



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

LUCRÉCIA TERESA DA SILVA GONÇALVES

ENTRE O CONCEBER E O FAZER: representações sociais da avaliação da aprendizagem
no PROEJA.

JOÃO PESSOA

2011

LUCRÉCIA TERESA DA SILVA GONÇALVES

ENTRE O CONCEBER E O FAZER: representações sociais da avaliação da aprendizagem
no PROEJA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marileide Maria de Melo

JOÃO PESSOA

2011

LUCRÉCIA TERESA DA SILVA GONÇALVES

ENTRE O CONCEBER E O FAZER: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof.^a. Dr.^a. Marileide Maria de Melo – Orientadora - UFPB

.....
Prof.^a. Dr.^a. Sônia de Almeida Pimenta – Examinadora – UFPB

.....
Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza – Examinador externo - UFRN

Dedico este trabalho a Marcos Antonio Petrucci de Assis, meu esposo, e a Tereza da Silva Gonçalves, (In memoriam) minha mãe, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu ainda não acreditava, reconhecendo no meu olhar, gestos e palavras a possibilidade de concretizar os sonhos, que de meus, passaram a ser nossos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, proteção e constante presença em minha vida.

À minha família, base na construção da minha personalidade, pelo amor, incentivo e compreensão, especialmente a Marcos Petrucci, meu esposo.

Aos amigos Ana Lúcia, Arimatéia, Dimas, Dominique, Elinete, Euzeli, Gastão, Heloiza, Hugo, Kleber, Sergio, Socorro Costa, Valnyr, Wilderlane e Wilza que me incentivaram nessa jornada acadêmica.

Em especial, à minha orientadora Dr^a. Marileide Maria de Melo, pela parceria, compromisso, paciência e carinho, nas orientações necessárias à construção e reconstrução deste trabalho.

Às professoras Dr^a. Sônia de Almeida Pimenta e Dr^a. Maria da Salete Barbosa de Farias pelas valiosas contribuições na fase de qualificação.

Ao Professor Dr. Lincoln Moraes de Souza pela contribuição e participação na banca examinadora.

Às professoras Aissa Romina Silva do Nascimento (UFCG) e Carmem Lúcia F. Queiroz (UFPB) pelo incentivo e colaboração neste trabalho.

Ao professor Dr. Jimmy de Almeida Lélis, por acreditar no meu potencial e incentivar minha formação intelectual.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em especial ao PROCAD/2010 pelo diálogo proporcionado no percurso desse Curso de Mestrado.

Ao SENAC, pelo investimento inicial, contribuindo com a minha formação social e profissional.

Aos professores do mestrado, que direta ou indiretamente, contribuíram para que pudéssemos galgar mais um degrau rumo à formação intelectual.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de reflexão e socialização de saberes.

Aos docentes, sujeitos desta pesquisa, que gentilmente cooperaram para a concretização desta.

A Escola é ...

Escola é o lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que
trabalha, gente que estuda, se alegra, se
conhece, se estima [...]

(Paulo Freire)

RESUMO

A complexidade que envolve a avaliação da aprendizagem, enquanto componente dos processos pedagógicos, é objeto de debates, estudos e reflexões que intentam contribuir com a consolidação de práticas avaliativas contínuas e inclusoras que considerem as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, construído na interação entre os sujeitos. Na Educação de Jovens e Adultos, essa discussão se acentua na medida em que as pesquisas afirmam que a avaliação da aprendizagem, numa concepção tradicional e, por consequência classificatória e excludente, é uma das principais responsáveis pelo abandono escolar de jovens na infância e adolescência. A proposta desta pesquisa é analisar os sentidos compartilhados acerca da avaliação da aprendizagem entre os docentes que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras. Para tanto, apoiamo-nos na teoria das representações sociais, sob a ótica de Moscovici e colaboradores, por compreender que estas regem nossas escolhas e decisões. Utilizamos para coleta dos dados a técnica do grupo focal. O perfil dos sujeitos foi composto a partir da observação e da aplicação de um roteiro de entrevista. Para a análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin. Os resultados nos trazem a percepção de que, embora o conhecimento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, concebida de forma crítica e inclusora, referente o discurso dos docentes, ainda se encontra fortemente presente uma perspectiva tradicional de avaliação, construída ao longo de suas histórias de vida e em nossas práticas docentes.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Representações sociais. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The complexity regarding the assessment of learning, as part of the pedagogical processes, is the subject of debate, studies and reflections that attempt to contribute to the consolidation of continuous assessment practices, which considers enclosing the specifics of the teaching and learning, built on the interaction between subjects. This discussion on Youth and Adults education highlights as far as the research claim that the assessment of learning in a traditional conception and therefore is classifying and excluding one of the mainstays of dropout youth in childhood and adolescence. This research proposes to analyze the shared meanings about the assessment of learning among teachers who work in the National Programme of Integration of Professional Education with Basic Education in the form of Youth and Adults, in the Federal Institute for Education, Science and Technology Paraíba - Campus Cajazeiras. For this, we rely on the theory of social representations, from the perspective of Moscovici and colleagues to understand that they govern our choices and decisions. We have been used the focus group technique for data collection. The profile of the subjects has been made from observation and application of a structured interview. We have been used the content analysis from the perspective of Bardin for the data analysis. The results bring us the realization that, although the theoretical knowledge on the assessment of learning, designed to critically and referenda enclosing the speechteacher, is still strongly present a traditional view of evaluation, built throughout their life stories and in our teaching practices.

Keywords: Evaluation of learning. Social representations. Education of youth and adults.

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PAIEP - Programa de Ações Inclusivas de Educação Profissional

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

OECD - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fala dos sujeitos associadas à dimensão conceitual	78
Quadro 2 – Falas dos pesquisados – Categoria afetivo-pedagógica	82
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico PPGE/UFPB	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Docentes integrantes do PROEJA	28
Gráfico 02 - Motivação para docência	28
Gráfico 03 – Tempo de trabalho	29
Gráfico 04 - Distribuição dos docentes por faixa etária	30
Gráfico 05 - Distribuição de docentes quanto ao relacionamento com os discentes	30
Gráfico 06 - Atraso escolar aos 14 anos, por renda da família e rede escolar	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IFPB Campus Cajazeiras	25
Figura 2 - Representações iconográficas da avaliação da aprendizagem	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: O OBJETO DE ESTUDO - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	19
2.1 DELINEANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	21
2.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	24
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	27
2.4 FONTES, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	31
3 APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE CONHECIMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO	34
3.1 TEORIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	40
3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA..	50
3.3 CONJUGANDO AS TIPOLOGIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	55
4 AS PROPOSITURAS PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EFETIVAÇÃO DO PROEJA	60
4.1 O DESAFIO PROPOSTO PELO PROEJA	66
4.2 O PROEJA NO IFPB CAMPUS CAJAZEIRAS	69
5 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DISCURSO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	98
ANEXOS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem, seu significado, bem como as práticas que a envolvem é uma tarefa complexa e desafiadora. As discussões concernentes à avaliação da aprendizagem fazem parte dos temas, que de modo recorrente, são debatidos na esfera educacional, principalmente pelos teóricos que criticam as práticas excludentes e classificatórias que sombreiam a escola e sua função social. Pensar sobre a avaliação da aprendizagem é analisar os processos pedagógicos, que, neste trabalho, denominamos de ensino, aprendizagem e sua avaliação, elementos que compõem uma tríade que formam o mesmo corpo e, cotidianamente, fazem parte do ambiente escolar. A avaliação nessa perspectiva é considerada uma reflexão transformada em ação, que não se limita à simples verificação da aprendizagem. Esse entendimento permite a escola trilhar por caminhos de mudanças paradigmáticas nos sentidos compartilhados pelos sujeitos que a compõem.

Transformar não é uma tarefa fácil, principalmente num espaço multifacetado e caracterizado pela diversidade, espaço este tão arraigado de crenças, valores e costumes como é a escola. Essa diversidade se revela nas experiências, relações sociais, histórias de vida, objetivos, crenças, representações, mecanismos de poder e visões de mundo que os sujeitos possuem. Infelizmente, essa visão poética sobre a escola que Paulo Freire alude na epígrafe, não é compreendida por todos que a compõem; esse espaço de aprendizagens que prioriza as relações interpessoais acaba cedendo lugar, exclusivamente, aos programas, calendários, conceitos e horários, deixando em segundo plano as relações sociais estabelecidas neste ambiente. É nesse universo que os procedimentos didáticos ganham forma e consistência para delinear o processo de construção dos saberes. Dentre esses processos pedagógicos, focalizamos ao longo desta pesquisa, a questão da avaliação da aprendizagem, situando as formas como esta foi, e é concebida e representada.

Os debates sobre a avaliação da aprendizagem têm se intensificado nos últimos anos no âmbito educacional ocasionados por diversos motivos, inclusive pelo fracasso/sucesso escolar de alunos que ingressam na escola e não concluem seus estudos referentes à educação básica. Apesar do aumento significativo dos investimentos nessa área, desde a década de 1990 e, ainda, do crescente aumento do ingresso de alunos neste segmento, poucos são os que conseguem concluir essa etapa.

O relatório intitulado “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)”, mostra que em função dos investimentos realizados desde a década de 1990, para a universalização do ensino fundamental, 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola, de acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2007. O percentual de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola é de 2,4%. Isso representa um universo de 680 mil crianças, composto por populações sob risco social, tais como negros, indígenas e pobres, relacionando a associação dos altos índices de pobreza às baixas taxas de escolaridade. Os percentuais apontam para a urgência da elaboração de um investimento sistemático na qualidade do ensino que abarque diversas dimensões implicadas nessa transformação, dentre elas: as condições estruturais básicas de funcionamento das escolas, a valorização e capacitação dos profissionais e a gestão das políticas educacionais.

Apesar dos esforços envidados no sentido de garantir acesso à escola, vencendo uma série de dificuldades de ordem social, política e econômica, tal acesso não garante a permanência ou progressão dos sujeitos dentro daquela. Ao trilhar o caminho da formação escolar, uma considerável quantidade de obstáculos é encontrada, o que acarreta o fracasso escolar, a baixa autoestima e, conseqüentemente, a evasão. Perante a tais desafios que se impõem à melhoria da qualidade da escola, a avaliação aparece como produtora do fracasso escolar, pois se apresenta reduzida a momentos isolados que buscam refletir o ensino e a aprendizagem de todo um período letivo, atitude que restringe a possibilidade dos sujeitos desenvolverem o conhecimento numa perspectiva construtiva e dialógica a serviço de uma escola emancipatória.

Estes são alguns elementos motivadores que alicerçaram a nossa jornada acadêmica, na busca por respostas que objetivam compreender como as práticas avaliativas são representadas, percebidas e utilizadas e, se sua tônica prioriza a construção e a reconstrução dos conhecimentos, ou não, visto que, comumente, são utilizadas de forma apartada do processo de ensino e aprendizagem e não como parte constituinte, excluindo os discentes que deveriam incluir, negando-lhes, muitas vezes, o direito de aprender. Isso se acentua quando nos voltamos para o público jovem e adulto, marcado pela exclusão e desesperança e que, por motivos variados, deixaram os bancos escolares e, ao retornarem para a escola, buscam uma chance que lhes foi negada, na esperança de compreender o mundo e participar dele, fato que remete à escola, aos docentes e aos processos pedagógicos,

principalmente no tocante à avaliação da aprendizagem, um compromisso ainda maior de realizarem, de forma crítica, sua função pedagógica e social.

Ao longo do tempo, o desejo de trabalhar essa temática evoluiu e, em 2005, nossas investigações se voltaram às práticas avaliativas realizadas nas turmas que acompanhava como supervisora pedagógica. Nesse mesmo ano, realizei um curso de Especialização em Educação Profissional e resolvi aprofundar os estudos sobre a avaliação da aprendizagem através do Programa de Ações Inclusivas de Educação Profissional (PAIEP), no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A pesquisa objetivava analisar as concepções e o desempenho das práticas avaliativas realizadas pelos docentes, visando a averiguar se as práticas se mostravam de forma tradicional ou construtivista, na opinião dos docentes e discentes, tendo como resultado final uma postura docente que priorizava a construção do conhecimento.

O estudo oportunizou a investigação do tema que, por sua complexidade e importância, nos remete a indagações contínuas. Após esse período, nossa prática sempre esteve envolvida com o assunto, suas possibilidades e contradições, por envolver um tema frequentemente abordado, nas reuniões pedagógicas das quais participava, servindo como ponto de análise, controvérsias e reflexões, fatores estimulantes para quem trabalha com processos pedagógicos e anseia por posturas que priorizem práticas inclusoras de construção individual e coletiva de saberes.

A discussão desta pesquisa busca contribuir com o trabalho pedagógico realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Cajazeiras, por meio da análise dos sentidos que os docentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) atribuem à avaliação da aprendizagem, através de suas representações sociais, considerando que tais representações influenciam suas práticas pedagógicas. Seus objetivos específicos: identificar e analisar os conteúdos subjacentes a essas representações oriundos das experiências compartilhadas em suas práticas cotidianas; comparar as orientações sobre os métodos de avaliação da aprendizagem propostos pelo Documento Base do PROEJA com a prática desenvolvida pelos docentes dessa modalidade no IFPB Campus de Cajazeiras. Para tanto, a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978) e colaboradores, nos fornece elementos indispensáveis para a compreensão da rede de significados construídos pelos sujeitos, conduzindo o seu fazer cotidiano.

O interesse desta pesquisa objetiva, ainda, desvendar ações no que se refere às práticas avaliativas, suas repercussões e implicações, considerando também o aspecto inclusor do Programa e a especificidade do grupo, em virtude de ser um público diferenciado com relação à faixa etária, experiência de vida e necessidades de aprendizagens. Sujeitos que deverão se sobressair sem se obstarem diante das facetas do mundo globalizado, das disparidades sociais, das exigências por uma educação que essencialmente inclua e transforme realidades.

Para oportunizar a emergência dos significados e sentidos da avaliação para os docentes em foco, priorizou-se neste estudo a abordagem qualitativa, uma vez que ela, segundo Minayo (2002), possibilita adentrar ao universo de significados, ações e relações humanas, elementos fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. A estratégia de pesquisa adotada foi inspirada no estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2004).

O primeiro momento da pesquisa foi destinado à revisão bibliográfica, buscando a aproximação com o nosso objeto de estudo. A etapa empírica foi composta de observação, análise de dados institucionais dos docentes para compor sua caracterização, conversas informais pelo contato direto e cotidiano com os sujeitos da pesquisa e aplicação de um roteiro de entrevista que nos permitiu complementar o perfil dos entrevistados. O acesso às representações da avaliação da aprendizagem se deu através do uso da técnica de grupo focal, que segundo Gatti (2005), nos permite compreender melhor a complexidade das ações do cotidiano.

Para a análise do *corpus* discursivo formado a partir do uso da técnica do grupo focal, adotou-se a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977) e Franco (2003), tendo em vista o agrupamento do sentido social e simbólico que se manifestam através das representações sociais envolvendo sua multidimensionalidade. A explicitação desta análise será retomada ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa.

O corpo do trabalho está dividido em seis capítulos que se complementam. O primeiro capítulo faz introdução ao tema desenvolvido, situando o objeto em estudo, sua relevância e suas implicações.

No segundo capítulo apresentamos o objeto de estudo desta investigação: as representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem entre os docentes atuantes no PROEJA/IFPB Campus Cajazeiras. Em seguida abordamos os caminhos teórico-metodológicos da investigação utilizados para compreender os sentidos atribuídos à avaliação

da aprendizagem. Para esse fim, utilizamos o referencial teórico das representações sociais de Moscovici e colaboradores. Prosseguimos evidenciando o campo, os sujeitos, as etapas, métodos, técnica e instrumentos utilizados para compor a pesquisa. A coleta dos dados ocorreu a partir do material originado do grupo focal; a análise do conteúdo discursivo seguiu o princípio organizador da categorização, na perspectiva de Franco (2003), que definiu as dimensões para análise.

No terceiro capítulo, estão presentes considerações sobre a avaliação da aprendizagem, seu contexto teórico, suas tipologias, sua correlação com o universo das representações sociais. O referencial teórico sobre a avaliação da aprendizagem, que embasa essa análise, ancora-se nos pressupostos de Hoffmann (1991), Luckesi (1998), Esteban (2008), Demo (2002), Rabelo (2003) e outros autores, objetivando contextualizar, refletir e discutir posturas avaliativas.

No quarto capítulo, apresentamos um panorama sobre as políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, destacando a efetivação do PROEJA e suas implicações no contexto educacional. Enfatizamos a educação como direito e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, cujas prerrogativas se fazem presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, nos Decretos-Lei 5.478/2005 e 5.840/2006, no Documento Base (2007), nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos e em teóricos como Ciavatta (2005), Moura (2006), Azevedo (2007) e Machado (2006).

No quinto capítulo, apresentamos a análise do conteúdo discursivo com base em três categorias amplas, originadas nas questões norteadoras do grupo focal. Tal procedimento se deu a partir das prerrogativas da análise de conteúdo de Bardin (1977) e da Teoria das Representações Sociais (1978), instituindo um diálogo com o discurso dos docentes.

Por fim, no sexto capítulo, cientes da complexidade dessa temática, apresentamos os resultados obtidos após a análise do conteúdo discursivo, apontando algumas considerações sobre os sentidos atribuídos e, conseqüentemente, as representações sociais associadas à avaliação da aprendizagem pelos docentes. Entendemos que a compreensão dessas representações nos permite repensar a prática avaliativa, criando espaço para o surgimento de novos fazeres avaliativos.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: O OBJETO DE ESTUDO - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Alguns estudos concernentes a avaliação da aprendizagem, Sousa (1998), Luckesi (1998), Esteban (2002) tem se desenvolvido como interesse de desvendar suas nuances, entraves e possibilidades de se consolidar como parte constituinte e, por essa razão, inseparável dos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, enquanto componente do processo pedagógico e fenômeno relevante para um determinado grupo social, situa-se no centro das discussões no âmbito educacional, constitui-se aqui em objeto de estudo pela teoria das representações sociais, uma vez que o entendimento a respeito da avaliação é fator preponderante nas ações que a envolvem, repercutindo positivamente, ou negativamente, nos sujeitos que dela participam. Ao escolher um instrumento para avaliar, o docente já aponta suas prioridades, advindas de seus conceitos, crenças e valores.

Focando unicamente no discente, a avaliação tradicional tornou-se a grande vilã do processo de ensino e aprendizagem, trazendo para a escola e sua comunidade interna e externa a necessidade de refletir e transformar o seu papel, que numa visão crítica de educação, não mais se limita ao julgamento e classificação dos discentes, mas em acompanhar e mediar os processos pedagógicos, considerando a interação e o desenvolvimento dos sujeitos de forma social e política. A esse respeito Silva (2004) afirma que os desafios dos docentes enquanto profissionais e cidadãos em criar novas estruturas para enfrentar a complexidade da realidade atual, não se limita a uma formação técnica, exige uma postura político-pedagógica que priorize o ser humano, em suas especificidades de várias ordens. Numa perspectiva crítica a avaliação é concebida como prática de investigação e, portanto:

[...] não se limita à distinção entre o *saber* e o *não-saber*, que reduz a dimensão processual da construção de conhecimentos, investe na busca do *ainda não-saber*, que trabalha com a ampliação do conhecimento, movimento permanente em que há sempre conhecimentos e desconhecimentos. O *ainda não-saber* abre espaço para a multiplicidade sem colocar rótulos nos sujeitos que conhece e estimula a reflexão sobre os diversos percursos possíveis, valorizando a heterogeneidade e a produção do novo. (ESTEBAN, 2002, p. 166).

Sob essa ótica, a avaliação evidencia uma perspectiva na qual o conhecimento é construído entre o saber e o não-saber.

A construção dos saberes dos docentes, de acordo com Tardif (2006), ocorre por meio da interação, no seu cotidiano, com outras pessoas e suas leituras de mundo, na qual estão presentes símbolos, sentimentos, atitudes e valores, sujeitos a interpretações e incertezas, onde a prática se solidifica em função do fazer diário, influencia e é por ele influenciado. De modo análogo são construídas as representações sociais, pois seus fenômenos, de acordo com Sá (1998):

[...] estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetado, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (SÁ, 1998, p. 21).

Nesse aspecto, a construção das representações sociais ocorre a partir da atividade simbólica e psicossocial do sujeito, enquanto ser social, que influencia e sofre influência do meio. Portanto sua compreensão dependerá do contexto histórico no qual é gerada. Jodelet (2001, p. 30) define que “a comunicação social sob, seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”.

Destacamos a relevância do estudo das representações sociais por englobar características objetivas e subjetivas da realidade, elementos conscientes, inconscientes, emocionais e afetivos, subsidiando o entendimento da realidade (MELO, M., 2005). A representação social leva em conta o caráter provisório dos discursos e das práticas dos sujeitos, considerando-os em construção, elementos consubstanciais para a apreensão dos sentidos que permeiam os discursos e as práticas docentes. É embasada nesses pressupostos que esta pesquisa volta-se para os sentidos atribuídos a avaliação da aprendizagem pelos docentes que atuam no PROEJA.

Dentre as funções que desempenha, a avaliação serve a múltiplos objetivos que vão desde o sujeito avaliado até o sistema social, sua ação principal não é a pedagógica, pois Sacristán (1998) nos alerta que ela não surge na educação, mas da necessidade historicamente associada à escola e a imagem do docente, imersa em um contexto de valores sociais, por agentes e instrumentos que não se mostram neutros, gerando conflitos nem sempre evidentes.

As práticas avaliativas exercem forte influência nos alunos com relação aos seus estudos, nos professores nas relações do cotidiano escolar e no meio social. Para Campos (2008), os docentes ao serem colocados diante da docência como objeto significativo em suas vidas, constroem um conjunto lógico e ordenado de percepção, de entendimento e de ação que permite ao grupo estar na e lidar com a profissão. Para nos apropriarmos das representações que os sujeitos possuem sobre seu mundo devemos conhecer o espaço por eles ocupado na sociedade e na relação com os demais indivíduos (MELO, 2005). Esses elementos justificam a análise das representações sociais que embasam as práticas avaliativas desses sujeitos.

