



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



CELENE VIEIRA GOMES FORTES LUSTOSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: RECONSTRUINDO A PRÁTICA AVALIATIVA**

CELENE VIEIRA GOMES FORTES LUSTOSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: RECONSTRUINDO A PRÁTICA AVALIATIVA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

L972f Lustosa, Celene Vieira Gomes Fortes
 Formação continuada de professores da educação de jovens e
 adultos: reconstruindo a prática avaliativa / Celene Vieira Gomes
 Fortes Lustosa. – 2021.
 209 f.

 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
 Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Teresina, 2021.
 “Orientador: Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.”

 1. Formação de professores. 2. Avaliação da aprendizagem. 3.
 Educação de jovens e adultos. I. Moura, Maria da Glória
 Carvalho. II. Título.

CDD 370.71

CELENE VIEIRA GOMES FORTES LUSTOSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: RECONSTRUINDO A PRÁTICA AVALIATIVA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de
Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação da Universidade Federal do Piauí,
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Maria da Glória Carvalho Moura

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - PPGE/UFPI
Orientadora/Presidente

Francisca das Chagas Silva Lima

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - PPGE/UFMA
Examinadora Externa

Lucinete Marques Lima

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima - PPGE/UFMA
Examinadora Externa

Antônia Dalva França Carvalho

Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho - UFPI/PPGE
Examinadora Interna

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Profa. Dra. Ana Valéria Fortes Lustosa - PPGE/UFPI
Examinadora Interna

Dedicatória

*Ao meu esposo Josipio
Lages Fortes Lustosa (in
memoriam), pelo
incentivo para conquista
desse sonho, pelo amor e
companheirismo ao
longo de muitos anos.*

AGRADECIMENTOS

Obrigada a DEUS, por me conceder luz e sabedoria para escrever esta tese e por atender aos meus pedidos. No decorrer desse estudo sempre me deu força para continuar a caminhada pegando em minha mão. “Senhor eu confio em vós”. Manifesto a minha misericórdia ao senhor.

A Professora orientadora Dra Maria da Glória Moura Carvalho, digna de todo o agradecimento, pela paciência e compreensão com que me conduziu neste trabalho. Sempre lhe admirei, mesmo sem contato direto. Pelos momentos de fragilidades que passei, e com sua paciência conseguia mostrar as possibilidades de continuar caminhando, com encorajamento constante. Muito obrigada por tudo e com certeza levarei seus ensinamentos para minha prática e pesquisas. Obrigada por me receber como orientanda.

À professora Dra. Ana Valéria Fortes Lustosa, minha orientadora do mestrado, que participou da minha trajetória e com seus ensinamentos me ajudou a chegar até aqui. Pessoa maravilhosa, paciente e educação e por quem tenho muita consideração e respeito, uma pessoa que aprendi muito e que é especial em minha vida. Feliz por você participar desse momento.

À professora Dra. Antonia Dalva França, pessoa maravilhosa, alegre, atenciosa, que sempre tive grande admiração, desde antes do contato inicial. É de uma autoestima contagiante, que me transmitia energia positiva, nos corredores deste programa, mesmo sem saber. Feliz por estar aqui e contribuir com minha tese.

À professora Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, por estar sempre disposta a ajudar e que tenho muita admiração, a qual aprendi muito nas discussões do Núcleo de Pesquisa. Obrigada por contribuir com minha tese.

À professora Dra. Lucinete Marques Lima, agradeço pela acolhida tão calorosa, quando recebeu o convite. Obrigada pela disposição de contribuir com minha tese e fazer parte desse momento especial.

Ao meu pai, Martinho Vieira gomes (*in memoriam*), pelo seu exemplo de trabalho, de honestidade e de luta e a minha mãe Anazélia da Costa Sampaio pela força e pensamento positivo sempre.

Ao meu esposo e companheiro Josipio Lages Fortes Lustosa (*in memoriam*) que muito me incentivou nesse processo e em todos os meus projetos. Muita saudade.

A minha filha Gabriela pelos momentos em que estive ausente e sempre me apoiando nesse em todos os momentos.

Aos meus irmãos por acreditarem em mim e ajudar quando necessitei estar ausente com minha filha.

A professora Socorro Leal Paixão pela amizade e força e por acreditar que consegue mais essa etapa de ensino.

As minhas amigas do núcleo de pesquisa NIPPIC, em especial a Mirian pelas contribuições ao meu trabalho pela força e confiança.

As amigas do doutorado Marcoelis, Erika, Diane, que compartilharam momentos importantes que foram de grande crescimento e companheirismo.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, que contribuíram de forma significativa nesta produção, disponibilizando o seu tempo para apoiar minha pesquisa, trazendo a realidade de atuação. Muito Obrigada.

As amigas da turma de Doutorado pelos sorrisos nos corredores da UFPI em momento de descontração, a minha amiga Náldia e em especial a Ana Luiza Floriano, pelos estudos que fizemos que enriqueceram o meu trabalho e apoio nos momentos tensos.

A minha amiga Silmara e contemporânea pela colaboração e companheirismo na reta final, que mesmo sendo da mesma cidade nos conhecemos aqui, nessa luta, ela no mestrado e eu no doutorado, com a mesma orientadora e defendemos no mesmo dia. Coincidência divina por nos unir nesse momento, que fez toda diferença.

A minha amiga Ana Maria Martins, pela força e sempre acreditar em mim.

A minha amiga Suênya Mourão e Leila Medeiros pelas trocas de conhecimentos que contribuíram muito no meu trabalho.

Aos meus alunos do curso de Pedagogia da UNINASSAU, e, especial ao Oseas por compreenderem os momentos ausentes que foi necessário para construção dessa Tese.

A todas as pessoas que torceram e compartilharam momentos de aprendizados, meus agradecimentos, por mais esse momento em minha vida.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse momento, com incentivos, orações e palavras positivas.

MUITO OBRIGADA!

ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo o gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão - e deverão - trazer consequências positivas para os resultados desejados. (LUCKESI, 2018).

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. Formação continuada de professores: prática avaliativa na educação de jovens e adultos, 2020. Tese de Doutorado em Educação –Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

A tese apresenta uma pesquisa sobre a formação continuada como contributo para a prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto de estudo investigado. Vincula-se à linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa do Programa de Pós-graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Analisa formação continuada com foco na prática avaliativa dos professores, com vistas à reconstrução dessa prática. Para ser desenvolvida, contou com a participação de professores de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Alto Longá, Piauí, Brasil. Afigura-se como uma pesquisa-ação-colaborativa do tipo qualitativa, segundo contribuições de Franco (2005), Desgagné (2007), Malheiros (2011), entre outros, optando pelo método da pesquisa-ação-colaborativa. O interesse por este estudo emergiu do desejo de aprofundar os conhecimentos acerca da formação continuada de professor da EJA, desta feita focalizando sua prática educativa. Essa inquietação deu origem à questão norteadora do estudo: Como a formação continuada com foco na avaliação da aprendizagem favorece a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos? Pensando no ponto de chegada da pesquisa, elegemos como objetivo geral: investigar como a formação continuada em avaliação da aprendizagem contribui para a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos. Para teorização do estudo, fundamentamos opiniões e análises em documentos disponibilizados pela escola, bem como nas ideias de Nóvoa (1991), Imbernón (2010), Formosinho (2009), Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Schon (2000), Zeichner (1998), Tardif (2012), Day (2001), que discutem sobre formação continuada e formação docente; Luckesi (2011), Zabala (2014), Scallon (2018), Hoffmann (2010) que debatem sobre a avaliação da aprendizagem, critérios e indicadores; Knowles (2009), Kolb (2014), Moura (2003), Paiva e Oliveira (2009), Arroyo (2006, 2017) quando discutem sobre Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Prática Pedagógica, entre outros autores. Para produção das informações, os procedimentos metodológicos adotados foram: o questionário, a entrevista focal e o diário de campo. Os dados foram categorizados, segundo Bardin (2016). Para interpretação dos resultados, utilizou-se a técnica da análise do discurso, com base em Pêcheux (2008), Orlandi (2009), Ferreira (2002). Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores, na sua maioria, utilizam a avaliação formativa e a somativa, contudo focalizam a avaliação somativa cuja prova é o instrumento mais utilizado para avaliar o aluno. Constatamos que a formação através das discussões teórico-práticas realizadas no espaço de formação continuada de professores, através da ação reflexiva crítica, foi fundamental para a reconstrução da prática avaliativa na educação de jovens e adultos, proporcionando ao professor um novo modo de conceber a avaliação da aprendizagem. Compreendemos a necessidade de formação continuada no âmbito escolar para a melhoria da ação docente.

Palavras chave: formação de professores; práticas avaliativas; avaliação da aprendizagem; educação de jovens e adultos.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. Continuing teacher education: evaluation practice in youth and adult education, 2020. Doctoral Thesis in Education – Postgraduate Program in Education, Education Science Center, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

The thesis presents a research on continual training as a contribution to the assessment practices in Youth and Adult Education (EJA), which is the object of study investigated in this work. It integrates the line of research on Teacher Training and Educational Practice of the Graduate Program in Education and the Interdisciplinary Center for Research in Curricular Practices and Training of Education Professionals (NIPPC), from the Federal University of Piauí. It analyzes continual training, highlighting the assessment practices of teachers, aiming at the reconstruction of this practice. To be developed, it had the participation of youth and adult teachers from Alto Longá educational system of state, Piauí, Brazil. It is a qualitative collaborative action-research, according to contributions from Franco (2005), Desgagné (2007), Malheiros (2011), among others. The interest in this study emerged from the desire to deepen knowledge about the EJA continual training teachers, emphasizing their educational practice. This concern gave rise to the guiding question of the study: How does continuing education, with a focus on learning assessment, contribute to the reconstruction of the assessment practice of youth and adult education teachers? For the development of the research purpose, we chose as general objective: to investigate how continuing education in learning assessment contributes to the reconstruction of the assessment practice of youth and adult education teachers. For the theoretical framework of this study, we based opinions and analyzes on documents made available by the school, as well as on the ideas of Nóvoa (1991), Imbernón (2010), Formosinho (2009), Pimenta and Lima (2004), Pimenta and Anastasiou (2010), Schon (2000), Zeichner (1998), Tardif (2012), Day (2001), which discuss continual training and teacher education; Luckesi (2011), Zabala (2014), Scallon (2018), Hoffmann (2010) which debate on the assessment of learning, criteria and indicators; Knowles (2009), Kolb (2014), Moura (2003), Paiva and Oliveira (2009), Arroyo (2006, 2017) when they discuss about Youth and Adult Education; Teaching and Learning; Pedagogical Practice, among other authors. For the collection of information, the methodological procedures adopted were: the questionnaire, the focal interview and the field diary. The data were categorized, according to Bardin (2016). To interpret the results, we used discourse analysis techniques, based on Pêcheux (2008), Orlandi (2009), Ferreira (2002). The research results found that most teachers use formative and summative assessment, however they focus on summative assessment whose test is the most used instrument to assess the student. We found that training, through theoretical-practical discussions, carried out in the space of continuing teacher training, through critical reflection, was fundamental for the reconstruction of the assessment practices in the education of young and adults people, providing the teacher with a new way of conceiving the learning assessment. We understand that there is a need for continuing education in the school environment to improve teaching practice.

Keywords: teacher training; assessment practices; learning assessment; youth and adult education.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. Formación continua del profesorado: práctica evaluativa en la educación de jóvenes y adultos, 2020. Tesis de Doctorado en Educación – Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2020.

RESUMEN

La tesis presenta una investigación sobre la educación permanente como aporte a la práctica evaluativa en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), objeto de estudio investigado. Está vinculado a la línea de investigación sobre Formación Docente y Práctica Educativa del Programa de Posgrado en Educación y al Centro Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Curriculares y Formación de Profesionales de la Educación (NIPPC), de la Universidad Federal de Piauí. Analiza la formación permanente con foco en la práctica evaluativa de los docentes, con miras a reconstruir esa práctica. Para ser desarrollado, contó con la participación de docentes jóvenes y adultos de la red estatal de educación de Alto Longá, Piauí, Brasil. Se presenta como una investigación-acción-colaborativa cualitativa, según aportes de Franco (2005), Desgagné (2007), Malheiros (2011), entre otros, optando por el método de investigación-acción-colaborativa. El interés de este estudio surgió del deseo de profundizar en el conocimiento sobre la formación continua de los docentes de la EJA, esta vez centrándose en su práctica educativa. Esta inquietud dio lugar a la pregunta orientadora del estudio: ¿Cómo la formación permanente con enfoque en la evaluación del aprendizaje favorece la reconstrucción de la práctica evaluativa de los docentes de educación de jóvenes y adultos? Pensando en el punto de llegada de la investigación, elegimos como objetivo general: investigar cómo la formación permanente en evaluación del aprendizaje contribuye a la reconstrucción de la práctica evaluativa de los docentes de educación de jóvenes y adultos. Para teorizar el estudio, basamos nuestras opiniones y análisis en documentos puestos a disposición por la escuela, así como en las ideas de Nóvoa (1991), Imbernón (2010), Formosinho (2009), Pimenta y Lima (2004), Pimenta y Anastasiou (2010), Schon (2000), Zeichner (1998), Tardif (2012), Day (2001), quienes hablan de educación continua y formación docente; Luckesi (2011), Zabala (2014), Scallon (2018), Hoffmann (2010) quienes discuten la evaluación del aprendizaje, criterios e indicadores; Knowles (2009), Kolb (2014), Moura (2003), Paiva y Oliveira (2009), Arroyo (2006, 2017) al hablar de Educación de Jóvenes y Adultos; Enseñando y aprendiendo; Práctica Pedagógica, entre otros autores. Para la producción de información, los procedimientos metodológicos adoptados fueron: el cuestionario, la entrevista focal y el diario de campo. Los datos fueron categorizados, según Bardin (2016). Para interpretar los resultados, utilizamos la técnica de análisis del discurso, con base en Pêcheux (2008), Orlandi (2009), Ferreira (2002). Los resultados de la investigación mostraron que la mayoría de los docentes utilizan la evaluación formativa y sumativa, sin embargo, se enfocan en la evaluación sumativa, cuya prueba es el instrumento más utilizado para evaluar al estudiante. Encontramos que la formación a través de discusiones teórico-prácticas realizadas en el espacio de formación continua docente, a través de la acción reflexiva crítica, fue fundamental para la reconstrucción de la práctica evaluativa en la formación de jóvenes y adultos, dotando al docente de una nueva forma de concebir la evaluación del aprendizaje. Entendemos la necesidad de la educación continua en el ámbito escolar para mejorar las actividades docentes.

Palabras clave: formación docente; prácticas evaluativas; evaluación del aprendizaje; educación de jóvenes y adultos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Planejamento-execução-avaliação.....	47
Figura 02	Item avaliativo – Domínio Avaliação.....	64
Figura 03	Desenvolvimento de competências.....	69
Figura 04	Princípios andragógicos.....	82
Figura 05	Ciclo da pesquisa-ação-colaborativa.....	92
Figura 06	Localização no Mapa do Piauí do Município de Alto Longá.....	93
Figura 07	Veritek.....	102
Figura 08	Cartela veritek.....	104
Figura 09	Características elaboração de itens avaliativos	105
Figura 10	Plano de análise	115
QUADRO 01	Síntese da Tese e das Dissertações Seleccionadas.....	22
QUADRO 02	Concepções de avaliação: tradicional e significativa.....	37
QUADRO 03	Organização da EJA por segmentos e etapas	93
QUADRO 04	Plano das Ações Formativas.....	100
QUADRO 05	Relatos do Caso Miguel.....	102
QUADRO 06	Perfil dos professores-participantes.....	110
QUADRO 07	Subcategoria 4.1.1- Critérios e conteúdo: planejar a ação avaliativa.....	120
QUADRO 08	Subcategoria 4.1.2 - Elaborar questões considerando o que foi ensinado	124
QUADRO 09	Subcategoria 4.1.3 - Avaliação: o porquê das dificuldades.....	127
QUADRO 10	Subcategoria 4.2.1- Ensino: relação professor aluno e conteúdo.....	130
QUADRO 11	Subcategoria 4.2.2 - Construir a prática teorizando o conhecimento.....	134
QUADRO 12	Subcategoria 4.2.3 - Pensar a aprendizagem como processo.....	137
QUADRO 13	Subcategoria 4.3.1- Prova: difícil avaliar a complexidade do aprender.....	140
QUADRO 14	Subcategoria 4.3.2 - Processo avaliativo: melhorar o trabalho pedagógico.....	143
QUADRO 15	Subcategoria 4.3.3-Subcategoria: Avaliação: verificação da aprendizagem.....	145
QUADRO 16	Subcategoria 4.4.1 - Formação continuada: relação da prática avaliativa..	148
QUADRO 17	Subcategoria 4.4.2 - Processo avaliativo: precisa mudar melhorar.....	152
QUADRO 18	Subcategoria 4.4.3 - Critérios e questões: contextualizar informações.....	154
QUADRO 19	Prova: Matemática III Etapa (4º e 5º ano 2021)	159
QUADRO 20	Prova: Matemática reconstruída III Etapa (4º e 5º ano 2021)	164

GRAFICO 1	GRÁFICO 1 - ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO DE 18 A 29 ANOS NO BRASIL E NAS GRANDES REGIÕES.....	57
GRAFICO 2	ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE	58
GRAFICO 3	MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	59
GRAFICO 4	PERCENTUAL DE DOCÊNCIAS DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR À ÁREA DE CONHECIMENTO EM QUE LECIONAM	71
GRAFICO 5	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU OU STRICTO SENSU	72
GRAFICO 6	PERCENTUAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE REALIZARAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – 2013-2019	73
FOTOGRAFIA 1	Fachada da escola	95
FOTOGRAFIA 2	Material utilizado na formação	101
FOTOGRAFIA 3	Atividade com Veritek.....	105

LISTA DE SIGLAS

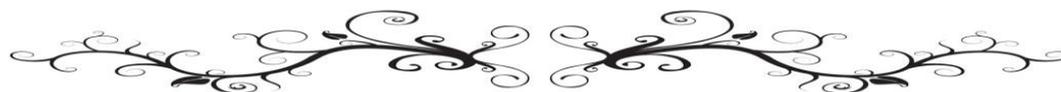
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de jovens e adultos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da educação e cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIPPIC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós graduação da UFPI
PPGED	Programa de Pós-Graduação da UFPI
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNESCO	Universidade Tecnológica Federal do Parana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: SITUANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	17
2	PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	31
2.1	Avaliação da aprendizagem como prática mediadora: uma conexão entre diversos universos.....	31
2.2	Avaliação da aprendizagem: a relevância dessa prática na escola.....	40
2.3	Os caminhos da EJA: um pouco da história.....	48
2.4	Prática avaliativa no contexto da educação de jovens e adultos.....	61
2.5	Da formação inicial a Formação continuada: algumas considerações.....	67
2.6	Formação continuada mediando a reconstrução da prática avaliativa...	77
03	ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENCAMINHAMENTO DOS MECANISMOS DE AÇÃO.....	86
3.1	Tipo de pesquisa	86
3.1.1	A pesquisa-ação colaborativa: elementos conceituais	88
3.2	Lócus da pesquisa	93
3.3	Procedimentos metodológicos e instrumentos	96
3.3.1	Planejando a pesquisa formação: detalhamento das etapas	99
3.4	Caracterização do grupo participante da pesquisa.....	109
3.5	Organização e análise dos dados.....	113
3.5.1	Análise interpretativa dos dados.....	116
4	REFLEXÃO EM CONTEXTURA DE COLABORAÇÃO: RECONSTRINDO A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA.....	119
4.1	Categoria Geral 1 - Prova: prática avaliativa da aprendizagem do aluno.....	119
4.2	Categoria Geral 2 - Teorização da prática avaliativa: ensino e aprendizagem do aluno	129

4.3	Categoria Geral 3 - Avaliar o processo de aprendizagem: pensar a prática avaliativa	140
4.4	Categoria Geral 4 - Formação, avaliação e aprendizagem: elaborar questões de prova	148
4.5	Formação docente: espaço de reconstrução da prática avaliativa.....	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICES	186
	ANEXOS	194

***INTRODUÇÃO: SITUANDO A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES***



Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos o que nos remete à leitura de nós mesmos, construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução (HOFFMANN, 2010).

No cenário nacional, os debates sobre avaliação da aprendizagem são cada vez mais frequentes, haja vista que os sistemas de ensino passam por mudanças, a fim de acompanhar os avanços da sociedade e responder às demandas impostas pelas distintas tecnologias. Tal determinação provoca o uso contínuo de multimídia na escola, o que exige, para o século XXI, um olhar diferenciado na forma de avaliar a aprendizagem. Essas mudanças estão relacionadas à formação de professores para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, no contexto da educação básica e na educação superior.

A avaliação tem sido uma temática presente nas discussões da escola pública, no sentido de luta por uma educação de qualidade, relacionada às avaliações em larga escala que agregam mudanças ao sistema escolar brasileiro. Nessa conjuntura, a avaliação, numa perspectiva sistêmica, objetiva subsidiar e melhorar o destino da educação. Esteban (2012) destaca que as informações obtidas fornecem suporte para a elaboração de políticas para a educação, bem como o monitoramento da situação em que o sistema educacional se encontra, que pode ter resultados positivos ou negativos.

Cumprido ressaltar, contudo, que, pela forma como as escolas são cobradas pelos sistemas, as avaliações de larga escala se transformam em controle rígido no interior delas, visto que se organizam em função de um currículo voltado para as exigências das avaliações externas, que se inseriram gradativamente no sistema educacional, desviando-se de sua real finalidade. Professores e alunos percebem essas avaliações como iniciativa do sistema e não da escola. Sendo assim, não contribuem para a aprendizagem, à medida que incide na organização do trabalho pedagógico, posto a cobrança para resultados satisfatórios.

No entanto, é visível que os efeitos das políticas educacionais, tendo como centralidade a avaliação, ainda se manifestam de forma arraigada com predomínio da função classificatória e valorização de alguns componentes curriculares, sendo praticada na escola, até então, com significado excludente. Decerto a avaliação da aprendizagem é uma atividade complexa, pois apresenta, além dos conteúdos, implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos, refletindo nos âmbitos social, ético e psicológico, fatores essenciais para o desenvolvimento do aluno.

É válido destacar que o significado da avaliação da aprendizagem, no ambiente escolar, é vivenciado por meio das práticas avaliativas que podem motivar professores e alunos a assumir atitudes positivas ou negativas impedindo seu avanço e, por conseguinte, impelindo-os ao fracasso escolar. Nesse aspecto, “[...] são pouco frequentes as avaliações com perspectivas diagnóstica e formativa, e mesmo as avaliações externas, sobretudo na última década, têm mais servido para classificar escolas do que para orientar seu aperfeiçoamento [...]” (SCALLON, 2018, p. 13).

Em se tratando da avaliação processual, o aluno desenvolve aprendizagens significativas, pois, ao detectar as dificuldades, o professor faz as intervenções necessárias. Ao passo que, quando se atrela a avaliação ao sistema de notas, a aprendizagem fica comprometida, pois a avaliação da aprendizagem é considerada um “produto final” e, por isso, acaba por desconsiderar as reais situações que o aluno apresenta. Como consequência, negam-se as características e necessidades dos alunos, adotando-se parâmetros avaliativos que terminam por excluí-los do processo educativo.

Nesse cenário, avaliar configura-se como uma discussão pertinente no meio educacional e, assim, se perfila a necessidade de profissionais comprometidos com seu papel na educação dos alunos. Desse modo, a formação de professores é crucial para seu desempenho no feito pedagógico. Essa formação deve estar pautada nas transformações que acontecem na sociedade e, por isso, requer um profissional que atue com competência.

Nessa realidade, o professor assume o papel de mediador entre o conhecido e o desconhecido pelos indivíduos e necessita, pois, estar atento às diversas formas de aprender dos alunos, além de considerar que cada pessoa é única e com ritmo próprio de aprendizagem. Seguindo essa linha de pensamento, a avaliação da aprendizagem constitui um elemento essencial na ação docente, haja vista ser um meio de dar visibilidade ao alcance dos objetivos.

Diante disso, inferimos que a formação de professores tem estreita relação com o desenvolvimento de uma prática avaliativa que atenda às condições dos alunos. Para isso, planejar situações adequadas oportuniza ao professor uma formação que viabiliza experiência teórica e prática, sendo o contexto de atuação o local apropriado. Assim, é preciso repensar a relação entre a formação do professor e a prática avaliativa, uma vez que avaliar é um processo que precisa ser planejado e analisado, principalmente quando se destina aos alunos da EJA.

De modo a situar esta discussão sobre a preparação de docentes para o processo formativo da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Cruz (2018) alega que o propósito disso é planificar estratégias pedagógicas que segurem o aluno na escola, na medida em que os

professores utilizam metodologias diferenciadas que o motivam a permanecer, formando cidadãos participativos no contexto social.

Importante ressaltar que a educação de jovens e adultos se configura como uma modalidade de ensino que se caracteriza pela diversidade, constituída por: alunos jovens com trajetória escolar em atraso, pois ficaram fora do processo por algum motivo; idosos que se encontram há muito tempo afastados da sala de aula; alunos com deficiência que necessitam ser reconhecidos por suas possibilidades de aprender.

Ademais, ainda existem as diferenças culturais, de etnia, religião, crenças; com isso, a necessidade de valorizar as experiências vivenciadas pelos alunos é imprescindível para uma aprendizagem significativa. Urge que a escola reconheça que a sala de aula da EJA tem características particulares que devem ser levadas em consideração na organização didático-pedagógica, atentando para a heterogeneidade do ambiente e, assim, contemplando todos no que tange à aprendizagem.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica¹, CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, evidencia que, além das exigências do processo formativo, é preciso ter um olhar diferenciado frente à complexidade dos alunos da modalidade EJA. Por isso considera-se que essa formação seja realizada na própria escola, onde os professores convivem diretamente com os desafios cotidianos e, assim, terão argumentos para as intervenções necessárias no contexto da escola, atendendo qualitativamente aos anseios dos alunos.

Segundo Moura (2003, p. 124), a “EJA é uma área complexa por lidar com questões abrangentes, que fogem ao campo educacional e estão estritamente relacionadas ao quadro de desigualdades sociais e econômicas, em que se encontram os atores por ela envolvidos”. O conhecimento do formato dessa modalidade de ensino serve de suporte para que o professor planeje e organize seu trabalho na escola. A pesquisa realizada pela autora, sobre o perfil dos alunos e professores da EJA, no Estado do Piauí, mostrou como resultado que os profissionais que atuam nessa modalidade se preocupam com a qualificação profissional, porém atribuem ao poder público a falta de incentivo. O estudo evidenciou a falta de estrutura física adequada, de

¹ Os Estados partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: “a) a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. [...]; d) dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. [...]” (art. 13, 2, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16/12/66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo nº. 226, de 12/12/95, e promulgado pelo decreto nº. 591, de 7/7/92).

formação inicial e continuada, bem como de salários dignos, para ações educativas competentes.

No que concerne à EJA, a formação de professores precisa contemplar atividades relacionando-as com a teoria que lhes dá sustentação sem desconsiderar a perspectiva dos alunos, ou seja, aquela pautada na experiência dos jovens adultos, visto que, dessa forma, facilita o processo de aprendizagem. “Desconsiderar esta realidade pode, não somente tornar o processo de aprendizagem menos efetivo, mas também, desmotivar os alunos” (COZENDEY; COSTA; PESSANHA, 2013, p. 2).

Entender as singularidades dos alunos da educação de jovens e adultos é crucial para a organização do desenvolvimento de situações didáticas coerentes com a realidade. Assim, levar em consideração aspectos da vida dos alunos, tornando-os ativos e participativos, conta favoravelmente para o processo de sua aprendizagem (KNOWLES, 2009). Essa ideia é colocada em prática quando o professor assume o papel de mediador ante a aprendizagem de jovens e adultos e, para que o aprender aconteça de fato, é necessário um ambiente acolhedor e motivador, com base em aulas dialogadas, levando em consideração as experiências dos alunos, inserindo-os nas discussões as quais devem partir da realidade de sua aprendizagem, dando-lhes liberdade de posicionar-se.

Através dessas perspectivas, as informações e saberes construídos no espaço de formação ampliam possibilidades de desenvolvimento de uma prática que atenda as especificidades dos alunos diretamente ligados à EJA. A formação, no contexto de atuação docente, permite a troca de ideias entre os profissionais envolvidos diretamente na realidade, fazendo-os compreender as melhores estratégias para ações concretas em torno dos alunos. Imbernón (2010) chama a atenção para a inclusão de práticas inovadoras nos cursos de formação, distanciando-se do predomínio de caráter transmissor, desconectado do aluno, tornando o curso esvaziado no tempo sem aplicabilidade no interior da escola.

Vale ressaltar que a formação de professores contribui para práticas relevantes que atendam a todos indistintamente. Com maior intensidade, a preocupação volta-se para a prática avaliativa do professor da EJA, visto que, para desenvolver ações com os alunos dessa modalidade, é necessário conhecer a realidade em que vivem. Com essas informações, é possível o professor utilizar métodos que desenvolvam competências e habilidades para que os alunos possam agir nesse contexto e resolver situações em suas vivências. Os desafios que o professor encontra na sua profissão conduzem-no a uma reflexão sobre sua prática e à realização de um trabalho coerente com as necessidades dos alunos.

Scallon, (2018) e Zabala (2014) entendem por competência a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver situações em determinado contexto. Foi nesse cenário que se pensou a necessidade de o professor desenvolver uma ação pedagógica com os alunos, a fim de que eles alcancem habilidades. Para analisar essas habilidades, o professor realiza a avaliação da aprendizagem. Desse modo, “[...] não é suficiente adquirir alguns conhecimentos ou dominar algumas técnicas [...]”; “[...]é necessário que o aluno seja cognitivamente ‘capaz’ e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social” (ZABALA, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, o domínio da matéria trabalhada pelo professor é considerado crucial para o um bom desempenho da docência, porém é necessário selecionar estratégias de ensino conforme o contexto de trabalho, uma vez ser essencial para uma aula eficaz e que atenda ao público destinado. Com a utilização desses saberes docentes em sala de aula, o aluno terá condições favoráveis de desenvolver-se em todos os aspectos, transformando-se em indivíduo atuante no cenário vivenciado.

Por meio de uma revisão integrativa, buscamos ampliar o conhecimento em relação aos trabalhos desenvolvidos relacionados ao objeto de estudo. Para definição da questão-problema da pesquisa, fizemos uma incursão no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nas produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – PPGEd, utilizando os descritores: “Avaliação da Aprendizagem, Prática Avaliativa e Educação de Jovens e Adultos”, no intervalo de 2007 a 2019. Os dados presentes nessa busca representam a produção acadêmica da pesquisa nos últimos doze anos, tendo como foco a temática aqui abordada.

Para escolha dos trabalhos, foram utilizadas, como filtro, dissertações e teses, das áreas das ciências humanas e educação e de programas de pós-graduação em educação. Na busca, foram encontrados, no PPGEd/UFPI, 230 trabalhos sobre educação de jovens e adultos, sendo 161 de mestrado e 69 de doutorado. Dentre esses, havia apenas 01 (uma) dissertação em avaliação da aprendizagem com foco em prática avaliativa na educação de jovens e adultos.

O resultado desse refinamento teve como propósito organizar as informações presentes nos trabalhos relacionados com o objetivo que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Foram selecionados 5 (cinco) trabalhos, sendo 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese, que mais se aproximavam da proposta de pesquisa.

Ressaltamos que a presente revisão contempla trabalhos com credibilidade, de modo a garantir a confiabilidade das investigações realizadas. Nesse sentido, a análise desenvolvida busca identificar informações relativas às pesquisas realizadas sobre a prática avaliativa dos

professores da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar lacunas existentes que contribuam para a definição da questão/problema deste estudo (QUADRO 1).

Quadro 1 – Síntese da Tese e das Dissertações Selecionadas

Autor	Título	Objetivo do estudo	Metodologia	Resultados
Martins (2017)	Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar	Compreender como se dão, no campo educacional, as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa modalidade	Questionário Entrevista	Identificamos que as educadoras reconhecem as singularidades dessa modalidade, utilizam estratégias para construir práticas educativas mais contextualizadas. Constatamos, ainda, a importância da avaliação como um instrumento de informação, acompanhamento e respaldo sobre sua prática pedagógica. Identificamos também certa dificuldade encontrada por algumas professoras ao se depararem com os aspectos classificatórios da avaliação.
Silva (2017)	Representações e prática avaliativa no ensino de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos: um estudo de caso.	Identificar e analisar as representações sobre avaliação da aprendizagem em língua portuguesa construídas por alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio da EJA.	Questionário Entrevista	Os alunos têm a visão de avaliação como prova, notas, além de sentimentos negativos; os professores consideram o uso de texto como avaliação diagnóstica, porém consideram a nota o sucesso ou insucesso do aluno. Quanto à prática avaliativa, constatamos quase totalmente a atribuição de nota.
Autor	Título	Objetivo do estudo	Metodologia	Resultados
Rodrigues (2015)	Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades	Analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem.	Questionário Entrevista com o grupo focal.	Os resultados alcançados revelam a existência de um referencial teórico amplo, refletindo avaliação e avaliação da aprendizagem, numa perspectiva emancipatória e democrática. No entanto, persistem os equívocos conceituais que valorizam o medir, o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes.

Miranda (2011)	Avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio.	Compreender as contribuições do portfólio ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da educação de jovens e adultos dos anos iniciais do ensino fundamental.	Análise documentada, entrevista semiestruturada, observação participante e grupo focal.	Os resultados apontam: na visão dos estudantes, o trabalho possibilitou o amadurecimento estudantil, a autoconfiança; na visão dos professores, possibilitou o respeito e o conhecimento dos estudantes, a valorização da criatividade e a constituição como espaço para o registro das suas percepções.
Rial (2007)	Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: práticas correntes no ensino médio, em História.	Analisar processos de avaliação desenvolvidos em classes de EJA, especificamente no ensino de História em nível médio.	Análise de depoimento e documentos. Entrevista: coordenadores, professores e alunos da EJA	Os resultados apontam, sobre as práticas avaliativas em EJA, que os professores se preocupam em realizar um trabalho diferenciado com jovens e adultos, com vistas à emancipação e à formação cidadã, levando em conta a realidade dessa modalidade de ensino. Os alunos ficaram motivados com as avaliações dos professores, que envolviam o raciocinar ao invés de decorar.

Fonte: Pesquisa realizada na base de dados da CAPES (2021).

Os trabalhos elencados foram organizados por autor, título, objetivo, metodologia e resultados. Correspondem ao resultado do refinamento da pesquisa, contendo os que mais atenderam aos descritores na busca do estado da arte selecionado. Diante desse cenário, fizemos uma breve descrição dos pontos relevantes dos trabalhos, os quais possuem afinidade com esta pesquisa.

Mayara Carvalho Martins (2017) defendeu uma dissertação intitulada “Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar”, sob orientação da Prof.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, e investigou as práticas avaliativas no contexto da EJA. No resultado, o estudo destaca como é construída e desenvolvida a avaliação da aprendizagem na EJA. A autora reconhece a singularidade desse público, para o qual são utilizadas práticas contextualizadas e estratégias diferenciadas para avaliar e ressalta a importância da avaliação e do seu papel como um instrumento de informação e acompanhamento para a prática pedagógica. Entretanto verificou que existem dificuldades de utilizar avaliações classificatórias, o que expõe muitos desafios e possibilidades da avaliação na EJA.

A dissertação defendida por Luana Alves da Silva (2017), intitulada “Representações e prática avaliativa no ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”, sob orientação da prof.^a Maria Inês Vasconcelos Felice, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, analisou o desenvolvimento da prática avaliativa, bem como os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. O resultado mostrou que as professoras utilizam os exercícios estruturais de forma descontextualizada, distante da realidade. A prática avaliativa sofre com as exigências do sistema educacional quanto aos domínios das normas gramaticais gerando conflito entre o ensino tradicional e as novas concepções linguísticas. Professores ficam em meio a uma divergência entre sugestão do livro, exigência da escola e mercado de trabalho; isso dificulta uma prática avaliativa formativa.

O outro trabalho é uma dissertação intitulada “Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades”. Seu autor é Francisco das Chagas Alves Rodrigues (2015), tendo como orientadora a Prof.^a Maria da Glória Carvalho Moura, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa busca saber as concepções e práticas avaliativas no contexto da EJA. Os resultados revelam que há um referencial amplo numa perspectiva emancipatória, porém o que permanece é o foco no medir, no testar, desconsiderando a aprendizagem alcançada.

A avaliação visando apenas atribuir uma nota ao aluno ainda se encontra presente na prática dos professores, que priorizam as aprendizagens mecânicas, descontextualizadas, configurando a escola apenas como transmissora de conteúdo.

