que enfatizamos em nossa discussão teórica sobre isso, ou seja, o fracasso em reprovações costuma levar muitos alunos para a EJA e não seria incomum encontrar alunos com receio de fracassos ao errar.

Além disso, a mesma afirma que o erro dos alunos é algo que costuma usar para "rever suas práticas avaliativas e metodologias", o que é extremamente crucial à prática docente do professor, já que o erro possui implicações importantes quanto ao que se faltou ou ao que se fez de modo "errado".

Quanto ao professor Caio Ribeiro, o mesmo sustenta uma posição semelhante ao posicionamento da professora Josefa, porém apresenta conclusões mais ricas em suas respostas. "As opiniões são muito divergentes, muitos apoiam todo e qualquer método, outros gostam mais desse ou daquele, as opiniões variam muito", assim o professor Caio definiu como os alunos encaram a avaliação.

Dessa forma, quanto à maneira como os alunos enxergam avaliação muda a prática do

referido professor “dependendo do assunto abordado e dentro das possibilidades posso trocar uma prova por um seminário, por exemplo”. Observamos que ele sustenta uma mesma visão que a professora Josefa, isto é, procurar mudar sua prática tendo em vista um melhor desempenho dos alunos.

Entretanto, percebemos que algo em sua próxima fala destoa ao que falou a professora Josefa, ele responde que costuma acalmar os alunos em relação ao medo do erro e da reprovação “dizendo sempre que o importante é adquirir o conhecimento e que todo esforço é recompensado”. O professor Caio apela para o lado emocional do aluno no intuito de persistir em busca do acerto para ser recompensado, ou seja, impulsiona um pensamento que pauta-se em só como estabelecer como caminho para aprendizagem o acerto para que assim seja recompensado.

Nesse sentido, Santos e Buriasco afirmam que:

> Ao falarmos em “erro”, estamos olhando para a atividade matemática dos nossos alunos pelo ponto de vista do acerto e, com isso, eliminamos as possibilidades de uma leitura do modo como os alunos interpretam um determinado problema, quais suas significações para um procedimento, quais inferências lógicas foram feitas, ou seja, qual a maneira como eles lidam com cada situação. Ao falarmos de “erro”, estamos falando da distância existente entre o considerado correto e o que de fato o aluno fez. Essa distância é vazia. Não existe coisa alguma, a não ser em nossas inferências sobre o que os alunos não sabem e dessa maneira, sua caracterização pela falta (SANTOS e BURIASCO, 2008, p.89).

Entendemos que a estratégia que o professor utilizou buscando incentivá-los seguiu essa narrativa, ou seja, enxergar melhora na perspectiva do acerto, insistir até acertar e ser recompensado. Isso se reforça quando o mesmo destaca como encara o erro dos alunos, ele enfatiza o erro como uma “oportunidade de corrigir deficiências e se o erro se apresenta de modo generalizado em sala de aula, a deficiência passa a ser minha e procuro corrigi-la o mais rápido possível”. Vemos em sua resposta que ele não procura redirecionar o erro para ser um caminho para a aprendizagem do aluno, ele corrige para se ensinar o certo. Não se aproveita nada sobre o erro, é um espaço vazio.

Dando continuidade, a fala da professora Claudia Soares compactua à princípio diretamente com a fala da professora Denise, ou seja, os alunos, segundo ela, encaram a avaliação de “forma normal, pois os mesmos sabem que é preciso serem avaliados” e por isso ela “não” interfere em suas práticas na hora de avaliar, se limitando a fazer “uma revisão do conteúdo tirando as dúvidas pendentes”.

Desta maneira, observamos a pouca participação do aluno em relação à prática avaliativa do professor. A professora Claudia em sua resposta esclarece que a apreensão e o medo é algo que ela constata nos alunos e costuma em sala tranquilizar seus alunos da melhor

maneira possível para que eles “possam encarar o erro de uma forma que lhe proporcione uma aprendizagem significativa, analisamos os erros sem ocasionar constrangimento ao aluno”.

Nessa perspectiva, é crucial ao professor evitar constrangimento, já que na EJA fatores como uma exposição indesejada podem muito bem contribuir com discurso de alunos fracassados, pois o “forte na lição é elogiado e o “fraco”, ridicularizado” (LUCKESI, 2011, p.191). Segundo ela, costuma fazer isso

> Quando faço a correção e percebo o maior número de erro das questões. Procuro dialogar com eles de forma geral ou particular para que não se sintam ridicularizados pelos colegas da sala. Converso com os alunos e proponho que eles refaçam o exercício e percebam que os erros nos proporcionam aprendizagens significativas. Com isso, é preciso inserir na prática docente a valorização do erro, possibilitando uma menor intimidação por parte dos alunos e possibilitando assim um diagnóstico de quais seriam seus déficits (PROFESSORA CLAUDIA).