2.1 DELINEANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

As atividades humanas são marcadas por representações de coisas e fatos, símbolos e mitos que circulam continuamente entre os sujeitos, através de suas falas, gestos, contatos e convívio, ou seja, nas interações sociais. Neste capítulo, abordaremos os caminhos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa para analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelos docentes do IFPB Campus Cajazeiras, atuantes no PROEJA, considerando como tais representações influenciam suas práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto que os indivíduos elaboram suas representações através de imagens construídas sobre a realidade, suas experiências e seu contexto, numa relação existente entre sujeito e objeto.

As descobertas da psicologia em compreender como funciona a mente dos sujeitos, como apreende a realidade e como pensa, chamaram a atenção do sociólogo Émile Durkheim, que centra sua pesquisa nos grupos e na sociedade como um todo, dando origem ao conceito de representações coletivas. As representações são coletivas devido à influência que exercem sobre cada indivíduo, os conduzindo a pensar e agir de maneira igualitária, “não podendo ser reduzidas a representações individuais” (FARR, 2000, p. 36). Apoiando-se nesse conceito de Durkheim, Serge Moscovici desenvolve a Teoria das Representações Sociais (TRS), dentro da Escola Francesa de Psicologia Social, em sua tese de doutorado formulada no fim dos anos 50.

Moscovici introduz a TRS, visando a discutir, de forma dialogada, as relações entre indivíduo e sociedade, conjugando a sociologia e a psicologia, contrapondo-se à dicotomia coletivo *versus* indivíduo, onde o coletivo exerce coerção sobre o individual. O propósito de os estudos de Moscovici sobre as representações sociais serem classificados como uma forma sociológica da psicologia social, e não psicológica, segundo Farr (2000, p. 36), devido “a distinção aguda de Durkheim entre sociologia (o estudo das representações coletivas) e psicologia (o estudo das representações individuais)”. Moscovici agrega valor ao conceito de Durkheim ao definir as representações sociais como dinâmicas e refletoras do caráter mutável da sociedade, visto que são:

entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Compreendemos as representações sociais como algo construído socialmente, sendo um fenômeno dinâmico que pode se transformar cotidianamente, explicando os comportamentos das pessoas e sua forma de se relacionar com o mundo. Para Minayo (1994, p. 108) as “representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam”, portanto, a sua análise pode e deve ser baseada na compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Assim, a TRS permite o reconhecimento da importância do senso comum, do cotidiano, da interação dos sujeitos e suas relações possibilitando uma maior compreensão do indivíduo e suas interações sociais. Partindo da “diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (Moscovici, 2003, p.79), com o intuito de descobrir como os sujeitos e grupos constroem estruturas estáveis e previsíveis oriundas da diversidade.

Para Moscovici (1978, p. 58) “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, reproduzi-lo, mas em reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. As representações sociais estão circulando nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (Sá, 1998). Criamos representações com a finalidade de nos ajustar e compreender o mundo ao qual pertencemos, dominando-o nos planos físico e intelectual, influenciando e sendo influenciado pelos outros

sujeitos que compõem nosso universo social. As representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17). Na construção das representações sociais dois processos se colocam na base de sua estruturação, que são: a ancoragem e a objetivação.

Na **ancoragem** os sujeitos categorizam, estabelecendo uma relação positiva ou negativa por meio de um modelo armazenado em nossa memória, o objeto desconhecido num contexto familiar, classificando e nomeando o que lhe é desconhecido. Esse é um processo que modifica o estranho inquietante, intrigante, em algo familiar e o compara com um paradigma de uma categoria que consideramos apropriada.

Na **objetivação** o sujeito transforma algo abstrato, existente apenas no plano das idéias, em algo concreto, físico, tangível, facilitando seu entendimento, tornando-o familiar, convertendo um conceito em imagem, uma ideia em uma representação icônica; traz para o mundo exterior conceitos e imagens oriundos da memória, para juntá-las e reproduzi-las fazendo as coisas conhecidas partindo de conhecimentos pré-existentes.

Moscovici (2003) afirma que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade, eliminando a ameaça do estranho, adentrando aos universos consensuais.

Com o intuito de analisar os sentidos atribuídos a avaliação da aprendizagem pelos docentes do PROEJA, partindo do princípio que essas representações influenciam nas suas práticas pedagógicas, optamos pela Teoria da Representação Social, para subsidiar nossa pesquisa.

Para realizar a análise de conteúdo discursivo, adotamos o princípio organizador da categorização, definindo três categorias para análise, construídas a partir da análise inicial do *corpus* discursivo originado das falas dos sujeitos, agrupando-se as unidades de análise, com base na orientação do método de análise adotado expressas nos seguintes eixos: a) Dimensão conceitual da avaliação; b) Dimensão afetivo-pedagógica da avaliação; c) Dimensão simbólica da avaliação.

O núcleo da Análise de Conteúdo referencia especificamente a interpretação de mensagens, considerando que elas estão “necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores” Franco (2003, p. 13), fatores relevantes para a interpretação

dos dados dessa pesquisa. A categorização pautou-se nos requisitos exigidos pela análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 120), e deverá constar das seguintes qualidades:

- A exclusão mútua – estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- A homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a sua organização. O mesmo conjunto categorial, só pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise;
- A pertinência – Quando uma categoria está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido;
- A objetividade e a fidelidade – as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises;
- A produtividade – relacionada ao fornecimento de resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exato.

2.2 O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa de campo localizou-se, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em Cajazeiras, envolvendo os docentes do primeiro e segundo semestres do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA.



Figura 1 - IFPB Campus Cajazeiras
Fonte: Acervo do IFPB

O município, no qual foi realizada a pesquisa, tem se desenvolvido significativamente nos últimos anos, em diversos segmentos, fator que movimenta a economia local no setor comercial, industrial e de serviços refletindo também na área educacional com relação à oferta de educação básica e ensino superior. Integrando à rede federal presente no município, temos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, nosso campo de pesquisa, que oferece os cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Subsequente, PROEJA e o Tecnológico nas áreas de informática e indústria; a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com um Centro de Formação de Professores, onde funcionam os Cursos Superiores voltados para a formação docente, Medicina e Enfermagem. A Escola Técnica de Saúde, vinculada a UFCG, que oferta o curso de Enfermagem, em nível técnico, além do PROEJA na área de Enfermagem.

O IFPB, integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, datando a sua criação à partir de 1909 durante o governo de Nilo Peçanha, com a denominação de escolas de aprendizes e passando a fazer parte de um único sistema escolar, sendo regidos por legislação própria, possuindo currículos e metodologias peculiares e mantidos por iniciativas particulares e públicas. Atualmente, o Campus de Cajazeiras atende a alunos residentes no município de Cajazeiras e circunvizinhanças, a exemplo de São João do Rio do Peixe, Cachoeira dos Índios, Uiraúna, São José de Piranhas, Serra Grande, Marizópolis, Sousa, entre outras localidades na Paraíba, assim como recebe uma quantidade significativa de discentes do estado do Ceará e do Rio Grande do Norte.

O atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB, Campus Cajazeiras, outrora conhecido por Escola Técnica Federal da Paraíba – Unidade de

Ensino Descentralizada de Cajazeiras, ETEPB e, até dezembro de 2008, Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras - CEFET-PB foi inaugurado em 1995, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento tecnológico atendendo a indústrias, comércio e prestadoras de serviços, colaborando com o desenvolvimento de potenciais dessas áreas de trabalho que atendessem às necessidades da região. Inicialmente, só com cursos técnicos integrados ao ensino médio, atualmente com cursos pós-médio e superiores de tecnologia.

A primeira turma do PROEJA foi realizada pela Instituição no ano de 2007 com o objetivo de atender as reivindicações do decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, que institui no âmbito federal o Programa. No ano de 2009, foi ofertada a primeira turma do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na área de infraestrutura. Os dados de matrícula do PROEJA, referente a esse período totalizam 73 (setenta e três) alunos ¹.

A implantação do curso encontrou resistência na comunidade interna, em razão das limitações, tanto da instituição quanto do seu público alvo. As especificidades dessa modalidade não integravam à formação dos docentes, gerando a necessidade de capacitação em paralelo com a execução das atividades. Esta capacitação se restringiu a uma oficina com duração de três dias, realizada durante a semana pedagógica. Os docentes foram levados a construir suas práticas em função das situações vividas no cotidiano da sala de aula. Para docentes e técnicos atuar na modalidade de EJA foi encarado com um desafio em função da falta de experiência da Rede Federal na área, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, pois as ações existentes focalizavam apenas a alfabetização e ensino fundamental.

Para os discentes, as primeiras impressões foram de não conseguir chegar ao término do curso. “Estudar numa escola do porte do IFPB era considerado um sonho, algo muito difícil de realizar”, nos disse um dos discentes na sua entrevista no processo seletivo do PROEJA. A baixa autoestima foi um componente difícil de ser combatido e minimizado, devido às histórias de vida marcadas pela exclusão e impossibilidade de crescimento cognitivo e pessoal. “Os próprios discentes se estigmatizam pela condição social e financeira” nos disse um sujeito participante da pesquisa. Diante dos diversos dilemas, os discentes precisavam de doses diárias de estímulo e motivação, para que acreditassem ser possível

¹ Fonte: Coordenação de Controle Acadêmico do IFPB/Campus Cajazeiras, referente às matrículas no PROEJA em 2009.

vencer mais essa etapa, rumo à promoção social. O papel dos docentes e da equipe pedagógica foi, e é fundamental, visto que ao acompanharem o desenvolvimento dos processos pedagógicos, deverão também, atuar como agentes motivadores dos discentes, em decorrência do contato diário, das relações estabelecidas no cotidiano escolar e do acompanhamento do curso. Observamos que enquanto o curso não fazia parte da rotina da Instituição, os alunos pertencentes a outras modalidades, estranhavam a presença dos jovens e adultos, mas a própria rotina estabelecida com a cultura organizacional instaurada foi modificando essas percepções e minimizando essa estranheza.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O universo desta pesquisa é composto pela totalidade dos professores vinculados ao PROEJA, que compreende catorze docentes que ministraram aulas no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no primeiro e segundo módulo realizado no ano de 2009. Do total de docentes, treze integram o quadro de servidores do IFPB e um atua na forma de cooperação técnica, cedido pela Secretaria Municipal de Educação. Salientamos que tais docentes atuam nos demais cursos do IFPB Campus Cajazeiras.

Para conhecer mais características sobre os sujeitos participantes desta pesquisa a fim de traçar um perfil que nos auxilie na compreensão de suas representações, fizemos uso de um roteiro de entrevista (apêndice A) e de dados obtidos na análise documental e nas reuniões pedagógicas.

Observamos que, com relação ao nível de formação, 57% dos docentes possuem formação pedagógica por meio de licenciatura, (ver gráfico 01), enquanto que 43% se dividem entre engenheiros, arquitetos e bacharéis, o que poderá dificultar a condução do processo pedagógico. Com relação ao sexo, estão distribuídos entre nove homens e cinco mulheres, evidenciando uma maior participação de homens na atividade de docência nessa modalidade de ensino no Campus Cajazeiras.

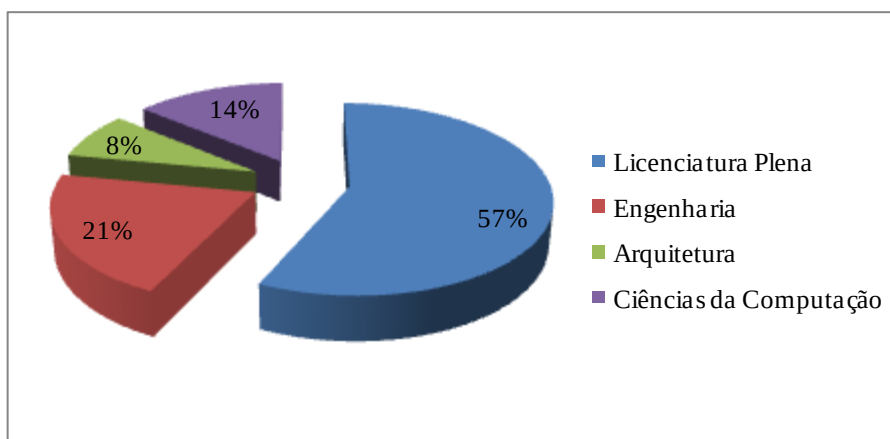


Gráfico 01 - Docentes integrantes do PROEJA

Ao serem questionados sobre a motivação para entrarem na atividade docente, quase a metade, 43%, abraçou a docência como uma oportunidade de emprego que inicialmente lhe foi apresentada, sem levar em conta se possuíam identificação com essa prática, ou mesmo se seria a carreira profissional escolhida em outra circunstância da vida. Em relação à identificação com a docência durante o mestrado temos 21%; admiradores da prática docente desde a graduação temos 15% e, por fim, 21 % dos entrevistados não responderam ao questionamento (ver gráfico 02).

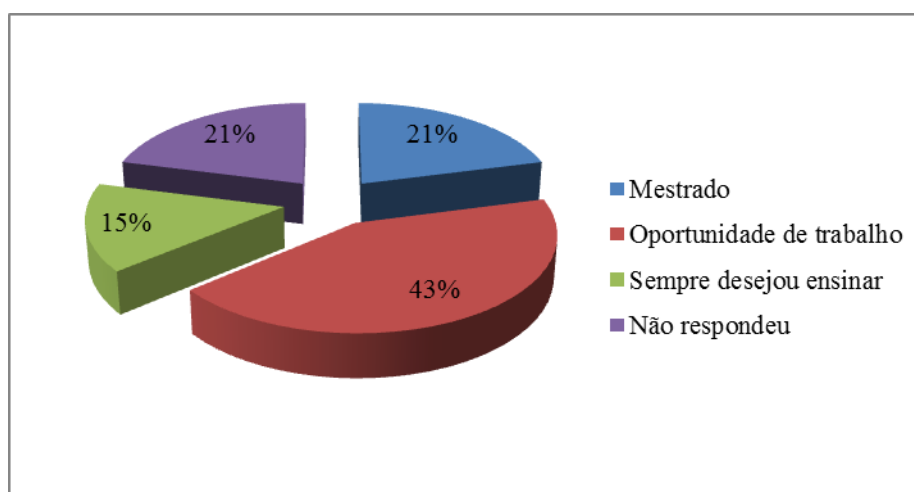


Gráfico 02 - Motivação para docência

Para a maioria dos participantes, essa é a primeira experiência com Educação de Jovens e Adultos, visto que esta modalidade é recente dentro do Instituto. Apenas um docente

tem vivência com EJA fora do IFPB e sua contribuição foi elucidativa nos momentos de socialização, na condução, reflexão e redirecionamento das atividades pedagógicas desde a implantação do PROEJA.

A partir da implantação da primeira turma, os docentes participaram, apenas, de uma Oficina Pedagógica alusiva a temática, realizada no ano de 2007, não se cumprindo a propositura do Governo Federal de oferecer uma capacitação continuada que embasaria o trabalho com a modalidade.

Relacionado ao tempo de trabalho com a docência, observamos que 28% dos sujeitos atuam a menos de um ano, 36% se situam na faixa de um a cinco anos de trabalho e, por fim, 36% estão há mais de dez anos na prática docente (ver gráfico 03). Ressaltamos que não houve registros para a faixa temporal entre seis de dez anos de trabalho.

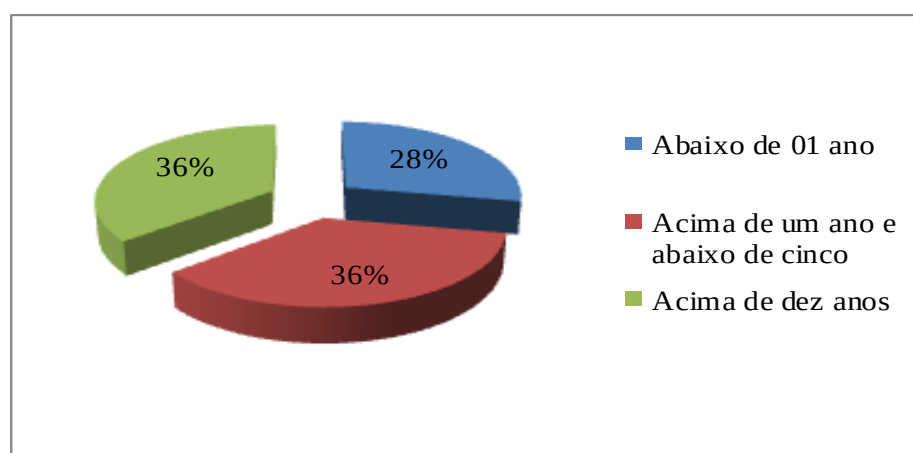


Gráfico 03 – Tempo de trabalho

Dentre os participantes da pesquisa, observamos uma variação relativa à idade (ver gráfico 04), onde dois terços dos profissionais, sua maioria, encontram-se na faixa de 20 a 30 anos, revelando um interesse dessa população em “experenciar novas oportunidades de trabalho”, conforme relata um dos docentes entrevistados, a ênfase recai também sobre o crescimento da docência como oportunidade de emprego para outras categorias além dos portadores de licenciaturas. Nas faixas de 41 a 50 anos e de 51 e 70 anos, encontram-se o restante dos docentes. Ressaltamos que o docente mais jovem, um homem, tem 24 anos e ensina há seis meses enquanto que o docente de maior idade, uma mulher, tem 63 anos e ensina há 45 anos.

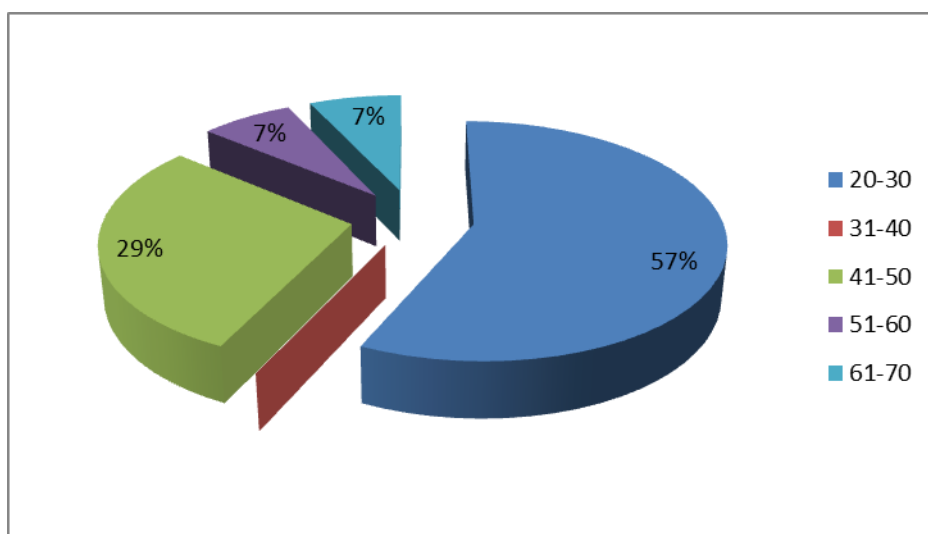


Gráfico 04 - Distribuição dos docentes por faixa etária

No que tange à relação que os docentes mantêm com seus alunos (ver gráfico 05), 50% dizem se relacionar de forma boa, apesar de sentirem dificuldades no início, aprenderam com a turma o ritmo para desenvolver o seu trabalho. Entre os demais, cerca de um terço definem como ótima, e o restante, cerca de 20%, define como amigável, onde a liberdade de expressão da turma foi fator determinante para a construção dessa relação, como colocou um dos participantes, “ter liberdade de dizer o que sentem, sabem e não sabem”.

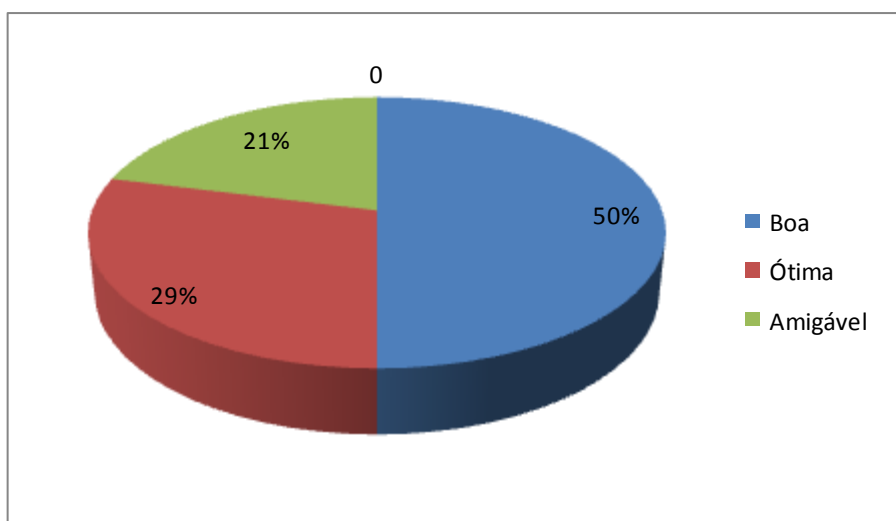


Gráfico 05 - Distribuição de docentes quanto ao relacionamento com os discentes

Ao analisarmos os dados referentes à formação acadêmica dos docentes, constatamos que 78% possuem curso de pós-graduação, divididos entre sete homens e quatro

mulheres, o que denota uma preocupação com a atualização da sua formação profissional. Apenas 40% dos sujeitos são licenciados, apesar de 71% deles possuírem experiência profissional no exercício da docência há mais de dois anos, embora não apresentem habilidades relacionadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, fator que evidencia a necessidade de uma formação continuada na área. No que concerne a motivação para a escolha profissão, 64% optaram pela docência por ter sido a oportunidade de trabalho que surgiu primeiro, em detrimento da orientação vocacional.