A tese “Avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio”, de autoria de Joseval dos Reis Miranda (2011), foi orientada pela Prof.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade de Brasília – UnB. Na tese, o autor argumenta que estudar avaliação por meio de portfólio implica compreender as questões estruturais mais amplas que demarcam tempo, espaço e poder no âmbito da avaliação. O resultado apontou que o uso do portfólio rompeu com o imobilismo pedagógico em relação à avaliação da aprendizagem, bem como as relações de poder, entre professores e alunos, em relação às formas de aprendizagem.

No que diz respeito à dissertação de Adriana Cristina Rial (2007), orientada pela Prof.^a Nereida Saviani, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, sobre a “Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: práticas correntes no ensino médio, em História”, a autora busca entender as práticas

avaliativas, como elas acontecem no trabalho pedagógico, suas contradições e repercussões. O estudo evidenciou, no resultado, o interesse dos professores por práticas avaliativas diferenciadas, baseadas nas condições vivenciadas pelos alunos da EJA, em que procuram agradá-los. Os professores utilizam práticas avaliativas que se distanciam de práticas tradicionais e voltam-se para a valorização da autonomia e da formação cidadã.

Cabe ressaltar que as pesquisas utilizaram, como principais instrumentos, questionário, entrevista, análise de documentos, observação, dentre outros. Evidenciamos, com o levantamento realizado, que os estudos na área de práticas avaliativas na educação de jovens e adultos ainda é escasso, o que demanda mais pesquisas nessa área para o melhoramento das condições didático-pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à prática avaliativa na EJA.

A motivação para essa temática surgiu através de experiências vivenciadas no contexto da EJA: a partir de trabalhos realizados no curso de formação de professores nas escolas estaduais e como professora formadora de docentes para atuação no programa Brasil Alfabetizado em escolas municipais. Isso despertou curiosidade em ampliar os estudos iniciados no mestrado sobre avaliação da aprendizagem, visto que a pesquisa desenvolvida no contexto do ensino regular, com foco nas pessoas com deficiência, apontou fragilidades em relação às práticas avaliativas das professoras colaboradoras, evidenciando que, nas formações, existe a preocupação com a metodologia de ensino, sem destaque para a avaliação.

Ao adentrar no assunto, emergiu o desejo de investigar e aprofundar os estudos acerca da formação continuada do professor da EJA e sua implicação na prática avaliativa. Ingressamos no Doutorado em Educação como forma de desenvolvimento profissional como pesquisadora e professora no curso de formação de professor, bem como pela exigência do aprofundamento dos estudos nesse nível de ensino.

Por desenvolver uma pesquisa na área da avaliação da aprendizagem, convém rememorar o trabalho que foi desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, já referido anteriormente, o qual teve como foco as práticas avaliativas. O objeto de estudo delineou-se acerca da pessoa com deficiência, buscando investigar a prática avaliativa do professor de criança com Síndrome de Down (LUSTOSA, 2017). Durante o mestrado, houve a oportunidade de conhecer perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas que possibilitaram a compreensão acerca do objeto de estudo que se foi delineando até ganhar forma para o ingresso no doutorado.

O resultado da pesquisa de mestrado mostrou que as professoras que participaram da investigação defendem uma avaliação processual que acontece no dia a dia, isto é, elas sustentam uma avaliação contínua, com a obtenção constante de informações sobre o aluno. No

entanto, o que se observou foi uma prática bem distante do discurso, visto que elas não acompanham diretamente o aluno. A realidade aponta para uma prática ainda tradicional, em que a nota tem destaque, isto é, maior relevância, e reforça o caráter excludente da escola, sem que se perceba preocupação com a escolarização da criança público-alvo da educação especial (LUSTOSA, 2017).

No desenvolvimento do estudo, algumas questões foram respondidas e outras inquietações surgiram, pois, ao tempo em que se ia expondo a forma como se organizavam as práticas avaliativas, observava-se a carência na formação dos professores a qual deixa lacunas no contexto escolar. Ademais, possibilitou uma visão holística do cenário escolar, bem como a experiência no curso de formação como professora formadora para docentes atuarem na EJA.

O doutorado tem possibilitado contextos de (auto)formação e de formação compartilhada, através das disciplinas cursadas ao longo do período, das discussões do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação – NIPPC, que nos possibilitaram construção identitária de maneira que a prática docente também seja alcançada pela possibilidade de mudanças, contribuindo para nossa constituição como pesquisadora e professora reflexiva, consciente da complexidade do trabalho que desenvolvemos. Ao nos depararmos com os problemas pedagógicos do cotidiano docente, utilizamo-nos da integração criativa do conhecimento oportunizada pelas inúmeras discussões empreendidas nos diferentes contextos do doutorado, por meio do diálogo reflexivo com nosso objeto de estudo.

Após síntese e análise da tese e dissertações selecionadas e a partir dos resultados revelados, a experiência nessa modalidade de ensino e o mestrado, percebemos algumas lacunas no conhecimento científico. Com isso, sentimos a necessidade de ampliar os estudos em torno da prática avaliativa dos professores da EJA. Isto posto e consolidado o interesse pela proposta de tese, a pesquisa nessa área ganhou força. Subsidiada pelo contexto, definimos a questão-problema do estudo procurando investigar “Como a formação continuada com foco na avaliação da aprendizagem favorece a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos?”.

Pensando no ponto de chegada da pesquisa, definimos como objetivo geral: Investigar como a formação continuada em avaliação da aprendizagem contribui para a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos. Em termos específicos, buscamos: a) descrever a concepção do professor sobre a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas; b) identificar critérios e indicadores utilizados pelos professores na planificação das

práticas avaliativas; c) analisar situações de aprendizagem relacionadas ao processo de reconstrução da prática avaliativa do professor.

Ao definir o objeto de estudo, foi imprescindível buscar as teorias que irão orientar a investigação, pois é necessário estabelecer um aporte teórico, a fim de compreender os conceitos pertinentes ao estudo a partir de uma determinada perspectiva. Nesse sentido, Barros (2016, p. 40) aduz que os conceitos “favorecem, sim, a construção de certas ‘imagens da realidade’, imagens organizadas, problematizadas e de profundidade”. Ao pesquisar a realidade, ela oferece condições de entendê-la e, *a posteriori*, de construir conceitos, pois a pesquisa é uma prática essencial da ciência na sua indagação e construção da realidade.

A teorização do estudo fundamenta-se em documentos oficiais disponibilizados, bem como nas ideias de Nóvoa (1991), Zeichner (1998), Day (2001), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Lima (2004), Imbernón (2010), Tardif (2012), que discutem sobre a formação continuada e a formação docente; em Luckesi (2008, 2011, 2018), Hoffmann (2005, 2009, 2010), Zabala (2014) e Scallon (2018) os quais debatem sobre a avaliação da aprendizagem, seus critérios e indicadores; em Moura (2003), Knowles (2009), Paiva e Oliveira (2009), Kolb (2014), que discutem sobre Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Prática Pedagógica, dentre outros temas.

A linha investigativa fundamenta-se na tese de que a avaliação da aprendizagem de cunho diagnóstico caracteriza-se como aquela em que o professor obtém informações sobre determinados conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aluno. A avaliação formativa acompanha o aluno no processo, verificando as dificuldades e/ou aprendizagens com vistas ao objetivo proposto e sem desconsiderar a terminalidade, referente à somativa, que é o momento de aferir os resultados durante o percurso do aluno. Da mesma forma, as discussões teórico-práticas realizadas no espaço permanente de formação continuada de professores, tendo como princípio básico as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mapeadas nas avaliações realizadas periodicamente na escola, conduzem à reconstrução da prática avaliativa na educação de jovens e adultos. Isto significa que a combinação dos alicerces intelectuais e da elaboração dos instrumentos avaliativos com o olhar voltado para as três funções da avaliação revela que, na ação desencadeada em torno da avaliação da aprendizagem, a leitura do nível de desempenho em que o aluno se encontra nesse processo, evidenciada pelas avaliações diagnóstica e formativa, é fundamental para o alcance positivo dos resultados.

Neste sentido, buscamos a abertura de uma discussão em relação à prática avaliativa junto aos alunos da EJA que seja coerente com as perspectivas dessa modalidade de ensino. Para isso, é necessário haver um plano de ensino que atenda à diversidade e permita a realização

de adequações curriculares que correspondam à atenção a esse público. Com essa ideia, a escola se torna mais inclusiva e com propostas de escolarização interessantes, com situações didáticas que atendam a todos indistintamente.

Com fundamento nessas discussões que permeiam a educação e mais especificamente a escola, fizemos uma incursão na realidade pesquisada para que fosse possível compreendê-la de fato, mediada pelo diálogo entre pesquisadora e participantes a fim de viabilizar a reconstrução da prática avaliativa, por meio de discussões em torno da avaliação da aprendizagem, numa perspectiva que conceba a avaliação como aliada do professor e do aluno, com a precípua função de orientar o trabalho do docente e o estudo do aluno.

Assim, para a composição da escrita, a tese está estruturada em seis seções: na Introdução, situamos a avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores, apresentamos a contextualização do objeto de estudo, as motivações para o desenvolvimento da pesquisa, as inquietações que impulsionaram a busca do estudo, a origem da questão/problema, os objetivos e a proposta da tese. Destacamos alguns trabalhos, através de uma revisão integrativa, cuja busca foi realizada no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nas produções do Programa de Pós-Graduação da UFPI – PPGED, no período de 2007 a 2018, por meio do catálogo da CAPES.

Em “Prática avaliativa na educação de jovens e adultos: desafios contemporâneos”, Seção 02, refletimos sobre a avaliação na perspectiva tradicional e na visão de uma avaliação significativa, endossada por estudiosos da temática, assim como por decretos e leis que amparam a sistemática avaliativa. Destacamos, além disso, a relevância da avaliação nas escolas, centrada em práticas avaliativas que possibilitem diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A intenção é provocar discussões em torno de práticas avaliativas que não levem à exclusão.

Discutimos, ainda, a formação continuada para a docência na educação de jovens e adultos, ressaltando a formação inicial e continuada, como uma possibilidade eficaz, sendo embasada na literatura que trata do tema. Pontuamos a contribuição da formação continuada de professores para as práticas mais próximas dos alunos da educação de jovens e adultos – questão dialogada sobre as práticas avaliativas dos professores da EJA - evidenciando seu impacto na prática avaliativa do docente e na aprendizagem do aluno adulto, concebendo-a de forma inclusiva e na perspectiva de motivar o aluno a aprender.

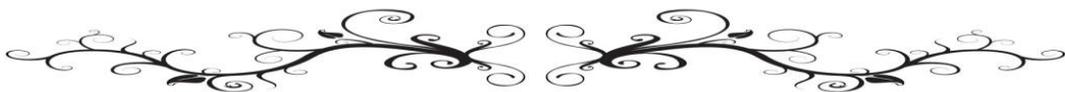
A Seção 03, “Aspectos metodológicos: encaminhamento do mecanismo de ação”, descreve os métodos de abordagem da pesquisa, conceituando pesquisa-ação colaborativa. Nela

constam o lócus da pesquisa, a caracterização do grupo participante, os procedimentos metodológicos e instrumentos, uma proposta de formação e organização dos dados e, ainda, a análise e discussão dos resultados, cujas informações coletadas foram examinadas à luz dos pressupostos teóricos da análise do discurso, mediante a realidade encontrada no ato da pesquisa.

A Seção 04 ressalta os resultados parciais da pesquisa, os quais revelam a importância da formação continuada para uma prática avaliativa eficaz, entretanto a concepção de avaliação da aprendizagem ainda se encontra incipiente ante as discussões no meio educacional.

Por fim, a Seção 05 apresenta as considerações finais destacando em que nível os objetivos do estudo foram alcançados, bem como esclarecendo os momentos cruciais da pesquisa, com o fito de contribuir para novos estudos e enriquecimento de práticas avaliativas significativas através da formação continuada, sobretudo no que tange à avaliação da aprendizagem na EJA.

***PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS***



O ato de avaliar é essencialmente interpretativo: há uma troca de mensagens entre quem avalia e quem está sendo avaliado... (HOFFMANN, 2005).

A prática avaliativa, quando vista de modo interpretativo, busca pensar não somente na nota, mas na relação professor e aluno, na medida em que dialogam focalizando o significado da aprendizagem. Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca das concepções de avaliação na visão de alguns teóricos da área selecionados para dar suporte ao referido estudo, bem como nas práticas avaliativas dos professores da EJA. Refletimos sobre a avaliação na perspectiva tradicional e significativa, bem como sobre os conteúdos de decretos e leis que amparam a sistemática avaliativa. Discutimos a relevância da avaliação nas escolas, centrada em práticas avaliativas que possibilitem diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A intenção é provocar reflexões em torno de práticas avaliativas que não levem à exclusão. Destacamos, ainda, a contribuição da formação continuada de professores como possibilidade eficaz para a docência na educação de jovens e adultos, embasada na literatura que trata da temática investigada, evidenciando seu impacto na prática avaliativa do docente e na aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

2.1 Avaliação da aprendizagem como prática significativa: uma conexão entre diversos universos

O contexto educativo está permeado de práticas que, de certo modo, não atendem às necessidades dos alunos que estão inseridos no sistema escolar. O novo contexto, que utiliza a avaliação para reorientar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, repensa a possibilidade de a escola se adequar às novas demandas que surgem na educação, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Todavia é crucial compreender a questão “[...] o que significa, então, ‘aprender a avaliar’? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil é passar da compreensão para a prática”. (LUCKESI, 2011, p. 30). O autor destaca a necessidade de o professor ter competências para planejar, operacionalizar, na mediação didático-pedagógica, atividades com objetivos pré-estabelecidos nos níveis ou categorias que possibilitem ao aluno da EJA vivenciar situações de ensino-aprendizagem de diferentes níveis que possam fundamentar suas práticas.

Essa coerência entre planejamento e operacionalização do processo de mediação didático-pedagógica deve também estar relacionada com a proposta de avaliação, cujos resultados devem evidenciar o que foi aprendido, como foi aprendido, em que níveis e o sentido que tem para o aluno esse conhecimento construído e avaliado.

É nesse contexto que, ao avaliar, o docente visualiza o ponto de chegada. Para isso, os objetivos devem estar bem definidos, a fim de que o ato avaliativo não se esvazie no processo. Enfatizamos, assim, que a avaliação não ocorre somente em função dos conteúdos propostos, mas também em função de saber como aplicar o que o aluno aprendeu em uma situação prática. Com isso, é importante que seja realizada levando em conta aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Ao longo da história, a educação passou por muitas mudanças. Dentre elas, cabe destacar, inicialmente, o sistema educacional dos jesuítas - fator que marca o início da educação com influência em quase todo o mundo. No Brasil, o sistema foi conduzido de 1549 a 1759 (ano da expulsão dos integrantes dessa ordem). Os articuladores e criadores desse complexo sistema merecem destaque, pois apresentam uma educação tradicional constante, inclusive na contemporaneidade brasileira.

Nesse sentido, Gadotti (2003, p. 72) aduz que “[...] a educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram-se completamente da educação popular”. Assim, a tarefa educativa, no período jesuítico, tinha como objetivo a catequese, através da instrução indígena, mas, para a elite colonial, outro tipo de educação era oferecido. Essa questão evidencia que a educação para os grandes proprietários era de qualidade visando formar o homem.

A pedagogia desenvolvida pelos jesuítas, que marca o início da educação de adolescentes e adultos, tinha como propósito adaptar o índio ao trabalho na lavoura (MOURA, 2003). Essa educação era considerada rigorosa, pois tinha como pressuposto a construção da supremacia católica que vinha de encontro a outras bases religiosas e, por conta disso, apresentava posição rigorosa para exames e provas.

Nesse cenário, a educação era fortemente marcada pelo tradicionalismo que privilegiava a memorização e o raciocínio. Os exames eram orais e escritos, pontos destacados no *Ratio Studiorum* por Luckesi (2018), e exigiam do aluno um nível de intelecto bem desenvolvido, o que estimulava a disputa entre eles - sobressaindo os mais aptos. O *Ratio Studiorum* tinha a finalidade de organizar a educação dos jesuítas, decretando as normas, objetivos, diretrizes, métodos de ensino a serem implantados nas instituições de ensino, para que todos tivessem a

mesma formação. Essa lei servia para todos que frequentassem os colégios. Quanto às diversidades presentes na sala de aula, eram pouco respeitadas.

Luckesi (2018) salienta alguns pontos destacados no *Ratio Studiorum*, os quais se aplicam ao contexto escolar atual, como: nos dias de provas, os alunos deveriam levar os materiais e não estender perguntas à autoridade responsável; ao término da prova, os alunos deveriam entregar e sair da sala de aula; os estudantes não podiam mudar de lugar; e, se saíssem, só podiam voltar à sala, caso tivessem concluído o exercício avaliativo e quando a prova estivesse corrigida. Vale destacar que as provas eram elaboradas pela banca examinadora, sendo que o professor não podia estar presente no dia da prova.

Percebemos que a forma como aconteciam os exames não se difere da de hoje, pois o cotidiano escolar comprova a herança deixada pela educação jesuítica, a qual teve fortes influências em toda a educação BRASILEIRA, sendo praticada pontualmente no sistema escolar nacional. Certamente, em consequência dos atos pedagógicos que aconteceram ao longo da história da educação, a prática avaliativa que acontece nas escolas se afasta de sua finalidade.

As principais evidências desses resquícios residem no sistema de provas escritas nas escolas - noções muito arraigadas no contexto escolar - sendo marcante a cultura de notas exigidas pelos professores aos alunos. A respeito das notas, a palavra vem do termo “docimologia”, do grego dokimé, que significa nota. Docimologia “era, portanto, a ciência do estudo sistemático de notas e dos comportamentos dos examinadores e dos examinados” (LEA DEPRESBITERIS, 2001, p. 25).

O processo avaliativo segue uma trajetória de cunho tradicional em que o quantitativo é implementado na escola e, em razão disso, as práticas avaliativas têm acontecido “[...] quase que com exclusividade, para ‘dar notas’, tendo como consequência ‘aprovar/reprovar’ os estudantes e, por vezes, pelo viés da ameaça, conseguir o controle disciplinar” (LUCKESI, 2018, p. 161). Constatamos, nessa abordagem, uma concepção de avaliação que se ampara na receptividade dos conteúdos e na memorização mecânica em que o aluno tem que dar conta do que recebeu.

Essa prática Freire (2013) denominou de educação bancária em que os alunos recebiam os conteúdos de modo a decorar de forma passiva. O ensinar estava relacionado com a transmissão de conteúdo do professor para o aluno, enquanto o aprender significava o aluno repetir conceitos. A avaliação acontecia de forma mecânica e a nota tinha o propósito de medir a aprendizagem do aluno.

Conforme Hoffmann (2010), na prática tradicional, o professor mostrava o certo ou errado; o aluno deixava de refletir em todos os conteúdos. Decerto, a avaliação da aprendizagem

tinha um caráter classificatório, em que essa prática deixava muitos alunos na situação de reprovação, ficando à margem da escola. Nos estudos de Ralph Tyler, encontram-se evidências de sua preocupação com a quantidade de alunos que ficavam reprovados ao longo dos anos; de cada cem alunos, setenta não conseguiam êxito, visto que a prática avaliativa tinha como foco principal o produto, desligando-se totalmente do processo. O aluno ficava sem um acompanhamento que o orientasse sobre a prática do professor, ou seja, quanto a sua aprendizagem durante o percurso das aulas. Surgiu, então, a inquietação por uma forma de avaliar que não tivesse o sentido de excluir (LUCKESI, 2011).

Essa prática de perceber a avaliação ainda está fortemente presente na sala de aula nos dias atuais. Isso acontece devido a vários fatores que permeiam o sistema escolar; um deles é a exigência de testes que valorizam apenas os aspectos quantitativos, “[...] essa longa tradição de provas escritas e avaliações quantitativas padrão influencia de forma negativa nos processos avaliativos, impedindo a busca de alternativas que vão além da aquisição de informação sobre os resultados de aprendizagem dos alunos [...]” (ZABALA, 2014, p. 170). O problema decorre do modo como o sistema é organizado, o qual desvia o principal foco, que é a aprendizagem do aluno.

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a avaliação ganha destaque no Parágrafo 1º, segundo o qual, a “avaliação do aproveitamento do aluno preponderará os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. A lei demonstra autoridade do professor, em termos avaliativos, prevalecendo o foco no produto.

Já a Lei 5692/71 preconiza que os aspectos qualitativos devem sobrepor-se aos quantitativos. Esse texto é mantido na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96, no Art. 24. Para Hoffmann (2005), a nova lei traz inquietações considerando que a nova sistemática de avaliação surge na perspectiva de acompanhamento constante. A autora enfatiza, então, que a diferença entre esses dispositivos legais, decerto é a exigência que a avaliação nas escolas públicas e privadas seja contínua, qualitativa e mediadora.

A avaliação, como vem sendo realizada na escola, certamente não acompanha os preceitos da lei, visto que, até este momento, as instituições de ensino usam uma sistemática avaliativa centrada no professor, ao invés de no aluno, isto é, usa práticas avaliativas “[...] sob a ótica ‘seletiva’, ao invés de ‘diagnóstica’ [...]” (LUCKESI, 2011, p. 161), tornando-a excludente, o que deixa muitos alunos à margem do processo, sem nenhum acompanhamento na aprendizagem.

O que foi proposto na Lei se adequa aos níveis e modalidades de ensino e, principalmente, aos alunos jovens e adultos, que já chegam à escola com suas experiências, as quais não são levadas em consideração pelo sistema que oferece um currículo pronto e mínimo, sem atender realmente a necessidade dos adultos que adentram a escola. Luckesi (2018) chama a atenção para essa modalidade de ensino em que o educador é levado a cumprir um currículo desmembrado em planos de ensino que repercutem práticas descontextualizadas e, por conseguinte, uma avaliação baseada em medir a aprendizagem, não verificando se houve aprendizagem nem redirecionando o processo para que o aluno consiga alcançar os objetivos propostos.

Nessa vertente, “[...] o caminho justo e adequado para a avaliação, em todos os níveis e modalidades de ensino, será a sua prática dar-se segundo parâmetros metodológicos consistentes” (LUCKESI, 2018, p. 161). Torna-se crucial que todos os envolvidos no processo educativo entendam como utilizar a avaliação a favor do professor, do aluno e do conhecimento, visto que são os envolvidos diretamente no processo, o qual assegura elementos que o professor irá utilizar, para um favorável acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Certamente que, em práticas avaliativas desligadas do seu real sentido, que é uma proposta de avaliação como ferramenta para aprendizagem dos alunos, o ato pedagógico se afasta de caminhos viáveis para o progresso do aluno. Isso acontece devido ao cumprimento de programas determinados, seleção ou disputas em uma política de ranqueamento, presente no nosso sistema de ensino.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas continuam como procedimentos, visando à seleção dos indivíduos, isto é, à valorização dos mais aptos, ao considerar a mesma abordagem de estudo para os alunos independente de suas necessidades, causando prejuízo aos que são menos capazes de acompanhar o processo. As discussões ocorridas na educação ao longo dos anos têm realçado, no meio educacional, a preocupação com a forma de avaliar o conhecimento do aluno de modo que não o leve à exclusão, mas a uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa acontece quando o aluno, dentro de suas condições e necessidades, a considera essencial, isto é, interessa-se por aquilo que tem significado para ele, pois, a partir do momento em que o conteúdo chega de forma imposta, a relação com o que o aluno já tem armazenado na sua estrutura cognitiva não vai servir para melhorar o entendimento do novo conteúdo.

Moreira (2017) salienta que a aprendizagem significativa, como o centro da teoria de David Ausubel, se configura através do diálogo entre uma informação nova e a já existente na estrutura cognitiva, assim se organizando a aprendizagem. Diante disso, “[...] é importante

reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária”. Acontecendo desse modo, o aluno vai entender melhor os conhecimentos apreendidos, visto aproximarem-se das representações trazidas por eles em relação ao novo objeto. As relações consideráveis cercadas por ideias presentes cognitivamente direcionam-nos para uma aprendizagem significativa e, “[...] nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2010, p. 2).

Decerto, quanto mais significado o conteúdo tem para o aluno, maior a facilidade de aprender. Pensando nos alunos da EJA, que é um público de 15 anos ou mais, certamente já vêm para a escola com suas representações que precisam ser consideradas por ela, bem como pelo professor. Cabe destacar que a aprendizagem significativa nem sempre é considerada na escola, por vezes devido à carga extensiva de programas para serem trabalhados em tempo limitado, dado que “[...] não tem por finalidade acompanhar a evolução dos estudantes, replanejar a ação educativa de forma a oferecer-lhes melhores oportunidades significativas de aprendizagem” (HOFFMANN, 2010, p. 102). Esta afirmação se afasta de práticas mais democráticas; com isso, os alunos recebem os conteúdos prontamente sem questionamentos.

Para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, com base em uma aprendizagem significativa, é fundamental que a escola esteja preparada para inserir novas metodologias que atendam às necessidades dos alunos. Com isso, se a aprendizagem rende para o aluno o conhecimento, então pensamos em uma avaliação significativa que tenha significado e que realmente considere o processo de ensino e de aprendizagem, se afastando de exames que muitas vezes não medem a capacidade dos alunos. Assim, para que seja exitosa, a sistemática de avaliação deve garantir, no processo, um bom produto.

Nessa perspectiva, defendemos que as avaliações tenham significado para o aluno, numa perspectiva de cunho diagnóstico e formativo, e, aliadas à construção do conhecimento, ofereçam condições para que os alunos tenham êxito nas somativas. Isso implica que, *a priori*, o professor identifica o nível em que o aluno se encontra, o qual será constatado por meio da avaliação diagnóstica, para planejar a proposta de mediação didático-pedagógica. Deve partir das necessidades de aprendizagem dos alunos para o alcance dos objetivos propostos.

É nesse parâmetro que a avaliação, numa perspectiva significativa, se instala. Vejamos algumas características da avaliação tradicional e da avaliação significativa (QUADRO 2).

Quadro 2 – Concepções de avaliação: tradicional e significativa

AValiação Tradicional	AValiação Significativa
Foco no quantitativo (exames ou testes objetivos).	Foco no qualitativo (as tarefas exigem dos alunos a construção de respostas elaboradas).
Uniforme para todos os indivíduos, distância entre avaliador e avaliado.	O aluno pode dialogar com o avaliador, isto é, comentar sobre questão-problema.
Resultado isolado, ênfase no produto.	O interesse não está com foco no que o indivíduo sabe fazer, mas no caminho percorrido para alcançar competências e habilidades.
Valorização da dimensão cognitiva.	Resultado com proximidade de real aprendizagem do aluno que vai ser avaliado em diversos aspectos.
Foco na medida (quantificação).	Foco no processo e na qualidade da aprendizagem.
Privilegia a cultura de comparação entre os pares.	Indivíduo avaliado sobre os padrões de desempenho.
Predominância de avaliação por meio de provas, exames.	Diferentes formas de avaliar.
Centralidade no aluno.	Centralidade no professor, aluno e contexto.
Avaliação somativa classificatória.	Avaliação no processo e com significado.
Avaliação de conteúdo.	Avaliação de competências habilidades e atitudes.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Hoffmann (2009) e Luckesi (2011).

Fazendo uma leitura do quadro, percebemos a diferença entre os contextos avaliativos. Na avaliação pela via tradicional, o aluno fica à mercê de padrões classificatórios, como se a aprendizagem fosse apenas medida, indicando sua posição na classe em relação aos outros, sendo o professor a parte central do processo. A abordagem presente nas instituições de ensino se caracteriza como transmissora de conhecimento, limitando-se a avaliar os aspectos cognitivos cujo desempenho se restringe à memorização mecânica dos conteúdos, pontos ressaltados por Scallon (2018) e Libâneo (2013).

Certamente isso repercute em conteúdos descontextualizados; o aluno recebe os conteúdos sem questionamentos e tem que devolvê-los, no momento da prova. Essa concepção ainda se encontra viva atualmente no meio educacional, pois nessa ideia de avaliação, a realização de exames foca na nota, o que define a aptidão do aluno. Pensando dessa forma Scallon, 2018, p.46, assegura que “[...] não há provas de que uma resposta errada é sinal de ignorância ou de incompetência. Não há provas também de que uma resposta correta é fruto de um saber ou de um saber-fazer consumados [...]”.

A forma de avaliar preconizada no paradigma tradicional é caracterizada como avaliação somativa com função classificatória. Nessa perspectiva, “[...] é empregada para ‘medir’ o que foi aprendido ao final de um determinado período; para promover os alunos; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos”

(VILLAS BOAS, 2011, p. 3). Outrora, os sistemas de ensino passaram por diferentes concepções que tinham no seu bojo modos de ensino, métodos e práticas avaliativas diferenciadas, atendendo o estabelecido na época.

Foi nesse contexto que a avaliação significativa se consolidou, pois que nela se observam os alunos em todos os aspectos, visto que apresentam ritmos e modos de aprender diferentes; “[...] daí a importância, no contexto da apreciação de um desempenho, de interessar-se pelo caminho, pelo indivíduo para chegar à solução do problema [...]” (SCALLON, 2018, p. 46-47). Essa forma de avaliar o aluno se configura como a função formativa, em que o aluno é acompanhado no processo de ensino e aprendizagem, mostrando o real significado do conteúdo para sua vivência e guiando o docente para um refazer de sua ação, enquanto necessária uma intervenção.

A avaliação significativa busca preparar o aluno não só para avaliar conteúdos propostos, mas também competências. Nessa ótica, o professor precisa ter uma visão do aluno no processo, apesar de não ser uma tarefa fácil. Como diz Zabala (2014, p. 166), “[...] conhecer o nível de domínio que os alunos adquiriram de uma competência é uma tarefa bastante complexa, pois implica partir de situações-problema as quais simulem contextos reais [...]”. O autor destaca ainda que, para garantir esse caráter formativo da avaliação, é necessário observar três pontos considerados relevantes, que se relacionam às atividades propostas pelo professor, às experiências dos alunos e aos conteúdos de aprendizagem.

Nesse ponto de vista, a proposta é enfatizar as potencialidades dos alunos adquiridas ao longo do processo de aprendizagem. A discussão sobre avaliação da aprendizagem necessita ser vista com um novo olhar, em que o foco se concentra no aluno. Quando o professor desenvolve sua prática avaliativa, a escolha da metodologia é essencial, pois todo o percurso precisa ser averiguado em todos os momentos do processo de aprendizagem. Ao pensar em avaliar, é necessária uma metodologia que garanta o levantamento de informações, interpretações e inferências (SCALLON, 2018). Assim, para o acompanhamento do desempenho da turma, a seleção de instrumento para verificar a aprendizagem é primordial, tendo em vista que a escolha deva se dar em função dos objetivos propostos pelo professor. As situações devem ser consideradas para que o aluno seja capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Nessa abordagem, a centralidade da avaliação, na visão de autores, como Hoffmann (2010), Teixeira e Nunes (2010), Beyer (2005), Romão (2003) e Luckesi (2011), propõe

considerá-la como um momento de reflexão sobre o aluno e sua aprendizagem. Realiza-se uma avaliação coerente com o modo ensinado pelo professor e cujo resultado esteja em consonância com a aprendizagem do aluno. Em tal interface, é necessário investigar, mediar, incluir; assim, o ciclo ensinar, aprender, avaliar se complementa em função da aprendizagem do aluno.

Inferimos que a forma como os autores concebem a avaliação está relacionada a uma avaliação formativa, a qual tem como ponto básico o acompanhamento do aluno em todas as suas etapas. Esse processo visa levantar dados sobre a aprendizagem dos alunos, bem como sobre alguns obstáculos, possibilitando ao professor intervenções nas necessidades apresentadas. Libâneo (2013, p. 216) afirma que “[...] a avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar”, pois acompanhar o aluno no processo abre a possibilidade de um melhor caminho a seguir.

Nessa perspectiva, compreende-se que é indispensável realizar uma prática avaliativa que ultrapasse uma prática centrada no professor, o que ocasiona uma avaliação classificatória. É de grande valia salientar, ainda, a constante reflexão do professor sobre sua prática para melhor compreensão do seu fazer. O processo de reflexão se faz necessário diante da complexidade do contexto escolar, que se realiza através do diálogo entre os participantes da escola, com a pretensão de melhorar cotidianamente a sua prática.

Conforme Freitas *et al.* (2014, p. 7), “a avaliação emerge na sala de aula ora como forma de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge, a depender do lugar em que se inscrevem no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação”. O modo como a avaliação acontece na sala de aula deve seguir um parâmetro de reflexão tanto do aluno como do professor, haja vista que são os sujeitos que estão diretamente envolvidos nesse processo.

Luckesi (2008, p. 69) entende a [...] "avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão". Assim, os dados significam identificar o processo de desenvolvimento da aprendizagem ou as dificuldades que podem surgir, para possíveis intervenções. O processo avaliativo deve ser entendido como uma ferramenta a favor da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Luckesi (2011) aduz que avaliar tem como intenção verificar a qualidade da realidade e nela intervir, se necessário. O próximo item destaca a prática avaliativa dos professores numa perspectiva de aprendizagem não segregada.

2.2 Avaliação da aprendizagem: a relevância dessa prática na escola

O meio educacional, em específico as escolas públicas, está em discussão na luta por uma educação de qualidade, a qual tem relação com as diversas formas de avaliar. A avaliação é um elemento constituinte do processo de ensino e aprendizagem, que apresenta dimensões diferentes e objetivos específicos conforme sua finalidade ou necessidade. À guisa de exemplo, temos a avaliação externa, considerada avaliação em larga escala, a qual abrange um público grande. Essa avaliação é pensada fora da escola a fim de melhorar a qualidade do ensino através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A avaliação da aprendizagem é considerada interna quando acontece no interior da sala de aula e professores e alunos são avaliados. Essas avaliações estão a serviço da educação.

Desde a década de 1990, a avaliação externa vem ganhando grande proporção com propostas de políticas que saem em defesa da participação mínima do Estado, isto é, com financiamento da educação. Esteban (2012), em sua pesquisa, apresenta resultados que informam dados para a implementação de políticas educacionais com acompanhamento da real situação do sistema escolar em termos de processos favoráveis ou não favoráveis.

A Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o qual é constituído pela: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A finalidade é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. A proposta das avaliações almeja uma educação que atenda a rede de ensino de forma positiva, ou seja, que melhore o processo de ensino e aprendizagem.

O SAEB/2019 foi aprimorado de acordo com os marcos legais e normativos da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas alterações; da Lei do Plano Nacional da Educação (2014-2024), de 2014; e da Resolução que estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular em 2017.

No que se refere às Matrizes de Referência dos Testes Cognitivos para o Ensino Fundamental, anteriormente à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep vinha, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica, estudando as versões anteriores da BNCC. Considerando o necessário alinhamento entre as Matrizes de Referência e a atual BNCC, e observada a determinação exarada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Resolução nº 2/2017, do prazo de um ano para essa atividade, a Daeb dedicou-se à produção de Matrizes de Referência alinhadas à BNCC, ao longo de 2018, para

orientar os testes que compunham o Saeb nas etapas do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essas avaliações levam em consideração diversos fatores que, aglutinados, resultam no IDEB. São eles: levantamento de dados através de questionário com gestores, professores e alunos; fluxo de aprovação, reprovação, evasão e transferências; e avaliação para medir a proficiência dos alunos de acordo com os critérios do documento orientador. O foco está nas áreas de Língua Portuguesa, em que estão associadas as competências de leitura e interpretação de textos e matemática, associada às competências de resolução de problemas.

A escola, como componente desse processo, é que vai desenvolver as políticas de um projeto de sociedade neoliberal, em um país capitalista, cuja ideia é o pagar os professores por seu desempenho “[...] que envolve a gratificação e a bonificação; valorização de metas e uma visão ilusória de educação, pautada na objetividade, cientificidade e eficiência para a garantia de uma educação competente e de qualidade para a sociedade de mercado (BARBOSA; KAILER, 2019, p. 4).

Ademais, o campo da educação em um país capitalista, o cenário escolar, se torna um contexto mais avaliativo do que educacional, tendo em vista o objetivo maior, que são as políticas de ranqueamento de classificação controlada por um viés meritocrático. Assim, a política de avaliação está intimamente ligada ao “[...] meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares” (ESTEBAN, 2012, p. 4). A forma como está organizada intensifica, na rede escolar, avaliações com foco nos resultados, afastando-se do objetivo da avaliação da aprendizagem, que tem como foco o aluno.

Essas avaliações preocupam de certa forma, porque o modo como vêm sendo realizadas movimentam uma prática de provas que valorizam o quantitativo, quando se entende que “[...] é um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas” (CASASSUS, 2009, p. 4). Desse modo, as práticas avaliativas tornam-se fragilizadas, em virtude de terem que atender as demandas dos sistemas de ensino, ação que traz sérios danos ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação da aprendizagem termina sendo sucumbida por conta da avaliação externa.