Nessa concepção da “valorização do erro”, Luckesi (2011) enfatiza:

> [...] servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que, o erro, como manifestação de uma conduta não aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, consequentemente a compreensão do desvio, possibilitando uma correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento (LUCKESI, 2011, p.198).

Em relação à professora Alice Teixeira e ao professor Rogério Trindade, eles compactuam com a mesma percepção em relação ao erro. Quanto ao medo das reprovações e ao erro, a professora Alice destaca que procura mostrar “que eles devem encarar a avaliação como uma importante ferramenta para alcançar o principal objetivo da escola que é fazer todos os estudantes avançarem no processo de ensino/aprendizagem”, já que esse medo se manifesta de modo bastante forte em seus alunos. E por meio de “debates, pesquisas e exercícios” ela objetiva encontrar no erro um caminho para “suprir as dificuldades”.

Quanto ao professor Rogério, foi bastante contundente em sua fala e ele também compactua com essa percepção sobre o erro. “Sempre que se fala em “avaliação” ou “prova”, geralmente apresentam medo e/ou repulsa” e diante disso, segundo ele, o “docente deve estar sensível a identificar o método avaliativo adequado a sua turma, uma vez que este, muito contribui para no processo e aprendizagem, e muitas das vezes contribuem inclusive para a PERMANÊNCIA do aluno em sala de aula”. Percebemos aqui o modo como ele destaca a influência desses temores ao que leva os alunos a abandonarem o estudo.

O referido professor procura então “adequar o método avaliativo, buscando apresentar aos alunos o lado positivo das atividades e tarefas realizadas em sala, principalmente através

das devolutivas. E quanto ao erro, durante as aulas busco destacar o lado positivo do erro, almejando desenvolver maior autonomia nos alunos".

Entretanto, vale ressaltar que não estamos incentivando que o erro é necessário acontecer para que haja progresso no ensino/aprendizagem, isto é, "reiteramos que insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa ou castigo, mas trampolins para o salta em direção a uma vida consciente, sadia e feliz" (LUCKESI, 2011, p.200).

Assim, podemos compreender como o erro pode constituir uma ferramenta importante na hora de avaliar, percebemos por parte de metade dos professores em nosso quinto e último momento que erro e consequentemente o temor pela reprovação se apresenta como aspecto imprescindível na hora de saber o que fazer e como fazer ao se avaliar, pois estes professores possuem a noção de como a percepção sobre o erro foi construída na trajetória desses alunos como algo negativo e foi algo que contribuiu para que desistissem do estudo e optassem por voltar na EJA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa realizada, podemos apontar que as discussões e as reflexões sobre as práticas avaliativas de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos trarão novas perspectivas de como devemos persistir enquanto professores de Matemática, na busca de uma reflexão mais inclusiva quando tratamos de avaliar na EJA. Pois, é sabido o quanto o modo tradicional de avaliar tem contribuído de modo direto para somente classificar os bons dos ruins, além de contribuir de modo contundente com a sensação de fracasso que muitos dos alunos da EJA trazem consigo em suas trajetórias de vida.

Nesse sentindo, nosso trabalho procurou enfatizar que a avaliação precisa ser um processo interativo e um espaço de discussão de ideias em que professores e alunos possam partir de um ponto para chegar a um outro patamar. Que o professor utilize – se da prática avaliativa para aperfeiçoar ainda melhor a sua prática pedagógica para não incorrer o risco de reforçar uma abordagem que exclua os seus alunos de uma aprendizagem significativa em Matemática. Quanto aos alunos, a avaliação não pode ser encarada como um processo de temor ou medo do fracasso, mas como um momento de reflexão sobre o que ainda precisa-se avançar para uma boa formação em Matemática.

Salientamos que nosso objetivo geral da pesquisa foi discutiras práticas avaliativas dos professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, inicialmente procuramos discorrer no primeiro objetivo específico uma reflexão teórica sobre avaliação em Matemática na EJA em que constatamos a avaliação em Matemática pode se atentar o que se ensina em Matemática, porque se ensina e para quem se ensina. Nesse sentido, apontamos que o conhecimento matemático precisa se alinhar ao que é vivenciado na realidade e que pra isso esse conhecimento precisa ser contextualizado, de acordo com as vivências do contexto em questão, que é, a Educação de Jovens e Adultos.