2.4 FONTES, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A estratégia de pesquisa adotada foi inspirada no estudo de caso etnográfico, conforme caracterizado por Marli André “uma visão profunda e ao mesmo tempo integrada de uma unidade complexa, composta por múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2004, p. 52). Faz-se uso da observação e análise do pesquisador, através de seus pontos de vista.

Para a realização dessa pesquisa serviram de fontes documentais: normas, documentos, observações, projeto pedagógico, acervo bibliográfico. A pesquisa empírica envolveu entrevistas e depoimentos dos docentes que ensinaram/ensinam no PROEJA, através da técnica do grupo focal, buscando aprofundar os dados. Consideramos que o processo que compõe a pesquisa documental, “visa responder as necessidades objetivas da investigação” Chizzoti (2001, p. 18); é um pilar basilar para qualquer estudo, antecedendo ou associando-se ao trabalho de campo. A pesquisa foi desenvolvida em três momentos articulados.

No primeiro momento, dedicamo-nos à aproximação do nosso objeto de pesquisa, intensificando as leituras que dão respaldo teórico ao trabalho e delimitam o campo de abrangência da pesquisa. Para tanto, fizemos uma revisão bibliográfica, através de um levantamento sobre as produções acadêmicas que abordam as questões relevantes a esse estudo, inclusive no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No acervo da biblioteca setorial do Centro de Educação e no site do PPGE foram localizados diversos trabalhos que abordam a EJA, contudo optamos por registrar os trabalhos que na sua titulação ou resumo evidenciasse uma

aproximação à temática da avaliação da aprendizagem, assim como a representações sociais e a EJA no período de 2006 a 2009.

Foram encontradas sete dissertações que abordam a temática das representações sociais e nove que faziam referencia a EJA, porém não identificamos nenhuma dissertação que associasse os temas EJA, avaliação da aprendizagem e representações sociais, conforme Apêndice B. Observamos, vinculadas ao estudo das representações sociais além da EJA, outras modalidades tais como: educação especial, ensino médio, ensino privado, questão das minorias: gênero, índios, etc.

Após esse levantamento, preparamos o roteiro de entrevistas (Apêndice A) e realizamos as entrevistas que ajudaram a compor o perfil dos docentes participantes e, por fim, compondo a ultima etapa, realizamos o grupo focal, com seis professores de um total de catorze que integram o corpo docente do PROEJA, convidados em função de atuarem nessa modalidade. A participação dos docentes se deu através da autorização firmada mediante o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo). As informações obtidas no grupo focal foram gravadas e transcritas de modo rigoroso com a finalidade de detectar as opiniões dos participantes.

O aprofundamento do estudo para identificar as representações sociais da avaliação da aprendizagem foi respaldado pela disciplina de representações sociais, cursada durante o mestrado, e pelas discussões ocorridas no Grupo de Pesquisa: Políticas de Formação Docente e Representação Social.

Enquanto técnica utilizada para obtenção dos dados, empregamos o grupo focal, em função da facilidade oferecida para a compreensão da construção da realidade por determinados grupos sociais. De acordo com Gatti (2005):

uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Essa técnica permite que o pesquisador adquira informações de um determinado grupo num espaço de tempo mais curto, compreendendo as diversas percepções sobre um mesmo assunto pelo grupo de sujeitos que cotidianamente partilham essas idéias, revelando diferenças, sentimentos, valores e representações com a finalidade de elucidar situações complexas.

Para a análise dos dados, que formam o corpus discursivo dos docentes do PROEJA, utilizamos a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) e Franco (2003). A escolha do método nos permite estabelecer uma relação entre a mensagem emitida pelos docentes e às condições contextuais de sua produção. A análise de Conteúdo possibilita apreender, de acordo com Franco (2003):

[...] uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2003, p. 14).

Deste modo, a análise de conteúdo ao focar a mensagem emitida pelos sujeitos, seja ela oral ou escrita, gestual ou silenciosa, favorece a compreensão dos sentidos expressos nessas mensagens, construídos na prática social e manifestos nas representações sociais.

Optamos por eleger três eixos amplos, oriundos das respostas dos docentes às questões que nortearam o grupo focal, que serviram de base para a formação das categorias moleculares a partir das quais se estruturou a análise.

Por ser parte constitutiva do processo pedagógico compondo a tríade ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem, no próximo capítulo abordaremos aspectos relevantes a essa temática.

3 APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE CONHECIMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO

Partindo da premissa de que a avaliação atua como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, compondo a tríade que, neste trabalho, é denominada de processos pedagógicos, passaremos de maneira sucinta, neste capítulo, a discutir a sua importância e articulação.

Acreditamos numa avaliação da aprendizagem inclusora e mediadora, que deverá dentre suas funções, “definir etapas e procedimentos escolares, mediar relações, determinar continuidades e rupturas, orientar a prática pedagógica” (ESTEBAN, 2008, p. 14). Portanto, a avaliação da aprendizagem que proclamamos não se limita a selecionar, classificar, julgar, punir ou recompensar os discentes, através de uma dinâmica que não prioriza o diálogo e a interação entre os sujeitos e que, ainda, concebe o ensino, a aprendizagem e a avaliação como processos dissociados que não se correlacionam. Essas posturas ancoram-se numa concepção tradicional de educação e sociedade, que não consideram a construção do conhecimento pelos sujeitos, seu inacabamento e sua transformação, conforme postulam as teorias críticas, especificamente em Freire (1996), que ao refletir sobre a aquisição de conhecimento pelos sujeitos, apregoa:

[...] Não temo em dizer que inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 26).

Numa aceção comum, a educação é concebida como processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral do ser humano. O direito à educação, conforme estabelece a CF88 vem sendo requerido através de lutas e conflitos sociais que permeiam as relações sócio-históricas dos indivíduos. A educação acontece em diversos espaços sociais, mesmo onde não existe um modelo de ensino formalizado: “em todo lugar existem redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra” (PILETTI, 2002, p. 16); cada sociedade tem realidades e valores diferenciados que

correspondem, de forma concreta, à sua concepção de educação. Assim, Libâneo (2005) define que:

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (LIBÂNEO, 2005, p. 22-23).

O processo de aquisição de saberes ocorre de maneira diferenciada em várias sociedades que ao compartilharem um saber, torna-o comum a um determinado grupo, compreendendo a construção cognitiva como processo social no qual os indivíduos aprendem, e adquirem conhecimento sobre algo. Portanto, é através da educação que hábitos, crenças, valores e demais elementos componentes da cultura de um povo são repassados de geração para geração produzindo ou consolidando crenças e idéias, bens e poderes, que em conjunto alicerçam as estruturas sociais.

Nos estudos desenvolvidos pela psicologia da educação, a aprendizagem é definida como um processo dinâmico mediante o qual os indivíduos, diante de uma situação problema, acionam conhecimentos prévios, com a finalidade de resolver uma situação posta (DIAS, 2009). A aprendizagem está associada, assim, a uma mudança de comportamento, que ocorre de forma relativamente duradoura e com base nas vivências anteriores dos sujeitos.

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem, considerando as estruturas cognitivas que compõem o indivíduo, cientes que toda prática se ancora em um referencial teórico, é essencial para que o docente entenda melhor como esses processos se fundamentam e proporcionam uma reflexão de sua prática. No século XX, emergem duas principais correntes no campo da psicologia: a primeira, conhecida como clássica² ou unidimensional, que compreende o inatismo, racionalismo e apriorismo, onde o homem nasce pré-determinado pela natureza, hereditariedade ou vontade divina; e a segunda, chamada de interacionista ou multidimensional, que inclui o empirismo, ambientalismo e behaviorismo, para a qual, no ser humano, o conhecimento surge em função dos estímulos do ambiente.

No inatismo, a percepção tem papel fundamental na qualidade de função inata do indivíduo, pois este nasce pré-definido, seja pela cadeia biológica, hereditariedade, ou por vontade divina, no qual cada ser possui as características que guiarão seu desenvolvimento.

² As abordagens Clássicas – inatismo e empirismo são consideradas como unidimensionais porque abordam apenas um aspecto do desenvolvimento humano, enfatizando apenas uma função psicológica como responsável pela aprendizagem (VENTURA, 2001, p.15)

Para esta corrente de pensamento, a aprendizagem é posta em questão, visto que, o conhecimento ocorre através de “uma iluminação repentina, inerente à razão humana, o *insight*” (VENTURA, 2001, p. 18). A aprendizagem restringe-se à resolução de problemas, e o indivíduo para solucioná-los, precisa lançar mão de bases intrínsecas a sua natureza. Por conseguinte, os destaques pessoais, os talentos e disposições inatas são atribuídos à genética ou dotes sobrenaturais, fator que contribui para classificar os indivíduos atribuindo-lhes rótulos.

Enquanto a tendência inatista defende que o conhecimento existe no indivíduo e foi pré-determinado, na tendência empirista, o conhecimento surge a partir dos estímulos do ambiente. Para os empiristas a memória é a função psicológica principal porque é através dela que ocorre o registro das sensações pelo indivíduo, onde a aquisição do conhecimento dependerá dos objetos externos ao sujeito. Nessa vertente, aprender significa mudar de atitude, aprendizagem é igual a condicionamento. O homem é considerado uma tábula rasa que deverá ser moldada através de estímulos externos, o comportamento humano, portanto deve ser controlado e previsível, não havendo lugar para reorganizações subjetivas e sim para memorizações continuadas.

Ponderamos que o pressuposto que norteia a abordagem clássica, existe ainda em muitas instituições de ensino, nas quais aprender significa repetir, decorar, memorizar e até mesmo adestrar; quando isso não ocorre como o esperado, as punições e os castigos entram em cena, penalizando os indivíduos através de métodos arcaicos que não consideram as relações históricas, democráticas e culturais dos sujeitos. Os castigos ou os prêmios objetivam manter o controle do comportamento. Nesse modelo, o discente é quem tem que se moldar à escola de forma passiva, não importando suas expectativas e necessidades pedagógicas. Ocorre uma separação entre avaliação e o processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, a avaliação vira um mecanismo de poder e restringe-se à ação de decorar, reproduzir e memorizar conteúdos sendo sua função básica manter o condicionamento dos discentes, classificando-os em aptos ou inaptos a prosseguirem seus estudos; esta abordagem é comumente utilizada numa concepção tradicional de avaliação.

Contrapondo-se às tendências clássicas, surgem os interacionistas, dentre os quais destacaremos o suíço Jean Piaget, expoente da corrente cognitivista, e o russo Lev Semeonovic Vygotsky, expoente da corrente sócio-histórica, os quais conferem ao indivíduo um papel preponderante como ser pensante que interage no meio do qual faz parte, permitindo a superação da polarização sujeito e objeto. Uma premissa determinaria que não apenas um

desses aspectos origina o conhecimento e o desenvolvimento, mas ambos, numa relação interativa e evolutiva³. Segundo Piaget, o modo como às pessoas representam o mundo, “muda, sistematicamente, com o desenvolvimento, pois se as estruturas não mudassem, não poderia haver desenvolvimento, porque não haveria crescimento no conhecimento” (PIAGET apud RABELO, 2003, p. 53).

Para o teórico Lev Vygotsky⁴ o “desenvolvimento refere-se a um processo onde estão presentes: a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permite a aprendizagem” (VYGOTSKY apud DIAS, p. 246). Nessa teoria, o conhecimento apresenta-se como um processo de elaboração coletiva e de reelaboração individual, no qual as interações sociais são preponderantes para o desenvolvimento humano, tanto entre a criança e os objetos do meio físico, quanto com outros sujeitos de sua cultura. Essas perspectivas interacionistas são apropriadas a uma concepção de aprendizagem que prioriza o processo de construção do conhecimento e sua relação com o meio social. Aprender significa “apropriar-se, ou seja, tornar seu, próprio, aquilo que foi produzido historicamente pelos homens” (VENTURA, 2001, p. 48). Nesse sentido, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, momentos de interações, considerando a produção coletiva, mas buscando também a apropriação do conhecimento de forma individualizada. A avaliação da aprendizagem deverá propiciar a superação de limitações, considerando a construção do conhecimento pelos indivíduos, objetivando o desenvolvimento do sujeito.

Ponderando ainda sobre as propostas dos cognitivistas, ressaltamos a Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, que tem como seu expoente o psicólogo David Paul Ausubel⁵. Na aprendizagem significativa, os conteúdos abordados ganham significado para o discente a partir de sua relação com os conhecimentos pré-existentes, facilitando a fixação por mais tempo e aumentando a sua capacidade de aprender. Imbuída de significado, a aprendizagem se torna mais atrativa e significativa à medida que o novo conhecimento é

³ Rabelo (2003) inspirado em Piaget (1976) aborda que o conhecimento não está no objeto nem na mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto.

⁴ Teórico interacionista de grande relevância devido ao seu interesse em desvendar como, ao longo da história do homem, os comportamentos e especificidades humanas são constituídos, nesta abordagem o funcionamento psicológico é social, conseqüentemente histórico. Para ele o desenvolvimento humano é resultado de um processo sócio-histórico, no qual o sujeito através de suas relações sociais, mediatizadas pela linguagem constrói e se apropria desta construção de conhecimentos.

⁵ A Aprendizagem Significativa é um processo por meio do qual uma nova informação é incorporada a uma estrutura cognitiva particular e específica pré-existente. Os conceitos novos subordinados a estrutura pré-existente no discente são nomeados de subsunsores ou âncoras (DIAS, 2009, p.267).

incorporado ao conhecimento prévio que o discente já possui. Desse modo, a aprendizagem significativa pode ser definida como “um processo por meio do qual uma nova informação é incorporada a uma estrutura cognitiva particular e específica pré-existente” (DIAS, 2009, p. 267); seu elemento central é a relação, que deve ser substantiva e não arbitrária, entre os novos conceitos e os já existentes, previamente, no discente.

Ao abordamos a Teoria Verbal Significativa, consideramos relevante tecer um paralelo com a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), na qual o processo de significação ocorre a partir da ancoragem e da objetivação. No primeiro processo, a ancoragem, os sujeitos categorizam o objeto desconhecido num contexto familiar, classificando e nomeando o que lhe é desconhecido; no segundo processo, a objetivação, o sujeito transforma algo abstrato, existente apenas no plano das ideias, em algo concreto, físico, tangível, facilitando seu entendimento.

No percurso da aprendizagem significativa, Rabelo (2003) aborda que a atividade pedagógica deve considerar como princípio, uma análise racional do conteúdo a ser ensinado, seguida da análise lógica dos conteúdos pré-existentes no discente, para que ocorra a aprendizagem do assunto. Desse modo, esta será significativa na medida em que o sujeito consegue relacionar a nova informação a algum aspecto relevante na sua esfera cognitiva, a algo que lhe é familiar, recorrendo as suas experiências e formas de elaboração do saber, acolhendo os novos conhecimentos. Quando essa relação, com algo pré-existente, não consegue ser realizada, novas informações podem ser assimiladas, mas de maneira mecânica. Esses pressupostos facilitam a assimilação de novos conhecimentos pelos sujeitos adequando-se à especificidade da EJA, visto que os sujeitos trazem suas experiências para a sala de aula, os conhecimentos prévios, que devem ser utilizados para facilitar a assimilação de novos conceitos e saberes.

Observamos que a aprendizagem ocorre de maneira ativa e significativa nas abordagens interacionistas, considerando os saberes que o discente já possui, de modo que ao interagir com o meio, o sujeito aprende, cabendo à avaliação da aprendizagem a função de acompanhamento e redirecionamento dos processos pedagógicos, numa perspectiva que prioriza a construção de saberes. Nessas abordagens, a avaliação da aprendizagem se apresenta enquanto elemento constituinte do fazer pedagógico, através da interação, reflexão e construção do conhecimento pelos sujeitos, atuando de forma consoante às prerrogativas do Documento Base (BRASIL, 2007, p. 53), “buscando a reconstrução do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos”, que embasa o PROEJA.

Compreendemos que o indivíduo, desde o nascimento, vive em frequente interação com outros, compartilhando experiências e atribuindo significado a todas as ações que vivencia, compondo as características sociais do grupo a que pertence. Por conseguinte, as reações naturais e os processos culturais se transformam em modos de agir, relacionar e representar caracteristicamente próprios do homem. Assim, o relacionamento do indivíduo como o meio físico e social não é natural; é uma relação mediada por produtos culturais e humanos. Dessa forma, na medida em que a escola e o docente trabalham com o objetivo de mediar situações de aprendizagens, favorecendo a construção cognitiva dos sujeitos, caberá ao docente considerar no processo de avaliação da aprendizagem, as peculiaridades dessa mediação social, as diversas formas que o indivíduo aprende e a subjetividade desses sujeitos, propiciando momentos de interação que objetivem contribuir com a aquisição individual e coletiva do conhecimento.

Ao nos reportarmos à avaliação da aprendizagem, não poderemos deixar de referendar alguns de seus constituintes: os processos de ensino e aprendizagem que, conjuntamente com a avaliação, formam o que denominamos de processos pedagógicos. Processos diferentes que são articulados entre si, visto que é através das ações externas que poderemos observar, com maior ou menor grau de profundidade, se houve ou não aprendizagem. Pinheiro e Gonçalves concebem o ensino como processo sistemático, uma “organização intencional das condições favoráveis à realização da aprendizagem ou o ato de selecionar e estabelecer determinadas situações e atividades necessárias à ocorrência da aprendizagem” (PINHEIRO, 1997, p.36). O ensino deverá estimular, dirigir e incentivar a aprendizagem dos discentes, de modo que não se limite à ação de transferir conhecimentos, visto que “corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução” (LIBÂNEO 2005, p. 23).

É fundamental que haja uma relação ativa entre “um sujeito que aprende e um objeto que é aprendido”, de modo que, “no processo de aprendizagem, o sujeito, além de elaborar um novo conhecimento, tem a oportunidade de desenvolver sua própria estrutura interna, seus próprios esquemas de pensar e agir” (PINHEIRO, 1997, p. 21- 22). Dessa forma, partindo do processo de ensino, criam-se possibilidades de reflexão e elaborações de ideias e conceitos. Nesse processo de construção cognitiva, caberá ao docente, atuar como terceiro elemento nessa cadeia sendo um mediador; seu trabalho consistirá em sistematizar as informações e as atividades, fomentando uma relação do sujeito com o objeto, tendo por finalidade a construção do processo cognitivo pelo discente. Para atuar de acordo com essa

proposta, o docente organizará seu trabalho, utilizando procedimentos avaliativos que respondam com dinamismo, considerando os interesses dos alunos, instigando-os a refletir e buscar soluções para os problemas propostos, de modo que a averiguação de seus objetivos pedagógicos seja evidenciada durante o processo.

A concepção de ensino enquanto transmissão de conhecimentos, no uso restrito da palavra, está obsoleta em função do modelo educacional adotado nos dias atuais, tal obsolescência encontra amparo em Freire (1996, p. 47) quando afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; essa afirmativa convida os docentes não só a internalizar esse conceito, mas cotidianamente vivê-lo. Neste embasamento, compreendemos que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, visto que foi através da aprendizagem que, historicamente, os sujeitos descobriram que era possível ensinar e com o passar do tempo compreenderam que era necessário buscar maneiras, caminhos e métodos para facilitar a assimilação do ensino.

Entendemos que as dificuldades detectadas na avaliação da aprendizagem ancoram-se, também, na cultura organizacional da escola, nos vícios, hábitos e rotinas que fazem parte do cotidiano institucional. Tais parâmetros são heranças de uma concepção de ensino e educação que seleciona os mais “competentes” e sentencia que, apenas os mais preparados, deverão prosseguir nos estudos, esquecendo a função social do ensino e da escola, que não se limita a seleção dos mais capazes ou competentes para as universidades ou profissões, mas oferecer e garantir oportunidades de desenvolvimento físico e intelectual a todos. Nessa seleção, a avaliação da aprendizagem é encarregada de realizar a triagem dos discentes aptos a prosseguirem seus estudos, sendo utilizada meramente de forma classificatória e excludente, limitando seu papel enquanto componente do processo pedagógico.

3.1 TEORIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O percurso pelo campo da avaliação requer, de início, o reconhecimento de sua complexidade e heterogeneidade de influências; estas advindas da inferência das diversas ciências do conhecimento e da sociedade.

Avaliar é uma atividade natural do comportamento humano. O simples fato de atravessar uma rua nos remete a emitir um juízo de valor sobre o melhor momento ou local para realizarmos essa ação. O homem, através da sua racionalidade, utiliza suas estruturas mentais para fazer seus julgamentos sobre diversas situações do seu cotidiano, com o intuito de dominar e gerenciar ações e fatos.

Por muitos anos, a avaliação foi concebida como sinônimo de exame. Segundo Garcia (2003), as primeiras manifestações surgiram da burocracia chinesa, em 1200 a.C, na seleção de homens para o serviço público. Ainda segundo a autora, no século XVII, “surtem duas formas de institucionalizar o exame: uma de Comenius e outra de La Salle, cujos efeitos se podem sentir até hoje”. Avaliar, julgar ou apreciar. Termos que se confundem quando se quer emitir opinião sobre alguém ou alguma coisa, tendo como referência uma escala de valores. O termo avaliar vem do latim, oriundo da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. Uma das definições mais usuais “estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1998, p. 33), impondo uma apreciação, seja ela favorável ou desfavorável, ao objeto avaliado. A avaliação da aprendizagem deverá voltar-se para o cumprimento de sua ação pedagógica no auxílio à construção de aprendizagens; a esse respeito, nos é revelado que:

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino da aprendizagem como atividades em si mesmas e superestima os exames. (LUCKESI, 1998, p.25).