Casassus (2009, p. 3) destaca que “[...] a ênfase em apenas um determinado tipo de avaliação, a medição, aprisiona o sistema numa dinâmica perniciosa na procura da melhoria da qualidade, que tem como consequência o efeito contrário ao esperado”. Desse modo, as instituições de ensino adotam práticas de treinamentos de alunos para atender as cobranças advindas do sistema de ensino e, por conseguinte, têm que se adequar a esse regime, segundo o qual os professores precisam dar conta dos conteúdos, muitas vezes de forma acelerada.

Nessa situação, acrescenta Casassus (2009), a diminuição da qualidade, a falta de motivação do professor e a ênfase na medida que não atendem a finalidade do ensino, pois a prática avaliativa em larga escala, como vem sendo conduzida, aponta para um direcionamento em que as escolas se preparam para o trabalho de um currículo mínimo que atenda os testes padronizados decorrentes da avaliação educacional. Sobre isso, Ataíde *et al.* (2019, p. 7) acreditam que “[...] as práticas avaliativas deixam de se preocupar com o rendimento e aprendizagem dos/as estudantes, tornando-se meros instrumentos de fiscalização e controle da ação das instituições escolares”.

O contexto educativo está permeado de práticas que, de certo modo, não atendem as necessidades dos alunos que estão inseridos no sistema escolar. O novo contexto repensa a possibilidade de a escola se adequar às novas demandas que surgem na educação, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o sistema educacional tem sido pauta de discussões, com a preocupação de organizar a educação a fim de torná-la de qualidade.

A prática avaliativa vem, a cada dia, ganhando espaço no meio educacional, visto ser constituinte do processo de ensino e aprendizagem. Como observado, a avaliação nas escolas vem se efetivando de forma a enfatizar o final do processo. Salienta-se, pois, que esta postura não se ajusta às características de todos os alunos. Nesse sentido, Hoffmann (2010) propõe alguns princípios inerentes a uma prática avaliativa que contemple todos de forma que a aprendizagem aconteça. São eles: o princípio da investigação – ao acompanhar o aluno, o professor investiga como está o seu desempenho; o princípio da provisoriedade – ponto fundamental na medida em que o professor considera o posicionamento do aluno e analisa as respostas, não considerando o resultado como pronto e acabado; por fim, o princípio da complementariedade – o professor, ao tomar uma decisão, precisa analisar todas as variáveis envolvidas.

Os princípios mencionados atendem ao pressuposto de uma ação pedagógica que faz parte de um processo de ensino e de aprendizagem, em que professor e aluno assumem um compromisso com o fazer pedagógico, em razão de “o lugar que a avaliação ocupa na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores [...]” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 8). Essa perspectiva enfatiza o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo a ambos a responsabilidade pelo ensino (professor) e pela aprendizagem (aluno), evidenciando que os dois são ativos no processo.

Tornar o decurso avaliativo uma etapa necessária ao processo de ensino e aprendizagem é fazer com que seja realizado de forma democrática e, ao ser realizado, tenha-se em mente o

público que será avaliado para, assim, responder às perspectivas de resultados favoráveis. Diante disso, é importante que “[...] pensar a prática de avaliação é, sobretudo, examiná-la nas diferentes vertentes em que se desdobra e analisá-la desde o seu sentido precípuo até sua execução e representação crítica” (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 60). Agir de forma democrática é um meio de afastar práticas de cunho classificatório.

Ao considerar a aplicabilidade de uma avaliação que esteja em consonância com o que foi trabalhado pelo professor, faz-se necessário selecionar o instrumento que vai ser utilizado para o levantamento das informações em relação ao que foi discutido nas aulas. Segundo Hoffmann (2010, p. 160), “os instrumentos de avaliação devem ser utilizados com a intenção de observar e investigar sobre o momento da aprendizagem em que os alunos se encontram”. Intencionar uma prática avaliativa é, sobretudo, analisá-la nos diferentes aspectos e é nesse contexto que a seleção de instrumentos deve estar coerente com a metodologia do professor.

Hoffmann (2009, p.119) menciona que “[...] não aceitam mais os estudiosos em avaliação que se possa acompanhar e analisar processos de aprendizagem através de registros classificatórios, como graus numéricos, fichas de comportamento, pareceres roteirizados. Desse modo, avaliar na perspectiva de considerar os aspectos quantitativos, distancia o processo de uma prática avaliativa reflexiva, sem possibilitar ao docente ajustar sua ação, sobretudo no que diz respeito às práticas formativas, em que o aluno é visto em todo o percurso. Ademais, no feito pedagógico, existe uma avaliação constante que tem a intenção de verificar o caminho de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, os instrumentos precisam ser bem escolhidos para atender a perspectiva da aprendizagem, a qual se relaciona com as competências que estão sendo avaliadas no processo de ensino e aprendizagem, de modo a tornar mais eficaz a prática avaliativa. Nesse cenário, Hoffmann (2009) explica que os melhores instrumentos para avaliar são as tarefas diárias, os registros, os quais vão se configurar como suporte de acompanhamento do desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Contudo, ao selecionar os instrumentos de avaliação da aprendizagem, é necessário propor situações que atendam as expectativas dos alunos, sendo empregadas de maneira coerente com o percurso de sala de aula e não levando os alunos a ser testados com um propósito final, pois a “[...] a avaliação escolar é um processo contínuo que deve ocorrer nos mais diferentes momentos do trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 225). Como gestor da sala de aula e construtor do contexto avaliativo, o professor fica com a responsabilidade de organizar todo esse processo.

Nesse sentido, avaliar significa lançar o olhar para a abrangência do processo, o que interfere ou não nos resultados. Assim, é importante que a avaliação da aprendizagem aconteça continuamente, pois permite uma visão geral do trabalho pedagógico. Porém é necessário não perder de vista o objetivo proposto, visto que tem o sentido de aprendizagem e que, para isso, professor, aluno e conhecimento giram em torno desse processo. Tal posicionamento condiz com a prática dentro dos parâmetros atuais de avaliação, uma vez que o aluno será acompanhado na construção do conhecimento, momento de o professor fazer as interferências, quando necessário.

É importante que todo instrumento utilizado para avaliar o aluno seja coerente com a metodologia desenvolvida em sala de aula. Por exemplo, no caso de uma prova escrita, as perguntas precisam ser bem elaboradas, enfatizando diferentes níveis de desempenho do raciocínio do aluno, conforme as condições criadas pelo professor, na sala de aula, propícias para que ocorra a aprendizagem significativa, ou seja, na perspectiva do que foi trabalhado em sala de aula, para não causar dúvidas nos alunos na hora de responder.

Sobre a elaboração de provas, Moretto (2010) destaca algumas características necessárias para um teste que leva em consideração a aprendizagem do aluno: a contextualização, que diz respeito ao contexto da questão, serve de reflexão e dá suporte para o aluno responder a ela; a parametrização, que estabelece os critérios e parâmetros para correção; a exploração da capacidade de leitura e escrita, que permite ao aluno uma leitura produtiva para suscitar uma resposta com argumentação; e, por fim, as proposições de questões operatórias, em que são exigidas do aluno operações cognitivas mais complexas levando-o a formular a sua resposta conforme o comando da questão, enquanto as questões transcritoras levam os alunos à simples transcrição das informações conforme proposto nos conteúdos estudados.

Quando uma prova é elaborada com intenção de provocar a aprendizagem do aluno, precisa ser bem planejada, pois, ao seguir as características ora mencionadas, coloca o aluno como construtor de sua própria aprendizagem, não havendo a necessidade de decorar conteúdos, mas de compreendê-los, pois a avaliação na perspectiva de Libâneo (2013, p. 223) tem o propósito de “[...] desenvolver capacidades e habilidades [...]”, cujo desenvolvimento gira em torno dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, enfatizados por Bloom (1976).

Esse autor faz referência a esses aspectos, pois contribuíram significativamente para a aprendizagem por meio de sua taxonomia de domínio que facilitou a relação entre o ensino e a avaliação (BLOOM, 1976). Nesse sentido, Bloom (1976) apresentou três domínios referentes à aprendizagem, a partir dos quais ela seria possível: o domínio cognitivo, que está ligado às

capacidades intelectuais, envolvendo a resolução de problemas, combinando ideias que foram aprendidas, sendo fundamental para a avaliação, pois expressam mais claramente o comportamento dos alunos; o domínio afetivo, que considera os sentimentos e posturas, estando os objetivos relacionados às mudanças de interesse, atitudes e valores e o domínio psicomotor, cujos objetivos se relacionam às atividades motoras, habilidades, destrezas e aptidões, relacionadas a cada conteúdo específico e área de conhecimento.

Os domínios estão relacionados às ações, dado que “[...] aos especialistas em currículos, a taxionomia poderia auxiliar na especificação de objetivos, a fim de facilitar o planejamento de experiências de aprendizagem e o preparo de programas de avaliação” (BLOOM, 1976, p. 2), que devem ser desenvolvidas pelos alunos, direcionados por intermédio dos objetivos propostos pelo professor, considerando que a classificação serve de apoio para sua consecução, ou seja, teria a função de relacioná-los.

É importante ressaltar que, da “Taxionomia de Bloom²”, foram destacados apenas os aspectos que contemplam a avaliação da aprendizagem e que estão ligados às operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos instrucionais³. Ao elaborarem as questões, os professores devem provocar diferentes tipos de operações mentais, das mais simples às mais complexas.

Essa abordagem, ainda na perspectiva de Bloom (1976), compreende seis domínios que são constituídos por níveis de complexidade e particularidades, permitindo ao professor conhecer os alunos nas suas especificidades informando em que nível se encontram. Para propor a prova como instrumento avaliativo, é crucial compreender qual o nível em que o aluno se encontra, para o levantamento de informações sobre os conteúdos que foram assimilados.

Este trabalho considera apenas o domínio cognitivo numa ordem crescente de complexidade, sendo o primeiro nível o do *conhecimento* que envolve a identificação do objeto do conhecimento, traz à mente o material apropriado; o segundo nível é o da *compreensão* que visa entender e aprender o material conhecido; o terceiro nível refere-se à *aplicação*, pois permite aplicar o objeto compreendido a determinadas situações; o quarto nível constitui a *análise* do desdobramento de uma comunicação entre seus elementos ou partes constituintes; o quinto nível refere-se à *síntese* e combinação de elementos e partes, de modo a formar um todo; e, por último, o nível de maior complexidade, a *avaliação*, que é o processo de julgamento, ou

² Essa taxionomia já sofreu duas alterações, as quais, contudo, não serão apontadas neste estudo.

³ Objetivo instrucional considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequados ao perfil profissional a ser formado direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura. (FERRAZ; BEHOLT, 2010, p. 422).

seja, consiste em emitir um juízo de valor. Para isso, é preciso que o aprendiz tenha alcançado todos os níveis anteriores, pois é essa hierarquia que vai dar suporte para tal apreciação (BLOOM, 1976).

É interessante que o professor pense nas habilidades mentais que serão desenvolvidas pelos alunos, criando as condições para que isso ocorra, ou seja, o professor verifica qual o nível de raciocínio dos alunos, para que possa avaliá-los da melhor forma, coerente com o que foi ensinado e com a maneira como isso foi feito, para que não fiquem sujeitos à aplicação de prova, ao uso de um instrumento não adequado com o processo de mediação didático-pedagógico e que não demonstraria resultados fidedignos e válidos. Desse modo, é fundamental que os objetivos sejam estabelecidos para que o processo avaliativo seja coerente com o ensino.

É fato que a avaliação, como vem sendo concebida, está atrelada à forma convencional que as escolas estabelecem para medir a aprendizagem do aluno e dizer se estão aptos ou não para o ano seguinte. Portanto, a avaliação é vista, no contexto escolar, bem como pelas famílias, como uma situação que causa medo, aterroriza e que está a serviço da classificação do aluno. Como enfatiza Hoffman (2010, p. 160), “[...] o pecado dos ‘ditos exames’ é ter como finalidade julgar resultados e atribuir notas finais ao invés de servirem de indicadores para a ação mediadora”. Com isso, desenvolvem uma cultura de incapacidade naqueles que não conseguem boas notas.

A avaliação deve ser realizada para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, assim, “[...] podemos dizer que ela é subjetiva no que tange ao olhar e à conceituação de quem avalia, é constância porque ocorre em todos os momentos do processo ensino aprendizagem” (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 31). Ademais, nesse percurso avaliativo, as dificuldades e potencialidades são verificadas em todos os momentos.

Se elaborada com o sentido apenas de atribuir notas, a avaliação fragiliza o processo de aprendizagem, quando se entende que é função da escola valorizá-la. O professor deve planejar sua aula, fazendo uma leitura da sala de aula, para ter por base as necessidades dos alunos, pois, ao avaliar, o professor procura informações sobre as habilidades adquiridas pelos alunos durante o ensino, isto é, a avaliação deve ser uma forma de reorientação para uma melhor aprendizagem no sistema de ensino.

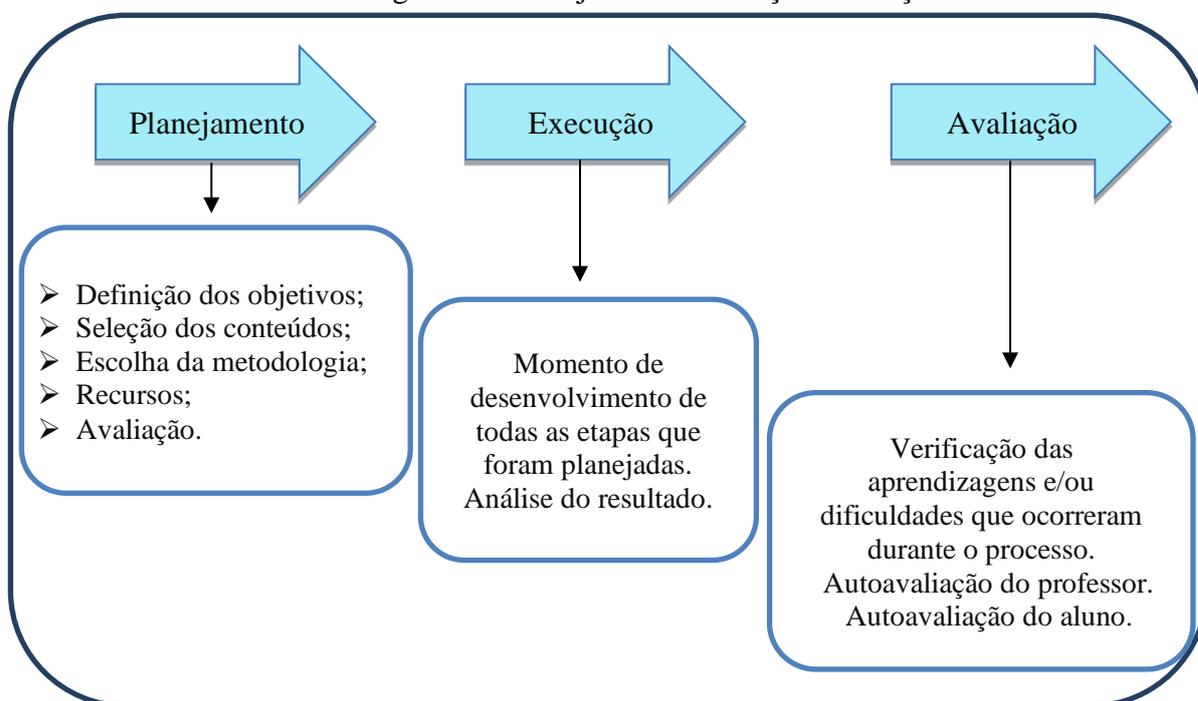
Certamente, todo esse pensamento deve ter como base o planejamento de ensino, visto que a organização do trabalho pedagógico tem como suporte um plano organizado com todos os elementos elaborados em um delineamento que possibilite a sua execução, para que o objetivo não se perca no processo, pois “[...] é necessário aplicar teorias e técnicas adequadas

para efetivar a aprendizagem. Só assim o resultado será eficiente” (BELLAN, 2005, p. 43), sendo a avaliação o retorno aos objetivos que foram indicados.

Considera-se fundamental, nesse entremeio, o planejamento para o processo pedagógico. Nessa vertente, é preciso levar em conta todos os elementos do plano (objeto, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação). Assim, a seleção dos objetivos se caracteriza como norteadora da condução da aula, tendo a avaliação uma ligação estreita com o objetivo, na medida em que informa se ele foi de fato alcançado. Decerto que, ao longo do processo, o professor precisa conhecer os domínios cognitivos que foram alcançados para a elaboração dos instrumentos avaliativos.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de uma situação do processo de planejamento, para o caminho de uma avaliação condizente com o que estabelecem as diretrizes curriculares. (FIGURA 1).

Figura 1 – Planejamento-execução-avaliação



Fonte: Construção da pesquisadora com base em Luckesi (2011).

Consideramos fundamental, nesse entremeio, o planejamento para o processo pedagógico. Conforme a figura 1, é preciso levar em conta todos os elementos do plano: o objetivo, que orienta toda a organização pedagógica; o conteúdo, o qual destaca a área do conhecimento de estudo; a metodologia, que é o passo a passo do desenvolvimento do plano; os recursos que devem ser coerentes com a metodologia adotada; e, por fim, a avaliação que dá o retorno do trabalho docente, a aprendizagem do aluno.

O processo de execução deve ser desenvolvido assumindo uma coerência em todas as etapas. A metodologia deve ser bem definida levando em consideração os alunos. Para isso, há a necessidade de o professor fazer uma leitura do cenário em que vai desenvolver a prática, refletindo em todos os momentos de atuação. Segundo Bellan (2005, p. 109), “[...] o esboço do desenvolvimento da aula lhe dará condições de permanecer na sequência do estudo, dando sentido e estabelecendo começo, meio e fim”. A organização da aula deve ser bem formulada, pois uma aula para o adulto precisa ser bem objetiva e motivadora.

Assim, a seleção dos objetivos se caracteriza como norteadora da condução da aula. Conforme afirma Bellan (2005), um planejamento bem feito e bem conduzido é essencial para o alcance dos objetivos. Nesse sentido, a avaliação representa a resposta aos objetivos, aos quais está ligada intimamente, pois informa, de fato, a conclusão e/ou uma nova ação do processo. Decerto que, ao longo do percurso, o professor precisa conhecer os domínios cognitivos propícios a serem alcançados para a elaboração dos instrumentos avaliativos válidos e fidedignos.

A avaliação da aprendizagem merece atenção em todas as dimensões que permeiam a prática realizada na escola. Os critérios precisam ser definidos, construindo-se parâmetros que considerem a diversidade de aprendizagem presente na sala de aula, pois isto impacta no sucesso do aluno. Ao refletir sobre a prática avaliativa, o professor está motivado a elaborar estratégias para retomada da ação, caso necessite. Já para o aluno, a avaliação é um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, de suas dificuldades e que possibilita gerar novos caminhos para retomar a aprendizagem.

Para avaliar os alunos jovens e adultos, é necessário considerar a individualidade, as potencialidades e ritmos de cada um, isto é, compreender os alunos em todos os aspectos ligados à sua vida social, afetiva, cultural, dentre outros, colocando professor e aluno como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Certamente o professor só conseguirá cumprir seu papel se levar em consideração o público para o qual direciona as atividades planejadas para e no processo de ensino-aprendizagem.

Em razão dessa compreensão, no próximo item, teceremos uma discussão em torno da prática avaliativa no contexto da EJA.

2.3 Os caminhos da EJA: um pouco de história

O panorama da EJA atualmente se efetiva a partir do momento em que seu público-alvo tem seu direito reconhecido, através da legislação, políticas e diretrizes que orientam essa

modalidade de ensino. O perfil do público-alvo é reconhecido como aqueles que não “[...] aprenderam os conhecimentos escolares no tempo regular, é oferecida a eles uma nova oportunidade de garantir seu direito ao conhecimento” (ARROYO, 2017, p. 25). Por razões diversas, tiveram que interromper seus estudos na idade certa.

Fazendo uma breve incursão na história da EJA, registramos o seu início com a chegada dos jesuítas, aproximadamente em 1549, com foco na catequização de adultos com funções religiosas, éticas e morais, com propósito mais religioso de que educacional, visto ser a Igreja a responsável pela educação, naquela época. Inicialmente, a alfabetização de adultos, para os colonizadores, tinha como objetivo ensinar a população nativa e os colonos a ler e a escrever.

A intenção era que a população pudesse ler o catecismo e seguir as ordens dos colonizadores. Conforme Moura (2003), o ensino inicialmente era direcionado mais para adolescentes e adultos do que para crianças, visto a necessidade de mão de obra para as atividades na lavoura. A “educação jesuítica que a princípio era voltada para a catequese, deu lugar à educação da elite sem se preocupar com a realidade da Colônia, tendo o olhar voltado à cultura européia, firmando-se e, assim, excluindo o povo” (MOURA, 2003, p. 26).

Nesse cenário, a educação passou por mudanças na organização, a partir da expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, visto as divergências de opiniões entre os religiosos, que almejavam um ensino para a fé, e Pombal que tinha interesse na educação a serviço do Estado. Nesse momento, se deu o início da educação pública no Brasil.

As poucas escolas existentes eram privilégio das classes média e alta cujas famílias garantiam o acompanhamento escolar na infância. As reformas pombalinas não cederam espaço para os adultos que tinham interesse nos estudos, visto o privilégio das elites. Não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos, pois “[...] não havia interesse, por parte da elite, na expansão da escolarização básica para o conjunto da população, tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário sustentado pela mão-de-obra escrava” (MOURA, 2003, p. 27). As classes pobres não tinham acesso à instrução escolar e, quando a recebiam, era de forma indireta.

O fato é que a realidade educacional de jovens e adultos, ao longo do tempo, sofreu descaso, continuando no Período Imperial. Com a vinda da família real, a colônia passou a ser província, forçando o assunto a ser regulamentado através de leis que privilegiaram, mais uma vez, a aristocracia. A organização dos estudos voltou-se para os cursos superiores, deixando os outros níveis de ensino em estado de abandono.

Haddad e Di Pierro (2000) reforçam que, em 1824, já no período imperial, foi promulgada a primeira Constituição brasileira, que garantia educação gratuita a todos, bem

como a liberdade. O fato, porém, é que o país era escravista, o que culminou na impossibilidade de seguir a lei, ficando somente a intenção legal. A escola de qualidade pleiteada na lei seguiu a passos lentos, tendo como foco a criança com garantia de direito.

Ademais, mesmo com a legislação a favor da educação, havia um distanciamento entre o proclamado e o realizado. Haddad e Di Pierro (2000) consideram duas situações que trouxeram essa consequência: primeiro – quem possuía cidadania era a elite com maior poder aquisitivo, excluindo negros, indígenas e parte das mulheres; segundo – o governo imperial responsabilizava-se pela educação das elites, sendo das províncias a responsabilidade pela educação da maioria, que eram os mais carentes.

Nessa perspectiva, o que era para ser garantido na lei não foi de fato aplicado, visto a demanda por escolas ser maior do que a oferta. Moura (2003) destaca a reforma Couto Ferraz, de 1854, que teve o propósito de organizar as classes para adultos, sendo que os professores dariam aula em seu tempo livre, ou seja, na realidade, a educação dos adultos ficou à mercê do tempo do professor. Mais tarde, a educação de adultos ganhou atenção com a atuação do Ministro João Alfredo, em 1871, que garantiu ensino obrigatório para pessoas de 14 a 18 anos. As aulas deveriam funcionar no curso noturno e os professores seriam gratificados, fato que se concretizou em 1878, com a Reforma Leôncio de Carvalho, Ministro e Secretário dos Negócios do Império.

No início do período republicano, não houve mudanças significativas; a educação “[...] continuou privilegiando as classes dominantes, mantendo alto o percentual da população adulta analfabeta” (MOURA, 2003, p. 31). A Constituição de 1891 trouxe, no seu texto, algumas reformas na educação, mas promoveu discriminação ao excluir os adultos que, por não saberem ler e escrever, não tinham direito de votar.

A despeito de algumas reformas e leis tensionarem destacar a educação de crianças, jovens e adultos, o que aconteceu foi o contínuo privilégio da educação a poucas pessoas, que se resumiam aos que tinham o poder aquisitivo maior, sempre com prioridade ao ensino secundário e superior em detrimento da educação básica (MOURA, 2003).

Nesse cenário, nem todos conseguiam uma educação de qualidade, e a legislação não apresentava clareza para a modalidade de ensino. Conforme Moura (2003), a educação de adultos voltou a ser discutida na década de 1930, momento de efervescência da industrialização e urbanização, que ocasionou muitas transformações, mas exigia uma formação mínima. É, desse período, a Reforma Francisco Campos (1931), com destaque aos ensinos secundário e superior, mesmo possibilitando ao adulto trabalhar e estudar.

Essa ideia não teve êxito pela carga extensiva do trabalho do adulto. Nesse período, a taxa de analfabetos aumentou consideravelmente e isso foi alvo da atenção de alguns movimentos contra o analfabetismo, com apoio ao ensino fundamental (MOURA, 2003). Havia preocupação com uma população mais escolarizada que atendesse a demanda da época, com investimento na educação, abrindo espaço para a educação de jovens e adultos. Todo esse processo foi realizado sob o controle da ideologia dominante.

Passado o tempo, essa realidade foi tomando outro rumo. Com o censo de 1940, detectou-se que 56% da população com 15 anos de idade ou mais eram analfabetos (MOURA, 2003), situação que levou o país a se esforçar para enfrentar o problema. Houve a necessidade de alfabetizar a população para cumprimento da demanda que a sociedade exigia. O Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição de 1934, deveria “[...] incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 3).

O compromisso do Estado com a educação de adultos ficou evidente, fato que não aconteceu ao longo dos períodos destacados. Muitos programas, campanhas e movimentos foram providenciados para suprimir o analfabetismo ao longo da História, em decorrência das exigências de escolarização, visto a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

A partir de 1945, com o fim da ditadura de Getúlio Vargas, o país vivia a efervescência política da redemocratização. O governo central precisava se fortificar aumentando as bases eleitorais, integrar as massas populacionais de imigração recente e, sobretudo, desenvolver a produção. Aumentou aí a necessidade de investir na educação da população, oferecer, no mínimo, instrução básica para atender a demanda do mercado.

Nesse período, a educação de jovens e adultos alavancou consideravelmente, em parte porque “[...] a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

As campanhas de alfabetização foram lançadas para reparação do analfabetismo que se transformou em pauta de discussão. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, em 1947, trouxe um novo modo de ver a pessoa analfabeta, antes vista de forma discriminatória. A partir daí, o analfabeto passou a ser considerado capaz de fazer parte da sociedade como cidadão. A planificação tornou-se realidade e, por conta dela, surgiu a

preocupação com organização de material didático específico para adultos (MOURA, 2003). Esse passo foi muito importante para atender a educação de jovens e adultos que se encontravam na condição de iletrados.

Outras manifestações surgiram, algumas delas, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 6): “[...] a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura”, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

A partir dessas reflexões, pensou-se em um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos. Exatamente em 1958, aconteceu o “[...] Segundo Congresso de Alfabetização de Adultos com a presença de Paulo Freire, onde foram discutidas pelos educadores, diversas posições voltadas para novas perspectivas educacionais, de acordo com as especificidades regionais e locais [...]” (MOURA, 2003, p. 42). Freire propunha uma alfabetização de jovens e adultos partindo do princípio de que o alfabetizando deveria ser o sujeito de sua aprendizagem, pois “[...] a educação do adulto passa a ser entendida como libertadora e funcional, no espaço de difusão de ideias [...]” (MOURA, (2003, p. 43), e que ele não negasse sua cultura, mas que a transformasse por meio do diálogo.

Era a proposta da educação libertadora, segundo a qual os homens são livres na sua forma de pensar e pensam, a partir da própria vivência, sua realidade (FREIRE, 1987). Isso proporcionou o destaque em relação à alfabetização de adultos. Freire (1987) idealizava os estudos a partir de palavras geradoras, que consistem em vocábulos do cotidiano dos alunos, observados e registrados pelo professor, que os utiliza como base para as lições de silabação, com o propósito de gerar novas palavras que suscitam discussões sobre a realidade dos estudantes.

Paulo Freire não acreditava em uma educação em que o alfabetizador apenas deposita conhecimentos; afirmava que a “[...] educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 40). Esse ensino leva em consideração os saberes prévios dos alunos, a partir dos quais se originam os conteúdos de ensino.

O educador desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire, que não propõe repetir as palavras, mas “[...] coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade de vida, saber e poder dizer a sua palavra [...]” (FREIRE, 1987, p. 7). Sua proposta para alfabetização de adultos influenciou os principais programas de alfabetização e

de educação popular realizados no país no início dos anos 1960, que trabalhavam na perspectiva político-cultural, envolvendo igreja, partidos políticos de esquerda, estudantes e outros segmentos.

A Educação Popular, planejada por Paulo Freire, cabe ao povo dentro de um processo histórico, pois “[...] conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do povo, sem política do Povo [...]” FREIRE, 1987, p. 11). Essa prática contempla uma ação em que todos participam, se comprometem com a realidade e garantem o direito da população. “O pensamento de Paulo Freire, retratando a educação como prática da Liberdade, aponta para a necessidade de transformação da realidade, com renovação de métodos educativos voltados para a realidade das camadas mais pobres da população” (MOURA, 2003, p. 46). Tal prática vai ao encontro dos saberes dos alunos, dialogando com eles e conscientizando-os sobre a realidade que os cerca.

Moura (2003) destaca, ainda, o momento de insegurança política, que teve como consequência a ruptura do sistema democrático, atingindo os movimentos que existiam em favor da classe trabalhadora comprometida na luta por uma sociedade mais justa, visto que a metodologia utilizada pelos grupos estava relacionada a uma prática conscientizadora que, de certa forma, atingiu o processo político. A consequência desse ato foi a extinção do trabalho popular, o que culminou no elevado índice de analfabetismo.

Observando a grave situação de analfabetismo no país, o governo decidiu assumir o controle dessa atividade, criando, em dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), garantido na Lei 5.379, de 1967, visando erradicar o analfabetismo em um curto espaço de tempo e possibilitar educação continuada aos jovens e adultos.

O modelo de alfabetização que propunha o MOBRAL era influenciado pelo método Paulo Freire, mas não contemplava o sentido crítico problematizador, sendo a preocupação maior ensinar a ler, a escrever e a contar em um contexto militar. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, por não corresponder aos altos investimentos, o Programa foi extinto e substituído pela Fundação Nacional Educar, por meio do Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985. Ainda no período militar, com o advento da Lei da reforma do então ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/71, a educação de adultos ganhou, pela primeira vez, capítulo próprio.

A lei trouxe uma proposta para a educação de jovens e adultos, através do ensino supletivo, o qual teria por finalidade fornecer o ensino regular para os adolescentes e adultos que não conseguiram concluir seus estudos no tempo apropriado. A organização dos cursos e exames ficava a cargo dos Conselhos de Educação. “[...] Considerado no Parecer 699 como ‘o

maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692', o Ensino Supletivo visou se constituir em 'uma nova concepção de escola', em uma 'nova linha de escolarização não-formal' [...]" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 9).

Essa breve exposição sobre os períodos destacados mostra a lentidão com que a educação de adultos foi ganhando espaço, sendo que, até hoje, ainda é preciso fazer muito para que se concretize na realidade o verdadeiro espaço que esse público deve ter, na busca de políticas públicas e projetos pedagógicos que atendam a todos. Conhecer o que está registrado sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil é importante, pois ajuda a formar uma ideia sobre o contexto do analfabetismo no país e o modo como se tem procurado solucionar e/ou minimizar o problema no decorrer da História.

O ensino na modalidade EJA configura-se como uma oportunidade para as pessoas que não puderam ingressar na escola no tempo apropriado. A garantia do direito destaca-se em diversos documentos legais que asseguram o direito de todo cidadão ao conhecimento, o acesso aos saberes escolares e certificam a formação do indivíduo para que seja capaz de entender seu papel na sociedade, como cidadão que entende o seu contexto e transforma-o.

A luta pela EJA como direito é de longa data e usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante a educação para todos, responsabilizando o Estado e a Família por seu cumprimento. Fomentado pela sociedade, o governo ampliou o ensino fundamental para todas as faixas etárias, inclusive aos que passavam da idade regular. Evidenciou o desenvolvimento integral do indivíduo, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

A educação promulga um senso crítico dentro de cada aluno, pois é fundamental ser cidadão, fazer-se cidadão. A cidadania está presente nas situações mais simples e, muitas vezes, é pouco percebida. É necessário resgatar nesse aluno uma autoestima que outrora lhe foi tirada, pois, ao longo do seu trajeto de vida, muitas situações o fizeram desistir da escola, suas dificuldades não o conceituam como um todo, mas os seus desejos o moldam.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) chegou à década de 1990 com necessidades de reformulações na parte didático-pedagógica. Nesse contexto, a LDB nº 9394/96 instituiu a EJA como modalidade de Ensino Fundamental e Médio, trazendo um capítulo para tratar da garantia dos jovens e adultos que não estudaram na escola e nem na idade própria. A demanda dos analfabetos exigia uma política que atendesse as especificidades desses indivíduos, em virtude do tempo de atraso, cujos índices historicamente delineados mostram as consequências do prejuízo educacional para eles, no mundo atual. Essa proposta viabilizou a conquista da

escolarização na educação básica, podendo a pessoa prosseguir os estudos no nível superior. Conforme preconiza a LDB 9394/96 no Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Conhecer os documentos legais que regem a EJA é papel de todos os envolvidos, pois a aplicabilidade se dá no momento em que o indivíduo interpreta e entende o que diz a lei. As responsabilidades e oportunidades de estudos aos alunos jovens e adultos, esboçada na lei, mostram as mudanças pelas quais a EJA vem passando na ótica da melhoria da qualidade da educação, considerando circunstâncias de vida e interesses, privilegiando todos os aspectos que envolvem a aprendizagem do aluno ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, no Art. 3º, destaca essa questão ao estabelecer que: “[...] A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída” (BRASIL, 1997, p. 2).

Pensar a educação de jovens e adultos exige entender o enfrentamento de problemas e descontinuidade de programas em torno da EJA ao longo do tempo. A escola acaba por ser a receptora e deve ter a função de potencializar as habilidades desses alunos, esquecidas e/ou marginalizadas ao longo dos anos. É necessário que se enxergue no aluno adulto uma oportunidade de transformação social, pois, ainda segundo a LDB 9394/96, a educação tem uma função tanto para a cidadania quanto para o trabalho. O preparo para o trabalho é extremamente eficaz e necessário para a sociedade competitiva e capitalista em que estamos inseridos, mas a escola precisa promover no aluno uma percepção do ser cidadão, pois, a partir de sua compreensão sobre o meio a que pertence, ele irá perceber as desigualdades sociais presentes no seu cotidiano.

Nesse espaço, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) introduziram, nas instituições, sua oferta nos níveis fundamental e médio. Essa resolução oferece oportunidades aos alunos que são vítimas das desigualdades que essa modalidade sofreu ao longo dos anos, deixando-os à margem do processo de escolarização. Ademais, são

necessárias medidas que garantam uma escolaridade de qualidade ao longo da educação básica que não se perca pela descontinuidade advinda de propostas que excluam alguns níveis e modalidades, assim conquistando o que se tem direito.

Diante dessa caminhada e das conquistas, houve um retrocesso na modalidade EJA quando da implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, decretado pela Lei 9.424, de 1996, o qual entrou em vigor em janeiro de 1998. Essa iniciativa tinha como foco a distribuição de recursos para o ensino fundamental, deixando de fora educação infantil, ensino médio e EJA, voltando esta modalidade a sofrer dificuldades na sua concretização.

Certamente outras iniciativas foram realizadas; Haddad e Di Pierro (2000) destacam três programas que marcaram os anos 1990 e que se relacionam às pessoas jovens e adultas, reforçando a democratização através de políticas públicas: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que tem a finalidade de alfabetizar em cinco meses os jovens, nos locais de elevado analfabetismo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) cujo propósito era alfabetizar trabalhadores da zona rural, formar alfabetizadores e elevar a escolaridade; e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) que se diferenciou dos outros, visto sua finalidade estar atrelada à formação profissional.

O fato é que a descontinuidade dos programas e a falta de uma avaliação que acompanhasse o desenvolvimento de ações destinadas a eles fizeram com que não se tivesse um diagnóstico sobre como estavam acontecendo e se de fato tinham positividade ou se estavam sendo apenas compensatórias suas ações.