A avaliação em Matemática precisa levar em consideração o que é ensinado e não só isso, mas também o porquê de também se ensinar. Para isso deve-se ensinar Matemática, pois o conhecimento matemático é inerente a realidade de cada indivíduo por mais que ele não perceba e essa Matemática precisa ser ensinada pra todos, inclusive para aqueles que por motivos diversos optaram por abandonar a escola. O processo avaliativo precisa levar em consideração esses aspectos para ter em vista como o ato de avaliar é imprescindível para uma boa prática docente na EJA. Além disso, tais aspectos fornecem ao professor uma importante ferramenta de planejamento pedagógico que possa atentar para os alunos da EJA, levando em

consideração o que deve ser necessário para sua turma, segundo as características que formam esses indivíduos.

Em seguida, colocamos como nosso segundo objetivo específico a proposta de identificar e analisar quais as concepções de avaliação de professores que lecionam na EJA em Matemática. Em nossos resultados pudemos observar que metade dos professores se encaixaram em concepções classificatórias de avaliação por enxergarem o processo avaliativo como verificação da aprendizagem, sendo tal concepção algo que pode ser diretamente responsável por somente classificar os bons e os ruins em questão, sem que possa haver reflexões sobre tais resultados.

Contudo, os demais professores, a outra metade, tiveram em seu perfil de percepção uma abordagem emancipatória de avaliação, por considerar tal processo fundamental na reflexão que busque construir uma aprendizagem satisfatória em sua disciplina. Além disso, tal concepção enxerga o processo avaliativo como espaço de transformação para alunos que podem traçar novos caminhos de aprendizagem e para professores que repensam sua forma de ensinar e consequentemente de avaliar.

Em nosso terceiro objetivo específico buscamos conhecer e refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, observamos que a maioria dos professores se atentaram para uma percepção de entender a prática avaliativa como um processo que verifica a aprendizagem ou que se trata da obtenção de dados. Porém, tais concepções não visam com que objetivo fazem essa verificação, não há indícios de propor reflexão sobre os dados em verificação.

Entretanto, destacamos a fala de um dos professores que enfatiza sua prática avaliativa como um momento de reflexão importante para tomadas de decisões que busquem melhorar a sua própria prática como também oportunizar uma avaliação justa e igualitária para seus alunos e mediante a isso, constatamos o caráter inclusivo de avaliação que esse professor possui na EJA. Essa perspectiva de inclusão se origina do fato de que essa concepção busca inserir o aluno no processo avaliativo como agente participativo desse processo, além de também inserir o aluno em um estado de transformação que vise novos saberes e novas conclusões sobre sua aprendizagem.

Pudemos ainda depreender, por meio dos depoimentos fornecidos pelos professores, suas práticas avaliativas mediante a diferença que existe entre o ensino regular e a EJA e em como conseguem aplicar suas práticas. Mediante as respostas todos foram uníssonos em afirmar a peculiaridade da EJA, seja quanto ao pouco tempo de estudos que esses alunos possuem para estudar ou pelo dia inteiro de trabalho que os alunos enfrentam. Porém,

enfatizamos em nossa discussão sobre a falta de clareza e modo resumido que alguns professores alegam como costumam aplicar suas práticas avaliativas na EJA mediante as suas particularidades, além do que também destacamos que avaliação na EJA não pode ser algo raso e que somente reproduz conhecimentos rasos porque os alunos não possuem tempo ou porque trabalham demais durante o dia. Procuramos destacar as concepções que trouxeram um caráter de convicção do que deve ser feito em sala, convicções com a clareza de oportunizar uma avaliação de que desenvolva a aprendizagem dos alunos da EJA.

Salientamos, no último momento do nosso trabalho, o que podemos constatar quando colocamos em questão o medo ao erro ou a reprovação que os alunos da EJA sustentam nas avaliações em Matemática. E percebemos que pelo menos metade dos professores conseguem ver no medo do erro que os alunos possuem como um caminho para desconstruírem a visão ruim que o erro significou na trajetória desses alunos e buscar usar o erro como um caminho para o avanço de novos saberes. Destacamos esse aspecto do erro, pois o modo como professor enxerga o erro dos seus alunos, pode e tem influência no modo como ensina e em como o mesmo avalia.

Precisamos como professores de Matemática na EJA, buscar por meio da reflexão uma prática emancipatória de inclusão do aluno da EJA para saberes significativos em Matemática, para isso precisamos conhecer nossos alunos, estar convictos do que deve ser feito em sala e ter o fator do medo ao erro e da reprovação que os alunos possuem como algo a favor da nossa prática avaliativa, procurando enxergar o lado positivo do erro, como uma alternativa de inclusão e não de exclusão.

Valem ressaltar que na pesquisa em questão, devido à limitação de tempo que a mesma teve para ser feita nos atemos somente ao questionário como instrumento na coleta dos dados em nossa pesquisa e esse fato nos leva a considerar que o discurso dos professores pode não refletir o que acontece realmente na prática dos professores pesquisados.