No campo educacional, a avaliação da aprendizagem tem a função de possibilitar, de acordo com Luckesi (1998, p. 66) “uma qualificação da aprendizagem do educando”, uma vez que existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Contudo, a avaliação concebida dentro de uma estrutura alicerçada no medo e obediência, herdada dos séculos XVI e XVII está presente ainda hoje. O rigor dos testes e exames da Pedagogia Jesuítica e o controle e o medo da pedagogia Comeniana são balizadores para algumas práticas pedagógicas excludentes e autoritárias. Segundo Luckesi:

[...] um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior (a academia) se souber que é pra valer. [...] O medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. Então, eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo. (COMÊNIO, 1957 apud LUCKESI, 1998, p. 22).

Numa sociedade dividida em classes, o medo e o castigo são elementos importantes no processo de controle social dentro e fora das salas de aula. Atualmente, os castigos físicos foram abolidos, mas as ameaças e torturas psicológicas continuam em ação, delimitando espaços. Muitos discentes não se queixam ou questionam seus docentes por temor a retaliações e “acertos de contas” feitos à revelia. Entretanto, a mudança desse quadro dá-se de forma paulatina, na medida em que autores da contemporaneidade refletem, diariamente, em seus estudos e pesquisas referentes à avaliação da aprendizagem, maneiras nas quais a escola possa assumir um papel cada vez mais comprometido política e socialmente com a melhoria e a qualidade da educação, melhoria esta que perpassa espaços físicos, estruturais e humanos.

Os estudos críticos, que concebem a avaliação como componente dos processos pedagógicos que auxiliam a aprendizagem do discente, se pautam nas críticas a uma concepção restrita a técnicas, prescrições e classificações, refletindo na forma como a avaliação é compreendida e exercida nas escolas, defendendo um paradigma de avaliação construído no diálogo, na reflexão sobre a ação e na interação dos sujeitos. Nessa busca por uma avaliação mais humana, o fazer pedagógico é “avaliado” em busca de respostas e caminhos que apontem para processos avaliativos mais justos, transparentes, que realmente tenham o objetivo de “garantir que o aluno aprenda”, como bem diz Demo (2006), subsidiando o ensino e a aprendizagem, de modo a atender aos desafios que a escola, constantemente, é convidada a apresentar soluções, considerando sua relação com a sociedade, na qual a influência de questões econômicas e sociais é latente, envolvendo ideologias, costumes, crenças e representações sociais estabelecidas historicamente pela humanidade.

Na década de 1930, diversas mudanças socioeconômicas ocorreram atreladas à modernização que se instalava no país, conferindo à educação o papel “salvacionista” de preparar a sociedade para o crescimento capitalista que se fazia presente. Data deste período também, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, fruto de uma reivindicação dos educadores e intelectuais da época com o “objetivo de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária” (SHIROMA 2000, p.18) norteando o perfil nacionalista que se pretendia construir. Pela primeira vez na história, as reformas postuladas pelo governo alcançavam vários níveis de ensino e se ampliava por todo o país.

Neste mesmo período, nos aponta Cabrera (2006) e Rabelo (2006), a ideia de avaliação percebida como instrumento de mensuração por meio de testes padronizados foi iniciada no Brasil. Esse reflexo advinha da teoria desenvolvida nos Estados Unidos, que dentre as influências herdadas, deixaram os estudos que introduziram diversos procedimentos de avaliação, a exemplo das listas de registros de comportamento, testes e questionários, procedimentos que se destacaram na época, sob a ótica de seu idealizador, o teórico Ralph Tyler. Os estudos de Tyler idealizavam a avaliação sob uma perspectiva de “verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor” (HOFFMANN, 1991, p. 40). Essa afirmativa se fortalece na citação abaixo:

O papel essencial da avaliação é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. (TYLER apud CABRERA, 2006, p. 29).

Assim, cabe à avaliação julgar o desempenho dos discentes, pois a aprendizagem se encontra centrada na mudança de comportamento dos sujeitos, devido à intensa influência da psicologia.

No caminho trilhado, realizando a revisão bibliográfica, constatamos que a mudança de concepção sobre a avaliação da aprendizagem vem ocorrendo paulatinamente com o passar do tempo. Para Cabrera (2006) e Hoffmann (1991), as influências de Tyler marcaram ainda, as décadas de 1960 e 1970 com sua concepção de avaliação por objetivos, sob o amparo do tecnicismo, cujo foco era a racionalização do trabalho. Nessa época, a avaliação entra em cena como forte aliada, pois o seu alvo passa a ser centrado no planejamento, com o objetivo de assegurar a produtividade do sistema escolar. Essa concepção passou a ser referencial teórico nos cursos de formação de professores e suas heranças positivistas são percebidas até hoje. Hoffmann (1991) aborda que era tão forte o modelo instaurado, que até mesmo a evolução do enfoque avaliativo, proposto por Scriven (1967) no que se refere à análise dos objetivos previstos pelo docente, de julgamento de mérito dos programas educacionais, não foi percebido. Sousa (1998) declara que Scriven sugeria considerar as aprendizagens não determinadas no programa de ensino. Ele apresentou o conceito de avaliação somativa e formativa e compreendia que o processo de avaliação abrange a interpretação do avaliador gerando um forte abalo entre os avaliadores nacionais na década de 1970.

Durante a década de 1980 o quadro educacional nacional era caótico, os embates políticos e o anseio por mudanças, marcaram esse período, que clamava por uma ativa participação popular. As lutas acerca da educação estavam envoltas nas discussões do projeto da nova LDB, além de defender a “erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando à formação do aluno crítico” (SHIROMA, 2000, p. 47). No tocante à avaliação da aprendizagem, nesse período, a influência da sociologia foi predominante. Segundo Sousa (1998), alguns teóricos ganham destaque por suas proposituras, a exemplo de André (1978), Saul (1985) e Luckesi (1984) elucidando os aspectos ideológicos da educação e suas implicações embasados numa pedagogia preocupada com as possibilidades de transformação social que se opõe ao modelo que preconiza a reprodução e conservação da sociedade, características latentes das teorias crítico-reprodutivistas⁶, as quais abordavam o fenômeno educacional numa extensão que ultrapassava os muros escolares, analisando seus aspectos sociais e as implicações políticas da avaliação enquanto elemento colaborador da reprodução da dominação social.

De acordo com Luckesi (1998), de um lado, estariam às pedagogias que pretendem transformar a sociedade e de outro, as que trabalham para conservar a sociedade. Para os que querem transformar, o papel da avaliação da aprendizagem é estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do discente de forma democrática e participativa. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deverá “manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento” (LUCKESI, 1998, p. 32). Entretanto, o mesmo autor, postula que para os conservadores, a prática da avaliação da aprendizagem “terá de, obrigatoriamente, ser autoritária” a fim de garantir o controle e enquadramento dos indivíduos, como forma de garantir o equilíbrio social.

Observamos que paulatinamente, os estudos, que refletem sobre a avaliação da aprendizagem e denunciam as práticas avaliativas discriminatórias, classificatórias e excludentes, vêm ganhando maior visibilidade na medida em que apontam uma concepção transformadora de avaliação, a qual considera o discente ativo e utiliza o diálogo na condução do processo pedagógico, embasadas na democracia e no sujeito enquanto agente histórico-social. Estes estudos trazem, à tona, uma avaliação da aprendizagem não mais reduzida ao

⁶ Teorias crítico-reprodutivistas postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, revelando uma dependência da educação em relação à sociedade.

julgamento e estabelecimento de instrumentos eficientes, mas aponta para a discussão das suas dimensões culturais, socioeconômicas, políticas e filosóficas.

Na discussão que adentra a década de 1990, fica marcada a preocupação dos teóricos em fazer uso das teorias críticas desenvolvidas nas décadas anteriores, com o escopo de compreender o desenvolvimento do discente enquanto ser humano, nos aspectos sociais, afetivos, motivacionais e não apenas cognitivos. Esta preocupação deverá estar associada à realização de um trabalho que objetiva diminuir as desigualdades sociais estabelecidas dentro e fora da escola, visando a sua superação, na qual os aspectos qualitativos são evidenciados em detrimento dos quantitativos, outrora tão marcantes na visão positivista. Outros componentes começam a ser observados para garantir a qualidade nos processos pedagógicos. As condições de trabalho do docente, sua formação, organização do currículo, estrutura física da escola, entre outros elementos, por vezes não enfatizados no passado. As teorias da educação e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem alicerçada numa perspectiva qualitativa, recebem subsídios que se ancoram em diversas ciências, a exemplo da Sociologia, Psicologia e da Pedagogia.

Nessa busca pela qualidade no ensino, caberá à avaliação da aprendizagem assumir um caráter dialético voltado para a transformação do indivíduo e da sociedade, mantendo sempre um compromisso formal e político com a aprendizagem, partindo do pressuposto de que não se realiza aprendizagem qualitativa sem avaliar seus caminhos e seus resultados. Concordamos com Cabrera (2006) quando diz:

Uma avaliação imbuída desse caráter qualitativo é uma possibilidade posta para uma re-significação das relações com o saber, isto é, a superação de um modelo de educação caracterizado pelo “estudar para tirar nota” para um que tem como característica o “estudar para garantir aprendizagens”. (CABRERA, 2006, p. 35).

Analisamos que essa afirmativa convida os educadores a firmarem o compromisso de transformar suas ações a fim de garantir que as aprendizagens se efetivem com a qualidade que lhes é imprescindível, legando à avaliação da aprendizagem a responsabilidade de diagnosticar se a aprendizagem dos discentes está ocorrendo de forma plena, pois estamos cientes de que a concepção, acima mencionada, não garante que práticas críticas se efetivem na escola, por isso ressaltamos a importância do compromisso dos educadores para que essa reflexão se torne prática.

É recorrente na literatura sobre este tema, a indicação da necessidade de uma avaliação que priorize a aprendizagem e a participação do discente enquanto sujeito do processo pedagógico; numa perspectiva construtivista da avaliação, a qualidade do ensino deve ser analisada de acordo com Hoffmann (2009) na insistência de buscar o desenvolvimento máximo dos discentes, que ocorre na sua interação com o meio, cabendo à escola um papel importante de possibilitar oportunidades desafiadoras de construção do conhecimento. Nesse trajeto, o papel do docente, enquanto mediador do processo pedagógico é fundamental para o desenvolvimento do discente.

Apesar de todo esforço para modificar a visão da avaliação da aprendizagem enquanto instrumento de exclusão e sua ação sobre o educando, o que vemos ainda, em algumas escolas, é o não aproveitamento das experiências trazidas pelos discentes, refletindo na mera transmissão de conteúdos, muitas vezes não contextualizados com a sua realidade, cabendo ao discente a responsabilidade por sua aprendizagem, visto que o papel da escola se limita a ofertar o ensino. O caráter meramente classificatório e seletivo da avaliação da aprendizagem, na maioria dos casos, sempre é priorizado em detrimento dos aspectos diagnósticos e formativos.

A tônica dos debates sobre a avaliação da aprendizagem relaciona-se ao erro ou acerto dos discentes. Partindo de um pensamento que aborda o erro como fonte de virtude e crescimento, Luckesi (1998) aponta maneiras de retirar do erro ou insucesso, benefícios, através da sua identificação e proveniência com o objetivo de superá-lo, propiciando o crescimento do discente aliado à reorientação de suas situações de aprendizagem, trazendo para a avaliação da aprendizagem o poder de decidir, não sobre os elementos punitivos que serão utilizados, mas sobre os caminhos que levarão ao crescimento do discente de forma salutar, conferindo ao erro a importância devida sem fazer apologias aos desacertos, tornando claro o seu caráter de equívoco, desvio ou acidente no percurso da aprendizagem e extraindo deles “os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos dele trilha necessária de nossas vidas” Luckesi (1998, p.59), conscientes de que equívocos fazem parte do processo de aquisição do conhecimento. Desse modo, devemos considerá-los equívocos que fazem parte do processo de aprendizagem e do inacabamento dos sujeitos na busca constante de saberes, porém ressaltamos que, uma vez ocorridos, sirvam para redirecionar trajetos e nunca como fonte de punição, culpa ou castigo, elementos que desconsideram a dinâmica dos processos pedagógicos que priorizam a construção do conhecimento e a escola enquanto espaço democrático que deverá oportunizar essa construção.

As posturas que priorizam a punição, o controle e a classificação dos sujeitos se ancoram numa visão tradicional da avaliação da aprendizagem que a limitam à atividade de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. Segundo Libâneo (2005), o docente, nessa visão, irá reduzir a avaliação da aprendizagem à memorização dos conteúdos e utilizar a nota como instrumento de controle, recompensa ou punição, desconsiderando aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem tais como: conhecimentos prévios, métodos e procedimentos do docente, diferenças individuais, nível de desenvolvimento intelectual, dentre outros elementos essenciais para o bom desenvolvimento do processo pedagógico, que inclusive já foram evidenciados neste trabalho, em tópicos anteriores, devido a sua relevância. Outro ponto relevante para Libâneo (2005), diz respeito à fuga da avaliação da aprendizagem pelos docentes por considerarem que as provas são medidas quantitativas prejudiciais ao desenvolvimento autônomo e criativo dos discentes, de modo que ao aderirem a dados qualitativos recusam-se a fazer qualquer quantificação dos resultados. No que concerne a esse assunto, Demo (2002) combate o caráter classificatório da avaliação em seu sentido abusivo, repressivo, humilhante e punitivo. Contudo, adverte que a crítica ao caráter classificatório, em alguns casos, se ampara numa postura acrítica que opta por não correr riscos, não avaliando quantitativamente, de forma farsante em uma estrutura na qual se permite avaliar e não se permite ser avaliado.

Para Demo (2002), avaliar é sempre classificar de maneira pedagógica e ética de modo a garantir a aprendizagem dos alunos, cabendo à escola construir ambientes de cooperação e não estimular combates. Para o autor, ao invés de fugirmos da classificação, deveremos refletir sobre as razões pedagógicas da classificação e seus riscos, cientes de que a avaliação, dentre suas finalidades, deve servir para diagnosticar a situação do discente classificando sua posição desfavorável nitidamente, sem humilhação ou destruição de expectativas para o discente, estabelecendo, em seguida, as estratégias mais adequadas para conseguir fazer com que os objetivos traçados sejam alcançados. É nesse contexto, que a classificação é defendida “de modo a garantir que o aluno que não aprende possa ter preservado seu direito de aprender” (DEMO, 2002, p.18), evitando o mascaramento das dificuldades existentes no percurso da aprendizagem, principalmente para os alunos das classes populares. O compromisso e a atenção do docente deverá ser o de praticar as intervenções necessárias, visando a garantir o direito do aluno de aprender e de estar ciente do seu processo de crescimento cognitivo.

Refletindo sobre esse mesmo aspecto, Esteban (2008) nos aponta que a avaliação da aprendizagem abordada como classificatória não oportuniza a criação de espaços significativos para um diálogo intenso e conjunto com os sujeitos envolvidos no processo, tolhendo possibilidades na medida em que se centra nas ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, prevalecendo aspectos quantitativos sobre os qualitativos, herança da corrente positivista que separa sujeito e objeto do conhecimento em espaços distintos, desconsiderando a interação entre ambos. Classificar, sob essa ótica, não ajuda a melhorar o ensino, nem a aprender mais; produz exclusões que se contrapõem a construção de uma escola de qualidade. A autora ainda enfatiza que é no cotidiano escolar que os processos interativos de construção do conhecimento acontecem, ancorados pela ideia de “compreender o mundo e não de dominar e de manipular o mundo” (ESTEBAN, 2008 p. 26), no qual, a avaliação qualitativa da aprendizagem ocorre, continuamente, investigando o processo de ensino e aprendizagem, dando lugar à compreensão e interação, substituindo, nesse sentido, o controle e a classificação.

De acordo com os teóricos analisados, inferimos que compete ao docente um papel determinante nesse processo; o de mediador/facilitador que está aberto ao diálogo e às diversidades de experiências em sala de aula, permitindo que a construção do conhecimento esteja conectada às situações vividas pelos próprios aprendizes, trazendo sempre que possível, para a sala de aula, o pluralismo da vida social, reconhecendo no sujeito que aprende a inseparável relação entre o ato de conhecer e o produto do conhecimento, seu cotidiano e interações sociais, de modo que a avaliação da aprendizagem se consolide enquanto prática investigativa mais inclusiva. O que se traduz nas palavras de Freire (1996):

Ensinar exige respeito aos saberes do educando. Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

Outro ponto relevante, segundo Silva (2001) no que concerne à avaliação da aprendizagem, numa abordagem que priorize o diálogo, a qualidade e a inclusão, partindo de uma vertente psicológica, diz respeito à disposição de acolher do avaliador. Voltamo-nos, inicialmente ao avaliador, pois ele é o sujeito que irá avaliar ou que se reportará a objetos, ações ou a outro sujeito que será avaliado. Acreditamos que essa disposição de acolher, não está ligada ao fato de aceitarmos as situações de aprendizagem de forma acrítica, mas no fato

de aceitarmos o discente como ele é, com suas dúvidas e incertezas, fazendo dos erros maneiras de repensar o processo de ensino, redefinindo caminhos e buscando novas alternativas. Aspectos importantes para refletir o processo pedagógico, na medida em que o sentido da prática avaliativa deverá consistir na reflexão sobre e para a ação (ESTEBAN, 2002). Desse modo, evidenciamos que, avaliar um discente implica antes de qualquer outra ação, a acolhida das suas alternativas e do seu modo de ser e compreender, para depois, dialogicamente, ajudá-lo. Acolher, nesse sentido, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação docente/discente fluir de forma dialógica.

Entendemos que, embora cada autor identifique um conjunto de teorias que se complementam para dar suporte à avaliação da aprendizagem, caberá ao docente na organização de seu trabalho, considerar que a visão de uma avaliação não classificatória e não punitiva, necessita de um aprofundamento nas formas de como o discente aprende, rompendo com a estrutura uniformizadora de ensinar, considerando as diferenças e as singularidades do processo de aprendizagem, para poder intervir pedagogicamente de forma contextualizada e inclusora. Sabemos que essa pluralidade de ideias se converge, também, na concepção de avaliação da aprendizagem internalizada pelo docente, no caráter avaliativo enquanto instrumento hegemônico de poder e coerção, considerando o grau de complexidade que compreende esse fazer. Priorizar uma avaliação que considere a construção do conhecimento de forma coletiva, ética, inacabada, inclusora e qualitativa, analisando os sujeitos históricos envolvidos no processo, docentes e discentes, que aprendem e ensinam mutuamente, faz parte de um compromisso político do docente com a aprendizagem, considerando o papel da escola e sua função social, o papel dos sujeitos e sua intervenção no mundo.

Consideramos relevantes as afirmações de Demo (2002) quando aborda o perigo de estarmos mascarando a classificação, deixando de fazer diagnósticos em sala de aula, atuando, desse modo, de forma descomprometida social e politicamente, classificando previamente e drasticamente, visto que as chances de crescimento sem diagnóstico e sem a garantia do desenvolvimento das aprendizagens foram negadas, nesse contexto. Contudo, não podemos nos furtar de considerar as proposituras de Esteban que, dentre suas afirmativas, reflete sobre o sentido restrito da avaliação classificatória, lembrando sua herança positivista, além de evidenciar suas implicações no desenvolvimento dos sujeitos ao limitar-se ao mérito, julgamento, punição e recompensa, sem refletir sobre os processos pedagógicos, a interação dos sujeitos na aquisição dos conhecimentos e sobre a abrangência da avaliação da aprendizagem no processo pedagógico. Aferimos que o bom senso é elemento substancial

para análise de qualquer conjuntura e que cada proposta levantada apresenta um leque de influências que podem ser utilizadas de forma salutar e equilibrada, entretanto defendemos, neste trabalho, propostas que priorizem práticas inclusoras e humanizadoras de avaliação da aprendizagem, que corroborem com o trabalho da escola enquanto agente de transformação social e considerem a relação mútua entre aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação da aprendizagem.

Ao realizarmos essa breve retrospectiva sobre avaliação da aprendizagem, percebemos que os embates sobre o tema demonstram que, com o passar dos anos, essa prática foi elucidada de duas formas: uma que enfatizava a racionalidade e objetividade do processo avaliativo, decorrente da corrente positivista, que prioriza os resultados alcançados e a possibilidade de sua quantificação, e outra, que considera a avaliação da aprendizagem enquanto processo, ressaltando a especificidade do humano que aborda o rompimento com o modelo positivista, propondo uma abordagem qualitativa da avaliação.

No IFPB, existe um discurso que conduz para uma abordagem qualitativa da avaliação da aprendizagem, porém o mesmo não é fruto de um consenso nem está normatizado, dando local a algumas práticas isoladas, fruto da interpretação individual dos sujeitos. Em virtude dessas incertezas, o modelo que prioriza os resultados alcançados e a possibilidade de sua quantificação prevalece.

3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Ao abordarmos os conceitos apresentados neste subitem, não intencionamos realizar nenhuma apologia à abordagem qualitativa em detrimento da quantitativa, pois entendemos que o equilíbrio no uso das duas, favorecerá a compreensão dos processos avaliativos. Contudo, ao longo deste trabalho, defendemos uma proposta avaliativa mais humanizadora e inclusora, que não se limite a dados quantificáveis. Para tanto, lançamos mão dos aportes teóricos que alicerçam uma abordagem qualitativa da avaliação com o intuito de elucidar seus preceitos e compreender as diversas nuances que envolvem a sua dimensão. A esse respeito, Esteban (2002) nos informa que:

[...] A vertente qualitativa é demarcada pelo declínio da influência do pensamento puramente racionalista e concomitante ascensão das perspectivas naturalistas e da elaboração de propostas ecléticas. Procura-se criar um estilo caracterizado pela flexibilidade, interação e complexidade. [...] A perspectiva qualitativa introduz a necessidade de tratar a questão metodológica com pluralidade e maior flexibilidade, para que se possa desenvolver uma metodologia de avaliação mais sensível as diferenças. (ESTEBAN, 2002, p. 120-121)

A abordagem qualitativa da avaliação da aprendizagem requer uma reflexão sobre a qualidade da educação brasileira. Qualidade requerida e monitorada, através de estudos nacionais e internacionais que, paulatinamente, têm se intensificado desde a década de 90. Segundo Schwartzman (2008), o mais conhecido desses estudos é o do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) efetivado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), que compara a capacidade dos jovens com idade de 15 anos em entender e fazer uso dos conceitos em língua, matemática e ciências, não somente quanto ao domínio curricular de cada escola, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta, em cerca de 60 países. Essa avaliação faz um levantamento dos indicadores de efetividade dos sistemas educacionais com a finalidade de analisar e assessorar as políticas públicas e pesquisas na área de educação.