O MEC, desde 2003, oferta o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A perspectiva do programa é o reconhecimento da educação como direito à escolarização ao longo da vida. Tais programas e políticas destinados à modalidade EJA priorizaram os jovens, muitas vezes se esquecendo dos adultos e idosos.

Outro destaque importante para a EJA é o Plano Nacional de Educação (PNE), que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 - Lei nº 13.005/2014, com a finalidade de viabilizar o direito integral à educação, oportunizando o acesso e a permanência de todas as pessoas com garantia de uma formação cidadã, superando as desigualdades educacionais. As ações foram organizadas em colaboração com a União, Estados, Municípios e Distrito Federal. O PNE dá destaque, nas metas 8, 9 e 10, à modalidade EJA, conforme se verifica a seguir:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região

de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

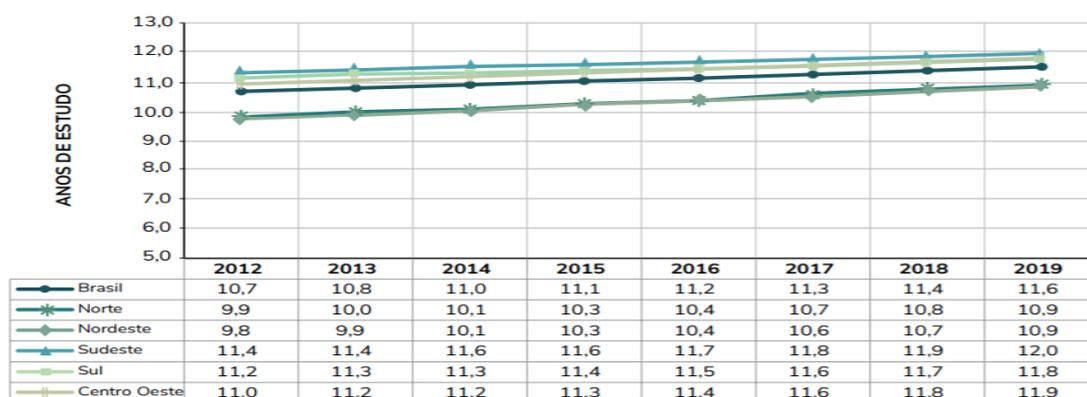
Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2014).

A história da Educação ainda marca significativamente essa modalidade de ensino, visto o grande número de jovens na faixa de 18 a 29 anos que não têm a educação básica completa. A meta 8 pretende, pelo menos, 12 anos de escolaridade. Para o cumprimento dessa meta, algumas estratégias foram consideradas: acompanhamento pedagógico individualizado, através de programas de educação de jovens e adultos, tendo como foco os alunos que estão fora da escola, bem como a defasagem idade-série, garantindo a escolarização desse público (BRASIL, 2014). A realidade dessa meta, em 2019, está representada no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO DE 18 A 29 ANOS NO BRASIL E NAS GRANDES REGIÕES

Indicador 8A: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade.

Meta: Alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos de estudo em 2024 para o Brasil e para a região de menor escolaridade.



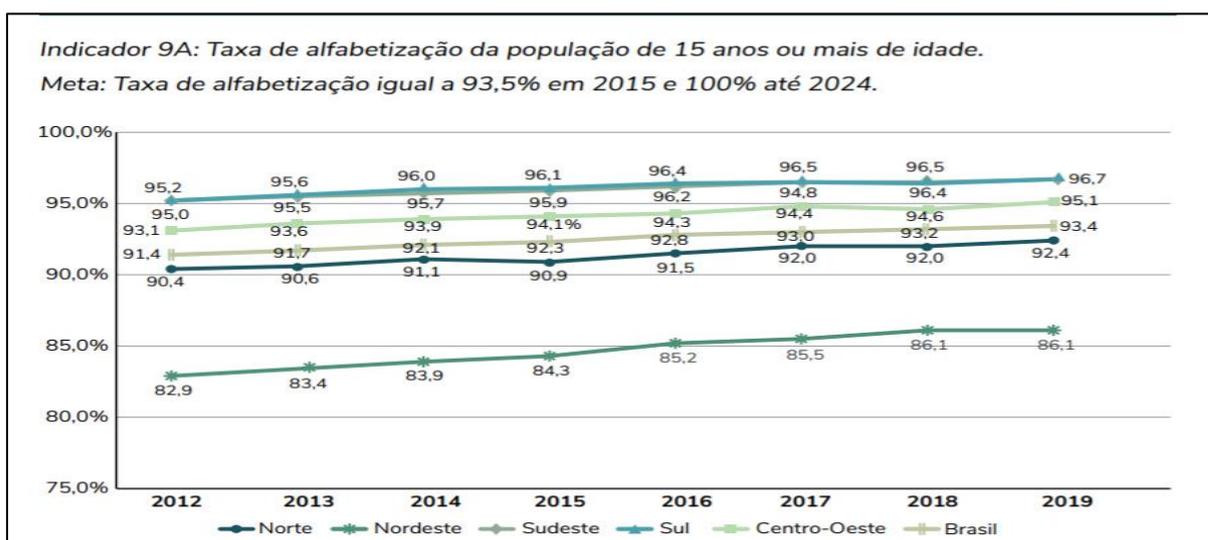
Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2020).

O Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação mostra que os indicadores da Meta 8 “[...] apresentam ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, colocando o Brasil ainda em risco de manter o estoque da dívida educacional com essa população ao término da vigência do PNE” (BRASIL, 2020, p. 16). A pretensão é alcançar a meta até 2024. O resultado parcial para o ano de 2020 aponta que 10,2 anos de estudo relacionam-se à média de escolaridade das pessoas de 18 a 29 anos. Outro

destaque da meta 8 se refere à escolaridade entre negros e não negros, que apresenta dentro dessa categoria 11,4 anos como sendo a escolaridade média da população de 18 a 29.

A Meta 9 almeja reduzir em 50% o analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024. O plano traz estratégias consideradas favoráveis à consecução da meta, relacionadas à(ao): oferta gratuita; diagnóstico entre demanda e oferta de vagas; criação de ações para alfabetização de jovens e adultos garantindo a escolarização; realização de chamadas públicas; avaliações por meio de exames (BRASIL, 2014) (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 -ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE



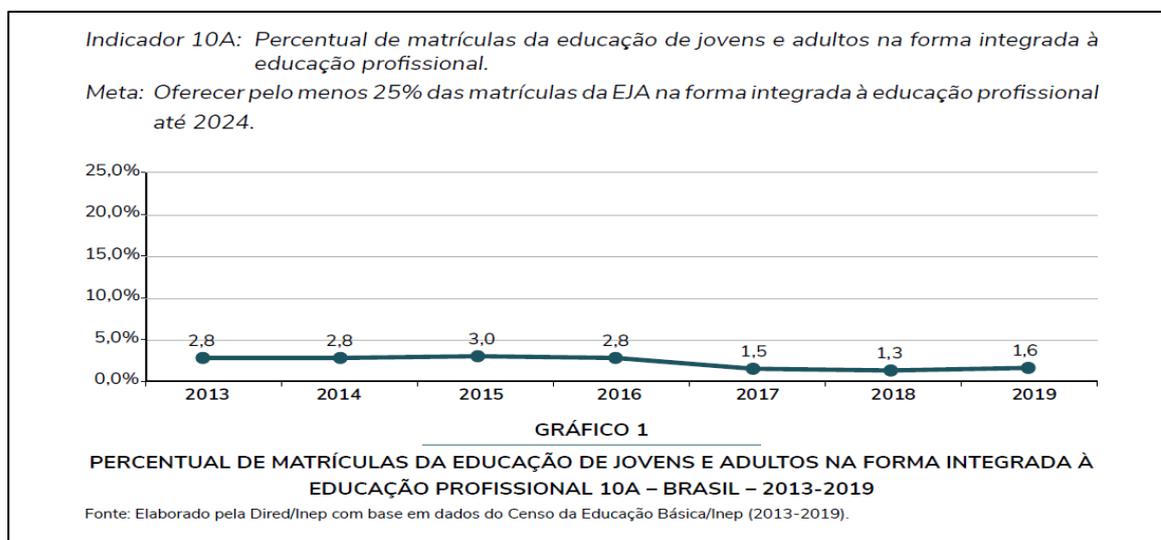
Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2020).

O gráfico mostra que a meta foi quase alcançada em 2019, atingindo um percentual de 93,5%, embora significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistam, conforme informa o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2020). Os cálculos levam em consideração, ou seja, têm como base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que pergunta aos entrevistados maiores de 15 anos se sabem ler e escrever. A taxa de alfabetização, portanto, considera alfabetizadas as pessoas que declararam saber ler e escrever.

Pela meta 10, à **EJA integrada à Educação Profissional**, tanto no ensino fundamental como no médio, o município terá de oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas dessa modalidade. Para a consecução dessa meta, algumas estratégias foram estabelecidas, como preservar a educação de jovens e adultos, para que todos concluam o ensino fundamental, bem como a formação profissional inicial, rumo ao alcance da educação básica; expandir matrículas para aumento do nível de escolaridade; integrar a EJA com a educação

profissional, conforme planificação e realidade dos alunos da EJA, material didático, currículo e metodologia de avaliação desse público, além da formação continuada dos profissionais que atuam na EJA (GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2020).

Percebemos que, de 2016 a 2019, houve uma queda nas matrículas nessa modalidade, pois, em 2013, o percentual de 2,8%, em 2019, caiu para 1,6%. Esse percentual mostra a condição em que se encontra essa meta, ainda distante de atingir o estipulado até 2024. Segundo o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE, a “[...] maior parte das matrículas da EJA integrada à educação profissional, em 2019, é composta por mulheres (61,3%) e estudantes que se autodeclararam negros (58,2%)” (BRASIL, 2020, p. 55).

É real que o Brasil caminha para uma parceria mais concreta entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal com ações que levam à concretização dessas metas até 2024. Decerto, isso será possível se houver engajamento e colaboração das diferentes esferas. As estratégias devem ser bem planejadas para que o objetivo não se perca no processo. Todo o empenho dos envolvidos é fundamental para que as metas sejam efetivadas e, por conseguinte, garantam o acesso e permanência de todos na escola e uma efetiva educação de qualidade que contemple todos os cidadãos.

Ao longo da História, a educação de jovens e adultos passou por ideias e ações distintas, na perspectiva de recuperar o tempo de escolarização. Vimos muitos prejuízos aos alunos adultos ao longo do tempo que os limita nas oportunidades de adentrar em uma escola.

Muitas ações importantes foram pensadas, porém, na prática, ainda falta muito para a sua concretização. Cada programa, campanha e/ou política pública vem rodeado(a) de interesses políticos, sociais e econômicos, no entanto falta planificação de ideias que tenham realmente a intenção de atender ao público da EJA dentro das suas especificidades. É necessário conhecer de perto o que a essa modalidade de ensino interessa, quem são os jovens, adultos, idosos e qual a sua verdadeira realidade. Salientamos que o país tem uma dívida com os alunos que adentram essa modalidade e que os projetos adotados devem ter coerência com o modo de ser de cada um, isto sem negar a dívida histórica que a sociedade tem com a EJA.

O direito dos alunos que frequentam a modalidade EJA é mais do que a formulação de políticas para garantir uma educação de qualidade; é, acima de tudo, garantir que o jovem tenha vez na escola como um ser participante e atuante na sociedade. Ademais, essa modalidade de ensino tem suas especificidades que consideram a parte didático-pedagógica diferenciada da que é voltada para as crianças, visto que esse público já tem um conhecimento de mundo, o qual pode ser levado a seu favor nas orientações didáticas do professor.

Alfabetizar adultos é um exercício diferente do usado para alfabetizar crianças. É necessário reconhecer que as práticas precisam ser diferenciadas e fazer abordagens que visem valorizar e enxergar o aluno como autor de sua própria história. Os métodos sintonizam com a procura pelo novo, e o professor um constante pesquisador na busca por novos métodos e alternativas que possam ser inseridos em sua prática.

Quando se fala de alfabetização de adultos no Brasil, fala-se de Paulo Freire. Convém ressaltar que Freire (1987) dá ênfase a um método de conversação nos mais diversos aspectos e meios em que o aluno jovem ou adulto se encontra, fazendo uso das suas vivências para desenvolver atividades que utilizem a linguagem informal, regional, até mesmo cultural.

Refletindo sobre o processo de alfabetização, é importante o diálogo entre professor aluno tendo como foco o contexto real. É válido destacar que uma das principais características da EJA está relacionada ao método de ensinar, assim como à formação do educador, que deve acontecer cotidianamente à medida em que há uma interação com os educandos e se conquistam com êxito a segurança e a maturidade na corporificação da função do ser docente.

Na verdade, o professor precisa estabelecer e também favorecer o processo que visará à construção e à reconstrução do conhecimento, tanto em uma perspectiva individual quanto em uma grupal. Mas é necessário que ele compreenda que também aprenderá com o aluno, em uma troca de saberes. O professor sabe o conceito de uma palavra em sua materialidade linguística, mas o aluno conhece o sentido real e concreto, havendo, assim, uma compilação do sentido prático com o teórico.

Nessa proposta, a escola necessita assumir também uma função na qual deve incentivar a prática pedagógica estruturada em metodologias que consigam valorizar conceitos de ensino e aprendizagem. A educação para adultos ressignifica a postura e a percepção do indivíduo em sociedade, pois muitos que retornam para a escola vêm adornados de necessidades sociais que são exigidas, em sua maioria, pelo mercado de trabalho ou na expectativa de uma mudança na qualidade de vida. Assim, é necessário que o professor consiga perceber essas necessidades nos seus alunos e estimule-os, para que possam traçar todos os seus objetivos. O item a seguir contempla a prática avaliativa na EJA.

2.4 Prática avaliativa no contexto da Educação de Jovens e Adultos

A avaliação é um dos temas mais discutidos no contexto educativo, principalmente a prática docente desenvolvidas na escola que, muitas vezes, atuam da mesma forma como foram avaliados. Essa prática costuma acontecer cotidianamente no meio escolar, rememorando ações que não estão de acordo com as orientações gerais sobre a forma de avaliar num contexto que possibilita uma aprendizagem significativa, em que atrela avaliação ao ato de aprender.

Isto posto, a escola é um espaço no qual existe uma diversidade de pessoas com diferentes estilos de aprendizagem (DEAQUINO, 2007), especificamente no contexto da EJA, que é uma realidade em que o professor encontra um público que precisa ser analisado na sua aprendizagem de forma processual, de modo que o desempenho do aluno seja visualizado nas atividades propostas em sala e acreditando nos avanços conquistados por ele.

Decerto, a avaliação da aprendizagem tem uma relação direta com a apreensão do aluno, visto que, ao planejar, o professor precisa avaliar se houve efetivação do processo de ensino dos conteúdos primordiais para uma aprendizagem significativa. Essa discussão promoveu uma reflexão acerca de como os professores estão agindo na sala de aula, no que concerne às práticas avaliativas que elucidam sua ação. O olhar sobre o processo avaliativo deve ser considerado nos seus aspectos singulares, o que chama a atenção sobre o modo como os alunos da Educação de Jovens e Adultos são avaliados, com vistas a garantir sua aprendizagem.

Considerando que o aluno da EJA já entra na escola tardiamente, ele sofre com situações escolares muitas vezes distantes de seu real contexto, ao participar de práticas que não condizem com seus anseios, dificultando a sua aprendizagem e conseqüentemente a permanência na escola, dentre elas a forma como são avaliados,

Assim, a avaliação, nessa modalidade de ensino, precisa ser vista sob novos parâmetros, em que os professores assumam a postura, não de detentores de conhecimento, mas de parceiros

que dialogam com seu aluno, desenvolvendo competências e habilidades, pois, “[...] para inferir uma competência, é preciso criar uma ou mais tarefas complexas que exijam a cada vez a mobilização de vários recursos ligados aos saberes e ao saber-fazer em avaliação” (SCALLON, 2018, p. 398). Importante ressaltar que essas tarefas estão ligadas às vivências dos alunos, já que essa forma se aproxima mais de uma avaliação significativa.

A avaliação precisa ser planejada, a qual deve estar coerente como o comportamento dos alunos para que a aprendizagem ocorra. Em razão disso, a clareza dos objetivos é um ponto crucial para os resultados favoráveis. Assim, a Taxionomia do Domínio Cognitivo proposta por Bloom (1976), que é um conjunto de conteúdos sistematizados que devem fazer parte dos saberes docentes porque pode fundamentar o saber-fazer de forma competente, por ser a área relacionada à habilidade intelectual, orienta o professor para seleção dos objetivos desejáveis.

Conforme frisamos anteriormente, Hoffmann (2010) destaca a avaliação como mediadora, porque apresenta princípios inescusáveis para uma prática avaliativa coerente com uma aprendizagem significativa, a qual pontua a investigação que funciona em favor da aprendizagem dos alunos. Certamente, esse processo, orienta os professores a estar atentos em não considerar a avaliação como um ato de tomada de conteúdo, mas, sim, como um compromisso com a aprendizagem do aluno.

Luckesi (2011, p. 29) corrobora essa ideia quando afirma que “o educando não vem para escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender”. A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem passa, sobretudo, pela verificação das diversas facetas que envolvem o sistema avaliativo, em que estão presentes professores e alunos, sendo que a abordagem metodológica tem relação essencial com os objetivos propostos no planejamento de ensino, assim como o instrumento que será utilizado para a verificação da aprendizagem.

A prática avaliativa do professor da EJA, para ser coerente com esse público, exige, de forma crucial, o afastamento de práticas classificatórias, buscando modos de avaliar condizentes com a metodologia desenvolvida em sala de aula, pois é importante que o professor desenvolva um trabalho que apresente sentido aos alunos da EJA, sendo a avaliação coerente com o percurso da aula. Assim, uma metodologia que leve em consideração o contexto de vivências, de experiências dos alunos garantirá ao professor um melhor acompanhamento de seu desempenho.

Ao escolher os instrumentos que serão utilizados para verificação da aprendizagem, é fundamental o professor entender o perfil do aluno, visto ser o meio para coletar informações,

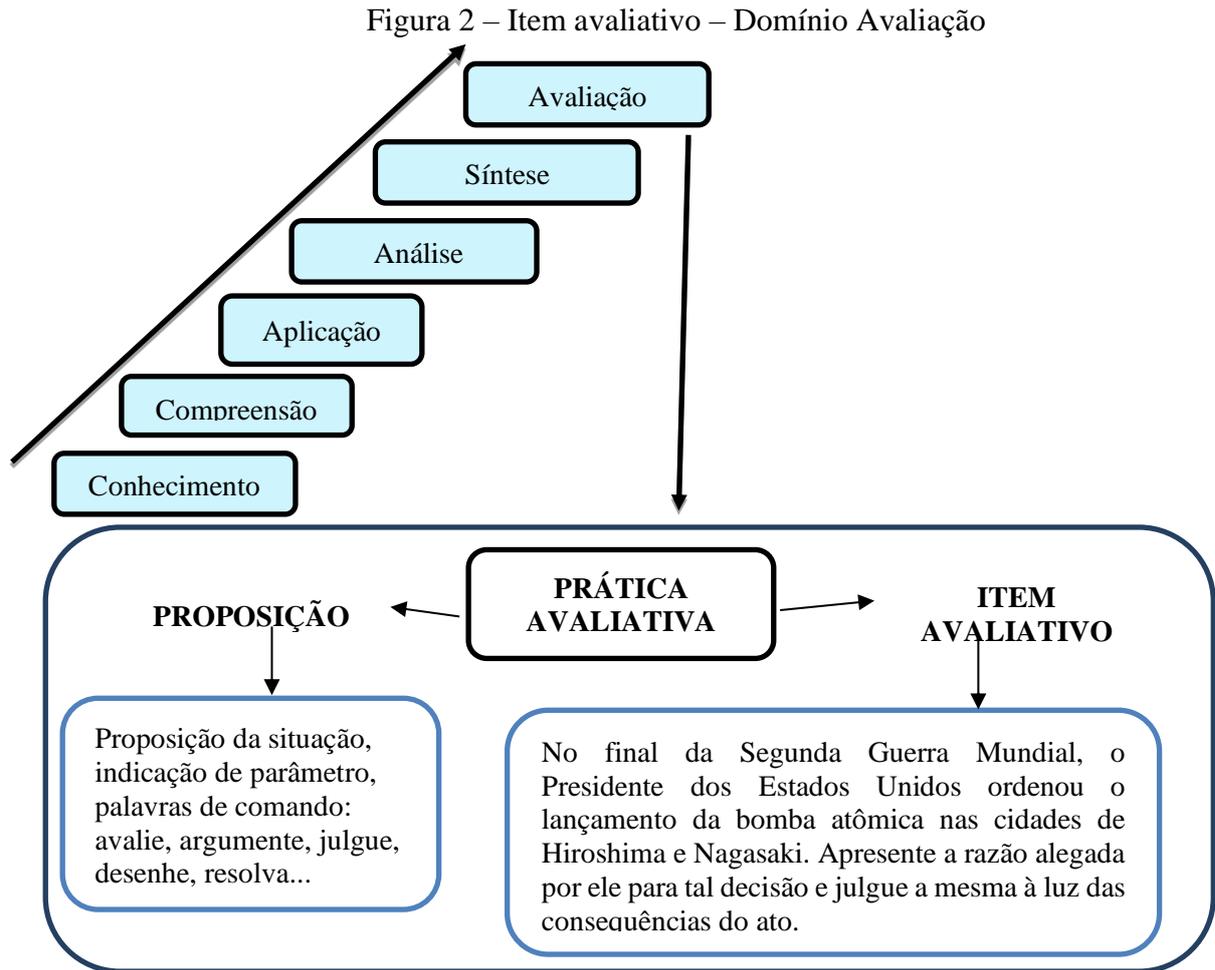
que certamente devem estar coerentes com o que foi estabelecido nos objetivos de ensino. Hoffmann (2010) declara a importância da escolha dos instrumentos na hora de avaliar, por ser este o momento de investigar a aprendizagem e o aluno deve ter conhecimento da técnica pela qual será avaliado.

Assim, ao selecionar o instrumento avaliativo, é necessário saber qual o nível do domínio cognitivo em que o aluno se encontra. Por exemplo, quando o professor escolhe como instrumento a prova escrita, durante as aulas, ele deve identificar o nível cognitivo do aluno, bem como hierarquizar os propósitos que deseja alcançar. Dessa maneira, formular itens de acordo com a situação real lhe garantirá segurança, “[...] para que possa elaborar instrumentos de medida que realmente meçam aquilo que estabeleceu como meta e que perseguiu durante a direção da aprendizagem dos alunos” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 300).

Esse acompanhamento permite ao professor, por meio de seu planejamento, organizar o passo a passo da aula, compreender como chegar ao alcance do objetivo e verificar o percurso do aluno. Isto acontece, na medida em que há um monitoramento de todo o processo de ensino e aprendizagem, no caso da avaliação formativa, sendo esta coerente com a modalidade EJA e com outros níveis de ensino.

Segundo Bellan (2005, p. 87), “a avaliação de alunos adultos deve acontecer principalmente através da observação de seu comportamento frente a situações apresentadas. Isto permite a participação ativa do educando [...]”. Inserir o aluno como participativo exige um nível de envolvimento entre professor, aluno e conhecimento, sendo importante observar a situação de aprendizagem do discente, para, assim, construir o processo avaliativo.

A título de exemplo, apresentaremos uma situação prática no que se refere à construção de um item avaliativo. Digamos que o aluno já está no nível de *avaliação*, segundo a Taxionomia de Bloom. Esse nível é o mais complexo, pois o aluno já deve ter adquirido todos os outros níveis, que já foram mencionados (FIGURA 2).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bloom (1976), Moretto (2010), Bellan (2005).

A figura 2 mostra os domínios cognitivos segundo a Taxionomia de Bloom (1976), que segue uma estrutura hierárquica quanto ao nível de complexidade das operações mentais, conforme indica a seta. Cada nível se relaciona de imediato com as habilidades adquiridas no nível anterior para que o entendimento do posterior aconteça. Assim, caso o professor coloque uma questão em que o aluno não tenha atingido os objetivos, o discente não conseguirá resolvê-la. Nesse caso, não estará avaliando a aprendizagem, visto que ela não se concretizou.

A avaliação formativa insere-se nesse contexto, quando apoiada à atividade docente, pois, “[...] à medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clareando, o que possibilita tomar novas decisões para atividades subsequentes [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 223). É por isso que o professor, na sala de aula, precisa acompanhar o desempenho do aluno, verificando em qual nível ele se encontra no processo da aprendizagem escolar.

A proposta apresentada exemplifica uma situação característica da prática pedagógica, em que a questão está elaborada no nível mental do domínio *avaliação*, que consiste em realizar

juízos com base em argumentos, isto é, “[...] a correção de uma questão deste nível é feita pela coerência interna da argumentação no discurso” (MORETTO, 2010, p. 140). Nesse sentido, é importante entender a coerência da argumentação dos fatos, os quais devem ser organizados para emitir juízo de valor. Evidentemente que pode acontecer que nem todos os alunos cheguem a esse nível, então, é importante o professor estar atento ao percurso do processo de aprendizagem de cada aluno.

A questão proposta tem características de itens avaliativos, conforme citado por Moretto (2010), pois apresenta um enunciado contextualizado com indicações de parâmetros para correção. A questão é finalizada com a palavra de comando argumentar, dando oportunidade ao aluno de refletir sobre os conhecimentos adquiridos e elaborar sua resposta. A escolha de colocar o exemplo do domínio avaliação decorreu das discussões no *corpus* do trabalho.

Este tipo de questão diferencia-se de outras que remetem para a transcrição de respostas memorizadas, sendo o professor quem decide sobre o resultado da avaliação. Para Barcelos (2014, p. 26), “[...] isto tem a ver com uma visão limitada, autoritária e simplista da mesma. Uma visão que ainda insiste em conceber a avaliação como uma sucessão de testes, de provas, de trabalhos; como um elenco de conteúdos a serem aferidos”. Por mais que as escolas sejam conteudistas, é fundamental a elaboração de provas que direcionem o aluno a pensar e desenvolver as ideias.

O fio condutor, que orienta a prática avaliativa do professor, está relacionado com o envolvimento do aluno da EJA nas atividades realizadas em sala de aula, as quais oportunizam a aprendizagem. Assim, o “[...] domínio de conteúdo, que fundamenta a sua atuação em sala de aula, a administração da sua turma, a avaliação do processo ensino aprendizagem, é que fortalece o professor para enfrentar situações que acontecem no seu dia a dia” (LIMA; MOURA, 2018, p. 13). Quando a avaliação é constante, o professor conhece de perto como o aluno está se desenvolvendo cognitivamente, direcionando-o para uma prática avaliativa conforme o nível operatório.

Nesse traçado de pensamento é que a ação de avaliar se compromete com a vivência dos alunos da EJA, responsabilizando-se por sua aprendizagem, visto que revela o panorama do desempenho do aluno em determinada tarefa referente ao conteúdo trabalhado e, nesse caso, professores e alunos assumem o compromisso tanto de ensino como de aprendizagem. Nesse contexto, Knowles (2009) destaca que, intencionalmente, o aprendiz é colocado em situações-problema que evidenciam a competência de aprendizagem e, assim, expõem o nível em que o aluno atingiu um objetivo específico de aprendizagem.

Na concepção de Arroyo (2006), é de suma importância conhecer o sujeito educando para o sucesso da prática pedagógica. Para ele, a organização escolar e curricular investigada e construída a partir da realidade concreta dos educandos constitui-se como a possibilidade mais sensível, uma vez que adota uma pedagogia participativa de reconhecimento dos educandos como sujeitos da ação. Assim, ao elaborar as questões de provas, é coerente entender os sentidos que permeiam esse contexto.

Knowles (2009) destaca que, na perspectiva andragógica, há a necessidade de o adulto se autodirigir, partindo do ponto de que nada é imposto e que o modelo andragógico dispõe de flexibilidade para ser aplicado conforme a situação. Nessa condição, é importante planejar estratégias de ação e uma prática avaliativa que esteja coerente com o lugar de aprendizagem do aluno adulto.

Silva e Carvalhêdo (2015, p. 40-41) ressaltam que são pontos a considerar quando se refere aos alunos da EJA, pois “[...] envolve histórias de vida que remetem a avaliação como um fracasso, vinda de posicionamentos de concepções tradicionais de transmissão de conhecimento de forma inquestionável, desconsiderando os discentes como agentes de sua própria transformação”. Nesse movimento, a avaliação da aprendizagem cumpre o papel de não se distanciar da realidade do aluno, para melhor entender como as informações se organizam na estrutura cognitiva, levando em consideração todos os aspectos, cognitivo, afetivo e motor, os quais estão envolvidos na ação avaliativa.

É fundamental que a avaliação da aprendizagem aconteça em todos os níveis e modalidades de ensino, em que estão presentes as características elencadas acima, porém, no caso da EJA, os alunos necessitam de um olhar diferenciado, visto que a construção da aprendizagem do adulto requer uma aula com estratégias diferentes das dos outros níveis de ensino. Knowles (2009, p. 227) destaca que a “[...] andragogia não é uma panaceia, mas é um sistema de ideias que pode melhorar a qualidade da aprendizagem”. A orientação, nesse caso, é que se use uma linguagem com a qual o aluno consiga dialogar com o professor.

Assim, Barcelos (2014, p. 19) revela que, “[...] se pretendemos contribuir com um mundo mais solidário e justo, há que entender-se a avaliação numa perspectiva dialógica e em diálogo com todos os momentos educativos”. Nesse formato comunicativo, a avaliação será eficaz, pois, com esse posicionamento, os alunos serão inseridos no cotidiano das aulas, tornando-as mais atrativas e com possibilidades de exposição de experiências, para que, a partir disso, o professor direcione os conteúdos. Segundo Soek, Haracemiv e Stoltz (2009, p. 7), “[...] essas experiências de vida são significativas para o processo educacional e devem ser consideradas”.

O processo avaliativo na EJA conduz a prática docente às informações e reflexão no fazer docente, que reorganiza sua prática, comungando com o aluno em um espaço de construção do conhecimento. Nessa relação, o professor planeja, executa e avalia, e o aluno participa ativamente de sua aprendizagem. Portanto, existe a necessidade de conhecer todas as constantes que envolvem o processo avaliativo, para não utilizar uma avaliação que tenha como foco apenas o produto final a ser desenvolvido. É necessário observar toda a sequência em que serão focados o processo e as atividades referentes à avaliação da aprendizagem.

O contexto educacional é permeado de desafios que interpelam as práticas constantes na escola, as quais destacam a ação docente que faz conexão com a forma de avaliar. Assim, precisa-se pensar [...] “os processos de investigação e de reflexão sobre a avaliação, que busque estabelecer interlocuções com diferentes áreas de produção de conhecimentos e de saberes, bem como com diferentes pensadores” (BARCELOS, 2014, p. 47). Nesse sentido, as buscas pela reconstrução de uma prática avaliativa coerente com o que a literatura versa, com os documentos legais, colocam o professor em uma situação de pesquisador de sua ação pedagógica, uma vez que as discussões no âmbito da avaliação são constantes e necessárias para um fazer docente mais apropriado.

O item que segue traz uma discussão teórica acerca da formação inicial e continuada de professores, refletindo sobre sua contribuição para a qualidade da prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar, bem como sobre os benefícios para o planejamento, elaboração e aplicação das práticas avaliativas dos docentes que atuam na EJA.

2.5 Da formação inicial à formação continuada: algumas considerações

A formação de professores se faz presente como um tema essencial para a discussão, em meio a um momento em que os sistemas de ensino propagam uma formação contínua para melhoria de ação e desenvolvimento pedagógico, de modo a garantir o sucesso escolar do aluno. Com presença frequente nos debates educacionais, configura-se como uma área complexa, visto que envolve pessoas que se relacionam na atividade coletiva dentro das instituições escolares. Embora existam várias pesquisas voltadas para essa temática, ainda se faz necessário esclarecer algumas ideias, com o intuito de melhorar as práticas nas escolas. Nesse contexto, busca-se fundamentar alguns tópicos conceituais em referência à formação na escola.

Pensar no segmento de uma ação docente que responda às necessidades dos professores exige uma formação real dos envolvidos tanto inicial como continuada, para o movimento de práticas pedagógicas que vão ao encontro das particularidades dos alunos e conseqüentemente

de sua aprendizagem. A formação inicial é desenvolvida em instituições de nível superior e a formação continuada acontece conforme a necessidade do espaço ou público envolvido.

Quanto à formação inicial, Formosinho (2009) aduz que, no processo de academicização, algumas dimensões institucionais são consideradas: a) Orgânicas, caracterizadas por compartimentalização disciplinar, fragmentação; b) Curriculares, em que os planos acompanham a fragmentação, na falta de interação das disciplinas; c) Pedagógicas, reduzidas a aulas expositivas distanciadas da prática; d) Investigativas, nas quais investigação e docência se organizam de forma impositiva, sem espaço para a introdução dos alunos e de métodos científicos; e) De gestão, que tem sentido de competição pelos recursos, em detrimento da cooperação e do trabalho de projeto.

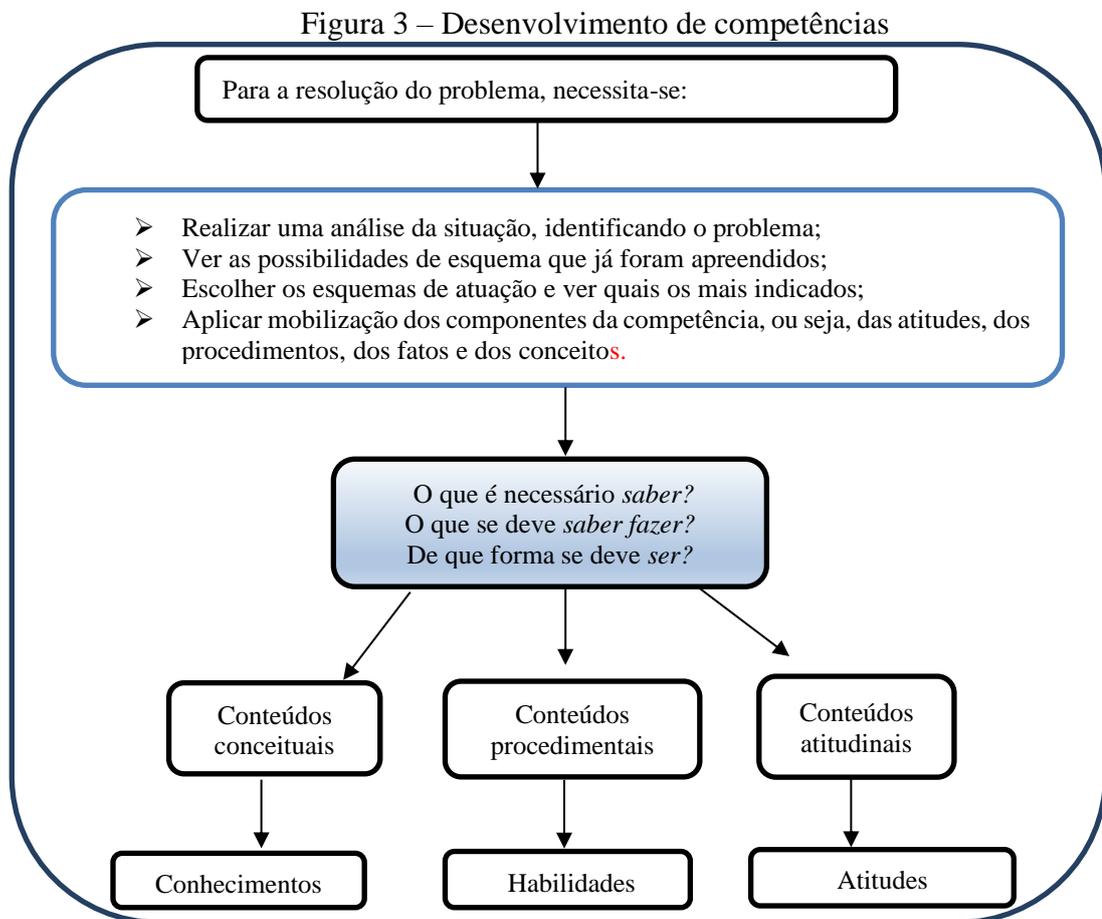
Desse modo, a “academia (age) sobre si, funcionando em circuito fechado, potenciando os seus conflitos, em detrimento da interação com a comunidade para cuja promoção profissional contribui” (FORMOSINHO, 2009, p. 77). Essa academicização leva a um processo fragmentado, na medida em que as disciplinas são vistas de modo regulador, afastando-se de uma perspectiva interdisciplinar, em que o trabalho docente se desenvolve de forma isolada resultando em individualização do trabalho docente. Dessa forma,

[...] o processo de academicização da formação de professores não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, para uma escola inclusiva. Assume-se, ainda, que este processo de acentuação da componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais, não é conducente à preparação para uma escola comprometida comunitariamente e empenhada socialmente (FORMOSINHO, 2009, p. 94).