Portanto, destacamos que nosso trabalho não possui ideias fechadas e acabadas, pois muito ainda deve ser conhecido, refletivo e analisado quando pesquisamos sobre avaliação em Matemática na Educação de Jovens e Adultos. O caminho é longo e reconhecemos que muito ainda precisa ser feito para que melhores práticas avaliativas possam fazer parte de uma prática pedagógica inclusiva e diversificada.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. Revisão bibliográfica. In: ALVES MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004,p. 179-188.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação de jovens e adultos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2001.

BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília (DF), 2002.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília (DF), 2006.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**: Jovens na EJA - Um fenômeno nos anos 90. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Trabalho de campo. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, p. 111-133.

COURA, I.; SOARES, L. **Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como espaço de ampliação da qualidade de vida da terceira idade**. IN: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Educação e seus atores**: experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 27 – 59.

CARLOS, J.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social:** questionário**.** 5.ed. 7. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006, p. 121-135.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa:** Tipos fundamentais. Biotemas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20 - 29, 1995.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed. (2001), 136p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p.130-155.

LOCH, J. M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química na Escola**, nº 12, novembro, 2000, p.30-33.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999, p.20-50.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011, p.20-50.

_____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014, p.19-28.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**. Pátio, Porto Alegre, Artmed,2000, ano 3, n.º 12, febrero-abril.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O Currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos**: do concebido ao vivido. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

MOURA, A. R. L. de; PALMA, R. C. D. da; BURIASCO, R. L. C. de (Org.). **Avaliação e Educação Matemática**: a avaliação em matemática-lembranças da trajetória escolar de alunos da pedagogia. Recife: SBEM, 2008, p.11-28.

PAVANELLO, Regina Maria; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. **Avaliação em Matemática: Algumas considerações**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v, 17, n.33, p.29-41, 2006.

PAVANELLO, R. M**. Matemática e educação matemática**. Boletim da SBEM – SP, n.1, p. 4-14, 1993.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

PIRES, C. M. C. *et al*.: **Por uma proposta curricular para o 2.º segmento na EJA**.2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf. Acessado em 27 fev. 2008.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. **Anais**. 2012, p. 01-16.

SANTALÓ, L. A. **Matemática para não-matemáticos**. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.) Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Trad. Juan A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, J. R. V. dos; BURIASCO, R. L. C. de (Org.). **Avaliação e Educação Matemática**: Da ideia de "erro" para as maneiras de lidar; caracterizando nossos alunos pelo que eles tem e não pelo que lhes falta. Recife: SBEM, 2008, p.87-108.

VIEIRA, N. (2008). **Entrevista a Ubiratan D'Ambrósio: Para uma abordagem didáctica multicultural: o Programa Etnomatemática**. Revista Lusófona de Educação, .163- 168.

APÊNDICE A

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE
Departamento de Ciências Exatas - DCE

Prezado (a) Professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa que faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso sobre as Práticas Avaliativas dos professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Deste modo, solicitamos a sua colaboração fornecendo as informações neste questionário que tem como finalidade buscar conhecer suas concepções e as práticas avaliativas adotadas.
A identificação é opcional e será mantido o sigilo das informações prestadas neste questionário.
Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

Profª. Dra. Graciana Ferreira Dias (Orientadora)
Lenildo Bezerra da Silva (Orientando)

1. Identificação:

1.1 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.2 Função que Desempenha _____

1.3 Turno de trabalho: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

1.4 Tempo de trabalho na Rede Municipal/Estadual de Ensino _____

1.5 Tempo de trabalho na EJA _____

2. Conhece algum documento oficial de diretrizes para a EJA?
( ) Sim ( ) Não

3. Se caso conhece, qual ou quais são?

4. A Escola possui algum regimento ou norma quanto à avaliação?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não Sei

5. Na sua concepção o que é avaliação?

6. Então, o que é a prática avaliativa?

7. Existe diferença entre avaliar na EJA e avaliar no ensino regular?

8. A EJA por ser uma modalidade de ensino diferente, você consegue adequar suas práticas avaliativas e como costuma fazer isso?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Quais são os instrumentos de avaliação que você costuma utilizar ecomo aplica esses instrumentos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. Na sua concepção, de que modo os alunos da EJA encaram as avaliações?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. O modo como os alunos encaram a avaliação, interfere na modificação de suas práticas avaliativas? De que forma?

12. Na sua opinião, o medo do erro e o temor pela reprovação é algo que você constata nos alunos? E o que costuma fazer quanto a isso?

13. De que modo você encara o erro dos alunos?

Espaço aberto para sugestões, críticas, etc.

_____

_____

_____

_____

Agradecemos pela sua participação!