O resultado obtido, no Brasil, demonstra que de 2000 a 2006 a situação dos estudantes, com relação à leitura, apresentou “desempenho extremamente baixo” e que não houve alteração ao longo dos anos, resultado que coincide com os do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação (SAEB), ao mostrar que “o desempenho extremamente precário da educação brasileira tem se mantido praticamente inalterado desde a década de 90” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 14). Os motivos dessa precariedade fomentam um debate constante, os quais podem estar relacionados desde o sistema educacional até os métodos de ensino.

Apesar do aumento significativo no acesso à escola nos últimos anos, Schwartzman (2008) chama a atenção para o número de jovens que não estuda nem trabalha, principalmente nas comunidades mais pobres, e estão fora da escola. Segundo o autor, o que faz esses jovens abandonarem a escola não é a necessidade de trabalhar, contrariando o pensamento de alguns economistas, mas, principalmente, a retenção no sistema escolar, fator observado nos altos índices de repetência atrelada ao nível socioeconômico das famílias e ao tipo de escola, uma vez que nas escolas públicas esse índice é maior. O autor faz uma relação entre o atraso escolar aos 14 anos, por renda da família e rede escolar (ver gráfico 06).

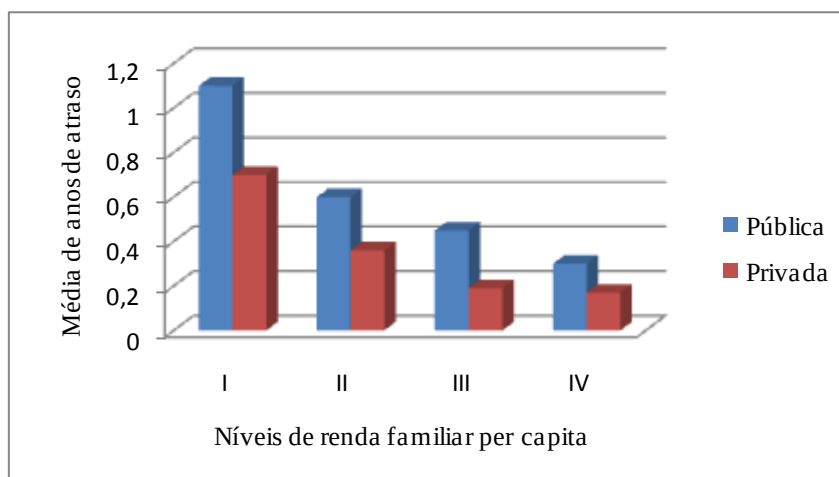


Gráfico 06 - Atraso escolar aos 14 anos, por renda da família e rede escolar
 Fonte: Schwartzman (2008)

Os dados obtidos demonstram que as escolas públicas parecem receber os alunos menos capazes ou que se empenham menos, por faixa de renda, ou não se mostram capazes de fazer com que seus alunos estudem e aprendam (SCHWARTZMAN, 2008, p. 13). É nesse contexto social, que os alunos frequentam e, principalmente, abandonam a escola recaindo, sobretudo, sobre os jovens e adultos a descontinuidade dos estudos.

Ponderamos, diante dos dados da pesquisa, que um dos elementos geradores desse abandono dos discentes que pertencem a esse segmento da educação básica e, principalmente da população jovem e adulta, é a avaliação da aprendizagem enquanto instrumento de classificação e reprovação escolar. Essa comprovação remete para a escola pública o velho questionamento do motivo pelo qual esses alunos não aprendem e solicitam a existência de mecanismos que garantam que a aprendizagem ocorra. Entretanto, sabemos que esse direito de aprender e a qualidade na educação não se limita ao acesso à escola, mas principalmente à permanência nela, no sentido abordado por Hoffmann (2008):

Qualidade em educação não significa apenas propiciar-lhe escolarização, mas acesso, de fato aos bens culturais da sociedade, acesso a cidadania, acesso a universidade, acesso a uma profissão, enfim acesso à aprendizagem que propiciará tudo isto.[...] uma escola que receba todas as crianças e jovens brasileiros e que vá além do que hoje se vê, ou seja, que lute, efetivamente, para a melhor aprendizagem possível desses estudantes durante o tempo que lhes é de direito, alcançando, nesse espaço para eles constituído, uma formação moral e intelectual digna. (HOFFMANN, 2008, p. 65).

O acompanhamento regular e interativo dos objetivos oriundos dos processos pedagógicos constitui a razão de ser da avaliação da aprendizagem. Os processos avaliativos

objetivam aproximar as maneiras de planejar, ensinar aprender e avaliar através do apanhado do maior número de informações, com teor relevante, para aperfeiçoar a qualidade social do trabalho pedagógico.

Partindo do pressuposto que ensinar é um ato político, a avaliação da aprendizagem também se configura como tal. A sua complexidade exige que se abarque o aspecto técnico-formal e político do processo educativo, de modo que seu objetivo prioritário seja o bom desempenho do discente. Para Rabelo (2003), esses dois aspectos aliados deverão possibilitar que os discentes aprendam com qualidade e sejam capazes de reconstruir conhecimentos no âmbito formal, mas principalmente deverá tornar-se cidadão crítico e responsável politicamente. A busca pela qualidade na educação brasileira constitui-se num grande desafio para educadores implicados na construção de uma escola mais democrática, que atenda as demandas socialmente excluídas e atingidas pelo fracasso escolar.

Nessa discussão sobre qualidade no ensino, uma reformulação sobre a avaliação da aprendizagem é requerida. Porém, para que se efetive de forma ampla, é necessário que se considere vários elementos que contribuem com a efetivação da qualidade do ensino, requerendo uma análise do sistema educacional como um todo, compreendendo: as características das escolas, os alunos, os professores e os métodos de ensino. Em seus estudos, (NÓVOA apud SCHWARTZMAN 2008, p. 52) aborda alguns dilemas educacionais que refletem na construção de uma escola de qualidade, um deles postula que a escola deve ser dedicada, especificamente, à aprendizagem, de modo que todos os seus discentes, não apenas aqueles que têm facilidade ou condições de aprender saiam dela tendo adquirido um nível mínimo de conhecimentos, condizentes com os programas curriculares nacionais, assim como defende o uso de uma pedagogia diferenciada, que trabalhe as diferentes situações de aprendizagem estimulando e apoiando os discentes que sentem mais dificuldade e, por último, defende que a escola seja um ambiente no qual as crianças aprendam a estudar e trabalhar tanto de forma autônoma quanto de forma cooperativa.

O trabalho escolar, numa vertente que considera a interação dos sujeitos e os diversos aspectos sócio-políticos que interferem no fazer pedagógico, se aproxima de uma proposta avaliativa que prioriza os aspectos qualitativos, na medida em que centra suas ações na instrumentalização cognitiva e política dos sujeitos. Numa visão qualitativa, a avaliação deixa de ser encarada como produto e passa a ser vista como processo que trabalha a aquisição de aprendizagens e que considera o discente sujeito e co-responsável pelo seu desenvolvimento. De acordo com o pensamento de Demo (2002, p. 59), na sua afirmativa que

“é preciso avaliar o aluno por aquilo que reconstrói pessoalmente. A aprendizagem é compreendida como processo, não pacote a ser adquirido, realiza-se através de uma reconstrução permanente” na qual o discente permanece sob constante avaliação na medida em que reconstrói seu conhecimento. Assim, o aspecto dicotômico entre quantidade e qualidade não deve ser aplicado à avaliação da aprendizagem, uma vez que as abordagens quantitativas e qualitativas devem ser consideradas mutuamente, ressaltando-se as especificidades de cada uma, dentro do contexto que serão utilizadas, sendo necessário saber avaliar para poder intervir da maneira adequada.

A crítica à avaliação escolar, realizada nas escolas se ancora, “sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa as notas que obtiveram nas provas” (LIBÂNEO, 2005, p. 198). A forma usual de conceber a avaliação é entendê-la como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os discentes. Contrapondo-se a essa postura meramente classificatória, os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, numa perspectiva qualitativa, defendem formas de garantir que as aprendizagens ocorram de forma dialógica e democrática. A avaliação, de acordo com Esteban (2002), buscará compreender os processos cognitivos de modo que os traços subjetivos do sujeito se evidenciem. Nesse trajeto, o processo de ensino e aprendizagem deverá está comprometido com uma prática escolar que objetive transformar realidades de forma ética e crítica. A esse respeito Demo (2006) alerta que:

Ninguém gosta de ser avaliado. Mas todos somos, quer gostemos ou não, porque isso faz parte de qualquer convivência institucional. A questão não é ser avaliado, mas ser avaliado de tal forma que se possa aceitar crítica e autocriticamente. O professor sabe também que, avaliando o aluno, no fundo está avaliando a si mesmo. (DEMO, 2006, p. 91).

Numa abordagem qualitativa, a compreensão das razões da avaliação e da sua condição constituinte do aprender deve estar clara, de modo que o avaliado perceba que, avaliando, o docente não estará punindo-o, mas diagnosticando suas aprendizagens e dificuldades a fim de garantir que sua aprendizagem ocorra de forma adequada. Em consonância com essa proposta, Hoffmann (1991, p. 20) enfatiza “duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”. Elementos que corroboram com uma concepção de sujeito autônomo intelectual e moralmente e, com uma avaliação que reflete acerca de suas ações.

Concordamos com Demo (2002) quando aponta que nessa busca por uma avaliação qualitativa deveremos substituir a reprodução dos conteúdos assimilados pela sua reconstrução crítica. O domínio do conhecimento de forma crítica possibilita uma intervenção histórica e política dos sujeitos, levando ao desenvolvimento da aprendizagem. Essa centralidade no sujeito, no processo de ensino e aprendizagem em detrimento ao objeto de conhecimento foi o diferencial da proposta qualitativa da avaliação, porém, sua influência não gerou grandes mudanças no modelo avaliativo vigente. Para Esteban (2002), a mistura dos dois modelos, qualitativo e quantitativo, favoreceu a reconstrução da prática avaliativa com o objetivo de ampliar a compreensão da função da avaliação da aprendizagem no processo educativo, sem limitar sua função a classificação e exclusão dos sujeitos, constituindo-a como uma ferramenta para tomada de decisões nos processos pedagógicos.

3.3 CONJUGANDO AS TIPOLOGIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A prática da avaliação é elucidada pela maneira como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e seu uso vem condicionado aos diversos aspectos sociais e institucionais que dela se originam. Neste subitem trataremos das categorias da avaliação da aprendizagem elucidando suas funções comumente identificadas no cotidiano escolar.

Numa perspectiva onde a formação integral é finalidade principal do ensino, a formação busca o desenvolvimento pleno das capacidades do sujeito, não se limitando ao aspecto cognitivo, alterando os princípios que ancoram a avaliação. A esse respeito Zabala (1998) aponta que:

[...] os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras e de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p. 197).

Para Sacristán (1998), uma pedagogia total, atenta ao desenvolvimento integral dos discentes, deverá pautar-se no entendimento dos sujeitos como uma unidade, elucidando

seus progressos como consequência de um comportamento conjunto, adquirido ao longo da sua trajetória de vida e das circunstâncias que o cercam, na escola, no grupo de discentes e na família.

A avaliação exerce, no mínimo, três funções básicas: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle (LIBÂNEO, 2005), que operam de maneira conjunta, interdependentes e, por essa razão, não podem ser consideradas de forma isolada.

A função pedagógico-didática diz respeito ao papel da avaliação enquanto cumpridora dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Essa perspectiva aborda o papel da avaliação no “cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar” (LIBÂNEO, 2005, p. 196), pois com a comprovação dos resultados do processo de ensino comprova-se ou não sua eficiência no tocante ao atendimento das finalidades sociais do ensino referentes à preparação dos discentes para enfrentarem as exigências da sociedade, da inserção no processo global de transformação social e de favorecer meios culturais de participação ativa nas esferas da vida social, contribuindo com a adoção de atitudes responsáveis do discente com relação ao estudo. Essa função possibilita à avaliação contribuir com a assimilação e fixação de conhecimentos e habilidades; através da correção dos erros cometidos, o discente irá aprimorar e aprofundar os conhecimentos, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo. Sua atuação está diretamente atrelada às funções de diagnóstico e de controle.

A função de diagnóstico favorece a identificação dos progressos e dificuldades dos discentes, possibilitando ao docente, modificações no processo de ensino com a finalidade de alcançar os objetivos propostos. Essa função exerce um papel importante no cotidiano escolar, pois possibilita no processo avaliativo o cumprimento da função pedagógico-didática, atribuindo sentido a função de controle.

No que concerne à função de controle, sua atuação é voltada aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, permitindo traçar o diagnóstico das situações de aprendizagem. Ocorre um controle sistemático e contínuo, oriundo da interação entre docente e discente, que por meio de atividades diversificadas, possibilita àquele acompanhar os processos de assimilação de conhecimentos e habilidades, bem como o desenvolvimento das capacidades mentais deste, sem, necessariamente, quantificar os resultados. O controle parcial e final diz respeito às verificações realizadas durante o bimestre, no final do bimestre e no final do semestre ou ano.

No que tange às formas de se avaliar, Rabelo (2003) e Sant’anna (1995) nos informa algumas categorias que fazem menção aos principais tipos de avaliação.

Com relação à regularidade, a avaliação pode ser contínua ou pontual. A contínua ocorre de forma regular, no cotidiano da sala de aula, perpassando todo o processo de ensino e aprendizagem. A pontual ocorre apenas no final de algum processo ou etapa.

No que diz respeito à formação, a avaliação da aprendizagem pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. Tipologias que serão detalhadas a seguir:

A avaliação diagnóstica – objetiva determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, devendo ser aplicada no início de cada ciclo de estudos. Possibilita apurar dificuldades de aprendizagem na medida em que sonda o estágio em que se encontra o desenvolvimento do discente, fornecendo elementos para verificar o que ele aprendeu e como aprendeu.

Observamos que essa forma de avaliação funciona como um mecanismo de triagem, que tem como objetivo fornecer subsídios importantes que possibilitam ao docente conhecer características fundamentais do discente, visando a ambientá-lo e a detectar se o mesmo apresenta os conhecimentos e habilidades necessárias para acompanhar o curso ou disciplina. Normalmente é realizada no início de um curso, período ou disciplina ou quando o docente ou a escola constatarem dificuldades de aprendizagem. Esse tipo de avaliação permite ao docente planejar suas aulas de modo a garantir que os objetivos mínimos estabelecidos sejam alcançados e que as dificuldades detectadas sejam sanadas em tempo hábil.

A avaliação formativa – é utilizada com o objetivo de informar o docente e o discente do resultado da aprendizagem, durante o decorrer das atividades escolares. Possibilita localizar deficiências no planejamento e ajustá-lo as necessidades dos discentes a quem se destinam, com foco no alcance dos objetivos previstos.

Notamos que essa forma de avaliação funciona como um mecanismo de controle, diário, ocasional ou periódico, podendo ser realizada de maneira contínua e informal. É realizada com o objetivo de verificar se os discentes estão atingindo as metas previamente estabelecidas, de forma gradativa e hierárquica, assegurando a aprendizagem. Com o intuito de corrigir rumos e adequar o ensino, essa forma de avaliação não avalia apenas o discente, mas faz uso desse diagnóstico, para avaliar a propriedade e eficácia do ensino aplicado permitindo ao docente detectar e identificar falhas na condução do processo de ensino,

possibilitando ajustes no seu trabalho com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Esse pressuposto baseia a constatação de alguns estudiosos em considerar essa modalidade uma parte complementar do processo de ensino e aprendizagem e, quando realizada da forma adequada, garante que a maioria dos discentes atinja os objetivos traçados, refletindo uma constante preocupação em contribuir com a melhoria de seu desempenho.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa deverá oportunizar ao docente observar mais metodicamente os discentes, compreender melhor seus processos cognitivos com o intuito de sistematizar o ajuste de maneira individualizada, realizar suas intervenções pedagógicas, buscando otimizar as aprendizagens, situando-se numa ótica de uma regulação intencional, “cuja intenção está pautada em determinar, ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer, com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

A avaliação somativa – normalmente é utilizada de forma pontual, visto que comumente ocorre no final de um curso, unidade de ensino, bimestre, semestre ou ano letivo, determinando o nível de domínio dos objetivos estabelecidos antecipadamente. Sugere a realização de um balanço somatório do trabalho realizado durante o processo de ensino e aprendizagem, considerando os níveis de aproveitamento observados, busca apurar o grau dos resultados obtidos de forma quantitativa, em relação aos objetivos previstos.

Comumente, esta avaliação refere-se a um resultado final, um exercício, prova ou outro instrumento, subsidiando a tomada de decisões na qual o aluno será promovido ou reprovado. Acontece através do uso do resultado das avaliações formativas aplicadas durante o período letivo, classificando os discentes de acordo com o rendimento observado nas etapas anteriores, firmando sua função classificatória. Ressaltamos que nessa modalidade de avaliação, além do resultado de provas, outro conjunto de sinais que reflitam o progresso e o desempenho do discente devam ser considerados para enfrentar as etapas posteriores do processo educativo.

Numa visão crítica, que prioriza a construção do conhecimento, a avaliação do ensino e aprendizagem é um processo que visa acompanhar a aprendizagem dos discentes de forma contínua, refletindo sobre as práticas adotadas, buscando alternativas que atendam às necessidades dos discentes de maneira democrática e interativa constituindo-se em uma prática dinâmica que atua durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Observamos no fazer diário dos docentes atuantes no PROEJA a ocorrência das três modalidades supracitadas, entretanto elas se apresentam de forma desarticulada, predominando a função

diagnóstica e somativa. Ressaltamos a necessidade de haver uma vinculação entre as categorias, para que o docente, de forma conjugada, faça uso dessas especificidades com o intuito de garantir que as aprendizagens se efetivem.

No próximo capítulo, apresentaremos o estudo dos documentos legais que fundamenta as políticas de educação de jovens e adultos, destacando a efetivação do PROEJA, seus avanços e limitações no contexto educacional.

4 AS PROPOSITURAS PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EFETIVAÇÃO DO PROEJA

Discorrer sobre as políticas educacionais que acompanham a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seus percalços e fragilidades, tendo em vista o atendimento a uma parcela da população jovem e adulta, no cenário pós LDB, com a criação do PROEJA, é o propósito deste capítulo. Para isso, faremos uma sinopse sobre esta conjuntura, ressaltando as prerrogativas legais, decretos, e o Documento Base que ampara a criação do PROEJA, sua finalidade, desafios e implicações para implantação enquanto programa integrante do ensino médio, da formação profissional técnica de nível médio e da educação de jovens e adultos.

A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDB) especificamente na seção V para a Educação de Jovens e Adultos, afirma a garantia da obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, tornando fundamental a oferta de EJA. O que ocorre ainda é uma desarticulação entre o ingresso na escola, permanência e conclusão dos estudos, causando o regresso tardio, desses desistentes, para o ambiente escolar conscientes da falta que os anos de escolaridade ocasionaram em suas vidas, principalmente devido à dificuldade em ingressar no mercado de trabalho. A definição de educação de adultos⁷, já adotada desde 1976 em Nairóbi, aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, afirma que:

Todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (UNESCO, 2010, p. 5).

Essa definição apresenta um entendimento sobre aprendizagem enquanto processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e abarca aspectos da aprendizagem formal e não formal, abrangendo uma gama de informações e conteúdos que serão organizados de acordo com as necessidades priorizadas por cada país, para atender a educação de jovens e adultos.

⁷ A definição de educação de adultos foi inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997.

No Brasil, com a aprovação da LDB em 1996 num contexto histórico permeado de lutas e reivindicações por parte dos movimentos sociais, a educação profissional e a educação de jovens e adultos sofrem avanços significativos ao serem institucionalizadas como modalidades de ensino. A educação profissional, conforme expressa o artigo 39 da Lei nº 9.394/96, deverá “conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A educação profissional deverá acontecer de forma integrada ao “trabalho, à ciência e à tecnologia” e às demais modalidades de educação, uma vez que é dever da sociedade e do Estado garantir aos indivíduos o direito à profissionalização e ao desenvolvimento de aptidões, tendo por objetivos estabelecer uma ligação entre a escola e o mundo do trabalho, qualificando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades laborais, de modo que possibilite ao sujeito resolver problemas, que se apresentam no seu contexto social, através do conhecimento prévio de forma articulada e criativa.

A Lei nº 9394/96 é considerada, por alguns teóricos, um marco para a Educação Profissional, visto que é o primeiro instrumento legal que a aprecia como uma modalidade integrada às demais formas de educação, inserida no contexto da educação básica e sua promulgação foi o princípio de uma ampla reforma do sistema educacional brasileiro que atingiu todos os níveis e modalidades de ensino. O acesso à educação profissional deverá abarcar escolaridades diferenciadas podendo acontecer de forma concomitante à educação regular.