Nesse cenário, verifica-se a importância da troca de saberes entre os professores, uma vez que o trabalho coletivo é essencial para o crescimento da ação docente. Assim, o desenvolvimento do professor, enquanto profissional da educação, é basilar em um contexto que exige cada vez mais preparo para práticas docentes mais investigativas e domínio de conhecimento. Nesse meandro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de professores da Educação Básica (2019), certificam a importância de as instituições priorizarem as metodologias diferenciadas, aprendizagens significativas e contextualizadas, as quais têm como finalidade o desenvolvimento integral do aluno: autonomia, capacidade de resolução de problemas, coletividade e interdisciplinaridade.

Andrade (2006) diz que, a cada dia, são exigidas atividades variadas de cunho inovador e criativo quanto às propostas do saber e do saber fazer na ação docente. Para isso, o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, realizado pelo professor, precisa ser direcionado para que as competências dos alunos sejam ampliadas, levando-os à resolução de problemas.

Para Zabala (2014, p. 11), a “[...] competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”, os quais se relacionam com o saber, saber fazer e ser. Na Figura 3, mostramos um exemplo de como podem ser desenvolvidas competências diante de uma situação problema.



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Zabala (2014).

Desenvolver competência é uma questão complexa, visto envolver variantes necessárias para a resolução de determinado problema. A figura 3 demonstra que, para resolver uma situação-problema, é necessário mobilizar vários recursos, conhecimentos, habilidades e atitudes que serão imprescindíveis para solucioná-la, por isso “[...] O ponto de partida é a necessidade de intervir ante uma situação única e complexa em um determinado contexto, e para que seja eficaz será necessário realizar uma série de passos de grande complexidade [...]” (ZABALA, 2014, p. 38).

Ao identificarmos um problema, Zabala (2014) afirma que devemos seguir alguns passos necessários para sua solução, destacando-os: identificação do problema, informações,

saberes e habilidades já adquiridas, verificação de estratégias mais apropriadas e, por conseguinte, mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes. Importante salientar que cada conteúdo tem suas características próprias, mas precisa estar conectado aos outros para a resolução da situação-problema.

O destaque para esses saberes é imprescindível para a formação docente, sobretudo porque teorizar e praticar são pontos que se interrelacionam no desempenho de uma prática docente coerente com uma aprendizagem significativa. Para Imbernón (2010), o currículo, para formação inicial, geralmente é abordado de modo fechado, com pouca autonomia, ficando à mercê de um conteúdo distante da realidade. Assim, é importante que os professores se posicionem como agentes participativos no processo de formação.

A resolução CNE/CP Nº 2, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, contempla, em seu art. 7º, inciso II, que norteiam a organização curricular os seguintes princípios:

reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p. 4).

Evidenciamos, pois, a importância do desenvolvimento de saberes adquiridos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que, se a formação inicial não apresenta os elementos integrantes da profissão docente, eles devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada ou mediante iniciativas institucionais.

As diretrizes curriculares (BRASIL, 2019) destacam, ainda, no Art. 6º, inciso VIII, que a formação continuada é fator primordial para a profissionalização docente, a qual deve fazer parte do dia a dia das instituições considerando todos os elementos que envolvem o processo. Por profissionalização, Nóvoa (1992) entende que é um modo que leva os trabalhadores a obedecer a seu estatuto, aumentando seu poder e autonomia. Desse modo, a formação do profissional docente para atuar nas escolas deve desenvolver uma prática que se afaste da linha tradicional e se preocupe com a formação que assegure o desenvolvimento de um profissional competente, o qual acolha todos os alunos nas suas especificidades.

Em referência à Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais que exercem a docência são valorizadas no texto, por se caracterizarem de suma importância para o desenvolvimento profissional docente.

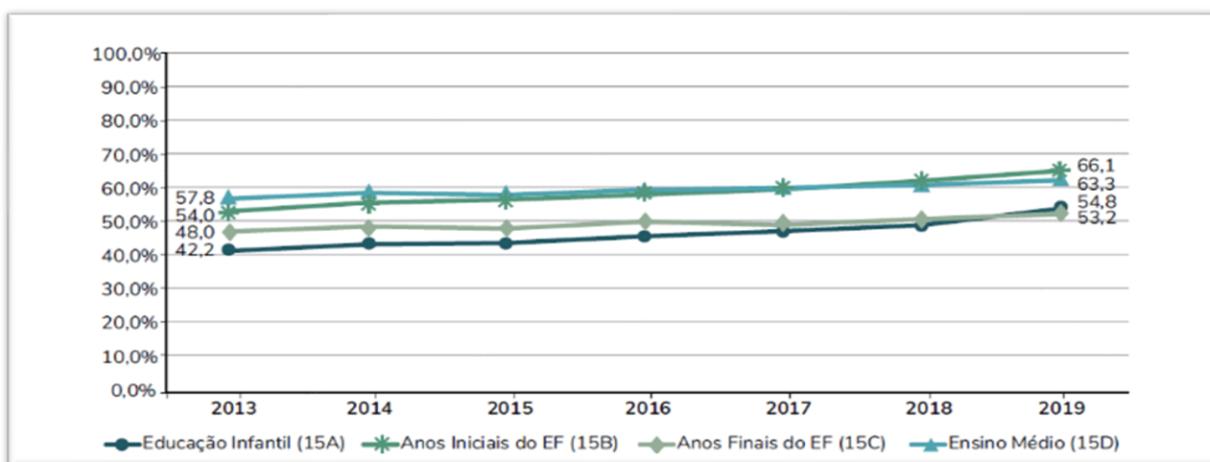
Estabelece ainda, no parágrafo único do artigo 62-A da LDB que a formação continuada deverá acontecer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e do ensino superior.

Essa Lei foi promulgada em uma conjuntura de discussões sobre a qualidade do ensino e a formação do cidadão crítico, reflexivo e participativo. Nesse contexto, consideramos que a formação de professores é substancial para uma realidade de sucesso no âmbito pedagógico, visto que a relação entre a teoria e a prática conduz a um trabalho pedagógico que leva o professor ao sucesso garantido, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nos cursos de formação, as disciplinas, tanto as dos fundamentos quanto as didático-pedagógicas, devem apresentar uma relação entre teoria e prática para que possam desenvolver a identidade docente, que se inicia na formação e continua durante todo o processo profissional (PIMENTA; LIMA, 2004). Entendemos, com isso, que a formação continuada é fundamental para o movimento de uma prática que se alia à qualidade do fazer docente. A formação de professor deve ser priorizada nas políticas que reivindicam uma ação que mobilize o aperfeiçoamento de práticas docentes que atendam o contexto de atuação.

Foi com essa perspectiva que a proposta de formação foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, a qual faz referência à formação dos professores, sendo um projeto entre os estados brasileiros, no intuito de orientar as políticas públicas para a Educação. O plano está organizado em 20 metas que permeiam toda a organização escolar. A meta nº 15 faz alusão à formação de professores, declarando que ela é condição essencial e um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4 - PERCENTUAL DE DOCÊNCIAS DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR À ÁREA DE CONHECIMENTO EM QUE LECIONAM

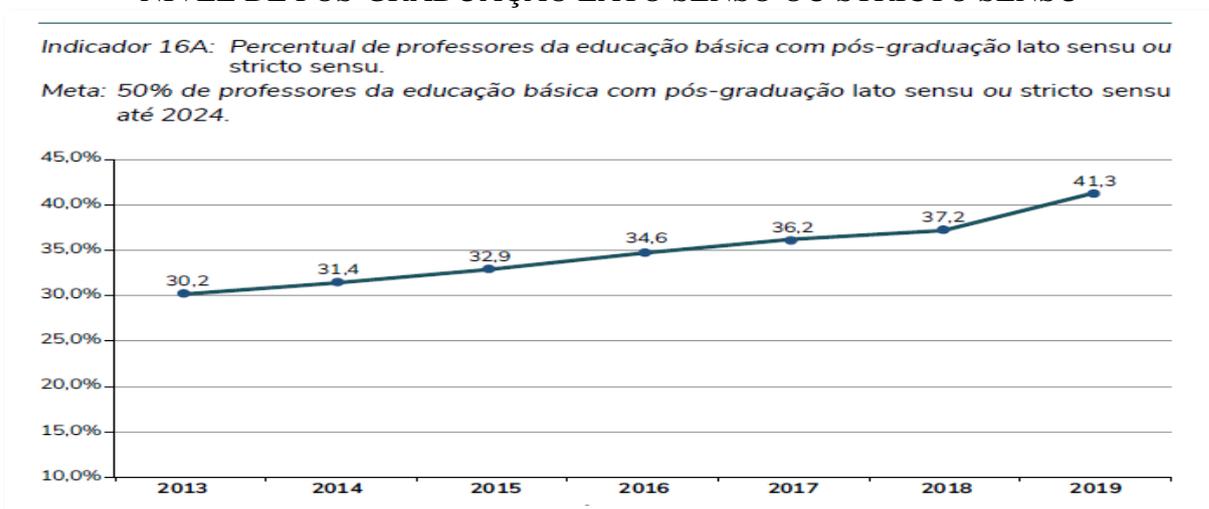


Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2020).

A formação de professores é fundamental para uma docência de qualidade, pois melhora significativamente o ensino e a aprendizagem do aluno. O número de professores com formação adequada cresceu muito na educação básica. Segundo o Relatório do PNE (2020), a meta 15 ainda enfrenta o desafio de aumento de formação de professores para atuar nos ensinos fundamental e médio. De acordo com o gráfico, de 2013 até 2019, a educação infantil chegou a 54,8%, o ensino fundamental – anos iniciais, alcançou 66,1% e os anos finais, 53,2%, enquanto o ensino médio ficou em 63,3% (BRASIL, 2020).

A meta 16 do PNE posiciona-se favorável à formação continuada em nível de pós-graduação para professores, tendo como objetivo atender 50% até o último ano de vigência do plano em sua área de atuação (GRÁFICO 5).

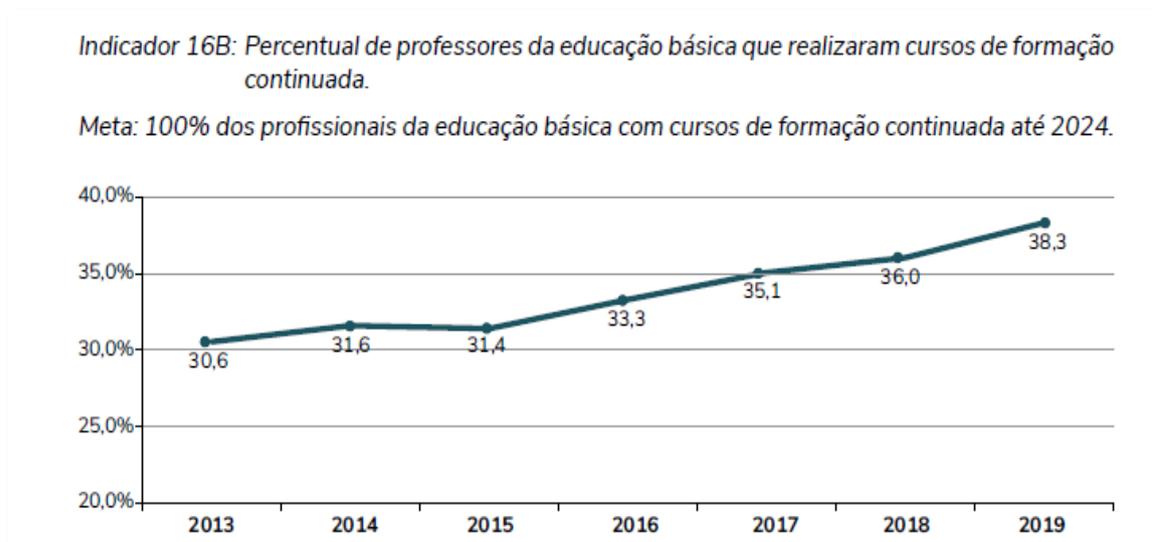
GRÁFICO 5 - PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU OU STRICTO SENSU



Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2020).

O gráfico indica um percentual considerável de crescimento de professores com titulação em nível de pós-graduação, passando de 30,2%, em 2013, para 41,3%, em 2019. Com o ritmo acelerado, será viável alcançar os 50% de formação de professores lato sensu ou stricto sensu, que é a meta estabelecida até 2024 (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 – PERCENTUAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE REALIZARAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – 2013-2019



Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2020).

Conforme percentual observado no gráfico 6, de 2013 a 2019 houve um crescimento de 7,7%, isto é, o percentual de professores com formação continuada evoluiu de 30,6% para 38,3%, em 2019. Conforme o Relatório do PNE, apesar de o ritmo ser crescente, esta meta constitui um desafio, pois almeja chegar a 100% até o final da vigência do Plano.

Decerto que as diferenças regionais contribuem para os resultados dessas metas, pois dependem dos planejamentos e condições de cada realidade. O PNE menciona que as instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, devem ofertar e garantir o desenvolvimento de competências e habilidades a serem contempladas de forma contextualizada para melhor aproveitamento por parte dos professores, visando a uma prática docente de qualidade.

Nesse movimento, entendemos que a formação do professor é decisiva. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2017), a discussão sobre a profissão e profissionalização docentes, revela a construção da identidade, a qual ocorre durante seu percurso na ação, a partir da convivência no contexto educacional, onde estão envolvidos os sujeitos em um processo coletivo, em que as relações sociais são consolidadas.

Nóvoa (1991) aduz que é nesse processo que o professor vai construindo a sua identidade pessoal e profissional, como ponto fundamental para sua ação docente. Com relação ao desenvolvimento pessoal, faz-se mediante formação crítico-reflexiva e profissional, quando

se estabelece o atendimento para o desenvolvimento da profissão docente, a partir de questionamentos sobre autonomia e profissionalismo do professor.

O autor destaca, ainda, que o processo identitário do professor necessita estar em sintonia na medida em que faz adesão aos princípios da autonomia, da coletividade e da instituição, participando das tomadas de decisões e praticando a autoconsciência, que é o refletir da prática docente. Desse modo, o professor estará integralmente fazendo parte da instituição como um ser participativo e atuante nas decisões da escola (NÓVOA, 1991).

Isto posto, salientamos que o indivíduo não nasce pronto, com identidade formada, mas que se constrói e vai se consolidando ao longo da vida, pois “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1991, p. 7). Enfatizamos que esse processo se faz com participação coletiva, visto que o outro constitui peça fundamental no desenvolvimento da identidade docente, isto é, a socialização do indivíduo é uma necessidade da condição humana, pois “[...] para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional) necessitam de se envolver, individual e coletivamente” (DAY, 2001, p. 51). A interação entre os sujeitos faz parte da vida, dependemos uns dos outros e, nesse processo coletivo, crescemos em conjunto, mas considerando as singularidades de cada um.

É vital o desenvolvimento de ações por parte do professor para atuar de forma autônoma, posicionando-se criticamente sobre a realidade em que atua, visto que a sociedade exige um profissional que assuma posições diante das transformações sociais e nelas possa interferir. Deve agir de modo a refletir suas práticas no contexto do exercício da docência, buscando melhoria no seu feito pedagógico. Com isso, é necessário o “desenvolvimento das habilidades e formas de conhecimento necessários para a transformação social” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 109), pois suas atitudes refletem-se sobre a complexidade das instituições escolares em todos os níveis e modalidades.

As práticas profissionais, em meio à complexidade existente no meio escolar, não podem ser desveladas pelas práticas de forma mecânica, pois as incertezas da realidade não podem ser resolvidas com práticas prontas. É necessário haver mudanças e Schön (2000) enfatiza três movimentos essenciais para uma atuação docente que se relaciona ao processo de mudança, que são: a reflexão-na-ação, à medida que o professor questiona sua tarefa; a reflexão-sobre-a-ação, momento em que o professor reflete a sua ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que leva o professor ao estudo de novas formas de atuação.

Em termos de prática de ensino, a reflexão na ação busca examinar as situações-problema que surgem no fazer docente, assim, ao refletir, o professor busca novas formas para o enfrentamento da questão. Importante ressaltar que, muitas vezes, determinadas situações são visualizadas por causa da reflexão, por isso é preciso pensar nas ações realizadas, para analisá-las e, na sequência, transformá-las de forma adequada ao processo de ensino.

Mediante as três “formas de reflexão” apontadas por Schön (2000), o professor lança seu olhar para o que aconteceu e analisa o modo como agiu a respeito. Esse olhar faz o professor rever como procedeu na sua prática e reorienta-o nas suas ações, melhorando-as. O processo contribui de forma significativa para o desenvolvimento de novas práticas, pois o faz compreender como agiu, proporcionando novas formas de atuar.

Nesse contexto, o espaço de formação de professores deve atender suas necessidades, isto é, o local de trabalho seria o mais indicado para que a formação acontecesse. O professor está diretamente ligado aos problemas que a realidade apresenta, podendo entender os acontecimentos advindos dela e, com isso, posicionar-se sobre o assunto. Compreendendo desse modo o processo de formação continuada, a prática pedagógica estará em consonância com a melhoria do cotidiano escolar, trazendo inovações para a construção de novos saberes teóricos e práticos.

Para Zeichner (1998), os cursos de formação habitualmente acontecem com propostas prontas que, muitas vezes, estão distantes da realidade da escola. A reflexão é essencial no contexto de formação, visto a complexidade do contexto escolar. “O processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (ZEICHNER, 2008, p. 5).

Em se tratando da EJA, a formação continuada não pode ser entendida como uma constante preparação para uma mesma atuação pedagógica, mas ganha consistência quando trilhada na construção de profissionais capazes de refletir e propor novas ideias de atuação. Freire (1996) considera que a formação em sua constância desperta a reflexão crítica no fazer docente, cuja prática melhora significativamente as práticas seguintes.

Essa reflexividade precisa ser evidenciada no curso de formação, pois retoma a ação planejada, levando a uma melhoria, caso necessite, para as práticas seguintes. Então, para que a realidade seja transformada, se faz necessário que esse movimento seja reflexivo, diante dos acontecimentos que permeiam o fazer docente. Infere-se que, nesse movimento reflexivo, a construção dos saberes docentes vai-se consolidando na relação entre teoria e prática e, assim,

ao mobilizá-los, estão sendo potencializados, tornando os docentes mais ativos no processo, por compreenderem que a escola é uma prática contextualizada e coletiva.

O compromisso com todos que fazem parte da instituição, a responsabilidade com o ensinar, bem como o conhecimento da matéria e recursos necessários devem considerar a realidade do aluno, pois “[...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (BONDÍA, 2002, p. 27). Essa prática os afasta de técnicas transmissoras de conteúdos descontextualizados.

A partir da reflexão e da formação é que as ações docentes se concretizam de modo eficaz, visto que seu grau de importância para uma prática de qualidade, positiva, deve estar em consonância com uma sociedade em constante mudança. A atualização do professor frente às demandas sociais prepara-o para os obstáculos que o contexto social apresenta diante do processo educacional, sendo o educador um dos atores significantes nesse meio. Imbernón (2010) declara que o foco da formação continuada são as instituições educacionais, sendo os sujeitos os principais atores do processo.

Assim, considerando os saberes necessários, a formação docente, de acordo com Tardif (2012), estabelece-se como importante, pois, no processo formativo, os saberes são construídos. Nesse contexto, o autor pontua as bases de saberes, sendo eles: disciplinares, os quais correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, que se referem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos; e os profissionais, que estão relacionados aos conhecimentos pedagógicos relativos às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer).

Quanto aos saberes da experiência, Tardif (2012, p. 86) enuncia que, logo no início da carreira docente, este saber é mais intenso, pois inicialmente a experiência “[...] vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula”. Nesse sentido, a experiência confirma capacidade de ensinar do professor. O autor coloca saberes essenciais para o processo formativo, os quais se referem ao fazer docente.

Na prática, esses saberes são fundamentais para o andamento das relações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, pois, através de tais conhecimentos, o professor estabelece estratégias que irão atender as necessidades dos alunos. “O saber docente é ‘plural’, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

É importante pensar como os cursos de formação de professores estão conduzindo os seus alunos, futuros professores, para uma prática diferenciada, que atenda à demanda presente

na escola. “Os professores têm, de tempos em tempos, de investigar a sua teoria de ação. Para isso, têm, em primeiro lugar, de tornar explícito as suas teorias perfilhadas (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias – em uso (o modo do seu comportamento em sala de aula)” (DAY, 2001, p. 51).

A discussão, quando se refere à EJA, destaca, como uma das principais características, o método de ensinar, assim como a formação do educador, que devem acontecer cotidianamente à medida que há uma interação com os educandos e se conquistam com êxito a segurança e a maturidade na corporificação da função do ser docente, que visa estabelecer e também favorecer o processo que leva à construção e à reconstrução do conhecimento, tanto em uma perspectiva individual quanto grupal.

Prosseguindo com a discussão sobre formação, o item seguinte discute a relação entre a formação continuada de professores e sua contribuição para a docência de qualidade para pessoas jovens e adultas.

2.6 Formação continuada mediando a reconstrução da prática avaliativa

A educação, ao longo do tempo, vem passando por transformações no cenário educacional, político, econômico e social. Isso demanda uma necessidade de formar profissionais que atendam esse novo contexto. Em se tratando da EJA, “[...] o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação [...]” (ARROYO, 2006, p. 18). As mudanças devem ser acompanhadas para que os professores inovem suas práticas no contexto de sala de aula.

A aprendizagem contínua é uma das características da profissão docente, pois, a cada dia, o professor se depara com novas situações no contexto escolar e tais situações vão fortalecendo sua identidade profissional. O desenvolvimento de uma prática de qualidade tem como base a experiência, a reflexão e a crítica, daí a necessidade de uma ponderação permanente, não só com a finalidade de construir conhecimentos, mas de transformar a prática escolar, bem como os indivíduos.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 propõe que o processo de formação de professores no contexto da EJA busque prepará-los para o entendimento do perfil do aluno, visto a complexidade dessa modalidade. Salienta-se que é viável que a formação deva acontecer na escola em que os professores vivenciam para melhor enfrentamento dos desafios que surgem em meio às ações na realidade escolar. É fundamental, no contexto formativo, o entendimento

do docente de como trabalhar com o aluno, caso contrário, o real objetivo não será atendido e o professor ficará à mercê de práticas tradicionais sem conexão com a realidade.

Os saberes construídos pelos professores, através da formação, na própria vivência, têm uma relação mais direta com o que realmente o aluno da EJA necessita. No momento da formação, as trocas realizadas coletivamente são essenciais para o crescimento e reconstrução de práticas coerentes para um ensino e aprendizagem de qualidade. O processo de formação contínua [...] “exige que seja pensada como força inovadora e centrada na reflexão sobre as práticas curriculares dos professores” (PACHECO; FLORES, 2009, p. 141).

Conduzir uma aula que seja atrativa requer do professor conhecimentos e habilidades necessários ao fazer docente. Nesse sentido, Behrens (2009) considera que o professor, na execução de sua aula, organize toda a ação docente, com criatividade, através de atividades desafiadoras, que levem em consideração ações coletivas. É importante ressaltar que o professor precisa utilizar todos os meios necessários para construção do conhecimento do aluno.

Os saberes dos professores devem contemplar, em seus contextos de atuação, uma constante atualização de conhecimento e de sua prática que se ajustem às condições locais do trabalho desenvolvido no feito pedagógico, para que atenda as características inerentes aos alunos da EJA. Ao vislumbrar os aspectos da vida do educando, esta prática torna-os ativos e participativos no processo de ensino e aprendizagem (KNOWLES, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos contemplam as propostas para a modalidade EJA, ao orientarem, no seu Art. 17, que o processo formativo inicial e continuado dos profissionais nessa modalidade de ensino terá como referência esse documento. Assim, ao tratar da formação, as propostas devem estar apoiadas no (a; as; os): ambiente adequado, investigação dos problemas da modalidade EJA buscando soluções contextualizadas; práticas com ênfase em teoria e prática; métodos e técnicas apropriadas à aprendizagem (BRASIL, 2015).

Diante disso, o pensamento de formação não deve se ater apenas à formação inicial, mas também à formação continuada dos professores que já atuam na educação de jovens e adultos, sendo um processo complexo e desafiador para aqueles que necessitam compreender o contexto em que se insere esse público que, de certa forma, apresenta características singulares e marcantes ocasionadas pelo contexto em que vivem.

Sob esse prisma, a formação contribui “[...] para a adequada permanência desses educandos na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo que os leve à análise crítica dos fatos abordados nas aulas, relacionando-os com o que acontece na sociedade” (MOURA; LINA, 2020, p. 297). Assim, a prática docente não deve voltar-se apenas aos aspectos teóricos,

embora também sejam importantes; devem ser executadas as intervenções e interpretações do contexto, na interface entre teoria e prática, pois isso possibilita o afastamento de práticas arraigadas presentes no dia a dia da sala de aula sem considerar as reais necessidades dos alunos.

O professor que atua com o público da EJA precisa de uma “formação que possibilite um repensar contínuo de sua prática, de forma a tornar-se cada vez mais identificado com as questões pedagógicas específicas dos educandos jovens e adultos” (DOLISNKI, 2017, p. 2).

A educação para adultos ressignifica a postura e a percepção do indivíduo em sociedade, pois muitos que retornam para a escola chegam adornados de necessidades sociais que são exigidas, em sua maioria, pelo mercado de trabalho ou na expectativa de uma mudança na qualidade de vida. Assim, é necessário que o professor consiga perceber essas necessidades nos seus alunos e estimule-os, para que possam traçar todos os seus objetivos. Essas necessidades estão impregnadas na experiência.

Nesse sentido, a escola acaba por ser a receptora e deve ter a função de potencializar as habilidades desses alunos que, ao longo dos anos, foram esquecidos ou marginalizados. É necessário que se enxergue no aluno adulto uma oportunidade de transformação social, pois, ainda segundo a LDB (Lei nº 9.394/96), a educação tem função tanto para a cidadania quanto para o trabalho, sendo extremamente importante e necessária para a sociedade em que o indivíduo está inserido. A escola deve promover, no aluno, a percepção do ser cidadão, pois, a partir de sua compreensão sobre o meio em que está inserido, irá perceber as desigualdades sociais presentes no seu cotidiano e, assim, poderá participar ativamente de ações que visem a sua melhora.

A educação, na sua função mais enraizada, promulga um senso crítico dentro de cada aluno; é fundamental, então, que o ser cidadão faça cidadão – a cidadania está presente nas situações mais simples e, muitas vezes, é pouco percebida. É necessário resgatar nesse aluno a autoestima que lhe foi tirada, quando, ao longo do seu trajeto de vida, muitas situações o fizeram desistir da escola. Suas dificuldades não o conceituam como um todo, mas os seus desejos o moldam.

Diante desse cenário, a formação e o grupo de alunos com atuação do professor devem estar em consonância, para não distanciar teoria e prática. Inferimos que o público da EJA tem particularidades que devem ser consideradas pelo professor, caso contrário, este não atingirá seu objetivo, que é a aprendizagem do aluno. Cabe salientar que a estratégia aplicada no ensino regular não é a mesma para o aluno dessa modalidade de ensino, dado que “[...] os adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as

crianças [...]” (KNOWLES, 2009, p.78), pois eles estão afastados e/ou nunca frequentaram o processo de escolarização, mas já têm um conhecimento de mundo.

O comprometimento do professor com o aluno da EJA é refletido na sua prática; quanto mais envolvido na ação, mais benefícios serão extraídos do seu trabalho. Para Candau (2012), esse envolvimento está diretamente ligado à multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, que se realiza diante de uma proposta didática, a qual precisa ser analisada nas dimensões humana, técnica e político-social.

Segundo a autora, a dimensão humana está contida no processo ensino-aprendizagem como um componente afetivo, uma vez que a relação interpessoal é o centro do processo. A dimensão técnica não pode ser negada, visto que a mobilização dos saberes essenciais para o processo ensino-aprendizagem se refere aos domínios dos conteúdos, aquisição de habilidades básicas, bem como estratégias que viabilizem a aprendizagem do aluno em cada situação concreta de ensino, as quais levem em consideração as variáveis contextuais. Por fim, a dimensão político-social que está ligada ao homem concreto, situado em determinado espaço; daí afirmar-se que a prática educativa não é neutra.

Considerando o exposto acima, ressalta-se que as dimensões se cruzam, não acontecem isoladas, cada uma com sua função, mas conectadas entre si. Conduzindo a discussão para o contexto da EJA, tais dimensões se configuram como essenciais, pois se associam ao modo como o professor se relaciona com o aluno, à empatia, à consideração, sendo todas fundamentais para os alunos que já chegam desmotivados pela situação em que vivem. Quanto à dimensão técnica, procura facilitar e variar as estratégias de ensino, no sentido de buscar caminhos para a aprendizagem do aluno, mas sem perder de vista que ele é um ser concreto e contextualizado, que precisa ser visualizado na sua realidade e experiência. Isso se reporta à dimensão político-social.

O aprimoramento das estratégias de ensino para atuar com jovens e adultos deve estar comprometido com as condições dos alunos. Isto representa um dos pontos de discussão em torno da EJA, no sentido de direcionar as práticas para uma metodologia condizente com as expectativas dos alunos. É preciso conhecer suas características, possibilidades e limitações, pois eles “[...] possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes” (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 7).

No que tange ao perfil dos alunos, salienta-se que os jovens adultos são seres politizados, com suas especificidades, trazendo um leque de experiências que devem ser levadas em consideração na hora do desenvolvimento da aula. É nesse contexto que a preocupação com

esses jovens se insere numa perspectiva de orientação de novas práticas docentes no seio da EJA (PAIVA; OLIVEIRA, 2009).

Pensar na aprendizagem durante toda a vida é refletir sobre a garantia de aprendizado nos diversos espaços, contribuindo para a formação de um ser autônomo e com condições de participar do contexto em que está inserido. As experiências de aprendizagem têm como propósito alcançar uma meta no sentido de assimilação de conhecimento, e a aprendizagem ao longo da vida se destina ao desenvolvimento integral e não simplesmente à aquisição de habilidades para o mercado de trabalho (KOLB, 2014).

Ao propor atividades em sala de aula, é fundamental o diálogo a respeito das vivências e conteúdos trabalhados. Diante disso, Knowles (2009, p. 46) considera que a “[...] realidade para o aprendiz é um processo no qual o aluno é um participante ativo ao invés de um recipiente passivo”. Esta técnica oportuniza aos alunos a compreensão do que se trabalha em sala de aula e melhor entendimento do que acontece em seu entorno. Para Moreira (2017), abrir espaço para os alunos falarem, como uma estratégia de aprendizagem, implica deixá-los expor o que já conhecem, colocando-os como indivíduos interlocutores no processo de ensinar e aprender, assim, “[...] nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2010, p. 2).

Para propor aos alunos adultos uma aprendizagem significativa, é preciso fomentar práticas que os levem a aprender de fato, pois a percepção que se tem do aluno ao utilizar a estratégia estimula discussões que garantem a evolução do conhecimento. Os alunos são mobilizados para a compreensão das questões que incorporam suas vidas. Toda a prática docente, ao ser planejada e refletida, repassa a ideia de ensino com perspectiva de aprendizagem, mas, para isso, a leitura do cenário educativo é fundamental antes de a ação ser desenvolvida em sala de aula.

Segundo Contreras (2002, p. 112), “um profissional que entende assim o seu trabalho não pode reduzi-lo à consecução de metas fixadas à margem da prática e da própria definição valorativa de seu exercício profissional”. Essa discussão está atrelada à identidade do professor, que se vai construindo diariamente no fazer docente e sendo reforçada no processo de formação continuada de professores, sendo necessária para a reconstrução da prática pedagógica.

Em geral, toda ação requer novos olhares, visto a dificuldade de atuação que envolve o público da EJA, pois a “[...] complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações incertas, ou efeitos ambíguos, ou conflitos de valor, não podem ser entendidas como simples aplicação de técnicas [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 112). Pensar desse modo envolve variáveis

que estão presentes no feito pedagógico, como “o seu papel de professor, a visão que tem do aluno, as estratégias de ensino, a abordagem dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem” (LUSTOSA; MOURA, 2020, p. 9). Esses são fatores relevantes para a qualidade de uma prática que conduz à aprendizagem direcionada a pessoas jovens e adultas.

Decerto, quando se fala de aprendizagem de alunos da EJA, Knowles (2009) destaca o método andragógico que tem por base seis princípios, sendo que a prática pedagógica deve estar de fato coerente com eles (FIGURA 4).

Figura 4 - Princípios andragógicos

Princípios andragógicos	Prática pedagógica andragógica
1. Necessidade do aprendiz de saber	O aluno precisa ter consciência da importância do ato de aprender. Papel do professor: conscientizar esse processo.
2. O autoconceito do aprendiz	O aluno se sente responsável pela sua vida. Professor necessita criar situações de aprendizagem tornando-o independente.
3. A experiência anterior do aprendiz	As experiências do adulto são consideradas. Na prática pedagógica, precisam ser valorizadas.
4. A prontidão para aprender	Os adultos estão prontos para aprender à medida que as aprendizagens têm efeito na vida pessoal.
5. A orientação para a aprendizagem	Sofre influência de fatores externos e principalmente internos. O professor deve propor situações-problema de acordo com as vivências dos adultos.
6. A motivação para aprender	O adulto aprende quando é motivado pela qualidade de vida e melhor ascensão social. Isso impulsiona a aprendizagem.

Fonte: Construção da pesquisadora com base em Knowles (2009).

Em uma situação de aprendizagem, são vários os condicionantes que fazem parte do processo. Nessa situação, o professor de adulto precisa entender cada princípio para uma adequada aprendizagem que atenda aos anseios dos alunos. Essa ideia andragógica, proposta por Knowles (2009), é considerada uma das mais indicadas para utilização em sala de aula da EJA, porque nela se pensa nos aprendizes, nas diferentes situações ocasionadas no contexto, nos objetivos propostos pelo professor, os quais direcionam a prática pedagógica. “O foco deve recair sobre a aquisição de uma aprendizagem através da problematização, fomentando, no aluno, a necessidade de organizar as ideias e buscar estratégias para resolver situações” (LUSTOSA; MOURA, 2020, p. 9). Os princípios mencionados devem ser adotados, porém é necessário considerar tudo que está a sua volta.

Certamente, para utilização do modelo andragógico, todas as etapas devem ser bem planejadas e desenvolvidas. Considera-se que o ponto fundamental encontra-se na metodologia do professor, visto que as experiências do aluno devem ser levadas em consideração para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, pois o “[...] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Decerto que cada indivíduo vai adquirindo conhecimento na sua vida; cada um, de modo particular, vai incorporando experiências que lhe são únicas, o que fomenta o desejo de aprender. Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa desenvolver um olhar para as diferenças em sala de aula e propor uma situação que conduza os alunos à aprendizagem de forma significativa. Na perspectiva andragógica de aprendizagem, “a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem na maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender” (DEAQUINO, 2007, p. 11).

A aprendizagem acontece de modo individual e cada um tem seu estilo próprio. Para DeAquino (2007, p. 44), “estilos de aprendizagem representam as competências pessoais dos aprendizes para processar informação em um ambiente de aprendizagem”. O professor de sala de aula precisa utilizar uma linguagem que gere comunicação, ou seja, entendimento do que se fala entre as pessoas que dialogam. Por exemplo, o fato de um aluno não conseguir apreender o que o professor explica não caracteriza uma dificuldade de aprendizagem, mas pode estar relacionado às condições didático-pedagógicas oferecidas.

DeAquino (2007) destaca três formas de alinhar estilo de aprendizagem e educação. Primeiramente, identificar o estilo de preferência dos indivíduos, o que pode ser feito através de instrumentos avaliativos; em segundo lugar, agir conforme o estilo de preferência e agir de modo oposto; terceiro, usar diferentes métodos, para atender a todos. Conhecer o aluno em sala de aula é uma das formas eficazes de organizar metodologias apropriadas para a ação.

As discussões em torno de metodologias do professor e aprendizagem do aluno que atendam o público da EJA se reportam à reciprocidade entre a formação e o público junto ao qual o professor vai atuar. Uma das abordagens a ser contemplada é uma formação que faça uma leitura da realidade e que aborde diferentes maneiras de gerenciar a prática pedagógica. Nesse meandro, Imbernón (2010) expressa que a formação deve focar na aquisição de competências e habilidades, priorizando o esforço com atributo à aprendizagem dos alunos.

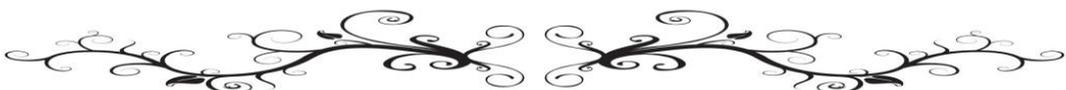
Ressalta-se, também, que, para potencialização de competências e habilidades, é importante a mobilização dos saberes e informações que vão sendo construídos ao longo da ação docente. Essas condições preparam o aluno para entender os desafios da vida cotidiana e

fazer uma relação entre escola e vida. A mobilização dos saberes e das informações deve estar presente fundamentando o desenvolvimento de competências para agir em situações específicas. Assim, a aprendizagem acontece de forma favorável, levando o aluno a elaborar novos conceitos.

Certamente, as estratégias selecionadas devem considerar a forma como chegam à escola, considerando que os alunos não são crianças e/ou incapazes por entrarem tardiamente na escola e que vêm de contexto social político e econômico que, de certa forma, tem grande influência nas suas condições. Jovens e adultos não podem ser considerados agentes passivos, mas com possibilidades de aprendizagens e oportunidades, para explorar e aprender.

Portanto, a formação continuada e a prática do professor em sala de aula são mutuamente necessárias para o desenvolvimento de ações que tenham como pressuposto a aprendizagem do aluno e com isso a perspectiva de uma prática avaliativa que atenda às necessidades dos alunos, ancorada na realidade de aprendizagem do público da EJA. Na seção que segue, apresentamos o desenho metodológico da investigação detalhando os aspectos procedurais com ênfase na intervenção da realidade pesquisada.

**ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENCAMINHAMENTO
DO MECANISMO DE AÇÃO**



Quando seguimos as setas, o desconhecido e o inesperado não assustam mais, porque se tem a confiança de que elas nos manterão no rumo certo (HOFFMANN, 2009).

No percurso trilhado nesse estudo, seguimos o caminho em busca do resultado da nossa pesquisa e devido a planificação das ideias, fomos guiadas pelas setas que traçamos para alcançar o alvo. Esta seção destaca os pontos relevantes da pesquisa-ação-colaborativa, nossa opção metodológica, oferecendo uma visão panorâmica e contextualizada do campo de estudo e a relação direta do pesquisador com a situação estudada. Neste sentido, apresentamos inicialmente o tipo de pesquisa, seguido da caracterização do contexto de realização da investigação, definição dos participantes e descrição dos instrumentos para a recolha de dados. Desse ponto, partimos para o delineamento dos passos da organização dos dados, por meio do diálogo possível com os discursos dos participantes, emergindo as categorias e subcategorias, segundo Bardin (2016). Por fim, iniciamos o item que trata da análise interpretativa das informações produzidas no campo empírico.

A descrição minuciosa do cenário em que a pesquisa se desenvolveu permite a compreensão do objeto de estudo pela via da reflexão crítica, bem como evidencia a busca da resposta para a questão-problema de pesquisa que conduziu a trilha da investigação: “Como a formação continuada com foco na avaliação da aprendizagem favorece a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos?”

O trabalho situa-se no campo da pesquisa-ação colaborativa, de natureza qualitativa, sem esquecer o rigor científico e a necessidade de distanciamento da pesquisadora do objeto de estudo, a fim de que os valores pessoais não interfiram no resultado. Acreditamos que esta investigação contribuirá para a compreensão da avaliação da aprendizagem, no caso específico da EJA

Retomando a pertinência e o foco na reconstrução da prática avaliativa, através da intervenção no contexto escolar, teoricamente a pesquisa se apoia nos autores: Franco (2005), Desgagné (2007), Richardson (2011), Sandín Esteban (2010), Elliot, et. al. (2012), Meksenas (2011), Liberali (2004), Dias (2000), Bardin (2016).

3.1 Tipo de pesquisa

O estudo adotou como matriz metodológica a pesquisa-ação colaborativa de natureza qualitativa, visto que oferece visão panorâmica e contextualizada do campo de estudo, isto é,

busca compreender o comportamento de determinado objeto e a relação direta do pesquisador com a situação estudada. Richardson (2011, p. 15) destaca que “a pesquisa qualitativa fornece informações sobre atitudes, sentimentos e opiniões – procura motivações. Os resultados não são quantificáveis e, por isso, não podem ser generalizados para a população”.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa extrapola o alcance daquilo que pode ser meramente quantificado, uma vez que busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. No caso específico deste estudo, a pesquisa qualitativa corrobora o cenário pesquisado e vai ao encontro dos objetivos especificados. Sandín Esteban (2010, p. 129) destaca uma das características do estudo qualitativo, ao afirmar que [...] “os contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. Pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real”.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que o conhecimento sobre a realidade vivenciada por determinado grupo de sujeitos perpassa pela descrição da experiência humana em suas particularidades. A pesquisa de abordagem qualitativa possibilita a compreensão das concepções dos participantes envolvidos oferecendo importantes subsídios para desvelar o fenômeno investigado a partir de seus determinantes sociais.

Ao adotar a pesquisa qualitativa, entendemos a relação dinâmica entre o sujeito e o contexto sócio-histórico em que está inserido de modo a revelar aspectos subjetivos que não podem ser evidenciados por meio de números, dado que “[...] “a abordagem qualitativa parte do princípio de que a realidade só existe do ponto de vista da pessoa. Ou seja, o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, não o fenômeno em si” (MALHEIROS, 2011, p. 188). Assim, o presente estudo orchestra-se por meio das práticas avaliativas desenvolvidas no âmbito da EJA mediadas pela abordagem qualitativa, cuja oportunidade revela o processo avaliativo e seus sentidos para os envolvidos.

Malheiros (2011, p.188) destaca ainda que a “[...] a coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno estará certamente impregnada pela história pessoal daquele que observa”. Desse modo, é essencial que as escolhas metodológicas propiciem a relação constante entre os aspectos científico, acadêmico e pessoal dos envolvidos no percurso investigativo. O uso da pesquisa qualitativa representa, pois, uma opção que considera os sentidos subjetivos existentes nas relações entre tais aspectos de maneira a conduzir a compreensão do fenômeno, valorizando o participante e respeitando suas interpretações em sua totalidade.

Decerto que a pesquisa qualitativa ultrapassa a mera análise quantitativa ao possibilitar a aproximação entre pesquisador e pesquisado permitindo identificar e interpretar as

experiências multifacetadas dos sujeitos em seus contextos vivenciais. Isso não significa que “[...] os dados quantitativos sejam neutros quanto à sua coleta. Contudo, ao mensurar a realidade, busca-se inibir a subjetividade, o que não é possível quando tal realidade existe do ponto de vista do sujeito, caso das pesquisas qualitativas” (MALHEIROS, 2011, p. 188).

Acreditamos, pois, que esta abordagem investigativa serve de subsídio para a escolha de instrumentos e técnicas que possibilitem a mudança social em seus espaços de realização, pois que, ao adentrar a subjetividade dos envolvidos, é capaz de impulsionar processos reflexivos de reconstrução de ações. No arcabouço da pesquisa qualitativa, encontramos a pesquisa-ação colaborativa, discutida em detalhes no subitem a seguir.

3.1.1 A pesquisa-ação colaborativa: elementos conceituais

No universo desta pesquisa, na qual se delinea a possibilidade de uma prática avaliativa que seja significativa na Educação de Jovens e Adultos, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores, escolhemos, como opção metodológica, a pesquisa-ação colaborativa, por se tratar de um tipo que requer o uso de intervenção no espaço investigado viabilizando a relação teoria e prática. Compreende-se que, na pesquisa-ação, os fenômenos acontecem ao realizar-se uma gama de ações que intentam modificar a realidade investigada, como preconiza Franco (2005, p. 3): “Pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão os eixos da caracterização da abordagem da pesquisa-ação”.

Portanto a pesquisa-ação é um tipo de investigação que se relaciona com a produção de conhecimento e formação ao mesmo tempo. No intuito de colocar em prática essa premissa, propomos dois momentos de intervenção, incluindo uma formação na própria escola em que os participantes atuam, para que haja relação direta com o ambiente que vivenciam diariamente. A formação no contexto de trabalho permite um entendimento efetivo das ideias e direciona para eventuais problemas da prática docente que poderão surgir no decorrer do processo formativo, possibilitando um diálogo constante entre a teoria e a prática.

Assim, esta pesquisa, delineada com vistas à proposta de formação, aconteceu de forma dialogada, em que todos os participantes tiveram momentos reflexivos sobre suas vivências na área em que atuam. “A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p. 4). Foi nessa

perspectiva que desenvolvemos a pesquisa, ouvindo e dialogando, com vistas à reflexão de sua prática e mais especificamente da prática avaliativa dos participantes.

A pesquisa-ação, neste estudo, se configura como processo positivo, pois tem como propósito melhorar e transformar a realidade investigada, envolvendo os participantes e pesquisadores num processo que viabiliza a aprendizagem, uma vez que tem um cunho de formação. Como aduz Franco (2005), a participação ativa do sujeito é essencial numa proposta de pesquisa-ação, tendo em vista as situações relevantes que emergem no processo, em que os sujeitos tomam consciência das transformações ocorridas ao longo da pesquisa.

Alguns pontos-chave são essenciais para o planejamento das ações, visto que pesquisa-ação “[...] envolve a transformação e melhoria de uma realidade educacional e/ou social; parte da prática, de problemas práticos; uma pesquisa que envolve a colaboração das pessoas; envolve uma reflexão sistemática na ação [...]” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 70). Pensar na pesquisa-ação remete o olhar para a prática avaliativa, no caso específico da EJA, no que concerne à forma como está sendo desenvolvida na escola.

Desse modo, tem-se um melhor processo formativo, visto que, ao adentrar no local onde a ação é realizada, podemos entender o espaço de atuação, bem como as necessidades e dificuldades enfrentadas, dado que “[...] é realizada pelas pessoas envolvidas na prática que se pesquisa; o elemento de ‘formação’ é essencial e fundamental no processo de pesquisa-ação; o processo de pesquisa-ação se define ou se caracteriza como uma espiral de mudança” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 70). Isto posto, torna-se possível intervir e contribuir para a construção de práticas que atendam de forma satisfatória os comprometidos no processo avaliativo: professores e alunos.

Nesse sentido, a pesquisa-ação se perfila de modo a promover um crescimento substancial entre o pesquisador e o pesquisado, que potencializa os atos a serem desenvolvidos no feito pedagógico. É nesse devir que a pesquisa-ação comunga com a pesquisa colaborativa, que centra na formação e na realidade.

A pesquisa colaborativa tem, na reflexão, o ponto fundamental para a troca de saberes entre os professores participantes e o professor pesquisador, com vistas a provocar intervenções estabelecendo relações cíclicas, pois a “[...] pesquisa colaborativa constitui um recurso metodológico fundamental quando o foco da investigação se volta para o trabalho coletivo, enfatizando questões de ordem teórica e prática” (MOURA, 2006, p. 60).

Neste estudo, a pesquisa colaborativa tem papel central; os participantes estiveram o tempo todo conectados, para crescer a cada etapa, considerando que o desenvolvimento da pesquisa aconteceu no próprio contexto investigado. Em todas as etapas, os participantes foram

instigados a refletir, ato considerado fundamental para a construção do conhecimento. Isto aconteceu por meio de atividades vivenciadas ao longo de cada movimento da pesquisa.

Segundo Desgagné (2007, p. 18), a pesquisa colaborativa exige a participação “[...] de co-construtores, ficando entendido que é a compreensão destes, no contexto do fenômeno explorado (e investigado), o elemento essencial do processo. É nesse meandro que reside a verdadeira contribuição que se deseja dos docentes no projeto colaborativo”.

Em outras palavras, no processo investigativo, oportunizam-se aos colaboradores momentos de aprendizagem, que acontecem mutuamente, possibilitando que os envolvidos nas discussões alcancem conhecimentos favoráveis às suas práticas na escola. Com esse entendimento, é crucial que o pesquisador considere as limitações profissionais dos investigados, assim como estes entendam os limites da investigação (DESGAGNÉ, 2007).

Esse tipo de pesquisa compreende uma atividade compartilhada de produção de conhecimentos entre pesquisador e pesquisados, tendo como referência o contexto de atuação e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional docente. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 101), essa forma de pesquisar “[...] tem sido a abordagem utilizada para os estudos de investigação/formação nascidas da observação das necessidades de colaboração entre pesquisadores e os diferentes profissionais [...]”, visto que possibilita duas intervenções. A primeira pelo professor pesquisador junto aos professores participantes e a segunda por estes em seu cenário de atuação, a escola.

Dentro do contexto da pesquisa-ação-colaborativa, nossa opção metodológica, pesquisadores e participantes, por meio da negociação e do compartilhamento de ideias e objetivos, realizam atividades de pesquisa e formação, buscando o conhecimento da realidade, para sistematizar os conhecimentos e, por conseguinte, intervir, com a intenção de transformar o trabalho docente, no caso desta pesquisa, nas práticas avaliativas. Isto acontece devido à colaboração através da ação de todos os envolvidos no processo.

Cabe registrar que, pelo caráter formativo da pesquisa-ação colaborativa, a operacionalização do processo formativo deu-se por meio de encontros para discussão e reflexão das temáticas estudadas. Quanto à formação continuada, Pimenta e Lima (2017, p. 118) salientam que é uma “[...] criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido [...]”. Ademais possibilita uma ampla e contínua aprendizagem no seu fazer docente cotidianamente.

Nesse cenário, a proposta do trabalho de formação se organizou, inicialmente, com a análise de provas elaboradas pelos professores-participantes, tendo como parâmetros os níveis do domínio cognitivo (BELLAN, 2005). Posteriormente, a formação foi planejada com foco

nas necessidades e dificuldades relacionadas com a prática avaliativa dos professores, no tocante à construção de itens e análise da avaliação da aprendizagem no contexto da EJA. Contudo não desconsideramos outras dificuldades identificadas junto aos participantes da pesquisa.

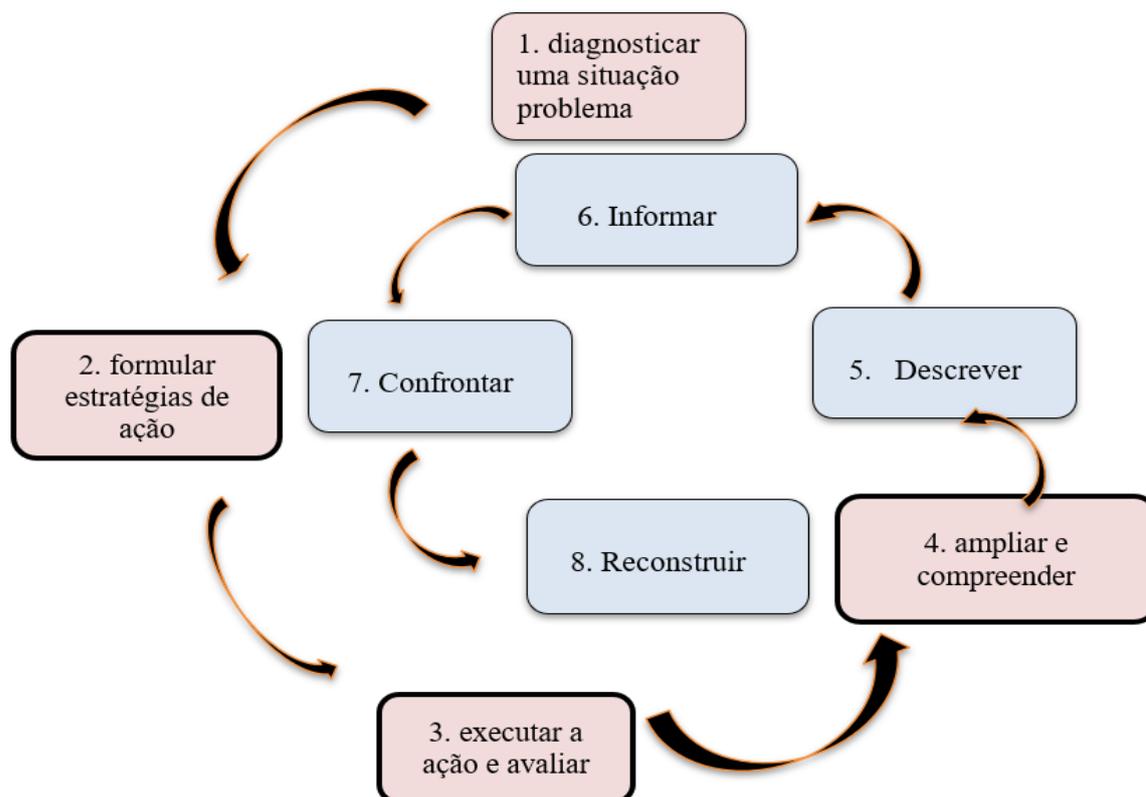
Entendemos que é de suma importância que o professor-pesquisador, na qualidade de formador, considere as necessidades dos docentes e estes as dos discentes, no sentido de aprimorar a sua própria prática, visto que a investigação tem como foco a reciprocidade. Os implicados, professor-pesquisador e professor-participante, são motivados respectivamente, por meio da pesquisa, pela produção do conhecimento e aperfeiçoamento da prática (DESGAGNÉ, 2007).

Todas as etapas foram acompanhadas para que a pesquisa não fosse encaminhada para um viés diferente e não perdesse o foco do planejado. Foi importante, pois, a cada momento, o grupo fez reflexões sobre as ações percorridas, para garantir o melhoramento da prática seguinte, cujas ações aconteceram a cada encontro realizado durante a formação. Destacamos que, ao investigar a prática, é necessário o comprometimento com a formação e desenvolvimento de reflexões críticas sobre o contexto de atuação (FRANCO, 2005).

Na pesquisa-ação colaborativa, o conhecimento circula entre os pares, devido a seu formato em espiral sequencial de ciclos, isto é, tem uma sequência lógica de fatos. A pesquisa-ação tem uma sequência de cinco etapas, a saber: 1) diagnosticar uma situação problema; 2) formular estratégias de ação; 3) executar a ação e avaliar; 4) ampliar e compreender; 5) repetir os passos. Esta última só será realizada se os dados produzidos não forem suficientes para responder à questão-problema da pesquisa. Se isso acontecer, o professor-pesquisador repete todos os passos utilizando novas estratégias de ação (FRANCO, 2005).

Considerando que a opção metodológica deste estudo foi a pesquisa-ação colaborativa, operamos apenas com os quatro passos iniciais da pesquisa-ação (primeira intervenção) e as quatro etapas da pesquisa colaborativa, as formas de ação do processo reflexivo: Descrever; Informar, Confrontar e Reconstruir, continuando o caráter cíclico, na perspectiva de ação-reflexão-ação, durante a segunda intervenção, em busca de dados para a elucidação significativa da problemática investigada. A relação cíclica presente na proposta da pesquisa-ação colaborativa abordada se manifesta como algo essencial para a reconstrução da prática avaliativa (FIGURA 5).

Figura 5: Ciclo da pesquisa-ação-colaborativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Smyth (1992) Franco (2005) e Sandín Esteban (2010).

Para o início do processo de investigação, na proposta da pesquisa-ação, é necessário partir da realidade, a qual identifica o problema. Para Malheiros (2011, p. 108), a pesquisa-ação passa por duas etapas: “[...] compreende-se a realidade e o contexto do problema e, na segunda, se implementa a intervenção, baseada em uma hipótese de solução para o que foi identificado no diagnóstico”. Essas etapas foram subdivididas em quatro passos (FIGURA 5).

Ao diagnosticar a situação-problema, primeiro passo, o professor-pesquisador planeja as estratégias de ação, segundo passo, e promove um encontro de formação com os professores-participantes para executar e avaliar a ação, terceiro passo, em seguida, analisa reflexivamente o resultado da formação e marca outro momento de formação para reflexão das dificuldades identificadas e percebidas pelos participantes. No quarto passo, ampliar e compreender, é solicitado que elaborem uma proposta de avaliação que evidencie concepções ampliadas sobre práticas avaliativas discutidas no encontro de formação, encerrando a primeira intervenção.

A segunda intervenção tem início com a continuação da relação cíclica proposta na Figura 5, as quatro formas de ação do processo reflexivo: Descrever, Informar, Confrontar e

Reconstruir, reafirmando o contexto colaborativo da pesquisa, detalhadas no item instrumentos. O tópico seguinte apresenta informações sobre o contexto da investigação.

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa realizada foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí. Conforme declara em seu parecer de número: 4.605.075, que expõe de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa. O Parecer Consubstanciado do CEP foi autorizado para a realização da pesquisa no dia 22 de março de 2021.

As propostas de formação docente vêm aumentando a cada dia no âmbito escolar. Isto acontece devido à importância do despertar de uma prática que traz benefícios para professores, alunos e contexto. Em razão disso, o movimento da investigação caminhou por um viés com a proposta de mover a transformação de ações a serem desenvolvidas no seio da escola, propondo uma forma de atender da melhor maneira os alunos da modalidade EJA, nosso foco de pesquisa. Para entender o cenário, é importante destacar como a educação de pessoas jovens e adultas se organiza, gerenciada no âmbito da EJA pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC (QUADRO 3).

Quadro 3 - Organização da EJA por segmentos e etapas

ETAPAS	SEGMENTO I (DURAÇÃO DE 03 ANOS)
I	1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/ALFABETIZAÇÃO (01 ANO)
II	2º e 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (01 ANO)
III	4º e 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (01 ANO)
	SEGMENTO II (DURAÇÃO DE 02 ANOS)
IV	6º e 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (01 ANO)
V	8º e 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (01 ANO)
	SEGMENTO III (DURAÇÃO DE 02 ANOS)
VI	1ª e 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO (01 ANO)
VII	3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (01 ANO)

Fonte: Secretaria Estadual de Educação – SEDUC - PI 2020

Conforme detalhado no Quadro 3, a EJA está distribuída em três segmentos e sete etapas; o primeiro segmento destina-se às etapas I, II, III, Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

No segundo segmento, constam as etapas IV e V, Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e o último segmento, do Ensino Médio, contempla do 1º ao 3º ano. Então, esta modalidade de ensino é ofertada em sete anos.

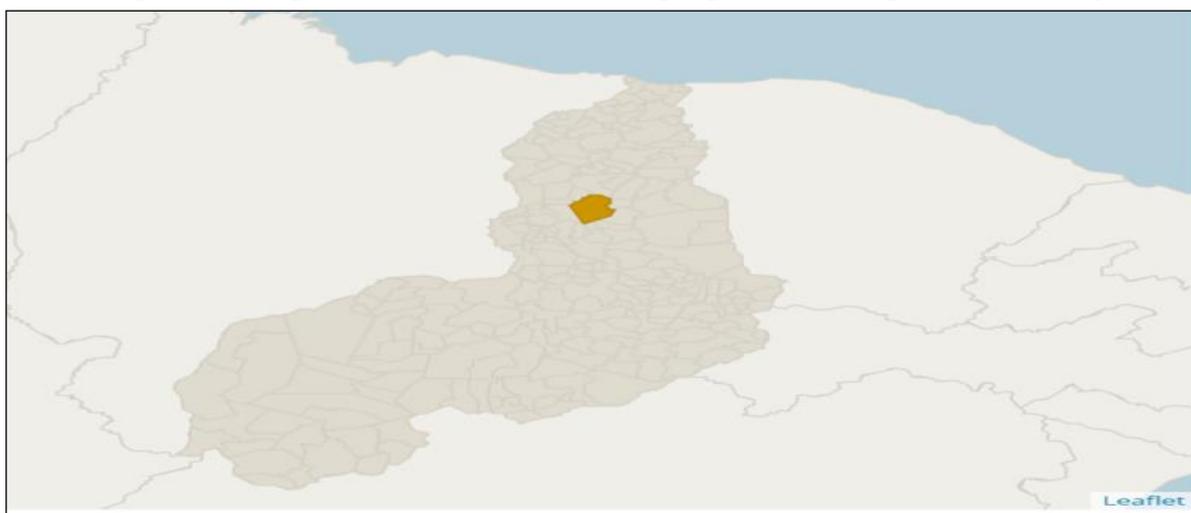
A situação enfrentada pela educação, em 2020, acarretou dificuldades em todos os setores da sociedade, ocasionadas pela COVID 19, culminando no fechamento de escolas e modo de desenvolvimento das aulas, que ficaram acontecendo de forma remota. A pandemia trouxe muitas consequências, como prejuízo e deficiências no processo de ensino e aprendizagem e um atraso no desenvolvimento das habilidades planejadas para o referido ano.

A SEDUC, por meio de sua equipe, no sentido de amenizar as perdas para os estudantes da EJA, propôs como alternativa uma estratégia de reparação das habilidades como a priorização curricular, que contempla a definição de objetivos e habilidades necessárias, e a garantia de aprendizagens. A Educação de Jovens e Adultos, no Piauí, reorganizou a proposta curricular em suas diferentes etapas, sistematizando conteúdos, objetivos e estratégias metodológicas como um norte para o planejamento das ações pertinentes ao contexto.

De acordo com a SEDUC, para a seleção curricular, considerou critérios, como: relevância de objetos de conhecimento para construção da aprendizagem; continuidade/sequência de conteúdos que possibilitem a compreensão de outros objetos do conhecimento em etapas seguintes; e importância de conteúdos significativos ao cotidiano dos alunos.

Desse modo, elegemos como campo empírico o município de Alto Longá/PI, pela acessibilidade ao campo e aos participantes da pesquisa, visto o momento pandêmico que o mundo está passando (FIGURA 6).

Figura 6 – Mapa físico do Piauí com destaque para o Município de Alto Longá



Fonte: IBGE (2020).

A cidade de Alto Longá fica localizada ao norte do Estado do Piauí, Brasil, a 80 km da Capital Teresina. A população corresponde a 14.371 pessoas dentro de uma área total aproximada de 1.738 quilômetros quadrados (km²). O município se destaca por sua herança histórica, criação de bovinos, influência dos migrantes cearenses e da cultura religiosa. A vegetação natural da região se caracteriza como cerrado-caatinga, com poucos cocais. O município apresenta clima tropical, com período de chuvas nos meses de fevereiro a abril. É banhado pelos rios Longá, Gameleira, Arara, Croatá, Galcinha e Poti.

No que tange à educação, Alto Longá oferece ensino na rede municipal com 22 escolas, distribuídas nas zonas urbana e rural; na rede estadual, contempla duas escolas; e, na rede privada, também duas escolas, perfazendo um total de 26 (vinte e seis) unidades de ensino. As escolas ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e, na modalidade EJA; Ensino Médio regular, Ensino Médio integrado e EJA, sendo o Ensino Médio de inteira responsabilidade do estado.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o município, no ano de 2021, matriculou, no Ensino Fundamental, 1.526 alunos, sendo 385 no Ensino Médio. Esses alunos foram atendidos por 141 docentes no Ensino Fundamental e 27 docentes no Ensino Médio, distribuídos em 26 escolas do primeiro nível e 1 escola do segundo.

Diante desse contexto, a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a que atende a modalidade EJA. A instituição pertencente à Rede Estadual de Ensino, jurisdicionada pela 18ª GRE, está localizada na periferia da cidade de Alto Longá/Piauí. Oferta anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º), Ensino Fundamental na modalidade EJA, com duas turmas de III etapa e duas turmas de IV etapa, duas turmas de V etapa e Ensino Médio com uma turma de VI e VII etapas. Ressaltamos que todas as turmas funcionam no turno noite (FOTOGRAFIA 1).

Fotografia 1 - Fachada da escola investigada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2021)

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida é composta por 15 (quinze) dependências: pátio, cantina, depósito, sala de diretoria, sala de professores compartilhada com a secretaria, quatro salas de aula, três banheiros, sala para biblioteca e quadra poliesportiva. Um espaço nomeado de “sala de informática” e outro pequeno espaço nomeado de “biblioteca”, ambos desativados por ausência de insumos que permitam o pleno funcionamento.

O projeto político pedagógico (PPP) está passando por algumas alterações em virtude da Proposta Curricular para as escolas de EJA do Estado. Os alunos assistidos pela zona urbana do município se deslocam de suas casas para chegarem à escola, utilizando bicicletas, motos ou caminhando. Quanto aos que moram na zona rural, o transporte é custeado pelos poderes públicos municipal e estadual.

De acordo com informações que constam na ficha de matrícula escolar, a grande maioria dos discentes que frequentam a escola é oriunda de contextos desfavorecidos. Os alunos da EJA que estudam no turno da noite são trabalhadores informais e, em sua maioria, têm filhos na idade escolar. É evidente que, nos sistemas públicos de ensino, as crescentes desigualdades entre favorecidos e desfavorecidos devem ser encaradas como uma problemática central do processo de desenvolvimento da aprendizagem, portanto a escola, no exercício de sua função cidadã, não pode deixar de ofertar uma educação de qualidade, principalmente para esse público desprovido de condições materiais.

Segundo o resumo do movimento escolar do ano de 2020 disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado, na escola em que a pesquisa foi realizada, a EJA apresenta a seguinte situação: na IV etapa, estavam matriculados 19 alunos, dos quais 57,9% foram aprovados, 21,1% retidos, 21,0% evadidos; na V etapa, 43,75% foram aprovados, 18,75% retidos, 37,5% evadidos; na VI etapa, 41,6% foram aprovados, 25,1% retidos, 33,3% evadidos; na VII etapa, 52,6% foram aprovados, 31,6% retidos, 15,8% evadidos. A escola, em 2021, apresenta, em seu quadro atual, 159 (cento e cinquenta e nove) alunos, dentre os quais 76 (setenta e seis) estão matriculados nessa modalidade.

Os números informam grande percentual de retidos e evadidos em todas as etapas, revelando uma preocupação com essa modalidade de ensino, no sentido de averiguar quais práticas metodológicas e avaliativas podem garantir maior permanência dos alunos na escola e, por conseguinte, assegurar melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem. A seguir, listamos os instrumentos utilizados e os procedimentos para o levantamento de dados.

3.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos

Na pesquisa qualitativa, vários instrumentos podem ser utilizados para colher as informações necessárias que possibilitem responder à questão-problema da pesquisa e alcançar os objetivos, pois “[...] os instrumentos escritos representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes e inclusive no interior de um mesmo instrumento” (GONZALÉZ REI, 2005). Isso significa dizer que bons instrumentos se interrelacionam de tal forma que as informações produzidas se completam entre si. Nesse sentido, adotamos técnicas e instrumentos que atendessem aos objetivos da pesquisa.

Reiteramos que, ao escolher as técnicas e instrumentos, principalmente quando a opção é a pesquisa ação-colaborativa, a preocupação se volta para a escolha daqueles que estão em concordância com as ideias da abordagem, visto que, dessa forma, viabiliza a coleta de informações necessárias para responder à questão-problema que norteou a investigação. Elegemos três procedimentos que julgamos pertinentes à pesquisa: o questionário, a formação do grupo focal para entrevista e o diário de campo. Cada instrumento tem suas especificidades que foram cruciais para o levantamento dos dados.

Quanto ao questionário (Apêndice B), caracteriza-se como um instrumento eficaz para levantamento de dados. Malheiros (2011) orienta que ele seja curto, atrativo, pois, quanto mais simples, maior a possibilidade de ser respondido com rapidez pelos participantes. Assim, ao elaborar o questionário, é importante que atentem para essas características, para que os participantes entendam a proposta e respondam a ele por completo.

O questionário objetiva colher informações que possibilitem conhecer o perfil dos participantes e organizar os dados para a formação. Para isso, necessita clareza nas questões, visto que “[...] quando se elabora um questionário deve-se levar em conta que aquele que responderá não terá auxílio de ninguém para compreender o que é perguntado. Por isso, precisa ser bem claro” (MALHEIROS, 2011, p. 144).

O contato inicial através das respostas do questionário promoveu o conhecimento dos participantes, captou as características que foram essenciais para o andamento da pesquisa e possibilitaram a aproximação entre professor-pesquisador e professores-participantes, facilitando a solicitação das provas por eles elaboradas e aplicadas na escola, para análise prévia e planejamento do encontro de formação.

Dessa forma, o questionário foi aplicado com todos os professores da escola, para o levantamento das informações preliminares. Dentre eles, foram selecionados, por adesão, seis professores, um de cada componente curricular para participarem do encontro de formação e

entrevista no grupo focal. Segundo Franco (2005), o grupo focal pode ser formado por até, no máximo, doze participantes e, no mínimo, seis, pois, quando o grupo fica pequeno, diminui a riqueza das trocas, visto que a diversidade entre os participantes é essencial no processo. Contudo, quando a quantidade de pessoas extrapola o limite máximo, as ideias se dispersam. Elliot et al. (2012, p. 231) destacam que o grupo focal é um “[...] campo de pesquisa de todo um conjunto de processos e comportamentos, com resultados visivelmente aplicáveis à vida das organizações e à própria sociedade”.

É importante destacar que o grupo focal era homogêneo, visto que esse tipo de grupo tem o propósito de integrar pessoas interessadas no mesmo objeto/fenômeno/produto (ELLIOT; et. al (2012). Assim, selecionamos professores que trabalham na EJA, para o levantamento de informações pertinentes ao objeto de estudo.

Considerando as dificuldades que permeiam o espaço escolar, buscamos desenvolver uma formação que contribuísse com os participantes no que tange à prática avaliativa no contexto da EJA, visto que as práticas relacionadas comumente para avaliar os alunos dessa modalidade de ensino na escola, requerem constante estudo, no sentido de melhorar cada vez mais os procedimentos adotados em sala de aula, provocando mudanças na forma de avaliar a aprendizagem, pois investigar, agir, envolver-se nas discussões em grupo são processos inerentes à pesquisa-ação colaborativa, portanto a formação continuada de professores resulta na reconstrução, no caso específico, das práticas avaliativas no contexto escolar. Josso (2010, p. 78) destaca que a formação aponta para a “[...] perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence [...]”. A concepção de formação, nessa ótica, possibilita o desenvolvimento de um sujeito autônomo em seu campo de atuação.

A entrevista (APÊNDICE C), realizada no grupo focal, é considerada um instrumento que viabiliza a coleta de dados, pois motiva o entrevistado a expor suas ideias e pontos de vista, se afastando do tradicional formato de perguntas e respostas. Moreira (2008) aduz que a entrevista implica saber onde, quem e quando pode ser feita. Ressalta, ainda, que é uma técnica bastante empregada nas pesquisas em educação, sendo importante para se obterem informações acerca do fenômeno estudado. Seguindo essa linha, a entrevista foi um momento rico em que houve diálogo entre pesquisador e participantes, mantendo ativa a interlocução, guiada por um roteiro, contendo as etapas: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

O roteiro para a entrevista intencionou ouvir os participantes, no sentido de refletir sobre o que mudou na prática após a formação e discussões realizadas pelo grupo. Salientamos, ainda, que o grupo focal é um momento coletivo em que o pesquisador coleta os dados conforme os

objetivos da pesquisa e socializa de forma integrativa simultaneamente os resultados (ELLIOT; et. al, 2012). Sendo assim, essa técnica permitiu a interação, proporcionou o diálogo entre os participantes, em pequenos grupos, a respeito da prática avaliativa no ensino da EJA. Para Malheiros (2011, p.197), “[...] para que seja feita é preciso que um grupo entrevistado tenha características comuns, o que deve ser definido no momento da seleção da amostra.”

Na qualidade de moderadora, conduzimos a entrevista que, gravada e transcrita, foi analisada posteriormente. Todas as informações pertinentes originadas das discussões foram anotadas no diário de campo, a fim de não perder dados relevantes para a composição da pesquisa. Dias (2000, p. 5) considera que “o moderador tem a difícil tarefa de conduzir a reunião de forma a ultrapassar o nível superficial e defensivo, normal em qualquer interação entre pessoas desconhecidas, com intuito de alcançar o lado autêntico de cada participante”.

O diário de campo, como instrumento de pesquisa, contribuiu de forma significativa para o levantamento de dados, visto a necessidade de registrar todas as informações colhidas no processo de construção dos elementos essenciais, pois, “[...] tem permitido compreender e avaliar intervenções inovadoras no sistema de ensino, sendo, por conseguinte, tanto uma ferramenta formativa quanto investigativa” (MENDES; VILARONZA; ZERBATO, 2014, p. 111). Nesse sentido, o diário de campo é utilizado como apoio ao pesquisador, para garantir as anotações durante os encontros de formação e no momento da entrevista a respeito de todas as discussões realizadas e, por conseguinte, as reflexões da pesquisadora.

3.3.1 Planejando a pesquisa formação: detalhamento das etapas

A execução da pesquisa aconteceu por meio de uma proposta formativa, na qual foram desenvolvidos momentos de discussão com o grupo de professores para melhor entendimento da temática. Os encontros aconteceram com a participação ativa em que todos se envolveram de forma harmônica e descontraída, o que contribuiu para o desenvolvimento do estudo. Isto, é crucial para um resultado positivo, impulsionando o crescimento e a aprendizagem do grupo, bem como o melhor aproveitamento das experiências entre professor/pesquisador e professores/participantes. O quadro 4, apresentado a seguir, detalha o plano de formação para o levantamento de informações pertinentes à pesquisa.