No que tange a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, a LDB congregou mudanças e alargamentos conceituais ao assumir o termo Educação de Jovens e adultos para mencionar as ações outrora destinadas e conhecidas como ensino supletivo. A Lei promulga em seu artigo 37 que esta modalidade de ensino “deverá ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, garantindo as oportunidades de retorno aos bancos escolares por esses jovens e adultos, assim como assegura no seu artigo 38 que “caberá aos sistemas de ensino manter cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” de modo que sejam garantidas oportunidades educacionais que contemplem as peculiaridades, interesses e condições de vida e trabalho dos alunos. A proposta da LDB ratifica a educação como direito universal que deverá ser usufruído sem nenhum tipo de discriminação ou limitação.

Conforme o exposto, nas prerrogativas da LDB, o caráter “assistencialista e compensatório, destinado aos pobres e desafortunados” (MANFREDI, 2002, p. 78) da educação profissional do passado seria substituído por uma formação mais ampla, tendo como meta o desenvolvimento pleno do cidadão, se contrapondo ao perfil tecnicista de antes, onde “saber fazer” era suficiente para a formação profissional dos indivíduos. A esse respeito Kuenzer (2000) assinala que:

O novo princípio educativo exige que o trabalhador / cidadão de novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea que fundamentam os novos processos sociais e produtivos; exige que tenha novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e trabalho, uma nova ética de responsabilidade, de crítica e de criação, voltada para a preservação da vida, do ambiente, e para a construção da solidariedade, com condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão. (KUENZER, 2000, p. 15).

Para que esse princípio educativo se efetive é necessário que a educação básica seja universalizada, não só para atender às exigências de um mercado de trabalho seletivo e excludente, mas para oferecer melhores oportunidades para criação de uma nova humanidade capaz de enfrentar com melhores condições de compreensão e crítica da crescente exclusão e pobreza que caracteriza o tão aclamado desenvolvimento econômico (KUENZER, 2000). A baixa escolaridade e a conseqüente falta de qualificação para o trabalho constituem, de acordo com Machado (2006, p.38), “um dos mais significativos gargalos econômicos, cuja solução tem caráter estruturante, pois é capaz de provocar relevantes alterações na competitividade sistêmica, no nível de renda e emprego e na qualidade de vida”. Por essa razão as políticas que assegurem o direito a educação integral que vise o desenvolvimento profissional e humano necessitam ser priorizadas e concretizadas.

O surgimento do Decreto 5.154/04 propõe uma articulação entre a formação para o trabalho e a elevação de escolaridade dos sujeitos, mencionando a necessidade da superação da dualidade existente entre cultura geral e cultura técnica. A necessidade de tal superação é recorrente no debate atual sobre a formação profissional, presente na integração dos dois mundos relativos à defesa da formação geral e formação técnica. A esse respeito Ciavatta (2005) chama a atenção para a necessidade de “tratar a educação como uma totalidade social, isto é nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 85) de modo que a formação geral se torne parte inseparável da educação profissional nos campos onde ela ocorrer, superando a divisão historicamente estabelecida pela divisão social do trabalho entre os que executam e os que planejam. Uma

formação humana que vise garantir, “ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p.85). A importância de tal articulação comanda o debate atual da educação básica conforme a formulação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que propõe a construção das políticas do Plano Nacional de Educação (PNE-2010-2020) para aos próximos dez anos. A respeito de uma educação integral voltada para ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais que tem dentre seus objetivos a inclusão social o documento aponta que:

[...] a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível. [...] a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral. (BRASIL, 2010, p. 57).

Os avanços para além dos progressivos graus de universalização do ensino médio, previsto na LDB, também são referendados no documento objetivando aumentar a etapa de escolarização obrigatória no Brasil.

O Decreto 5.154/04 define que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas que contemplam a formação inicial e continuada de trabalhadores; a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, observando os seguintes princípios: organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. As reflexões acerca da educação profissional apontam que ela deverá atender as demandas que necessitam de uma formação que abarque as necessidades produtivas locais e regionais de modo a contribuir com o crescimento econômico e social.

Este Decreto se propunha atingir, a população composta por jovens e adultos, visto que as políticas outrora destinadas à formação profissional dessa população não conseguiam caminhar junto às políticas educacionais no que tange ao ensino fundamental e médio. Mesmo havendo um aumento do número de pessoas jovens e adultas nas salas de aula, ainda é alta a relação entre os que conseguem concluir o ensino básico e os que ficam pelo

caminho. As informações são confirmadas de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad de 2008, relativo ao ano de 2007, que divulga a existência de um aumento gradual dos indicadores de educação observado nos últimos anos: a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, por exemplo, passou de 10,1% em 2007 para 10,0% em 2008; e a média de anos de estudo aumentou de 6,9 para 7,1 anos - mas ainda não representava o ensino fundamental concluído. Na mesma análise constatamos que:

Na faixa de 18 anos ou mais de idade, grupo que já poderia ter concluído o ensino médio, ou seja, pelo menos 11 anos de estudo, a média era de 7,4 anos de estudo, isto é, menos que o ensino fundamental completo. Para os com 25 anos ou mais de idade, a média caía para 7,0 anos de estudo. Na população de dez anos ou mais de idade, 31,6% tinham 11 anos ou mais de estudo, percentual que chegava a 1/3 entre as mulheres e nem atingia 30% entre os homens. Por outro lado, 22,8% da população era sem instrução ou não havia concluído sequer a 4ª série do ensino fundamental. (IBGE, 2008, p. 7-8).

A escolarização da maioria dos jovens brasileiros necessita de oportunidades mais abrangentes, embora o panorama da educação no país tenha avançado, prevalecem ainda, desigualdades educacionais de caráter étnico, socioeconômico e geográfico.

Discrepâncias que acompanham a história da EJA no país, dentro de um cenário que necessita ser modificado através de políticas públicas sólidas e inclusoras que denotem um esforço conjunto da sociedade frente à globalização econômica e os desafios da inclusão social, onde o formar para o mercado de trabalho cede lugar a uma formação integral dos sujeitos, numa relação dialética de compreensão do mundo em que ele encontra-se inserido e dele mesmo enquanto sujeito. A importância das relações sociais que a instituição educativa desenvolve no seu cotidiano, num contexto de gestão democrática que prioriza o ideal da aprendizagem enquanto direito humano, é um dos aspectos evidenciados no documento do CONAE (2010), que postula:

Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. Como espaço de relações, cada instituição é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus/suas agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais. (BRASIL, 2010, p. 56).

Para vencer as disparidades educacionais, os embates políticos acerca da democratização da educação, da ampliação da oferta de vagas, permanência e sucesso na escola fazem parte luta dos movimentos sociais, especificamente no tocante ao público da EJA. Desde 1949, a problemática da EJA é discutida mundialmente; consta desta data a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFITEA), realizada em Helsingor, na Dinamarca (ARRUDA, 2009). Registros revelam que aconteceram mais cinco conferências mundiais das quais destacaremos a V e a VI, por serem mais recentes. Na V CONFITEA realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997, foi firmado um compromisso de que a Educação de Jovens e Adultos se pautaria na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, buscando desenvolver a autonomia, senso de responsabilidade, o preparo para as mudanças que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade de modo geral, de forma que esses sujeitos participem de forma ativa e crítica em suas comunidades das decisões coletivas e dos desafios que a sociedade em constante transformação lhes impõe, direitos negados através da falta do saber sistematizado e do ensino na idade própria.

A última Conferência (VI CONFITEA) realizada em Belém, no Brasil, em dezembro de 2009, frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “[...] um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 3-4). Dentre as várias abordagens discutidas na conferência, evidenciamos a aprendizagem e a educação de adultos como resposta aos desafios contemporâneos de ordem cultural, econômica, política e social, na medida em que, no mundo globalizado, as possibilidades de aprender se expanda ultrapassando barreiras geográficas e culturais. Observamos que essa preocupação com a educação mobiliza instituições nacionais e internacionais a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outras que se engajaram no apoio e incentivo de iniciativas que priorizam a educação básica e profissional de crianças, jovens e adultos.

No Brasil, desde 2003, emergem as políticas e programas que objetivam sanar as dificuldades educacionais historicamente estabelecidas no país e, apesar da educação não ser o único entrave no progresso da nação, cabe a ela um papel determinante. Segundo Moura, (2006, p. 8) “a educação desempenhou um papel estratégico em todas as nações que construíram um projeto nacional de desenvolvimento soberano e autônomo”, contudo, esse

desenvolvimento ocorre a partir de um conjunto de políticas de ordem socioeconômicas que se organizam e se programam dentro de um contexto histórico, no qual a educação funciona como elemento de “produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade” (MOURA, 2006, p. 8). Neste sentido se evidencia a proposta de programas que se propõem a sanar déficits educacionais de jovens e adultos a exemplo do Programa de Integração da Educação Profissional Integrada à Modalidade de Jovens e Adultos, o PROEJA.

4.1 O DESAFIO PROPOSTO PELO PROEJA

As propostas voltadas para a promoção da EJA foram marcadas, no decorrer dos anos, pela falta de continuidade e seriedade, pois se fundamentavam em projetos oriundos de grupos isolados e não em políticas públicas consistentes que abarcassem princípios epistemológicos e considerassem as dimensões socioeconômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto. O PROEJA surge com a intenção de atender os direitos alusivos ao Decreto 5.840/2006 a partir de um documento norteador que orienta as ações desenvolvidas pelo Programa, conhecido como Documento Base⁸. De acordo o Documento Base, o Estado, através de políticas públicas estáveis voltadas para EJA deve:

[...] contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sóciolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 11).

A elevação da escolaridade busca universalizar a educação básica associada à formação para o mundo do trabalho, com perspectivas de continuidade de estudos em nível superior, diante das crescentes exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais na atualidade, que impõem maior empenho e comprometimento nas ações educacionais, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais humana, crítica e emancipada. Esses

⁸ A SETEC/MEC, ao estimular as ações de implementação do PROEJA, constituiu um grupo de trabalho que elaborou um documento denominado Documento Base MEC/2006.

pressupostos norteiam e desafiam a criação do PROEJA, enfrentando as discontinuidades e o voluntarismo que historicamente marcaram a modalidade da EJA no Brasil.

O PROEJA, foi criado através do Decreto 5478/2005, com a finalidade de acolher uma clientela de pessoas jovens e adultas que não haviam concluído os estudos no que tange a educação básica, de modo a oferecer uma oportunidade de profissionalização e de alternativas de continuidade de estudos na educação profissional técnica de nível médio e em nível superior. Após alguns estudos realizados por membros da Rede Federal⁹, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos do tema aludido pelo Decreto 5478/2005 passaram a questionar o Programa, sugerindo sua ampliação em termos de alcance e aprofundamento de seus fundamentos epistemológicos, vislumbrando o atendimento de um público composto por jovens e adultos, a fim de possibilitar a esses egressos do ensino fundamental, e que foram excluídos do processo de escolarização por razões diversas, inclusive de sobrevivência, o Ensino Médio regular, proporcionando outra oportunidade para a continuação na vida de estudos (MOURA, 2006). Diante dessas necessidades, houve a revogação do Decreto 5.478/2005, pela promulgação do Decreto 5.840/2006 que dentre suas modificações trouxe o aumento da abrangência pela inclusão do ensino fundamental e, em relação às instituições que podem ofertar os cursos, uma admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais assim como de instituições privadas, indicando um interesse do Estado de assumir uma postura de principal responsável pela EJA e pela Educação Profissional, em um trabalho de parceria com a sociedade.

Partindo das teorias de educação e de estudos específicos do campo da EJA, ensino médio e cursos de formação profissional, foram definidos como princípios norteadores da proposta do PROEJA, a inclusão da população nas ofertas educacionais; a inserção orgânica da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Esses princípios propõem ações que minimizem a exclusão educacional, através de uma política voltada para os que se encontram

⁹ A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída pelas Escolas Técnicas ou colégios Técnicos vinculados as Universidades federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

em situação de desvantagem, em função da falta de escolaridade. Porém, lembra Gentili (2001), a situação de exclusão é fruto de um processo, que ocorre de múltiplas formas e modalidades e só será extinto se forem eliminadas suas causas, e não apenas seus efeitos. Numa sociedade democrática, a existência de políticas que busquem erradicar “processos que criam, multiplicam e que produzam socialmente a pobreza” (GENTILI, 2001, p. 40), conduzem à sua consolidação

As ações governamentais se desenvolvem sob interferências internacionais em virtude do processo de globalização da economia que delineia as políticas educacionais, sobretudo os investimentos que passaram a ser formulados pelas agências internacionais. Nesse sentido observa-se que:

As políticas do Banco Mundial são denominadas “políticas sociais focadas”, ou seja, as políticas compensatórias destinadas aos segmentos que sobrevivem na fronteira marginal da economia de mercado. No caso da educação para a América Latina, a recomendação ou a focalização é a prioridade para o Ensino Primário, traduzido na ideia de satisfação das necessidades básicas em educação para a maioria da população, considerando aqueles segmentos que não estão aptos a comprar o serviço educacional no mercado. (AZEVEDO, 2007, p. 84).

A preocupação com a educação básica pelo Banco Mundial se justifica, segundo Shiroma (2000), devido ao auxílio que a obtenção desse nível de escolaridade apresenta para reduzir a pobreza e aumentar a produtividade dos pobres, gerando atitudes que viabilizam sua participação na economia e na sociedade. Essa preocupação consta na proposta do PROEJA, cuja atuação, conforme o Documento Base, não se restringirá à função de instrumentalizar os discentes para competir no mercado de trabalho, uma vez que propõe uma formação cidadã que favoreça a construção de saberes de forma crítica, na qual os sujeitos sejam capazes de participar do mundo e intervir nele.

Um dos grandes desafios do PROEJA, confirmado pelo debate nacional do CONAE (2010), é integrar três campos da educação: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos, de modo que o Programa contribua de forma eficaz para a melhoria das condições socioeconômicas, elevando a escolaridade desses sujeitos, outrora excluídos dos bancos escolares, de maneira que as possibilidades de efetiva participação na vida produtiva, social e no desenvolvimento do país lhes sejam assegurado, em oposição à produção de ações de contenção social. Outro ponto desafiador é a consolidação desse Programa enquanto política educacional pública voltada para público da EJA, levando em consideração as suas possibilidades e limitações.

4.2 O PROEJA NO IFPB CAMPUS CAJAZEIRAS

As discussões sobre a Educação de Adultos, considerando a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico no âmbito da EJA, começaram a fomentar os espaços de debates e reflexões desde 2003 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Essa instituição, que tem se firmado, ao longo de sua história, como um centro de excelência na formação profissional e tecnológica, com foco no ensino médio e nos cursos técnicos de nível médio, se viu diante de um desafio que apresentava componentes pedagógicos, políticos e estruturais, em função das especificidades que caracterizam essa modalidade e a incipiente experiência na Rede Federal para lidar com a EJA.

O primeiro contato com o público da EJA ocorreu através da oferta do ensino médio aos egressos do ensino fundamental noturno da rede municipal, mediante um convênio de cooperação pedagógica consolidado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa e o CEFET-PB. Contudo, somente em 2007, em Cajazeiras, surgia a primeira turma de EJA, um curso de qualificação em operação de microcomputadores amparado nas prerrogativas do decreto 5.840/2006. O curso buscava integrar o ensino médio e a educação profissional na modalidade EJA. O público alvo eram jovens e adultos, maiores de dezoito anos, que haviam concluído o ensino fundamental.

Em 2009 no IFPB Campus Cajazeiras o PROEJA passou a funcionar com um curso técnico, na área de infraestrutura, denominado Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil. A escolha decorreu da forte expansão da área no município e, no ambiente escolar, era a única que poderia abarcar os pressupostos advindos do programa, atendendo o disposto no parágrafo único do art. 5, do Decreto 5840/2006, que promulga:

As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006, p. 2).

O Curso teve início com uma turma composta por quarenta e quatro pessoas, sendo quatro advindos da turma anterior por reprovação e, quarenta novos alunos ingressantes, através do convênio com a Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras e

demanda pública. Os docentes são os mesmos que atendem aos demais cursos do IFPB e por estarem atuando na modalidade EJA oferecida pela instituição, constituindo-se nos participantes dessa pesquisa, os professores dos dois primeiros módulos do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFPB, 2009), apresenta os seguintes objetivos:

a) formar profissionais com habilidades técnicas para atuarem de forma ética e competente na elaboração de desenhos da área de construção civil; b) permitir uma formação com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais; c) possibilitar aos jovens e adultos uma formação cultural básica e integral que permita sua mobilidade no mundo do trabalho, estimulando também a auto-aprendizagem e a capacidade de estar em condições de aprender sempre; d) melhorar a igualdade no acesso ao conhecimento sistematizado para jovens e adultos e e) contribuir para o desenvolvimento social da classe popular na oferta de uma educação de qualidade de forma pública, gratuita, igualitária e universal aos jovens e adultos objetivando a sua compreensão de mundo para o exercício da verdadeira cidadania. (IFPB, 2009, p. 13).

Ainda de acordo com o projeto do curso, o perfil profissional foi definido pela identidade da formação integrada, considerando o nível de autonomia e responsabilidade do técnico a ser formado, os ambientes de atuação, os relacionamentos necessários, os riscos a que estará sujeito e a necessidade de continuar aprendendo e se atualizando. Este profissional desenvolverá uma formação ética, técnica, criativa e humanística, que o conduzirá ao status de cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, apto a desempenhar sua profissão no tocante à elaboração e interpretação de croquis, esboços e desenhos de projetos de construções prediais e de arquitetura, de estruturas, de instalações hidráulicas e elétricas, de redes de esgoto e abastecimento de água, tanto manualmente quanto através de softwares.

O Projeto, em conformidade com o que preconiza o Documento Base (BRASIL, 2007) no que diz respeito à construção das estruturas curriculares dos cursos ofertados pela EJA envolvendo os processos pedagógicos, postula que a avaliação da aprendizagem deverá ser contínua, processual e coletiva, com o intuito de superar modelos curriculares rígidos e limitados, envolvendo todos os sujeitos integrantes do Programa. Deverá também, considerar a concepção do homem enquanto ser sócio-histórico, suas subjetividades, numa perspectiva integradora que considere os saberes adquiridos fora da escola, que estabeleça uma conexão com a realidade do discente, enquanto agente da ação pedagógica, fomentando a prática da

pesquisa, o que se traduz nas palavras de Machado (2006, p. 42) quando afirma que o PROEJA “representa, então uma grande oportunidade para a sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos”, trazendo além da mudança na forma de compreender a EJA, o compromisso desafiador de inovar a concepção e os fazeres da Educação Profissional a ela associada.

A organização curricular do Curso do IFPB – Campus Cajazeiras encontra-se baseada no Parecer CNE/CEB 15/98, orientador das Diretrizes Nacionais para o ensino médio e no Documento Base, não dissociando a preparação para o trabalho da formação geral do educando. Identificamos no Projeto do Curso, como princípios formadores da interface integradora de seu currículo, os seguintes aspectos: a preparação básica para o trabalho; o exercício da cidadania enfatizando a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho - as práticas sociais e política e as práticas culturais e de comunicação, incluindo a vida pessoal, o cotidiano e a convivência, bem como as questões de meio ambiente, corpo e saúde; o trabalho como princípio educativo e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. A organização curricular contemplará, ainda, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho, assim como aqueles que são relevantes ou indispensáveis para a habilitação profissional.

Enquanto estratégias metodológicas, o Documento Base (MACHADO apud BRASIL, 2007) aponta a possibilidade de diferentes abordagens: por complexos temáticos; por meio de esquemas conceituais; centradas em resolução de problemas; mediadas por dilemas reais vividos na sociedade e por áreas de conhecimento. Tais estratégias buscam atender as especificidades da educação de adultos, sendo acompanhadas e avaliadas através de encontros pedagógicos sistemáticos com todos os envolvidos no projeto. Assim foi adotado, de acordo com o projeto do curso, a metodologia com base em projetos integradores, que fomentem a pesquisa, a contextualização com a realidade do educando e uma visão de ensino centrada na criatividade e na interdisciplinaridade, fator que requer uma relação embasada no diálogo e na resolução de problemas. Entretanto, observamos que ocorre um distanciamento entre o proposto no documento e a prática cotidiana, pontos relatados e observados durante as reuniões pedagógicas com os docentes do PROEJA.

No que diz respeito a avaliação da aprendizagem, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), ela deverá abarcar todos os momentos e recursos que o docente faz uso durante o processo de ensino e aprendizagem, e terá como função o acompanhamento do

processo formativo dos discentes. Esta deve ter caráter sistemático e contínuo devendo propiciar a construção e a reconstrução cognitiva, na qual o discente é sujeito ativo, autônomo, criativo, participativo e reflexivo. Deverá ocorrer nas dimensões diagnóstica, que visualizam avanços e dificuldades fazendo ajustes e tomando decisões essenciais ao desempenho dos participantes do processo; processual, que reconhece que a aprendizagem ocorre em diferentes tempos, e em função dos ritmos de seus integrantes e de seus referenciais de mundo; formativa, na qual o sujeito acompanha o desenvolvimento de sua aprendizagem, expressando suas limitações e avanços e somativa, que expressa o resultado referente ao desempenho do aluno, fazendo uso de relatórios, conceitos ou notas.

O projeto do curso propõe que o processo avaliativo considere a análise das próprias situações de aprendizagem; o rendimento escolar é tomado de forma contínua e cumulativa, observando-se os critérios quantitativos e qualitativos do desempenho discente; a interpretação qualitativa do conhecimento construído pelos alunos; os estudos de recuperação obrigatórios e desenvolvidos de forma contínua e paralela às atividades didático-pedagógicas bem como, os olhares de todos os agentes envolvidos no processo.