Quadro 4 - Plano das Ações Formativas

DATA	TEMÁTICA	ESTRATÉGIAS
1º Momento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Convite aos participantes ➤ Proposta investigativa/ formativa ➤ TCLE ➤ Quadro sondagem (questionário) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversa informal sobre o objetivo do trabalho e convite aos professores para participarem da pesquisa ➤ Apresentação do plano de trabalho da pesquisa e da proposta de formação. ➤ Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ➤ Aplicação do questionário ➤ Solicitação das provas aos(as) professores(as)
2º Momento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise das provas. ➤ Diagnóstico da situação-problema ➤ Formulação de estratégias de ação 	Análise das provas (Anexo) fundamentadas em critérios e indicadores. Etapa sem a presença dos professores participantes
3º Momento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise de provas dos professores aplicada aos alunos ➤ Avaliação da aprendizagem, funções e instrumentos ➤ Construção de itens avaliativos ➤ Execução e avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinâmica: O Caso Miguel ➤ Uso do Veritek para diagnóstico da realidade. ➤ Leitura e discussão sobre o que é avaliação ➤ Projeção de Slide sobre como construir itens avaliativos na perspectiva construtivista ➤ Finalizando com o veritek ➤ Anotações no diário de campo
4º Momento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão/reflexão crítica tendo como fundamento as quatro formas do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista com o grupo focal (descrever, informar, confrontar e reconstruir) com base nas provas ➤ Entrevistas foram gravadas e as complementações registradas no diário de campo.
5º Momento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reelaboração das provas 	Reelaboração/análise/discussão das provas dos professores participantes <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prática reconstruída: retomada da discussão sobre as provas reelaboradas (anexo)

Fonte: Construção da pesquisadora (2020).

Conforme exposto, o processo formativo com o grupo aconteceu na perspectiva de compreender as expectativas e os anseios que permeiam a realidade que foi investigada. Desse modo, no contato inicial foram apresentados o objetivo da pesquisa, os passos da formação e aplicação do questionário para levantamento de informações, a fim de captar as concepções e percepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem e o processo de formação continuada no ensino da EJA. As informações coletadas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa etapa, solicitamos as provas dos professores, para analisarmos como o instrumento estava organizado.

De posse das provas, iniciamos o processo de análise de forma minuciosa, fundamentada em critérios e indicadores necessários para a elaboração dos itens, com base em Moretto (2010), a fim de visualizar o processo de aprendizagem do aluno. A análise proporcionou dados para o seguimento da pesquisa. Nela, identificamos as fragilidades na construção do instrumento, a partir da realidade que se pretende intervir no intuito de reconstruir a prática avaliativa (FRANCO, 2005).

Importante ressaltar que esse momento de análise reflexiva das provas não contou com a presença dos professores/participantes. Após o levantamento das dificuldades preliminares, foi realizado o planejamento do encontro de formação, conforme as necessidades e/ou fragilidades levantadas na análise, bem como nas informações contidas no questionário.

Frisamos que, devido ao momento que estamos passando em meio à pandemia ocasionada pela COVID 19, tomamos todos os cuidados: distribuimos máscaras, um recipiente com álcool em gel a 70%, uma pasta contendo caderno, lápis e caneta. Importante ressaltar que os professores obedeceram à distância recomendada pela Organização Mundial da Saúde (FOTOGRAFIA 2).

Fotografia 2 - Material utilizado na formação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

As discussões sobre “Avaliação da aprendizagem: construção de itens avaliativos”, iniciaram em torno da dinâmica: “O Caso Miguel”. Trata-se de um texto narrativo que envolve cinco situações que Miguel vivenciou em um só dia, referentes a julgamentos feitos em relação a ele por outras pessoas (a mãe, o zelador do edifício, o motorista de táxi, o garçom e a faxineira), para análise e manifestação dos professores/participantes. O objetivo da dinâmica se referia à questão do julgamento em relação ao outro; a percepção que as pessoas fazem sobre o que veem em um momento; visa desenvolver a comunicação, além de proporcionar discussão

coletiva. No ato, foi distribuída aos participantes uma placa com trechos do relato das pessoas que mantiveram contatos com Miguel naquele dia, conforme segue (QUADRO 5).

Quadro 5 - Relatos do Caso Miguel

RELA-TOS	UM DIA DE MIGUEL	REFLEXÃO DOS PARTICIPANTES
DA MÃE	Miguel levantou-se correndo, não quis tomar café e nem ligou para o bolo que eu havia feito especialmente para ele. Só apanhou o maço de cigarros e a caixa de fósforos. Não quis colocar o cachecol que eu lhe dei. Disse que estava com pressa e reagiu com impaciência a meus pedidos para se alimentar e abrigar-se direito. Ele continua sendo uma criança que precisa de atendimento, pois não reconhece o que é bom para si mesmo.	“Miguel tem problemas psicológicos, não obedece à mãe, que tenta conversar com ela, mas não lhe dá a mínima atenção” (INTEGRADORA).
DO GARÇON DA BOATE	Ontem à noite ele chegou aqui acompanhado de uma morena, bem bonita, por sinal, mas não deu a mínima bola para ela. Quando entrou uma loira, de vestido colante, ele me chamou e queria saber quem era ela. Como eu não conhecia, ele não teve dúvidas: levantou-se e foi à mesa falar com ela. Eu disfarcei, mas só pude ouvir que ele marcava um encontro, às 9 da manhã, bem nas barbas do acompanhante dela. Sujeito peitudo!	“Achei que se comportou muito mal, visto que andava acompanhado de uma moça e logo que avistou a outra não agiu com respeito. Ficou feio para ele” (INVESTIGATIVO).
DO TAXISTA	Hoje de manhã, apanhei um sujeito e não fui com a cara dele. Estava com cara amarrada, seco, não queria saber de conversa. Tentei falar sobre futebol, política, sobre o trânsito e ele sempre me mandava calar a boca, dizendo que precisava se concentrar. Desconfio que ele é daqueles que a pessoa chama de subversivo, desses que a polícia anda procurando ou desses que assaltam motorista de táxi. Aposto que anda armado. Fiquei louco para me livrar dele.	“Miguel é muito esquisito, mal educado, não abrindo conversa com o taxista. Parecia que estava fugindo de algo ou não queria ser identificado, sei lá, fugindo da polícia e podia ser um bandido” (INCLUSIVA).
DO ZELADOR	Esse Miguel, ele não é certo da bola, não! Às vezes cumprimenta, às vezes finge que não vê ninguém. As conversas dele a gente não entende. É parecido com um parente meu que enlouqueceu. Hoje de manhã, ele chegou falando sozinho. Eu dei bom dia e ele me olhou com um olhar estranho e disse que tudo no mundo era relativo, que as palavras não eram iguais para todos, nem as pessoas. Deu um puxão na minha gola e apontou para uma senhora que passava. Disse, também, que quando pintava um quadro, aquilo é que era a realidade. Dava risadas e mais risadas... Esse cara é um lunático!	“Miguel se comportava de maneira esquisita, muito mal educado, pois não cumprimentava as pessoas, talvez por ser um zelador. Parecia que tinha problemas psicológicos. Acho também que era um pintor” (DIVERSIFICADO).
DA FAXINEIRA	Ele anda sempre com um ar misterioso. Os quadros que ele pinta, a gente não entende. Quando ele chegou, na manhã de ontem, me olhou meio enviesado. Tive um pressentimento ruim, como se fosse acontecer alguma coisa ruim. Pouco depois chegou a moça loura. Ela me perguntou onde ele estava e eu disso. Daí a pouco ouvi ela gritar e acudi correndo. Abri a porta de supetão e ele estava com uma cara furiosa, olhando para ela cheio de ódio. Ela estava jogada no divã e no chão tinha uma faca. Eu saí gritando: Assassino! Assassino!	“Acredito que Miguel seja um pintor, pois pelo que estou lendo no relato fala em quadros e afirma que ele pinta. Além disso, parece ser um assassino perigoso” (MEDIADORA/INCLUSIVA).

Fonte: Construção da pesquisadora (2021).

Os participantes fizeram a leitura dos relatos, conforme quadro 5 e partiram do seguinte questionamento: como a equipe percebe Miguel? Todos se posicionaram em relação à postura dele naquele dia. Ressaltamos que a descrição dos participantes relacionava-se ao relato que

estavam julgando. Os participantes manifestaram o seu julgamento/avaliação, de forma bem diversificada, uma vez que cada um estava se referindo ao relato específico.

No final das exposições, a professora/pesquisadora fez a leitura do relato do próprio Miguel (Anexo 1), sobre o que se passara naquele dia. Os professores concluíram que suas impressões estavam distantes de quem ele era realmente e refletiram sobre a relação entre os relatos e o texto narrado com a avaliação da aprendizagem. Concluíram que deve haver reponsabilidade no ato avaliativo e que o professor precisa assumir um compromisso na hora de avaliar, visto que essa ação requer visão mais ampla do aluno, não somente no momento de aplicação de um instrumento, mas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desses relatos, verificamos o perigo de julgar as pessoas com apenas um ponto de vista; refletimos que julgar/avaliar é uma atividade muito complexa e que requer atenção para seleção de instrumentos conforme o objetivo que o professor propôs, para não perder o viés do que realmente se almeja. Reiteramos que essa atividade provocou uma reflexão em torno de como as pessoas julgam em apenas um olhar e/ou situação momentânea, e sobre o julgar e o avaliar, visto que não é tarefa fácil. Isto se aplica também ao contexto escolar, despertando nos participantes o compromisso com a avaliação da aprendizagem, posto que avaliar é um momento de troca de informações em que são sujeitos da ação professor e aluno.

A continuidade do processo de formação teve início com uma intervenção utilizando o Veritek, com o propósito de realizar uma avaliação diagnóstica com o grupo sobre avaliação da aprendizagem. Trata-se de um jogo contendo uma caixa retangular numerada na base de 1 a 12, dividida ao meio no sentido horizontal, em duas linhas e no sentido vertical em seis colunas. Acompanham, também, peças avulsas, numeradas de 1 a 12, cujo verso tem o desenho de figuras geométricas, pintadas nas cores vermelho, verde e azul (FIGURA 7).

Figura 7 – Veritek



Fonte: Acervo da pesquisadora 2021.

Faz parte do jogo do *Veritek* uma cartela com 12 perguntas e 12 respostas que, ao final, se não ocorrer desvio de aprendizagem, forma uma figura previamente organizada, definida na cartela, cujos resultados são conferidos ao final. Se a figura formada for diferente da que se encontra na cartela, normalmente o grupo refaz a atividade (FIGURA 8).

Figura 8 - Cartela Veritek



1. Avaliação da aprendizagem segundo Luckesi (2011).	2. Tipos de avaliação.	3. Instrumentos avaliativos.	4. Função da avaliação formativa.	5. Critério avaliativo.	6. Função da avaliação somativa.
7. Quem trabalha com a EJA deve considerar...	8. Para avaliar a aprendizagem é necessário...	9. Características da avaliação tradicional.	10. A questão quando contextualizada.	11. Função da avaliação diagnóstica	12. O que deve se observar na construção do item avaliativo.
1. Exploração da memorização, indefinição de parâmetro para correção.	2. Base de referência para um julgamento.	3. Levantamento de dados para uma tomada de decisão.	4. Avaliar no processo para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem.	5. Definir critérios e construir indicadores.	6. Classificar os resultados dos alunos ao final de uma unidade /bimestre.
7. Levantar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	8. Usados para verificar a aprendizagem e o alcance dos objetivos.	9. Favorece ao aluno dando apoio a sua reflexão.	10. Autoestima do educando e as experiências de vida.	11. Diagnóstica, formativa e somativa.	12. Palavra de comando, critérios e indicadores de avaliação

Fonte: Construção da cartela com base em Grossi s.d.

Essa atividade de caráter diagnóstico foi entregue aos 06 professores/participantes, para que respondessem individualmente às questões propostas. Por ser diagnóstica, não tiveram que refazer a atividade, visto que o objetivo era identificar as dificuldades do grupo relacionadas com as características da avaliação da aprendizagem, portanto o conteúdo da cartela atende ao objetivo da proposta de formação, contendo explicitamente os desafios, ou seja, as perguntas e as respostas se encontram na mesma cartela (FOTOGRAFIA 3).

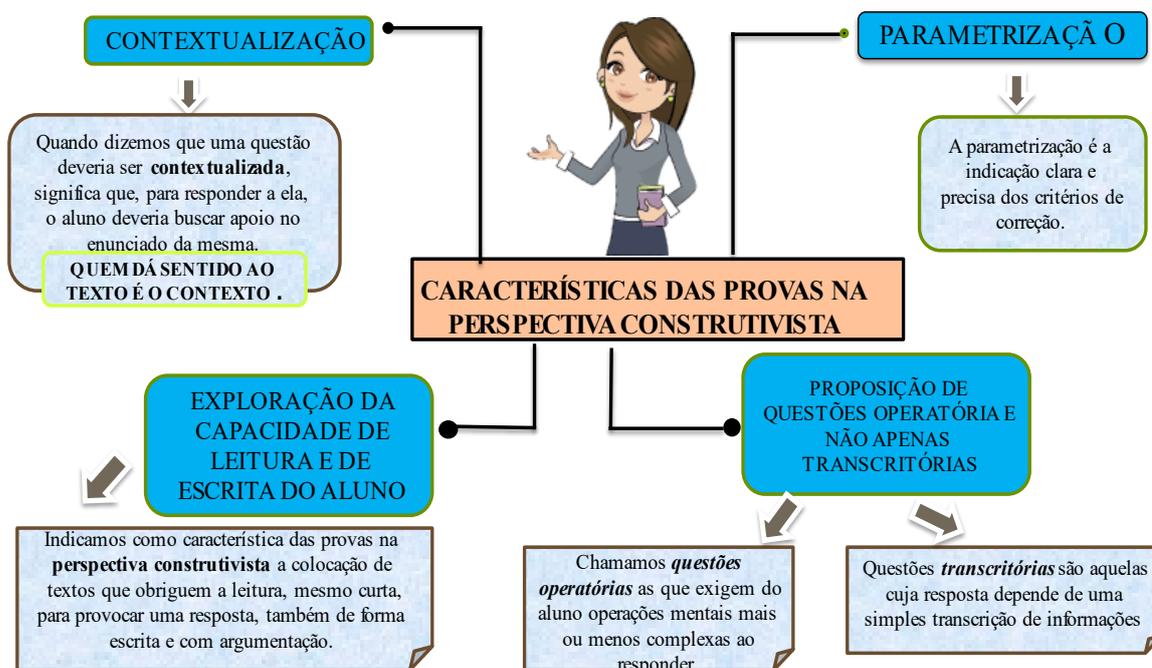
Fotografia 3 - Atividade com Veritek



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Na formação, realçamos o conceito de avaliação da aprendizagem, características da avaliação numa abordagem tradicional e significativa, elaboração de itens avaliativos, bem como nível de domínio cognitivo. Enfatizamos, ainda, a relevância para a construção de práticas avaliativas mais favoráveis ao público da EJA, apoiadas na literatura que contempla a avaliação da aprendizagem, havendo interação entre pesquisadora e participantes ao longo da discussão (FIGURA 9).

Figura 9 - Características elaboração de itens avaliativos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

A discussão dos itens de avaliação ocorreu em torno das características que são pertinentes para a construção de provas, cuja intenção é a aprendizagem. Nessa perspectiva, discutimos e exemplificamos cada característica, em seguida, colocamos uma questão para análise e todos participaram na identificação dos pontos essenciais da questão. Reiteramos, portanto: quando uma prova é bem elaborada, o aluno tem a oportunidade de rever os conteúdos, levando-o a pensar e elaborar sua resposta. Essa prática avaliativa se distancia de ações que direcionam os alunos a transcrever fielmente o que está escrito nos livros e/ou textos. Assim, os participantes entenderam o quanto é importante uma prova bem elaborada para o alcance dos objetivos.

O percurso formativo com os participantes foi direcionado com o propósito de provocar inquietações e reflexões sobre as práticas avaliativas utilizadas por eles no contexto escolar, pois “[...] o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudar-lhe a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 302). Nesse sentido, reforçamos a importância do compromisso que devemos ter com o processo avaliativo, momento que aconteceu de forma dialogada entre os pares e esta pesquisadora, estabelecendo relação entre a teoria e experiências vivenciadas sobre as práticas avaliativas externadas durante as discussões.

Ao final das discussões, repetimos a mesma atividade inicial utilizando o jogo do Veritek e a Cartela para estabelecer um comparativo sobre o resultado. Nesse processo, detectamos que os professores conseguiram responder com rapidez e com maior número de acertos, motivados pela atividade executada e puderam refletir sobre a sua prática em sala de aula, percebendo o quão é necessário o processo formativo para o melhoramento das práticas avaliativas na escola.

No último encontro, fizemos uma retomada das discussões ocorridas anteriormente. A pesquisadora teceu alguns pontos relevantes que foram levantados na análise das provas solicitadas, indicando algumas orientações pertinentes para análise, como: abordagem do conteúdo, se está adequada para os alunos jovens e adultos, se os itens elaborados contemplam as características adequadas que visam levantar informações sobre a aprendizagem, a sequência lógica dos conteúdos, além de alguns pontos destacados pelos participantes.

Posteriormente, as provas foram exibidas através do projetor de slide, para que todos os envolvidos pudessem ter uma visão ampla. Informamos que o grupo analisou e reconstruiu duas provas referentes aos componentes curriculares: Português, Matemática (ANEXO 6 e 7). A escolha aconteceu tendo em vista que esses componentes curriculares contemplavam a maior carga horária semanal. Todos os professores participaram e contribuíram bastante com ideias

significativas em que se pôde perceber a transformação e um novo olhar para as questões apresentadas.

A proposta de mostrar a prova para que todos tivessem acesso foi para gerar uma discussão coletiva e interdisciplinar, sendo pontos articulados no contexto escolar. Com essa atividade, os professores foram anotando as ideias e colocando sugestões para a reelaboração dos itens das provas. Foi realizada uma análise crítica minuciosa, pontuando as convergências e divergências entre a primeira e a segunda provas. Esse momento produtivo de troca de saberes proporcionou aos participantes e pesquisadora uma visão do que mudou em suas práticas, iniciando o processo de reconstrução.

Após as discussões e sugestões, as professoras dos componentes curriculares analisados fizeram uma releitura, em seguida deram depoimentos e concordaram com as alterações realizadas pelo grupo, ficando cientes de que as provas foram organizadas de acordo com o público da EJA. Concluímos esta etapa com a prova reconstruída; os professores fizeram uma avaliação das atividades desenvolvidas no encontro e reconheceram o quão é importante a formação para a reconstrução da prática avaliativa, enfatizando os cuidados que devemos ter na hora de avaliar.

A formação foi realizada objetivando teorizar a prática, com foco na elaboração de instrumentos condizentes com uma prática avaliativa preocupada com a aprendizagem do aluno da EJA, trabalhando as fragilidades presentes na elaboração de itens avaliativos. Sabemos que o instrumento prova é um dos mais presentes no contexto educacional; sendo assim, corroboramos a afirmação de Moretto (2010, p. 96), o qual aduz que “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”.

Para coerência desse processo, o item da prova deve ser bem elaborado e, após a aplicação e correção, deve ser discutido com o aluno. O retorno se faz necessário, pois o professor, “[...] como perito experiente, dá o feedback aos alunos com a intenção de impulsionar a aprendizagem [...]” (SVINICKI; MCKEACHIE, 2012, p. 115). Isto garante uma retomada aos conteúdos, potencializando o ensino e a aprendizagem.

Depois de percorrer as etapas da pesquisa-ação e proceder à avaliação dos passos percorridos, o estudo tem continuidade com a segunda intervenção, pois o local que ocorre a forma “[...] propõe aos participantes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes”

(DESGAGNÉ, 2007, p. 14). Dessa forma, a segunda intervenção contempla uma reflexão aprofundada das dificuldades percebidas e vivenciadas na primeira intervenção.

Partindo deste pressuposto, realizamos as entrevistas com o grupo focal (Apêndice C), que foram gravadas e posteriormente transcritas, tendo como suporte basilar as provas reelaboradas e com base nos quatro passos que constituem a reflexão crítica, segundo Freire (1996) e as quatro formas de ação do processo reflexivo de Smyth (1992): *Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir*. Essa ação exige reflexão crítica, e os participantes responderam prontamente a todas as perguntas.

Na ação de *Descrever*, os questionamentos provocaram os professores-participantes a relatar espontaneamente a forma como elaboram suas provas e refletir sobre o que fazem. O diálogo foi consigo mesmo e remeteu-os para a sua rotina na sala de aula. Eles relataram o planejamento da prova para a ação avaliativa, destacando todo o processo de elaboração: como definem os critérios, os parâmetros de correção e os indicadores; o que esperam dos alunos; a aplicação e correção.

Em *Informar*, está incluído o fazer do professor relacionado com a teoria que orienta a sua ação pedagógica, com vistas ao esforço reflexivo de relacionar teoria e prática, sendo de fundamental importância, pois o professor visualiza a teoria que ampara sua prática e verifica se esta condiz com o processo de aprendizagem, o que repercute de forma significativa na reconstrução de sua prática avaliativa, visto que “[...] o desenvolvimento de um discurso reflexivo cria a base e se torna o palco da reflexão. Ele é, pois, ao mesmo tempo, suporte e a própria reflexão transformadora” (LIBERALI, 2004, p. 4).

A ação de *Confrontar*, como o próprio nome sugere, remete para uma variedade de indagações, por ser o momento de colocar em evidência as próprias convicções sobre a forma como pensa a avaliação em diálogo com as teorias, refletindo sobre como avalia, quem são os alunos, em que contexto social e histórico estão presentes e como interferem de forma positiva ou negativa nesse processo. Entender, pois, o contexto de atuação em que se perfila o seu modo de agir é um desafio complexo, visto que precisa tomar uma decisão, considerando a demanda frente ao contexto avaliativo, o qual se encaminha para a reprodução ou para uma prática avaliativa que priorize a aprendizagem do aluno.

Finalmente a ação de *Reconstruir* aponta para reorganização de estratégia, no que tange ao planejamento e elaboração de provas. O olhar da professora-pesquisadora se voltou para as alternativas encontradas pelos participantes que revelaram o reconhecimento da reconstrução da prática avaliativa assumindo a decisão sobre sua ação.

Os passos ora mencionados se assemelham com o modelo pedagógico de Paulo Freire, anunciados por Finger e Asún (2003), que propõe quatro passos que conduzem as pessoas da consciência ingênua a consciência crítica, são eles: *a investigação do universo temático*, o pesquisador investiga a cultura para compreendê-la; *a identificação dos temas gerativos*, momento em que após o levantamento das informações, colhidas no primeiro passo é estruturado e identificados os pontos importantes; *a codificação de temas gerativos*, momento em que acontece a seleção dos temas significativos, expressões e frases relevantes; *o diálogo no interior do círculo de cultura*, que é uma estratégia utilizada por Freire que codifica as expressões ou frases em que decompõem os elementos básicos e significativos, identificando pronúncias e modo de escrever, neste passo se manifesta a alfabetização e a consciência crítica. Cabe ressaltar que, o ciclo foca exclusivamente no processo de alfabetização.

Os encontros de formação provocaram reflexão e colaboração, o qual despertaram formas de agir diferente, no que se refere à avaliação da aprendizagem, compreendendo a relação teoria e prática em todas as etapas do processo avaliativo. Ficou evidente que se iniciou uma nova fase do desenvolvimento profissional e consolidação da identidade profissional de todos, pesquisadora e professores, aspectos que fortalecem a reconstrução de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem do aluno.

O encontro de formação foi encerrado com o depoimento dos professores-participantes sobre as atividades realizadas, no que concerne a sua prática avaliativa, bem como sobre o que a experiência acrescentou no seu desempenho pessoal e profissional. Todos os relatos foram gravados e registrados no diário de campo, um “[...] caderno com o registro com tudo aquilo que o pesquisador presenciou e experimentou no decorrer do seu contato com a unidade investigativa” (MEKSENAS, 2011, p. 122). Assim, dá-se por concluído o ciclo da pesquisa colaborativa, quando se reflete a eficácia do método e das técnicas utilizadas, para recolha e produção das informações que subsidiarão a resposta para a questão/problema que norteou todo o processo investigativo.

No item seguinte vamos conhecer os professores-participantes da pesquisa.

3.4 Caracterização do grupo participante da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professores da EJA que atuam em escola estadual, os quais responderam ao questionário de sondagem, para levantamento prévio de informações pertinentes à investigação. Dentre o total geral de participantes, foram 6 (seis) professores, que fizeram parte do grupo focal, um de cada componente curricular, segundo os seguintes critérios:

1) ser professor de aluno da Educação de Jovens e Adultos; 2) ter, no mínimo, dois anos de experiência com aluno de EJA; 3) ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa; 4) ser professor efetivo do quadro de professores da escola.

Esses critérios foram definidos com a finalidade de manter o rigor científico da pesquisa, garantindo sua fidedignidade, visto que são professores com experiência na EJA que contribuíram positivamente para o alcance dos objetivos propostos. A escola pública foi eleita como espaço para realizar o trabalho de campo por ser relevante a realização de estudos nesse contexto, objetivando contribuir para a compreensão e aprimoramento das práticas avaliativas, especificamente na EJA.

A primeira ação desenvolvida com o grupo foi a sondagem da realidade através do questionário (Apêndice B). As informações possibilitaram conhecer um pouco dos participantes da pesquisa, como: idade, sexo, estado civil, ingresso no serviço público, formação acadêmica, atuação profissional, tempo de serviço no magistério, tempo de atuação na EJA, formação inicial e continuada (avaliação da aprendizagem e na EJA), bem como sugestões de temas para serem trabalhados na formação.

Os professores/participantes foram identificados por pseudônimos, a fim de resguardar a privacidade, adotando procedimentos éticos conforme a Resolução CNS n. 510/16 e Resolução CNS n. 466/2012 (QUADRO 6).

Quadro 6 – Perfil dos professores-participantes

PSEUDÔNIMOS	SEXO		IDADE E ESTADO CIVIL						FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL										
	M	F	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	+ 40	Solteiro(a)	Casado(a)	Superior	Espec.	Manhã	Tarde	Noite	1 a 5	6 a 10	11 a 15	+ 15	COMP. CURRIC
Integradora		x					X		x	x	x			X				x	História
Diversificado	x						X		x	x	x			X		x			Química
Investigativo	x						X		x	x	x			X			x		Matemática
Mediadora		x					X	X		x	x			X				x	Português
Contínua		x					X	X		x	x			X				x	Educação Física, Artes
Inclusiva		x					X		x	x				X		x			Pedagogia

Fonte: Organizado pela autora (2020). Legenda: F –Feminino; M –Masculino.

As informações sobre o perfil dos professores revelam que a maioria é do sexo feminino, com idade variando entre 30 e 55 anos. Sobre a formação profissional, todos são portadores de cursos de graduação, assim distribuídos: uma em História, um em Química, um em Matemática, uma em Biologia, uma em Letras Português e em Pedagogia. Quanto a especialização, apenas a professora Inclusiva não possui nenhuma.

A participação dos professores aconteceu de forma voluntária e seus pseudônimos foram pensados conforme o foco da avaliação. Assim, decidimos chamar de: *Integradora* (considera a realidade do aluno na sua diversidade cultural e linguística); *Diversificado* (considera diferentes formas de informações, conforme objetivos propostos); *Mediadora* (o foco é entender o aluno, saber ouvir os seus posicionamentos, conhecê-lo, para melhor atendê-lo nas suas necessidades, tornando-o mais autônomo cognitivamente); *Investigativo* (investiga se está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem/dificuldades); *Contínua* (observa o desempenho do aluno cotidianamente); *Inclusiva* (considera as necessidades de todos).

Para seleção dos nomes escolhidos, consideramos características que orientam a prática avaliativa como forma de pensar em uma avaliação que intenciona a aprendizagem do aluno e não produto e/ou nota. É importante conhecer um pouco dos participantes a fim de compreender o seu contexto profissional e como desenvolve seu fazer docente.

“Integradora” é casada, tem 55 anos de idade, é graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí. Atua na EJA, há 16 anos. A professora trabalha nas etapas IV (6º e 7º) e V (8º e 9º) Ensino Fundamental e externou que se identifica muito com a EJA e sempre que tem formação ela participa. Informou ainda que a experiência na EJA é muito gratificante e a cada dia reconhece a necessidade de melhorar sua prática. Coloca sempre o aluno como centro do processo. Considera a formação uma grande aliada da prática, pois faz com que se seja capaz de elaborar uma didática que resulta em um bom desempenho em sala de aula, garantindo a permanência dos alunos na escola, mostrando a importância de continuar seus estudos. Quanto à formação na área de avaliação, não fez nenhuma, porém entende que a ideia de avaliação do docente se refere ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos, que vão sendo analisados e ajustados. Os instrumentos utilizados para verificação da aprendizagem são os mais variados.

Diversificado é casado, licenciado em Química, possui duas especializações: uma no ensino de Ciências Biológicas e a outra no ensino de Química. Tem seis anos de experiência no magistério, destes, cinco são na EJA. Desenvolve sua prática nas etapas VI (1º e 2º) e VII (3º) Ensino Médio. A metodologia que utiliza sempre inicia pela sondagem da realidade dos alunos, pois, por serem trabalhadores no turno diurno, precisa motivá-los para a aula.

Considera que as formações são sempre relevantes para a prática docente, pois contribuem muito para o seu desempenho em sala de aula na EJA. Quanto à ideia de avaliação da aprendizagem, entende que tem a função de identificar se está havendo de fato ensino. Utiliza instrumentos avaliativos diversificados.

Investigativo é casado, tem 45 anos, do sexo masculino, iniciou no serviço público em 2001, por concurso público. Fez Licenciatura em Matemática, é Especialista em Proeja e estava cursando mestrado em PROFMAT. A experiência profissional é de 19 anos de magistério e mais de 10 anos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atua nas etapas VI (1º e 2º) e VII (3º) Ensino Médio. Destaca a carência do público da EJA, em termos de políticas e questões sociais, daí preparar materiais condizentes com a realidade dos alunos. Participou da formação do Proeja que é totalmente direcionada ao público de Jovens e Adultos. Não fez nenhuma formação na área de avaliação, mas acredita que a avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual se verifica se um determinado conhecimento foi ou não absorvido durante as aulas. Para avaliar, utiliza vários instrumentos.

Mediadora tem 42 anos de idade, é solteira, concursada, com Licenciatura Plena em Educação Física e Artes Visuais; tem especialização em Fisiologia do Exercício. Com 20 anos de experiência no magistério, está há 5 anos na EJA. Atua na etapa III (4º) Ensino Fundamental. Sobre a contribuição da formação, acredita ser importante para troca de experiência e melhoras na atuação nas práticas pedagógicas. Declara que a avaliação da aprendizagem tem o sentido de diagnosticar o processo de aprendizagem e ensino, investigar a prática pedagógica, e que é uma tarefa necessária e contínua para acompanhar os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto comparando com os objetivos propostos para verificar o progresso, as dificuldades, fazendo os ajustes necessários a esse processo. Quanto aos instrumentos avaliativos, utiliza prova escrita, produção escrita e oral.

Contínua tem 51 anos, é solteira, servidora pública desde 1993, por concurso; tem 24 anos de experiência na docência, dos quais 7 anos na educação de jovens e adultos. Graduou-se em Biologia e fez especialização em Proeja. A professora atua nas etapas IV (6º e 7º) e V (8º e 9º) Ensino Fundamental. Participou de formação continuada, na qual garantiu a construção da identidade profissional, pois contribuiu bastante, proporcionando informações para planejar, ajustar e melhorar o seu conhecimento e aspectos metodológicos essenciais para uma prática bem sucedida.

Inclusiva tem 54 anos, é casada, servidora pública, graduada em Pedagogia e não cursou especialização. Tem 34 anos de experiência, dos quais quatro anos na EJA, na qual atua na IV etapa. Considera a EJA marcante em sua vida; quando tem uma oportunidade, faz estudos na

área. Participa sempre de cursos de formação continuada de professores, pois contribuem muito para adequados métodos de ensino na prática de avaliar os alunos.

O próximo item faz referência à organização segundo Bardin (2016) e análise dos dados tomando como base a análise do discurso.

3.5 Organização e análise dos dados

As informações produzidas no campo empírico foram organizadas em categorias e subcategorias, procedimento em que são classificadas as informações, com as quais “[...] procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise, devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados” (BARDIN, 2016, p. 100).

Partindo desse pensamento, no primeiro momento, foi feita a leitura e releitura das informações produzidas para melhor compreensão das falas e seus significados, sintetizando-as com base nos dados primários. Assim teve início o processo de categorização, fundamental para o entendimento analítico referente aos elementos norteados pelo objetivo da pesquisa.

Para Bardin (2016), por categorização entende-se uma operação de classificação de elementos constitutivos por diferenciação e reagrupamento segundo critérios previamente definidos, podendo ser: semântica, selecionada por temas; sintática, definida pelas classes gramaticais e léxico, que vai classificar as palavras pelo emparelhamento de sinônimos e sentidos. Sendo que, em todos os casos, existe a observância da frequência das palavras indicando o número de repetições no texto.

O critério de análise lexical e sintática comunga com o recurso escolhido para construir as categorias de análise, utilizado para seleção das frequências de palavras, nas quais estão inclusos os verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, selecionados no ato da escolha para gerar as palavras de maior frequência para formação do *corpus*.

Como recurso auxiliar para categorização dos dados, utilizamos o programa *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ),

que é um software licenciado por GNU⁴ GPL⁵ (v2), que permite fazer análises estatísticas, que “[...] podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (corpus textual) reunidos em um único arquivo de texto; como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna, organizadas em planilhas [...]” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 8).

Nesse programa, foram inseridas as informações produzidas no campo empírico, o qual selecionou as palavras que apareciam com mais frequência, gerando a Nuvem de Palavras, uma análise lexical considerada simples, agrupando-as por tamanhos diferentes. Isso significa dizer que quanto maior a frequência, maior a palavra que se instala no centro da nuvem. Quanto à Similitude, as análises se sustentam na teoria dos grafos e, a partir das ramificações, garante a conexão entre as palavras, indicando as que aparecem com maior frequência e/ou coocorrências no *corpus* do texto (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Desse modo, foi gerado um relatório (ANEXO 2, 3, 4, 5), que deu origem às categorias gerais e às subcategorias. Bardin (2016) ressalta que se deve refletir sobre as intenções da investigação nas quais foram agregadas as falas dos participantes. Ressalte-se que, para organização do corpus, foi realizada uma releitura dos textos empíricos, extraído o núcleo do sentido, identificando pontos afins e a frequência com que os discursos se cruzam. Luz (2020) afirma que a validade das categorias ganha qualidade a partir do que se configura como mais importante no *corpus*. Os dados coletados por meio dos instrumentos ora mencionados fizeram emergir as categorias gerais e subcategorias (FIGURA 10).

⁴ GNU General Public License (Licença Pública Geral), GNU GPL ou simplesmente GPL, é a designação da licença para software livre idealizada por Richard Matthew Stallman em 1989, no âmbito do projeto GNU da Free Software Foundation (FSF).

⁵ A GPL é a licença com maior utilização por parte de projetos de software livre, em grande parte devido a sua adoção para o projeto GNU e o sistema operacional GNU/Linux. O software utilizado para administrar o conteúdo da Wikipédia é coberto por esta licença, na sua versão 2.0 ou superiores.

Figura 10 – Plano de Análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Após a categorização das informações, selecionamos os discursos dos participantes, textualizando de modo a enquadrá-los nas categorias gerais e subcategorias, respectivamente, visto que, segundo Bardin (2016, p. 131), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”, tendo como propósito responder à questão/problema da pesquisa: Como a formação continuada com foco na avaliação da aprendizagem favorece a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos?”.

Para organização analítica das provas, foram definidas algumas orientações pertinentes relacionadas com abordagem e adequação do conteúdo, elaboração de itens, sequência lógica, além de alguns pontos destacados pelos participantes.

As provas que solicitamos aos participantes foram selecionadas, analisadas conjuntamente com eles e reconstruídas após o momento de formação continuada. Contudo, para constar no corpus da tese, optamos por analisar a prova do componente curricular de matemática, III Etapa (4º e 5º anos), antes e depois da intervenção da pesquisadora. Ratificamos que a escolha desse componente se configura por verificar-se o maior índice de baixo desempenho escolar.

Nesse cenário, os dados da investigação foram interpretados e analisados com fundamento na teorização que orientou o estudo, tendo como diretrizes, como norte a ser seguido, os objetivos deste trabalho, considerando, portanto, todas as informações pertinentes.