Analizamos, diante do exposto, que a avaliação da aprendizagem deverá ocorrer de forma coerente às proposituras que evoluem a EJA, em consonância com o Programa, utilizando estratégias efetivas de acompanhamento do processo pedagógico, através de uma sistemática de trabalho paralelo e contínuo de recuperação da aprendizagem em sala de aula, “movendo os alunos na busca de novas aprendizagens” (BRASIL, 2007, p.53), não se limitando a condição de aprovação e reprovação do discente. Através do trabalho pedagógico realizado na Instituição observamos que, apesar do empenho de todos os envolvidos com o PROEJA em vencer os desafios que essa modalidade abarca, algumas lacunas são percebidas entre o estabelecido no projeto do curso, no Documento Base e na prática diária em sala de aula, principalmente do tocante ao como realizar determinadas práticas pedagógicas, visto que os docentes externam suas dificuldades e anseios associados a essas questões de ensino, aprendizagem e sua avaliação.

Ressaltamos que os docentes não possuem uma formação específica voltada para EJA, e reivindicam essa formação nas reuniões de área. Suas práticas pedagógicas são alicerçadas no princípio do “aprender fazendo” tentando desenvolver ações que atendam as necessidades e prerrogativas que o programa requer. Incorporam novos saberes através da socialização de experiências entre seus pares e seus educandos, enquanto aguardam por

propostas de investimento no Programa, conferidas pelo governo a essa modalidade desde a sua implantação no Campus Cajazeiras.

Compreendemos que são muitas as especificidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, características importantes para a compreensão docente e a condução dos processos realizados dentro e fora da sala de aula. Os adultos são indivíduos com experiências distintas capazes de analisar e criticar situações e informações. Considerando que para a criança o conhecimento necessita ganhar sentido, contexto e razão, no adulto esses fatores são somatizados. Ele necessita ter sua experiência de vida aproveitada e considerada em sala de aula, de modo que a contextualização dos conteúdos atribua sentido aos novos conhecimentos. Assim, as atividades escolares devem ser direcionadas de modo a atender as expectativas e anseios desses alunos, em um âmbito abrangente. Cabendo ao docente o papel de mediador e articulador, “agente solidário na produção coletiva de um projeto social” (BRASIL, 2007), ciente da necessidade de inovação e comprometimento com os objetivos dessa modalidade de ensino e da sua articulação no que tange ao ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem, componentes relevantes que justificam e estimulam o interesse no desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, artigo 5º, determina que o Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), deverá estar organizado em regime semestral, com uma carga horária de 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas à formação geral e 1.200 horas para formação profissional, distribuídas em três anos letivos, com funcionamento no turno noturno, sendo acrescidas 300 horas, destinadas ao Estágio Supervisionado ou ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), totalizando 2.700 horas de curso.

O PROEJA difere das demais modalidades de cursos regulares existentes na Instituição, em vários aspectos, desde a forma de ingresso, público-alvo, metodologia, estrutura do curso e proposta pedagógica. O seu regime é semestral, apesar de apresentar entrada anual de alunos. Possui documento regulamentador próprio, o Documento Base, em função de se constituir um programa com especificidades que abrangem a inclusão e o resgate social. O Governo Federal fornece um incentivo financeiro, na forma de bolsa, para subsidiar a permanência dos discentes no programa. Existem expectativas para que o programa se efetive enquanto política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sugerindo uma formação humana que possibilite a obtenção de saberes que permitam ao sujeito compreender criticamente o mundo

e sua inserção nele. Entretanto, Azevedo (2001) nos informa que as “políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si” (AZEVEDO, 2001, p. 05). Desse modo, são construções originadas pelos valores, símbolos e representações sociais que compõem uma determinada realidade, de maneira que esses elementos não podem ser desconsiderados numa análise sobre políticas.

O PROEJA foi implantado, efetivamente, pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e sua proposta pressupõe, uma formação integral de superação da dualidade teoria e prática, cultura geral versus cultura técnica, vislumbrando uma educação “comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana” (BRASIL, 2007, p. 32), elementos substanciais enquanto provedores de inclusão e resgate sociais, participação no mundo do trabalho e formação cidadã.

No Documento Base (BRASIL, 2007), as prerrogativas que compõem o processo de ensino e aprendizagem são evidenciadas, principalmente nos aspectos que apontam esta aprendizagem enquanto processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, de modo que o discente reflita sobre suas experiências e conhecimentos prévios reelaborando de forma sistematizada, novos saberes. Nesse processo cognitivo, a avaliação da aprendizagem deverá ocorrer em todos os momentos, utilizando todos os recursos que o discente dispuser no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação tem a finalidade de acompanhar o processo formativo dos discentes averiguando o desenvolvimento da proposta pedagógica, durante sua execução, com o objetivo de rever ou investir nos processos pedagógicos, analisando o processo formativo de forma ampla e não apenas as dificuldades cognitivas apresentadas pelos discentes, dessa forma a avaliação será considerada parte constitutiva do processo de ensino e produção do conhecimento.

No próximo capítulo, considerando a necessidade de analisar a representação social da avaliação da aprendizagem pelos docentes atuantes no PROEJA, apresentamos a técnica do grupo focal e a análise do conteúdo discursivo e simbólico. O embasamento teórico subjacente a este capítulo já foi aludido anteriormente nesta pesquisa.

5 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DISCURSO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de acessar as representações sociais da avaliação da aprendizagem utilizamos nesta pesquisa, uma combinação de entrevistas com a técnica do grupo focal, para compor a última etapa da pesquisa de campo, realizada com seis professores, que trabalharam no primeiro e segundo módulos do PROEJA. Tendo em vista a necessidade da análise da representação social da avaliação em questão, de conteúdo eminentemente discursivo e simbólico, a técnica do grupo focal mostra-se particularmente indicada por possibilitar o acesso mais rápido à dimensão social do objeto de estudo (FRANCO, 2003) e favorecer, ao mesmo tempo segundo Gatti (2005), a compreensão das:

[...] diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos e grupos diferenciados de pessoas bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. (GATTI, 2005, p. 14)

Por se tratar de um grupo que possui algumas características em comum, essa técnica permite esclarecer situações complexas ajudando a ultrapassar as respostas simples. A organização das questões trabalhadas pelo grupo focal teve como objetivo analisar os sentidos compartilhados pelos docentes do PROEJA acerca da avaliação da aprendizagem, considerando como tais representações influenciam suas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizamos como questões norteadoras do grupo focal os seguintes questionamentos:

- O que **é** avaliação da aprendizagem?
- O que **não é** avaliação da aprendizagem?
- O que vocês **sentem** ao avaliar seus alunos?
- O que vocês **fazem** com os resultados obtidos?
- Se vocês pudessem **definir** a avaliação da aprendizagem, com uma figura, um símbolo, um objeto, um animal, uma imagem, uma representação qualquer que lhe vem à mente, seria?

O grupo focal foi precedido do levantamento funcional dos docentes e de uma entrevista complementar para construção do perfil dos sujeitos, a qual ocorreu nas dependências da escola (sala dos professores, coordenações de cursos) nos horários disponíveis dos entrevistados. No momento da entrevista realizamos o convite prévio para a realização do grupo focal, que seria agendado em data a combinar.

Quando foi definido o local, a data e horário, o convite foi feito através de contato telefônico. Optamos por realizar o encontro no dia 02 de julho de 2010 às 14 horas.

O encontro ocorreu, na sala dos professores do curso de Edificações, que não estava sendo utilizada naquele momento, pois necessitávamos de privacidade e silêncio para realizarmos a gravação do material em áudio. Compareceram seis dos catorze professores convidados, posteriormente as ausências foram justificadas em decorrência de estarem em horário de aula e compromissos pessoais agendados previamente. Como recomenda Gatti (2005), realizamos o trabalho com o grupo focal a partir do número mínimo de seis participantes.

Reunimo-nos em volta de uma grande mesa agradecendo a presença dos participantes e apresentando a temática do trabalho de forma sucinta, informando da necessidade do uso de um gravador para transcrição das falas e, em seguida, lançamos as questões norteadoras da discussão no quadro branco para serem debatidas seguindo sua ordem no quadro. Percebemos no processo de mediação uma boa receptividade do grupo quanto à participação na discussão, principalmente quando se fazia necessário uma intervenção da mediadora, não havendo nenhum desconforto ou resistência por parte dos debatedores em virtude de haver uma relação profissional cotidiana entre eles e a pesquisadora a mediar o grupo focal, apesar de alguns participantes falarem mais que outros, o que viabilizou a fluência e interação do grupo na discussão. Ao término da sessão, observou-se que todas as questões propostas foram debatidas, indicando que não seria necessário outro momento de discussão do grupo com essa finalidade. A fita de gravação gerou quarenta e cinco minutos que foram, em seguida, transcritos e analisados.

Após a fase de coleta dos dados, do material oriundo do grupo focal, fizemos a transcrição das falas seguidas da leitura e releitura que objetivava entre outras variáveis, estabelecer as categorias de análise presentes nas falas dos docentes, com o intuito de estabelecer um diálogo com os autores que referendam essa pesquisa.

Os dados coletados para esta proposta de trabalho formam o *corpus* discursivo dos docentes do PROEJA, do IFPB Campus Cajazeiras. Adotamos a Análise de Conteúdo para o tratamento do material coletado. Esse método é concebido, de acordo com Bardin (1977) como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas matérias. (BARDIN, 1977, p. 42).

Optamos pela análise de conteúdo discursivo a partir da organização de três eixos mais amplos de análise:

- a) Dimensão conceitual da avaliação;
- b) Dimensão afetivo-pedagógica da avaliação
- c) Dimensão simbólica da avaliação.

A opção por estabelecer os referidos eixos se deu em decorrência das respostas às questões propostas no roteiro submetido ao grupo focal, que deram forma a categorias chamadas moleculares emergentes do *corpus* discursivo (FRANCO, 2003) que evidenciam um conjunto de elementos ao quais constroem uma representação social da finalidade do processo educativo, orientando o seu fazer docente. As subcategorias sugeriram a formulação de três categorias mais amplas: a primeira relacionada à definição do que é a avaliação da aprendizagem ou do que não é avaliação da aprendizagem, considerando-se sua dimensão conceitual; a segunda, a dimensão afetivo-pedagógica da avaliação da aprendizagem, compreendendo a dimensão mais subjetiva dos sujeitos ao definirem o que sentem e o que fazem com os resultados da avaliação da aprendizagem e a terceira denominada de dimensão simbólica da avaliação da aprendizagem, relacionada às metáforas utilizadas para expressar a concepção de avaliação da aprendizagem.

Ressaltamos a importância da categorização como princípio organizador do *corpus* discursivo, conforme sugere Franco (2003), levando em conta o campo semântico em decorrência das categorias temáticas a partir da classificação dos sentidos divergentes e convergentes com relação às questões propostas para a análise. A respeito da categorização Bardin (1977) a define como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos[...]. (BARDIN, 1977, p.117-119).

Assim compreendendo, a análise dos dados respaldou nos pressupostos requeridos pela análise de conteúdo, Bardin (1977), destacando as seguintes qualidades: a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e por fim a produtividade.

a) Dimensão conceitual da avaliação de aprendizagem

No que concerne a **dimensão conceitual** da avaliação da aprendizagem, elencamos duas subcategorias com o objetivo de fornecer elementos que facilitem nossa análise a respeito do que **é** avaliação da aprendizagem e do que **não é** avaliação da aprendizagem para os docentes atuantes no PROEJA. Dentro da dimensão Conceitual estabelecemos as subcategorias **autoavaliação** e **desempenho**.

Dimensão conceitual
1.1. Autoavaliação [...] depois que eu faço a correção, eu me avalio também [...] deve ter também havido uma... alguma falha na minha transmissão, aí eu vou trabalhar em cima disso. [...] quando o resultado do desempenho da turma não é bom, reflete um pouco na forma como você ensinou né.
1.2. Desempenho/Resultados [...] você quer exigir ali, os conhecimentos básicos, não exigindo muito, eles é ... deixam um pouco a desejar. [...] medir se o conteúdo ministrado pelo professor é o mesmo que foi assimilado pelos alunos. [...] só porque o aluno tirou dez, não significa que ele aprendeu, talvez já venha com alguma carga de aprendizado. [...] todas aquelas atividades que nos fazemos com o objetivo, de ... de tentarmos descobrir se atingimos pelo menos, em parte, as nossa metas.

Quadro 1 – Fala dos sujeitos associadas à dimensão conceitual
Fonte: Dados da pesquisa

Partindo do pressuposto que as representações sociais fazem parte do nosso cotidiano em diversas ocasiões, circulando nos discursos, trazidas pelas palavras e “veiculadas em mensagens e imagens midiáticas” (JODELET, 2001, p.17), seu estudo deve articular elementos afetivos, mentais e sociais de forma integrada com o conhecimento, a linguagem, a comunicação, considerando as relações sociais que afetam as representações e a realidade material e social.

A compreensão das práticas escolares desenvolvidas no cotidiano das salas de aula, pelos docentes, é elemento importante para a construção das suas representações sociais, na medida em que os discernimos como sujeitos que constroem conhecimentos sobre sua prática profissional, sofrendo influências de suas crenças e valores pessoais.

A avaliação da aprendizagem apresentou-se como um momento para autoavaliação da prática docente, estando relacionada ao sucesso/fracasso do que foi transmitido e assimilado em sala pelos discentes, visto que o sucesso, ou não, da turma está atrelado ao desempenho do discente como consequência do trabalho do docente, refletindo a aprendizagem. A responsabilidade do docente, no ato avaliativo, foi enfatizada nas falas, mas ressaltaram suas dificuldades por tratar-se de uma clientela diferenciada e com sérias limitações de aprendizagem, tornando complexa a análise do docente no processo avaliativo.

Uma preocupação comum entre os docentes fez menção à “justiça” ao avaliar os discentes com uma carga social, que não pode ser desconsiderada, e com ementas e programas que devem ser cumpridos ao término de um semestre. A necessidade de uma capacitação para o trabalho com os discentes do PROEJA também foi elencada como obstáculo para o bom desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Outro entendimento ressaltado foi o da avaliação como instrumento ou meio para medir a relação entre conteúdo apreendido e o conteúdo ministrado, “medindo se o conteúdo ministrado, pelo professor, é o mesmo que foi assimilado pelos alunos” (sujeito da pesquisa), atuando como elemento de controle externo dos níveis de rendimento. Para 2/3 dos docentes quanto maior essa relação maior o aprendizado e, conseqüentemente, mais eficiente foi a abordagem adotada pelo docente em sala de aula.

Observamos que apesar dos docentes definirem a avaliação da aprendizagem enquanto processo, e demonstrarem uma preocupação com as experiências de vida e necessidades dos discentes, do diagnóstico, da observação da evolução do aprendizado, percebemos nas falas uma compreensão da avaliação com ênfase na verificação do

desempenho relacionada a metas e objetivos propostos, características marcantes de uma avaliação tradicional. Inicialmente, demonstraram em suas falas uma consonância com o Documento Base (BRASIL, 2007) na medida em que apresentam uma avaliação que abarca todos os momentos e recursos que o docente faz uso no processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade o acompanhamento da formação dos discentes na sua construção cognitiva.

Entendemos que a preocupação do docente em buscar na avaliação, através do desempenho dos discentes, um instrumento que lhe forneça elementos para analisar o alcance dos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem não pode ser dissociada da subjetividade que lhe é inerente, a esse respeito Hoffmann (2009) reforça uma reflexão sobre a compreensão dos discentes, frente às tarefas de aprendizagem, uma vez que elas, deverão nortear a investigação do docente sobre o processo de construção cognitiva, seus percalços e formas de melhorias durante a sua execução.

Inferimos ainda, que a avaliação da aprendizagem concebida como investigação, se constitui também um “processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do discente, suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (ROMÃO, 1999, p. 101), propiciando ao docente a reflexão sobre suas práticas e visões de mundo, neste caso, acontece um processo mútuo de educação.

b) A dimensão afetivo-pedagógica

A Categoria **dimensão afetivo-pedagógica** buscou subsidiar as questões norteadoras do grupo focal relativas ao que os docentes **sentem** ao avaliar seus alunos e ao que **fazem** com os resultados obtidos nessas avaliações. Subdividimos a dimensão em duas subcategorias: **respeito ao discente**, elencando os sentimentos no ato avaliativo e **ações pedagógicas**, ressaltando o que fazem com os resultados das avaliações.

Observamos que nas informações oriundas do discurso acadêmico e dos órgãos oficiais, que situam as dificuldades e perenidades que acompanham a história de vida, as dificuldades e limitações das políticas públicas voltadas para EJA fazem parte dos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa.

2. Categoria afetivo-pedagógica
2.1. Respeito ao discente
[...] O PROEJA é totalmente diferente, eles tem uma carência grande e se você vai com aquela paciência, tentando transmitir o conteúdo pra eles que termina eles, cativando eles de tal maneira que a gente sente isso na avaliação
[...] Eu acho que muitas vezes a gente tem a sensação de um pouco mais, um pouco de, diria o que, felicidade, no que concerne ao, ao que sentimos com relação a eles.
[...] O PROEJA é uma turma diferenciada. Eu sinto a preocupação de tá sendo justo, ou não, com eles. [...] fico preocupado em ser justo, porque será que eu tenho, eu como professor, tenho condições de anular a questão social todinha e dizer não, então é falta você vai ficar com né...
[...] a preocupação de você avaliar, saber que ele não atingiu os resultados, mas saber que ele se desempenhou o máximo naquilo ali.
[...] avaliar o PROEJA, realmente é...é meio, é complicado, você tem que ser cuidadoso na hora da avaliação,
[...] com relação ao sentimento ao avaliar os alunos, eu fico feliz com o desempenho de muitos deles e fico até preocupada com o resultado de outros. [...] os problemas sociais como diz professor X problemas de casa, as vezes tem filho, tem outras dificuldades, então tudo isso reflete no aprendizado.
2.2. Ações pedagógicas
[...] é uma turma muito heterogênea, né...então a gente deve trabalhar os resultados pelo contexto individual, então a gente logo no começo, quando começar a ensinar as turmas novatas, começa logo assim, a tentar é... conhecer melhor cada individualidade. [...] a gente mostra que eles atingiram os objetivos e aqueles que não atingiram o rendimento, vamos ver o que aconteceu.
[...] acho que outra coisa muito importante é o grau de instrução de que cada um chegou aqui. [...] e como a avaliação a gente tem que ser justo, a gente tem que ser flexível em relação ao EJA, mas a gente também não pode fingir que a deficiência não existe né.

[...] nós traçamos metas quando iniciamos nossas atividades, então o resultado vai servir de parâmetro pra gente, pra saber como nós conseguimos chegar a essas metas. [...] A avaliação traz pra você também é... a idéia do que você consegue atingir como professor dentro da sala de aula. Então a avaliação, ela não é só a avaliação para o aluno, ela é uma avaliação também pra gente como professor, certo eu entendo nesse aspecto, os resultados obtidos nos traz esse, esse referencial.
[...] De posse dos resultados eu tô tentando estimular a turma, quando eu corrijo a avaliação, olha não tem segredo isso aqui que vocês aprenderam vocês realmente aprenderam porque está aqui [...] estimular mesmo, aguçar a curiosidade deles, pra se eles quiserem pesquisar daí pra frente, pegar mais livros da área aguçar a curiosidade deles.
[...] eu notei que eles gostam de ser avaliados, eles cobram de você teste, prova, e da mesma forma cobram os resultados, já corrigiu professor? Como é que eu fui? Fui bem? O que eu errei? [...] eles cobram testes, exercícios, coisas práticas, coisas que eles possam realizar.
[...] eu vou acompanhando assim, a média da turma, se tá boa. Vejo aqueles mais deficientes, vejo os alunos que tão num parâmetro bem acima dos demais. Procuro assim rever e dar uma próxima chance, de fazer, rever a prova, de fazer trabalho.

Quadro 2 – Falas dos pesquisados – Categoria afetivo-pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa

As necessidades (cognitivas, emocionais, auto-estima) foram destacadas, por todos os docentes, enquanto componente que não pode ser desconsiderado no ato avaliativo. O respeito às diferenças e particularidades que compõem o perfil dos alunos do PROEJA foram os elementos inicialmente focados por todos os sujeitos.

Percebemos que os docentes incorporam o discurso circulante no campo educacional ao discorrer que, em qualquer prática educativa precede a disposição de acolher o discente. Esse acolhimento consiste na recepção de suas alternativas pedagógicas e humanas, objetivando compreendê-las, para através do diálogo, ajudá-lo e quando necessário, redirecionar suas alternativas.

Observamos fragmentos dessa disposição de acolher presente em todas as falas. Para os docentes, diferentemente dos alunos das turmas regulares, os alunos do PROEJA “cativam” os professores, relatou um dos sujeitos, despertando a sua necessidade, enquanto

sujeito ativo que interfere e sofre interferência do meio, de fazer mais por seus alunos, de contribuir com a elevação da escolaridade de seus discentes, respeitando seus ritmos e histórias de vida. No que concerne aos sentimentos aflorados no processo avaliativo, a sensação de felicidade e satisfação em poder contribuir com o avanço de um grupo tão esperançoso por mudanças, carentes, que vêm nessa oportunidade de retorno a escola uma chance ímpar de transformarem-se, acaba repassando para os docentes a sensação de “serem um pouco mais úteis, em determinados aspectos do que em outros, em outros contextos do nosso trabalho” conforme citou um dos sujeitos. Essa relação afetiva indica o compartilhamento dos docentes com a perspectiva crítica da educação proposta por Freire (1996), ao definir que:

ensinar exige querer bem aos educandos. [...] Significa, de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. (FREIRE, 1996, p. 159).

Outro ponto que nos chama a atenção diz respeito à percepção social da escola enquanto único canal de progressão social para os discentes. Essa perspectiva traz para o docente a preocupação e o receio de estar sendo justo ou não, com os seus discentes. Tal sensação de justiça, ou injustiça, vem acompanhada da compreensão das dificuldades históricas e, principalmente, do cotidiano que, naturalmente, faz emergir situações concretas, as quais põem em destaque a questão social que acompanha esses discentes, problemas relacionados ao alcoolismo, problemas de saúde, falta de emprego, fatores estes que não podem, simplesmente, serem desconsiderados ou deixados de lado.

Entendemos que a “sensação de justiça”, abordada por dois docentes, nos remete ao juízo de valor que emerge dos indicadores, que fundamentam uma concepção de avaliação da aprendizagem comumente adotada enquanto “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1998, p.33); indicam também a relevância da dimensão ética no trabalho docente. Contudo ressaltamos que, nessa apreciação, os elementos analisados não serão só objetivos, mas também subjetivos fundamentando uma tomada de decisão com relação à aprendizagem dos discentes. As limitações cognitivas geram uma tensão na prática avaliativa, devido à complexidade que a envolve. A importância de trabalhar as limitações de aprendizagem durante o semestre, revendo conceitos teóricos e práticos, foi aludida como algo comum ao grupo, porém, há

limitações de aprendizagem que chegam a ser físicas, como nos relatou um docente, restringindo assim, a prática avaliativa.

Os sentimentos se diversificam diante do contexto social que envolve o trabalho com os discentes. Complexidade, preocupação, tensão, senso de justiça, felicidade, o envolvimento declarado no “cativar”, a sensação de fazer um pouco mais, foram alguns dos sentimentos anunciados nas falas dos docentes, entretanto, compreender a dinâmica da avaliação da aprendizagem relativa aos sentimentos, que dela se originam, não é uma tarefa simples. Superar os modos de agir, provenientes de posturas tradicionais sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes, demanda um aprofundamento na compreensão da aprendizagem, da avaliação e das áreas de conhecimento específicas a cada disciplina.

Para a pedagogia, a avaliação da aprendizagem desempenha uma função pedagógico-didática. Essa perspectiva faz menção ao papel da avaliação no “cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar”, com a comprovação ordenada dos resultados do processo de ensino, confirmando ou não, sua eficiência, no tocante ao atendimento das finalidades sociais deste ensino que dizem respeito à preparação dos discentes para enfrentarem as exigências da sociedade, conforme já explicitamos neste trabalho (LIBÂNEO, 2005, p.196). Com a finalidade de analisar esse papel, elencamos a subcategoria **ações-pedagógicas**, relacionada ao que **fazem** os professores com os **resultados obtidos** nas suas avaliações.

Observamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa demonstraram reconhecer a importância de fazer um diagnóstico da situação de seus discentes, com relação à aprendizagem, ao tempo fora da escola, às atividades laborais, elementos que ajudam a compor o diagnóstico sobre os discentes na sua individualidade e da sala de aula como conjunto. Esse diagnóstico busca também, favorecer a construção das aprendizagens, corrigindo erros e revendo caminhos, atitudes que coadunam com a proposta de Libâneo (2005) quando apresenta que cumprindo a função didática, a avaliação, “contribui com a assimilação e fixação de conhecimentos e habilidades, através da correção dos erros cometidos, o discente irá aprimorar e aprofundar os conhecimentos” (LIBÂNEO, 2005, p. 197).

Contudo, ao fazerem menção à heterogeneidade da turma, numa perspectiva de pluralidade que dificulta o trabalho realizado em sala, principalmente numa turma de jovens e adultos, fator que aumenta o grau de especificidade do grupo, retornam a um discurso que se ampara na concepção de uma prática avaliativa embasada na “homogeneidade” que na

realidade não existe. A preocupação com o cumprimento das etapas burocráticas, estabelecidas pela Instituição, é percebida nas entrelinhas do discurso dos sujeitos e, algumas vezes, prevalece em detrimento das necessidades cognitivas do grupo.

c) A dimensão simbólica

A categoria **dimensão simbólica** da avaliação da aprendizagem buscou identificar quais os símbolos, imagens ou representações aliados a avaliação da aprendizagem pelos docentes. Compreender suas representações sociais e seus reflexos nos processos pedagógicos nos permitirá uma aproximação maior com essa realidade construída a partir de suas experiências enquanto sujeito histórico. É através do cotidiano dos sujeitos que suas concepções e crenças vão ganhando corpo e sentido. O sujeito ao mesmo tempo em que descobre o mundo se descobre nele. Acreditamos que os mitos, símbolos e representações que os sujeitos constroem ao longo de sua história de vida delimitam suas ações em todas as esferas desta. A esse respeito Moscovici (1978) aponta que:

[...] não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou coletividade como prolongamento do seu comportamento e só existe enquanto função dos meios e métodos que permitem conhecê-lo. (Moscovici, 1978, p. 48).

A construção das representações sociais pelos sujeitos ocorre na interação entre sujeito e objeto. Segundo Moscovici (1978), o ato de representar uma coisa, um estado, não se limita a desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, e sim, na sua reconstituição a ponto de modificar-lhe.

Em Hoffmann (1991) encontramos um estudo relativo às imagens representativas da avaliação, realizado nos encontros e cursos sobre a temática, nos apontando que “a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador” (HOFFMANN, 1991, p. 13).

Os docentes, quando questionados sobre a associação da avaliação da aprendizagem, com uma figura, um símbolo, um objeto, um animal, uma imagem, uma representação, relataram os seguintes ícones: fênix, troféu, luz no fim do túnel, cume de montanha e sol. Optamos por representar esses símbolos através da ilustração que segue abaixo:



Figura 2 – Representações iconográficas da avaliação da aprendizagem
 Fonte: <http://www.google.com.br/images?q=fenix%2Bsol%2Bluz+no+fim+do+túnel%2Btroféu%2Bcume+de+montanha>.

Sendo assim, a partir dos símbolos que foram relatados durante o grupo focal, dois docentes associaram à imagem de um **troféu**, por simbolizar o alcance dos objetivos, pois “os bem avaliados obtiveram bons resultados”, nos relatou um deles, enquanto que para o outro docente esta imagem reflete o momento que os alunos tiram uma boa nota, “eu me dei bem, consegui o objetivo”, conforme sua fala. Analisamos que o troféu reflete a imagem do vencedor, daquele que ultrapassou os obstáculos, as dificuldades e venceu, entretanto esse entendimento confere ao processo pedagógico um caráter de competição, onde o mais apto logra êxito, ficando os demais “estagnados” pelo caminho.

Outro símbolo elencado foi à **fênix**, a ave que renasce das cinzas, presente na luta diária, na superação de cada um ao vencer as dificuldades cotidianas que vão desde o tempo fora da escola, a idade avançada, o ritmo diferenciado de aprendizagem até as limitações socioeconômicas. Para um dos docentes “é uma forma dele renascer pra sociedade e pra ele mesmo”, sendo a avaliação o momento onde são constantemente desafiados a se superarem. Ainda na fala do docente “muitos estão aqui para provar, também, que conseguem”. Ponderamos que essa representação também está direcionada à aquisição de bons resultados, porém, retrata as especificidades dos discentes da EJA, suas limitações e possibilidades de superação, demonstrando uma compreensão dessa modalidade de ensino por parte do docente.

Analizamos que essa postura torna possível ao docente não se limitar a condição de aprovação e reprovação do discente, considerando o processo de forma ampla e não apenas as dificuldades cognitivas detectadas, assim, a avaliação fornece a “real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens” Documento Base (BRASIL, 2007, p. 53), pois é considerada parte constitutiva do processo pedagógico.

A **luz no fim do túnel** simboliza uma saída, uma esperança diante das dificuldades. Entendemos que associar a avaliação da aprendizagem a esse símbolo, nos reporta a uma concepção de avaliação, que intenciona resgatar os sujeitos de sua condição de excluído do processo pedagógico. Entretanto, encontra limitações a ser encarada como única opção de superação das dificuldades encontradas durante o percurso escolar, atribuindo-lhe um caráter salvacionista, superestimando sua atuação, que não se resume apenas ao componente avaliativo, mas ao processo pedagógico como um todo. O caráter pontual da avaliação parece ser priorizado nessa representação, em detrimento do seu caráter contínuo.

A superação também esteve presente no símbolo **cume de montanha** representado na fala do docente. A justificativa se estabeleceu no argumento de que “é o ponto mais alto, alguns ficam pela metade outros conseguem chegar lá, até o fim” segundo o docente. A distinção entre os aptos e competentes para alcançar os objetivos fica clara nessa representação. Realizando um paralelo com Luckesi (1998) a avaliação da aprendizagem aparece enquanto elemento de triagem e classificação que passa a ser um instrumento autoritário que obstacula o desenvolvimento dos sujeitos, “possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social” (LUCKESI, 1998, p.37).

O **sol** aparece enquanto símbolo da avaliação da aprendizagem representando igualdade de oportunidades. O docente define sua representação enquanto “luz, que nasce para todos, penetra em todos os lados, independente de cor, raça, posição social e financeira”. Esse discurso de igualdade de condições e oportunidades nos remete à escola enquanto espaço não limitado à reprodução do contexto social, pois “permite também a construção de práticas alternativas que superam, ou tentam superar, as desigualdades iniciais” (ESTEBAN, 2002, p.30). Conforme Silva (2004), o entendimento dos docentes com relação à finalidade e intenção da avaliação da aprendizagem é primordial para que sua razão de ser se estabeleça no cotidiano escolar, acompanhando, interativa e regulativamente, o alcance dos objetivos pedagógicos, o que favorece uma aproximação entre os modos de planejar, ensinar, aprender e avaliar.

Inferimos que os símbolos: troféu, cume de montanha e luz no fim do túnel, restringem a avaliação a um instrumento de controle e classificação, única responsável pela retenção ou promoção dos discentes no percurso escolar. Os demais símbolos fênix e sol nos remetem a uma representação da avaliação da aprendizagem que pretende resgatar os sujeitos de sua condição de excluídos do processo pedagógico. Sinais de uma representação que denota positividade e esperança rumo à superação da visão tradicional liberal e a novos fazeres avaliativos. A representação social que aqui emerge reflete fontes distintas de experiências, saberes, informação e do senso comum.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade interpessoal que dá corpo à escola se funde com seus aspectos burocráticos de caráter seletivo, formal e obrigatório, de modo que acabam roubando a cena desse ambiente onde desde pequeninos aprendemos a conhecer como a nossa segunda casa. É possível imaginar o estranhamento dos jovens e adultos ao retornarem para esse ambiente após tantos anos fora dele, excluídos dos bancos escolares por não conseguirem responder as exigências impostas pelo sistema escolar da forma apropriada, vivenciando neste cotidiano, especificamente na avaliação da aprendizagem, a reprodução das desigualdades que assolam a sociedade, colaborando para que a escola se distancie de seus objetivos fundamentais de contribuir com a socialização do conhecimento sistematizado e com o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais dos sujeitos.

O principal documento regulador do PROEJA, o Documento Base (BRASIL, 2007), conforme já mencionamos neste trabalho, sugere que a avaliação deverá ter por finalidade o acompanhamento do processo formativo dos discentes averiguando o desenvolvimento da proposta pedagógica, durante sua execução, com o objetivo de rever ou investir nestes processos, analisando o todo e não apenas as dificuldades cognitivas apresentadas pelos discentes. Esse pressuposto de acompanhamento regular dos objetivos pedagógicos, também foi encontrado em Silva (2004) quando postula sobre as razões da existência da avaliação da aprendizagem, objetivando aproximar as formas de planejar, ensinar, aprender e avaliar, por intermédio da coleta das informações relevantes para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa buscou analisar os sentidos compartilhados pelos docentes do PROEJA sobre a avaliação da aprendizagem, através de suas representações sociais, considerando como estas influenciam suas práticas pedagógicas, identificando seus conteúdos subjacentes, além de realizar uma comparação da proposta do Documento Base com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Constatamos, durante nossa pesquisa, que a realização da avaliação da aprendizagem, de forma pontual e estanque, também foi observada nos discursos dos docentes, apesar de alguns abordarem a necessidade e importância do caráter diagnóstico desta avaliação, porém poucos fizeram menção ao caráter formativo e contínuo, abordado no Documento Base, enquanto proposta avaliativa. Outro ponto relevante diz respeito ao que os

docentes fazem com os resultados obtidos. Observamos algumas hesitações dos docentes ao se depararem com esse questionamento, expressas através das mudanças de assunto no momento do grupo focal e das respostas curtas, evidenciando que o papel diagnóstico de retroalimentação cognitiva e de feedback da avaliação da aprendizagem, estão distantes do cotidiano escolar

Destacamos ainda, que existe uma preocupação e interesse em realizar uma prática avaliativa diferenciada da ação meramente classificatória, entretanto, a concretização dessa ação não ocorre, em sua plenitude, por razões diversas, dentre elas podemos destacar: a própria estrutura educacional que reproduz o modelo tradicional de avaliação; a formação profissional dos docentes; os cursos de capacitação; os modelos de gestão vigentes nas instituições educacionais e suas estruturas burocráticas, que na maioria das vezes são incoerentes com uma proposta de avaliação que priorize os níveis diferenciados de aprendizagem, comuns aos discentes que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

Evidenciamos que, pela ótica dos docentes, as limitações encontradas no trabalho com o PROEJA seriam solucionadas pela capacitação, permitindo vencer o desafio pedagógico de trabalhar com o público jovem e adulto, contudo, ressaltamos que a capacitação irá auxiliar, mas por si só não irá fornecer os subsídios necessários para uma prática pedagógica apropriada a esse segmento.

Os sujeitos, em sua maioria, conferem à avaliação um papel seletivo, classificador e responsável pela retenção ou promoção dos discentes no percurso escolar, conforme seus discursos e suas representações iconográficas: troféu, cume de montanha e luz no fim do túnel. Esta última representação, apesar de frequentemente ser associada a um cunho positivo, neste caso, coloca na avaliação a condição de única opção para o discente vencer os obstáculos do percurso escolar, desconsiderando as demais variáveis que o compõem. Portanto, sua atuação avaliativa encontra-se, ainda, apartada do processo de ensino e aprendizagem, de modo que não é considerada parte constituinte do processo pedagógico.

Ao mesmo tempo, os ícones fênix e sol representam o desejo de superação dessas práticas avaliativas, por representarem igualdade de oportunidade e superação das dificuldades cognitivas e socioeconômicas que integram a realidade do discente do PROEJA, lhe permitindo “renascer pra sociedade e pra ele mesmo”. Entendemos que estes ícones indicam o surgimento de um novo pensar sobre o papel da avaliação da aprendizagem e seu fazer, numa perspectiva mais humana e inclusora.

Apesar dos docentes revelarem, nas suas falas, compreender que a avaliação não deve ser realizada de forma pontual e que ela reflete o trabalho que está sendo desenvolvido, os discentes precisam ter suas experiências de vida contempladas no cotidiano da sala de aula. Nesta pesquisa as representações dos docentes revelaram uma prática avaliativa voltada para o resultado do desempenho dos discentes, enquanto discurso hegemônico, evidenciada nos ícones associados à avaliação, a exemplo do troféu, cume de montanha e luz no fim do túnel.

Para alguns docentes, a avaliação se distancia da proposta inclusora do programa, apartando-se do processo de ensino e aprendizagem, do qual é integrante, ao destacar sua função classificatória e de controle social na medida em que busca homogeneizar comportamentos e conhecimentos, selecionando e excluindo os sujeitos. Apesar do conhecimento teórico sobre a avaliação da aprendizagem concebida, de forma crítica e inclusora, existir e ter sido referendado em suas falas, as representações de uma avaliação tradicional, construída ao longo de suas histórias de vida e tão presente nas nossas salas de aula, ainda prevalecem em suas práticas. Para outros, inicia-se a construção de novas representações sobre a avaliação, oriundas de seus discursos, valores, crenças e interações cotidianas, que, aos poucos, vêm sendo ancoradas, tornando-se parte de seu universo consensual, conferindo um novo sentido à avaliação, que indicará um novo fazer.

A complexidade que envolve a avaliação da aprendizagem é condizente com as representações por ela originadas, os conceitos arraigados no social perpassam pelos sujeitos de modo individual e coletivo. Consolidar novas práticas avaliativas não é uma tarefa simples, mas possível na medida em que o nosso compromisso político e social prevalece em detrimento das dificuldades e obstáculos que encontramos no cotidiano escolar. Compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem por parte dos docentes é fundamental para orientar as reflexões sobre o fazer avaliativo, o ato de avaliar, suas implicações e possibilidades. Almejamos com esta pesquisa poder contribuir com esse debate que fomenta a busca por práticas avaliativas mais humanizadas, inclusoras e que contribuam como parte do processo de transformação da sociedade, pois a cada reflexão novas possibilidades se apresentam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro / Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 69-76.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

ARRUDA, Zoraida A. de Andrade. **O PROEJA no CEFET-PB: um processo em construção**. Monografia não publicada. Centro de Formação de Tecnólogos, Universidade Federal da Paraíba – Campus II, Bananeiras, Paraíba, 2009.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina. Editora Universitária Metodista, 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2010.

CABRERA, Renata Cristina. **Docência e desespero**: a avaliação da aprendizagem na escola ciclada. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”: A representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB**. Natal, 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA / UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE CAJAZEIRAS. **Proposta Pedagógica do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Cajazeiras, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Editora Criarp, 2006.

DIAS, Adelaide Alves. Fundamentos Psicológicos da Educação. In SILVA, Antonio Andrade...[et all]. **Licenciatura em Matemática à Distância**: livro 04. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A avaliação no cotidiano escolar**. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 07-27.

_____. **Ser professora: avaliar e ser avaliada**. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-36.

FARR, Rob M. **Representações Sociais: a teoria e sua história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.13-36.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa em Educação v. 6. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-47.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **Planejamento e Avaliação: subsídios para a ação docente**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio – Uma perspectiva construtivista**. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE. **IBGE Cidades.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 06 de set. 2009.

_____. **Pnad 2008.** Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1. Acessado em 26 de jan. de 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Cajazeiras, 2009.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KUENZER, A. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, 3 ed, São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In BRASIL, Ministério da Educação. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio.** Brasília: SEED, 2006. p. 36-49.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes.** Natal, 2005.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental.** Natal, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In Joychelovitch, S. & Guareschi, P. (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOURA, Dante Henrique. EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. In BRASIL, Ministério da Educação. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: SEED, 2006. p. 3-15.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PINHEIRO, Beatriz Maria A. de Arruda. GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **O processo ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 1997.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA. Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. **Equidade e qualidade na educação brasileira**. São Paulo: Moderna, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Dalva A. Steil da. HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Avaliação**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. Senac/SC, 2001.

SILVA, Jansen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativa – Reguladora**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUSA, Clarissa Prado de. **Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional**. In Série Ideias n. 30. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-174.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **V CONFINTEA (1997)**: Declaração de Hamburgo - – Agenda para o Futuro. Disponível em <<http://forumeja.org.br/confintea>>. Acesso em 03 jun. 2010.

_____. **VI CONFINTEA (2010)**: Marco de Ação de Belém. Disponível em <<http://forumeja.org.br/confintea>>. Acesso em 03 de jun. 2010.

UNICEF. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009** – O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2009. Disponível em <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 26 jan. 2010.

VENTURA, Lidnei. **O processo ensino-aprendizagem**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. Senac/SC, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
Profissão: _____ Idade: _____
Formação: _____
Estado Civil: _____ Tem filhos? _____ Quantos? _____
Vínculo profissional com o IFPB: _____

QUESTIONÁRIO

Há quanto tempo você ensina?

O que levou você a escolher a docência como profissão?

Como você define a sua relação com seus alunos do PROEJA?

O que você gosta de fazer nas horas de lazer?

APÊNDICE B

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO - PPGE/UFPB

ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR
2006	Representações Sociais de Professores e Alunos sobre a Cidadania	Késsia Mileny de Paulo Moura
2006	O corpo na Representação Social das Mulheres da Comunidade Boa Esperança.	Betânia do Carmo Rodrigues Gomes
2006	O Fórum de Educ. de Jovens e adultos do estado da Paraíba	Ivana Maria Medeiros de Lima
2006	As represent.sociais das jovens do grup.Maria esperança sob. a Educ.na ass.das ant. Alunas Doroteias	Débia Suênia da Silva Sousa
2006	Formação e autoformação do professor de jovens e adultos	Maria das Neves de Medeiros
2006	A Representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil	Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano
2006	A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes	Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega
2007	A relação das pessoas jovens e adultas com o saber e a escola: poiesis do mundo vivido	Silvia Lúcia Lópes Benevides
2007	Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão	Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho
2007	Jovens e adultos provenientes do contexto rural e seu interesse pelo saber escolar no espaço urbano	Rosângela Paulino da Silva
2008	Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em serviço pela UFPB	Maria da Conceição Miranda Campelo
2008	Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização	Quézia Vila Flor Furtado
2008	As Masculinidades na Escola:Histórias e Memórias da Escolarização de Alunos da Educação de Jovens	Cristiane Souza de Menezes
2009	Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães	Francymara Antonino Nunes de Assis
2009	A educação de jovens e adultos no curso técnico de nível médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	José Fernandes de Araújo Leite
2009	Aprender a empreender: um pilar na educação de jovens e adultos	Antonio Fernandes Leal

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico PPGE/UFPB

Fonte: Banco de dissertações do PPGE/UFPB e Biblioteca do centro de Educação - UFPB

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Trabalho: Representações Sociais sobre a Avaliação da Aprendizagem no PROEJA: entre o conceber e o fazer

Objetivo Geral: Analisar os sentidos que os docentes do PROEJA atribuem à avaliação da aprendizagem, através de suas representações sociais.

Eu, _____

_____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação no grupo focal realizado no dia ____/____/_____, para a Senhora Lucrécia Teresa da Silva Gonçalves usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo ou limite de citações, desde a presente data. Declaro, ainda, que a referida Senhora assegurou a privacidade quanto aos dados que serão levantados na entrevista e no grupo focal, preservando a minha identidade, tornando possível a minha identificação com pseudônimo. Ela também apresentou o recurso que será utilizado no grupo focal: um gravador.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Cajazeiras – PB, ____ de _____ de 2010.

Entrevistado

Lucrécia Teresa da Silva Gonçalves
(83) 88154838 - lucrecia_teresa@yahoo.com.br
Pesquisadora Responsável