3.5.1 Análise interpretativa dos dados

A análise e a interpretação das informações produzidas foram expostas à luz da análise do discurso, na perspectiva de Pêcheux (2008), o qual aduz que a análise dos dados busca resgatar o sentido do texto, isto é, considera o lugar de fala do participante e seu contexto de atuação. Ferreira (2002, p. 2) reporta que seu objeto teórico é o discurso “[...] distinguindo-se da linguística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma, e das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos”.

Pêcheux (2008) e seus seguidores destacam os sentidos que permeiam a realidade, pois “[...] há sempre silêncio acompanhado de palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 82). Assim, sempre encontraremos o que o participante queria dizer e não disse e que muitas vezes as ideias não estão obviamente claras, mas são reveladas nos gestos, expressões faciais, tonalidade de voz, inquietações, enfim, são os não ditos que estão presentes nos discursos.

O discurso se caracteriza pela pessoa que fala sobre determinado assunto, com o propósito de comunicar alguma coisa a qual se relaciona com o ouvinte; sendo assim, o discurso vai além da fala e se configura relacionado ao contexto social em que o sujeito está inserido. Orlandi (2009) complementa ainda que o discurso representa o movimento do homem enquanto fala.

Decerto, a formação do discurso vai se consolidando conforme a vivência do indivíduo na sociedade que, de certa forma, vai influenciando no modo de ser e de se comunicar. Nessa

perspectiva, o discurso vai se formando dependendo do ambiente em que se encontram os participantes da pesquisa, ou seja, de acordo com quem emite a mensagem e a quem se destina, e isso envolve todo o contexto social, político e cultural. O que “[...] a análise de discurso procura dar a conhecer é o caráter histórico da linguagem, visto que esse campo de estudo é de ruptura, o que implica assim uma gama de reconsiderações no interior do próprio fazer linguístico” (BRASIL, 2011, p. 174). Nesse contexto, a linguagem não se limita a signos linguísticos, mas ao sentido que o ato comunicativo representa.

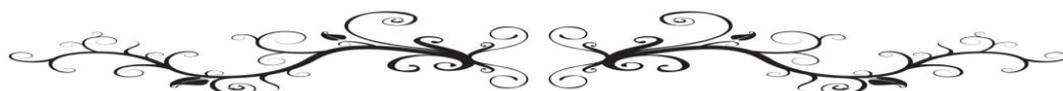
A comunicação acontece quando tem sentido no diálogo. É importante que o pesquisador tenha uma comunicação clara com os professores para que o entendimento das informações não se distancie da realidade e do que de fato eles dizem. Em se tratando de análise do discurso, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2009, p. 15). Desse modo, entendemos o *lócus* em que vive o homem com seus significados e propósitos em contexto real.

Nessa conjuntura, a realidade apresentada no ato da pesquisa precisa ser entendida tal como acontece, pois está permeada de sentido, o qual precisa ser visto pelo pesquisador no movimento em que envolve toda a ação, no que diz respeito ao contexto como um todo. Pensando nesta proposta, “[...] a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca: como este texto significa?” (ORLANDI, 2009, p. 17) leva ao entendimento de que é preciso entender o significado que acontece no entorno do discurso.

Na esteira desse pensamento, reforçamos que o processo de produção de sentido parte de um dizer material, mas as intenções subjazem a realidade linguística, isto é, ficam no equilíbrio garantido pelo sistema interacionário entre os pares e o contexto. As relações dialógicas que se estabelecem garantem as condições de fala, antes implícitas e resguardadas no discurso, e, agora, conscientes e esclarecidas em decorrência do enlace dos dois universos (o do enunciador e o do enunciatário).

Inferimos, portanto, que a colaboração constitui peça-chave para o êxito da pesquisa, uma vez que o tipo de pesquisa adotada neste estudo necessita de cooperação e confiança entre os participantes e a pesquisadora, favorecendo a troca de experiências e permitindo maior conhecimento da realidade investigada. Na seção que segue, temos a análise e interpretação dos dados.

**REFLEXÃO EM CONTEXTURA DE
COLABORAÇÃO: RECONSTRUINDO A
PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA**



A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações (LIBERALI, 2004).

A reflexão constante sobre nossa prática e o diálogo entre teoria e prática nos auxiliam na busca de novas ações. Nesta seção, apresenta-se uma reflexão acerca dos dados produzidos no campo empírico, procurando manter um diálogo coerente com os teóricos que fundamentaram o estudo e as informações colhidas na pesquisa, com o propósito de responder à questão-problema que norteou o percurso do trabalho.

A interface entre os dados permitiu entender as experiências tecidas a partir das relações estabelecidas nos diversos tempos e espaços que constituíram o corpus desta tese. A seção está dividida em itens correspondentes às quatro categorias gerais de análise, assim distribuídos: 4.1 Prova: prática avaliativa da aprendizagem do aluno; 4.2 Teorização da prática avaliativa: ensino e aprendizagem do aluno; 4.3 Avaliar o processo de aprendizagem: pensar a prática avaliativa; e 4.4 Formação, avaliação e aprendizagem: elaborar questões de prova avaliativa. Inferimos que cada categoria contempla três subcategorias de análise, nas quais foram inseridas as contribuições dos participantes. No item 4.5 Formação docente: espaço de reconstrução da prática avaliativa, nos debruçamos sobre a análise das provas elaboradas pelos professores e aplicadas em sala de aula. Esta reflexão acontece em dois momentos distintos. No primeiro, procedemos com a análise da prova sem intervenção da pesquisadora e, no segundo, fazemos a análise interpretativa (re)construída conjuntamente com os participantes, após a formação promovida pela pesquisadora. Reiteramos que o tratamento das informações foi realizado a partir da abordagem de análise do discurso segundo Pêcheux (2008), Orlandi (2009), Ferreira (2002), dentre outros. É importante destacar que a reflexão se ancora nas quatro formas de ação do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir apresentados por Smyth (1992) ao discutir o modelo pedagógico de Freire (1996) quando aborda a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, ou seja, da descrição para a reconstrução da ação.

4.1 Categoria Geral 1 - Prova: prática avaliativa da aprendizagem do aluno

A prática avaliativa é um dos pontos presentes na atividade docente e faz parte do processo ensino-aprendizagem. Sabemos que, comumente, o processo avaliativo é permeado

pela cultura de notas que, de certa forma, inclui o atendimento das diretrizes educacionais. Para assegurar que a prova seja realizada e tenha bons resultados, geralmente ela é pensada com o propósito de guiar o aluno no seu desempenho.

Isto posto, consideramos os discursos dos participantes da pesquisa, utilizados como referência para o conhecimento de suas práticas avaliativas no contexto escolar, como o primeiro passo para dar início à sua reconstrução com o propósito de avaliar a aprendizagem do aluno. Dessa forma, “ao planejar o ensino, o professor fixa os objetivos que pretende alcançar, isto é, os comportamentos que os alunos devem adquirir ou formar durante o processo da aprendizagem” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 300). Então, ao planejar, no caso específico, a avaliação/prova, o professor segue uma direção com o sentido de alcançar o objetivo proposto. Ao descreverem suas ações relacionadas ao processo de elaboração de provas, os discursos dos participantes foram agregados nas subcategorias 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3 que passaremos a analisar iniciando pela subcategoria 4.1.1 Critérios e conteúdo: planejar a ação avaliativa (QUADRO 7).

Quadro 7 - Subcategoria 4.1.1- Critérios e conteúdo: planejar a ação avaliativa

Participantes	Contribuições dos participantes
Investigativo	<i>Quando planejo o conteúdo que vou ministrar, já penso em como vou avaliar o aluno, e como será prova, pois nossos educandos da EJA, a primeira coisa que a gente pensa é nas habilidades que eu quero que o aluno me mostre ali, que realmente conseguiu aprender sobre o que foi exposto em sala de aula. Seleciono quatro critérios do domínio do conhecimento total, médio, baixo ou nenhum.</i>
Mediadora	<i>O planejamento dos conteúdos é feito junto com os outros colegas de trabalho, então a gente decide o que é que vai ser trabalhado dentro daqueles conteúdos. O critério que eu uso é se eles conseguiram aprender o que eu considero importante sobre o conteúdo seguindo isso.</i>
Diversificado	<i>Quando eu vou planejar a prova, fico pensando no aluno na realidade junto com o conteúdo para dele na possibilidade que ele vai ter de compreender, e o que eu quero adicionar em termos de aprendizagem, procuro os pontos importantes o que é mais significativo na hora de avaliar. Como critério, utilizo se responderam de acordo com o que eu expliquei na sala, mas na prova não coloco, observo na hora da correção.</i>
Integradora	<i>Eu planejo minha prática avaliativa, a prova procurando a melhor maneira e mais fácil possível para que o meu aluno tenha um bom desempenho durante o decorrer do mês. Penso como critérios aquilo que eu julgo mais importante.</i>
Contínua	<i>Quando eu estou planejando sempre procuro ver os critérios que tenho que avaliar mais importantes para a prova, dessa forma, a prática avaliativa que desenvolvo, eu planejo pensando no que eu trabalhei e cobro igualzinho.</i>
Inclusiva	<i>O planejamento ocorre de forma compartilhada com as outras professoras, vamos pensando o passo a passo e já pensamos na prova. Então tudo o que se planeja a gente pensa qual conteúdo trabalhar daí vou pensando que habilidades desenvolver com meus alunos, e como critérios penso nos pontos importantes de cada conteúdo e através da prova vou observando o que é mais importante se eles atenderam o que eu coloquei como critério. Essa é minha prática avaliativa.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao descrever sua prática avaliativa, *Investigativo* afirma: “*Quando planejo o conteúdo, [...] já penso em como vou avaliar e como será a prova, [...]*”. A fala evidencia que a avaliação é definida quando os conteúdos são selecionados e a ação do professor é planejada. Assim, pode-se afirmar que tudo já chega pronto para ser executado; o aluno recebe a informação sem questioná-la e responde ao que lhe foi perguntado. Essa forma de pensar a avaliação é contestada por Hoffmann (2009, p. 66), pois a autora defende que “[...] o conhecimento construído pelo aluno não se constitui em gavetas fechadas, etiquetadas, resultando em conceitos construídos por cada uma das disciplinas, cada um dos eixos temáticos”. Compreendemos, portanto, que o conteúdo que chega supostamente pronto para o aluno, desconsidera as interações manifestadas no meio social e na sala de aula, ocasionando um distanciamento entre escola e vivência. *Mediadora* complementa: “*no planejamento dos conteúdos [...] a gente decide o que é que vai ser trabalhado [...]*, reafirmando que a decisão é de competência da professora. Reforça a ideia de que, na escola, existe uma predominância de trabalhar todo o livro didático e, na maioria dos casos, sem correspondência com a realidade de aprendizagem do aluno. (LIBÂNEO, 2013).

O discurso dos professores aponta os conteúdos como definidores da prática avaliativa a ponto de evidenciar que eles silenciam a realidade, reduzindo o espaço de diálogo, inibindo, dessa forma, a manifestação espontânea dos alunos. A forma como a avaliação é tratada na escola direciona para uma prática centralizadora dos conteúdos. Ao posicionar-se dessa maneira, o professor impede o aluno, na condição de aprendiz, de aliar a prática social ao conteúdo trabalhado.

Diversificado, ao contrário, admite que: “[...] *quando eu vou planejar a prova fico pensando no aluno na realidade e conteúdo [...]*”. Na sua fala, observamos que existe uma preocupação com o aluno e em relacionar o conteúdo com a realidade, diferenciando seu texto dos outros aqui explanados, pois a ação de compreender a vivência, pensar nas experiências vividas pelos alunos, focaliza os contextos de ação, procurando colocar o aluno o mais próximo da escola e, com isso, aumentando a possibilidade de chegar a uma aprendizagem significativa.

Essa afirmação corrobora a ideia de Hoffmann (2009, p. 67) quando declara que o “[...] professor está permanentemente atento às concepções prévias dos alunos, seu modo de expressar-se sobre elas para poder organizar questões-problema possíveis de envolverem os alunos”. Os conteúdos, quando direcionados ao processo avaliativo precisam ser acompanhados revelando que estão fluindo em termos de aprendizagem, para que não se percam no processo e se direcionem a resultados classificatórios.

Contínua declara: “[...] *eu planejo pensando no que eu trabalhei e cobro igualzinho*”. Ao agir dessa maneira, a professora assume uma prática centralizada na ação docente, revelando, em sua fala, uma metodologia transmissora de conhecimento. Quando fala “*cobrar igualzinho*”, emite a ideia de que a aprendizagem vai acontecer, uma vez que acredita ser uma prática eficiente. Esses termos evidenciam a perspectiva tradicional em que tudo é centralizado no professor. Trabalhar com essa abordagem contrapõe-se a uma perspectiva de desenvolvimento de um aluno crítico e reflexivo que se posiciona diante da realidade.

Percebemos a ênfase dos participantes no conteúdo para utilização na prática avaliativa, colocando-o como o item mais importante do processo. Informamos sobre a importância de inserir critérios e indicadores de correção como elementos cruciais de correção e grau de desempenho dos alunos. Diante disso, a professora *Integradora* descreveu como utilizam os critérios para avaliar os alunos: “[...] *penso como critérios aquilo que eu julgo mais importante*”. Comungam da mesma premissa as professoras *Contínua* e *Inclusiva*. Ressaltamos que os conteúdos têm sua importância, mas, para o desenvolvimento de uma prática avaliativa eficaz, é imprescindível selecionar critérios para verificação da aprendizagem.

A professora *Inclusiva* destacou em seu discurso: “*O planejamento ocorre de forma compartilhada com as outras professoras, vamos pensando o passo a passo e já pensamos na prova*”. Com o uso desses termos, percebemos claramente a importância do planejamento, principalmente dialogado com outros professores, pensando e discutindo sobre o público que vai avaliar, percebendo as diferenças individuais dos alunos e dos seus ritmos de aprendizagens, destacando, assim, o papel da avaliação diagnóstica para conhecer e compreender as dificuldades dos alunos frente aos conteúdos trabalhados e às suas realidades.

Por seu entendimento sobre critério, o professor *Investigativo* declara: “[...] *seleciono quatro critérios do domínio do conhecimento total, médio, baixo ou nenhum [...]*”. No excerto, o professor não informa qual critério utiliza, pois não explica como funciona em termos avaliativos. A respeito desse aspecto, Depresbiteris (2001, p. 48) define que, para seleção de critérios, é necessário “[...] conter indicadores precisos; serem razoavelmente estáveis, a fim de assegurar uma certa segurança ao educando; corresponder ao estágio evolutivo do educando e estar de acordo com o contexto [...]”. Decerto o critério precisa ser definido no processo avaliativo, pois direciona a avaliação do professor, em termos de rendimento do aluno retornando sobre o alcance dos objetivos.

Percebemos que os participantes, em seus discursos, não informam com clareza como utilizam critérios e indicadores. A prática avaliativa dos docentes demarca particularidades que são visíveis em seus discursos, nos quais se posicionam conforme o contexto da realidade em

que atuam profissionalmente. Os participantes, motivados a descrever suas práticas avaliativas, reportaram-se ao planejamento, como fator importante da prática, como também ao conteúdo e a critérios avaliativos. Isso representa um passo importante, visto que o planejamento é foco central da organização didático-pedagógica, pois os objetivos norteiam a direção a ser seguida.

Os professores foram unânimes, quando ressaltaram que planejam pensando nos conteúdos que, segundo Libâneo (2013, p.113), “[...] representam o elemento determinante em torno do qual se realiza a atividade de estudo [...]”. É importante ressaltar que os conteúdos são parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, porém é necessário ver como são trabalhados com os alunos, se a ação didática na sala de aula favorece ou não a aprendizagem. Em se tratando dos alunos da EJA, é crucial que tenham significado para a vida do aluno. Uma avaliação significativa é bem coerente com esse público, visto as condições do modo de aprender que utilizam.

Dando continuidade, partimos para a segunda subcategoria 4.1.2 – “Elaborar questões considerando o que foi ensinado” (QUADRO 8), na qual os discursos auferidos reiteram alguns indicadores utilizados pelos professores na planificação das práticas avaliativas. Os participantes trazem reflexões sobre os aspectos que mostram as considerações do que foi planejado e aplicado em suas práticas avaliadoras.

Quadro 8 – Subcategoria 4.1.2 - Elaborar questões considerando o que foi ensinado

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>A minha prática avaliativa me direciona para saber o que o aluno aprendeu, não cobro o que não foi ensinado. Então vamos ter que voltar na linha lá atrás, porque a questão pede, então quando começo a pensar nessa questão avaliativa, primeiro eu preciso avaliar meu aluno porque o contexto me diz que eu tenho que avaliar o aluno, uma situação dentro de uma instituição formal e que essa instituição formal diz que este aluno ele para ser promovido ele precisa de um conceito. Então isso em si já me força avaliar meu aluno.</i>
Mediadora	<i>Na hora de elaborar as questões, tento selecionar o mais claro possível, procuro pegar algo da realidade dele, do cotidiano, que seja simples e vocabulários do conhecimento deles, assim relaciono o que foi ensinado com a prova. Não adianta fazer uma prova bonita, grande e difícil que ele não vai entender.</i>
Diversificado	<i>Na minha prática avaliativa, no momento de elaborar o item da prova, faço de acordo com o conteúdo que eu transmiti durante as aulas eu vou pensar naquilo que eu dei mais ênfase que segue, pois o importante é a aprendizagem. Eu confesso: fazemos as provas na correria e de forma bem direta, tradicional mesmo.</i>
Integradora	<i>Minha prática avaliativa gira em torno dos conteúdos, assim elaboro o item da prova conforme trabalhei que no final eles possam responder a prova com sucesso, pois eu espero que no final eles tenham aprendido o conteúdo que foi ensinado.</i>
Contínua	<i>A minha prática avaliativa, na hora de elaborar uma questão da prova, na verdade, sou bem direta mesmo, modelo tradicional, porque se a gente complicar muito com textos grandes, com aqueles enunciados, fica mais difícil, daí eu faço perguntas mais</i>

	<i>acessíveis e conforme ensinei e que eles possam responder o que eu quero. Assim a minha prática avaliativa acontece de acordo com o que ensinei.</i>
Inclusiva	<i>Para minha prática avaliativa, eu procuro elaborar as questões com base no que eu trabalhei na sala de aula.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As falas de *Investigativo*, *Mediadora*, *Diversificado*, *Integradora*, *Contínua* e *Inclusiva*, acerca da subcategoria acima referenciada, nos leva a refletir a respeito de suas práticas pedagógicas, principalmente quando elencam situações do cotidiano em sala de aula. Em seus discursos, os docentes falam sobre suas concepções de planejamento, organização didática e processos avaliativos intrínsecos à prática pedagógica. Nesse sentido, Franco (2005, p. 536) nos diz que o fazer pedagógico “[...] busca a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados”.

Todos os trechos relatados pelos participantes contidos nesta subcategoria direcionam para o instrumento prova, que foi bastante enfatizado quanto a sua elaboração. Para Moretto (2010), se a escolha do instrumento para avaliar o aluno for a prova, que seja bem feita focalizando o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o professor *Investigativo* relata: “[...] quando começo a pensar nessa questão avaliativa, primeiro eu preciso avaliar meu aluno porque o contexto me diz que eu tenho que avaliar o aluno, uma situação dentro de uma instituição formal”. Conforme se observa no excerto, o discurso evidencia a cobrança pela aplicação dos conteúdos que, segundo o docente, necessitam seguir um direcionamento advindo da instituição que prega, nas práticas dos professores, que revelem o cumprimento de normas em termos avaliativos.

Os relatos dos participantes enfatizam que cobram conforme o que ensinaram, sendo relatos similares ao do professor *Investigativo*. Os depoimentos remetem a uma prática de valorização de conteúdo para a prova e que ela deve vir conforme foi ensinado. Contudo Libâneo (2013, p. 14) considera que “[...] não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais ativos”. Nesse sentido, é preciso haver coerência entre o processo didático e a prova elaborada, na qual está inserido o contexto do aluno.

A professora *Mediadora* tem uma visão diferente quanto à relação dos conteúdos, como afirma: “Na hora de elaborar as questões, tento selecionar o mais claro possível, procuro pegar algo da realidade dele [...]”. A professora comunga da mesma ideia de Libâneo (2013), quando relaciona conteúdo com a realidade do aluno. Certamente, pensar na realidade do aluno é algo

importante para uma prática bem sucedida, em razão da proximidade do novo com o já conhecido, como relata a professora, uma vez que parte do concreto.

Desse modo, a ação da professora está conforme a ideia de uma aprendizagem significativa que Moreira (2010), com base na teoria de David Ausubel, descreve que ocorre quando existe uma interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Isso nos conecta com uma avaliação significativa partindo do ponto em que diálogo e experiência são fundamentais no processo de ensinar e aprender.

Na elaboração de provas, os professores *Diversificado* e *Contínua* comungam do mesmo pensamento, conforme relataram: “*Eu confesso: fazemos as provas na correria e de forma bem direta, tradicional mesmo*” (DIVERSIFICADO) e “[...] *sou bem direta mesmo, modelo tradicional [...]*” (CONTÍNUA)”. Essas falas dos participantes demonstram uma perspectiva tradicional, como é remetido no discurso, pois, quando indicam que fazem as questões de forma direta, direcionam para uma resposta que porventura foi memorizada pelo aluno. Observamos, nessa prática, que o contexto escolar ainda está fortemente marcado pela abordagem tradicional. Para Barcelos (2014), isto mostra uma visão que leva em consideração uma proposta avaliativa autoritária.

O professor *Diversificado*, quando revelou que faz as provas correndo, demonstra a falta de tempo que provavelmente não está no seu planejamento das atividades pedagógicas, haja vista que o processo avaliativo é um dos elementos constituintes do planejamento e já deveria estar presente no tempo adequado. A escassez de tempo direciona o professor para práticas que não contemplam a aprendizagem, evidenciando que a aglomeração de afazeres docentes acaba por desenvolver práticas que não levam em consideração o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que, ao admitirem que seguem o paradigma tradicional, confirmam falta de perspectiva de mudança e resistência ao novo. A escola precisa ser refletida e recriada para superação do tradicional, bem como buscar novas possibilidades para transformação. Nesse sentido, declara Freire (1996) que, uma relação dialógica entre o sujeito, o mundo e o outro provoca inquietude e curiosidade em permanente movimento. É considerável a busca do novo, aguçado pela vontade de melhorar cada vez mais dentro de um processo histórico.

Contínua diz ainda: “[...] *se a gente complicar muito com textos grandes, com aqueles enunciados, fica mais difícil, daí eu faço perguntas mais acessíveis [...]*”. A fala da professora anuncia dois vieses: um que caracteriza a prova contextualizada com parâmetros de correção como difícil. O fato de a prova ser contextualizada não quer dizer que vá torná-la mais difícil, pelo contrário, o aluno terá mais informações que o ajudarão nas respostas às questões, posto que o contexto propõe informações relacionadas ao comando da questão que será respondida.

O segundo viés remete a perguntas diretas como fáceis. Nessa perspectiva, a professora confirma o formato da prova tradicional em que o aluno só tem uma alternativa para responder, a memorização mecânica, pois esse tipo de questão não possibilita a elaboração da resposta, conforme os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos no processo.

A professora *Integradora* relatou: “[...] *para fazer uma prova contextualizada, precisa ficar de manhã, de tarde e de noite e não tenho tempo [...]*”. Esse destaque corrobora o que *Diversificado* declarou, demonstrando, em seu discurso, que é mais viável, diante do contexto de trabalho, elaborar provas de forma direta. O posicionamento dos professores remete a práticas passivas diante de um contexto em transformação.

Basicamente, quando se fala de tempo, é no planejamento que vão ser definidos todos os momentos em que a ação docente vai ser realizada. Esse processo trata da organização do trabalho pedagógico, no qual está inserida a avaliação da aprendizagem. Assim, é vital que seja pensada de forma planejada para que o processo tenha resultados favoráveis.

Mediadora também argumenta que “[...] *não adianta fazer uma prova bonita, grande e difícil que ele não vai entender*”. A prova “bonita, grande e difícil” referida pela professora, tem relação com uma prova contextualizada, com proposta de leitura, que leve o aluno a pensar e elaborar a sua resposta. A prova deve estar coerente com o nível cognitivo do aluno. Bloom (1976) destaca que o professor estabelece o nível da prova conforme proposto no objetivo para avaliar, ou seja, os objetivos devem estar coerentes com os domínios de complexidade mental que os alunos possuem, conforme discutimos no item 2.4 desta tese.

Acrescentamos ainda que as provas são elaboradas pela professora de modo a facilitar para o aluno a execução. Inferimos que a avaliação da aprendizagem leva em consideração o que o aluno aprendeu em relação aos conteúdos trabalhados. Nesse viés, é necessário o acompanhamento do professor no processo de ensino e aprendizagem, para identificar se o nível cognitivo é mais baixo ou mais elevado; esse acompanhamento é fundamental para definir a capacidade mental do aluno.

Nesse sentido, a elaboração da prova “[...] consiste em dois procedimentos demorados: (1) elaboração da prova e (2) atribuição de notas. Infelizmente, parece verdade que as provas mais fáceis de elaborar são as mais difíceis de serem corrigidas e vice-versa” (SVINICKI; MCKEACHIE, 2012, p. 90). Esta afirmação tem sentido, visto que uma prova com perguntas diretas sem parâmetro o professor pode corrigir conforme ele queira e/ou compreende o aluno, em termos de notas e comportamentos, o que pode levar a ser atribuído um juízo de valor de forma injusta.

A seguir analisamos a Subcategoria 4.1.3 - Avaliação: o porquê das dificuldades (QUADRO 9).

Quadro 9 – Subcategoria 4.1.3 - Avaliação: o porquê das dificuldades

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Sempre faço dessa forma, quando eu devolvo avaliação eu sempre procuro corrigir e ver as dificuldades que surgiram.</i>
Mediadora	<i>A gente tenta trabalhar conforme as dificuldades deles, são alunos que chegam na escola já com muitas dificuldades, então temos que pensar sempre nele, na dificuldade do aluno.</i>
Diversificado	<i>Aviso para fazerem com calma, sem pressa, fazer a leitura dos itens para ver se conseguem responder, e assim, eles encontrarem as respostas sem muitas dificuldades.</i>
Integradora	<i>Minha prática avaliativa é bem clara de modo que cada aluno não tenha dificuldade em responder. Devemos agir com essa clientela com um olhar diferenciado, minucioso porque a gente sabe a dificuldade que eles têm, então nós devemos vê-los de maneira carinhosa.</i>
Contínua	<i>A gente sabe que eles não conseguem, tem muitas dificuldades. [...] Entendo que quanto mais simples a pergunta, melhor para eles, pois são alunos com muitas dificuldades.</i>
Inclusiva	<i>Eu vejo as dificuldades deles corrijo conforme eles responderam e vou colocando uma setinha indicando no que não está correto na questão. quando estou ministrando aula observo muitas dificuldades e faço as provas; vou vendo quando entrego de volta para eles.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Analisando os discursos do quadro 9, o professor *Investigativo* afirma: “[...] eu devolvo avaliação eu sempre procuro corrigir e ver as dificuldades que surgiram [...]”. Observamos que o professor percebe as dificuldades dos alunos ao devolver a prova. Esse argumento do professor é contraposto por Libâneo (2013), quando informa que “[...] durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos [...]”. Com esta ação, seria oportuno observar as dificuldades dos alunos no decorrer do processo para, se necessário, fazer uma intervenção.

Para que isso aconteça, a utilização de práticas avaliativas que atendam aos alunos é crucial nesse processo, como o acompanhamento do rendimento, por meio de atividades de participação em trabalhos, conversação para levantamento de informações, além de instrumentos apropriados que podem ser aplicados e que indiquem aprendizagem concretizada e/ou dificuldades. É viável que as observações se façam presentes cotidianamente e que os procedimentos de melhoria sejam executados.

A professora *Mediadora* fala das dificuldades, quando relata: “[...] *a gente tenta trabalhar conforme as dificuldades deles [...]*”. Esse argumento evidencia que a professora desenvolve seu trabalho focando nas dificuldades dos alunos, naquilo que eles não conseguem fazer. Nesses termos, é necessário que o professor tenha em vista a aprendizagem do aluno e, se oportuno, verifique e trabalhe as dificuldades.

Em seu discurso a professora *Integradora* diz que “[...] *essa clientela tem um olhar diferenciado, minucioso porque a gente sabe a dificuldade que eles têm [...]*”. Nele, percebe-se que a docente já declara que o aluno tem dificuldades de aprendizagem. Como discutimos, observar o nível cognitivo é de suma importância, para organizar a ação docente. Vimos mais uma vez o foco do trabalho docente centrar nas dificuldades.

Ressaltamos, ainda, no discurso da professora *Integradora*, o trecho no qual afirma que, pelo fato de os alunos terem dificuldades, precisam ser tratados de forma “*carinhosa*”. Sobre esse aspecto, Candau (2012) destaca, como uma das dimensões da didática, a relação humana, em que se considera essencial a dimensão afetiva nas relações. Legitimamos que, na relação entre professor e aluno, a afetividade é de suma importância, pois, para trabalhar os conteúdos na sala de aula, a relação deve ser dialogada entre eles. Todavia é fundamental que o professor, no seu feito pedagógico, desenvolva estratégias de ensino pleiteando a aprendizagem, enxergando o aluno como um ser capaz de alcançar conhecimento, habilidades e atitudes (SCALLON, 2015).

Contínua, por sua vez, relatou: “[...] *a gente sabe que eles não conseguem [...]*”. A professora utiliza um termo muito forte quando enuncia “*não*”, comprometendo a possibilidade de o aluno não aprender, pois a forma como utiliza denota incapacidade. Segundo DeAquino (2007), cada pessoa tem seu estilo de aprendizagem, dentro de suas condições pessoais. Nesse sentido, a comunicação deve ser clara para que haja entendimento e a avaliação precisa informar ao professor as condições do aluno.

Decerto que, se o aluno não aprende na sala de aula, não terá condições de ter resultados favoráveis no processo avaliativo. Por esse motivo, ratificamos que a aprendizagem acontece todos os dias e o aluno é capaz de aprender, não importa a idade. Ao atribuir que o aluno não consegue, a professora *Contínua* demonstra descrença no aluno da EJA que, de certa forma, tem dificuldades que, muitas vezes, comprometem a aprendizagem. Todavia o trabalho docente pode contribuir de forma favorável para sua superação; isso ocorre por meio da utilização de metodologias viáveis que atendam esse público conforme as suas características.

A professora *Inclusiva* declara: “quando estou ministrando aula, observo muitas dificuldades e faço as provas, vou vendo quando entrego de volta para eles”. A professora confirma que percebe as dificuldades no processo, mas cabe ressaltar que, ao verificar as fragilidades dos alunos, seria oportuno uma intervenção para rever os conteúdos que afetaram a aprendizagem. No entanto as mesmas dificuldades são confirmadas quando é realizada a avaliação, as quais já poderiam ter sido resolvidas e/ou amenizadas, ou seja, o aluno chega ao final com uma série de adversidades, confirmada com a avaliação somativa.

Em todos os níveis e modalidades, existem dificuldades, porém a metodologia empregada tem estreita relação com a aprendizagem. Muitas vezes, a dificuldade surge a partir da didática, com a utilização de técnicas que não condizem com a realidade. Assim sendo, uma boa didática aumenta a probabilidade da presença do aluno na sala de aula; segundo Cruz (2018), uma aula bem planejada assegura uma aprendizagem satisfatória à medida que a seleção de metodologias está coerente com o público-alvo. Entendemos que os alunos podem apresentar dificuldades, isso é fato. No entanto, com práticas que potencializam estratégias apropriadas, existem maiores chances de desenvolvimento dos alunos em termos de aprendizagem.

Diante disso, Knowles (2009) afirma que o aluno é um sujeito ativo e não apenas receptivo no processo. Acreditar nas possibilidades dos alunos é um meio de desenvolver a aprendizagem, provocar com situações-problema que direcionem o aluno a pensar, resolver, pois, quanto mais o aluno está envolvido no processo, menores as dificuldades de aprendizagem.

Concluimos esta subcategoria com pontos que ressaltaram a descrição da prática avaliativa dos professores. Continuando com as análises, partimos para segunda categoria geral, 4.2 Teorização da prática avaliativa: ensino e aprendizagem do aluno com foco na prática avaliativa e no processo ensino e aprendizagem, os quais foram selecionados excertos conforme os discursos dos professores participantes, dando prosseguimento à análise.

4.2 Categoria Geral 2 - Teorização da prática avaliativa: ensino e aprendizagem do aluno

A avaliação da aprendizagem sempre foi vista no contexto escolar como sinônimo de notas, que deverão estar presentes contemplando a medição. Este fato se afasta mais de avaliações de cunho diagnóstico e formativo, sendo estas mais próximas de compreender

verdadeiramente o processo cognitivo que os alunos apresentam, visto que toda teia de relações precisa ser analisada em sua contextura.

A teorização recomenda execução de práticas que orientem o aprimoramento de metodologias condizentes com o público atendido e, por conseguinte, com o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as “[...] as aplicações derivadas da teorização podem ser muitas e diversas e que o professor deve escolher dentre os vários caminhos ou inventar um caminho novo” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 14). Essa contribuição nos informa que metodologias eficientes, quando oriundas das teorizações, precisam estar conectadas com as práticas avaliativas para resultar na aprendizagem do aluno.

Nesta categoria de análise, abordamos as subcategorias 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3. Extraímos dos discursos os excertos mais condizentes com a discussão dessas subcategorias, desvelando o sentido do ensino que se ministra e sua relação com a aprendizagem. Iniciamos o processo analítico pela subcategoria 4.2.1 (QUADRO 10).

Quadro 10 – Subcategoria 4.2.1- Ensino: relação professor aluno e conteúdo

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Penso que o ensino tem sentido para mim a partir do momento que ocorre a aprendizagem do aluno e a avaliação tem relação na medida que me dá esse resultado. Para o ensino ficar mais significativo, eu como professor de Matemática trabalho o conteúdo o máximo possível de acordo com o contexto social que eles estão inseridos.</i>
Mediadora	<i>Se eu vou precisar avaliar meu aluno, eu preciso ensinar o que vou cobrar depois, não posso cobrar o que não ensinei, então quando vou ministrar um conteúdo eu já penso na avaliação sim e também na aprendizagem deles. Elaboro primeiro as atividades, para que eles treinem, depois as avaliações, então vou trabalhar e mastigar direitinho o conteúdo, faço questionários. As minhas aulas têm sempre um pouco do tradicional, do construtivismo e por aí vai, acredito muito que o ensino tradicional faz com que ele aprenda também, tem que misturar, não adianta só ser um professor mediador, fazer com que o aluno escolha o que quer aprender, não, a gente tem que direcionar, posicionar, tem que deixar o aluno construir, mas também tem que ter aquela parte de repetição, treinar, começar desde cobrir as letras, repetir até ele aprender, é isso que dá o resultado pra mim.</i>
Diversificado	<i>Eu sempre tenho preocupação em me atualizar; eu me cobro muito procuro melhorar, sempre estudo, pesquiso, converso com os colegas, para aprimorar minha prática, pensando sempre na aprendizagem dos alunos; vejo o trabalho de outros colegas, pesquiso no YouTube, nos livros sempre busco novas formas para ensinar para que eu possa aprimorar a minha prática, o importante é a aprendizagem dos alunos. A cada dia estou sempre estudando e buscando novas formas para melhorar o ensino para meus alunos, para que eles tenham um melhor resultado possível e construam o conhecimento.</i>
Integradora	<i>O sentido de ensinar algo a alguém é com o objetivo de aprendizagem. Chegue ao outro de forma clara e que aprendizagem dos conteúdos tenha significado para a vida futura do aluno, tanto na vida pessoal, formativa e profissional</i>
Contínua	<i>Para mim, ensinar é complexo, pois para que tenhamos êxito é importante planejar bem de acordo com a realidade do aluno, são vários fatores que estão envolvidos no</i>

	<i>processo de ensino e aprendizagem, mas muitas vezes os sistemas de ensino colocam uma matriz curricular com conteúdo que temos que dar conta.</i>
Inclusiva	<i>O ensino só tem sentido se o aluno adquiriu aprendizagem dos conteúdos e que a gente trabalha na sala de aula, por isso me preocupo se o aluno está aprendendo e a avaliação me dá esse retorno.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os relatos informam práticas semelhantes entre os professores quando consideram como o sentido do ensinar a concretização da aprendizagem. Nesse contexto, o professor *Investigativo* destaca: “[...] *Penso que o ensino tem sentido para mim a partir do momento que ocorre a aprendizagem*”. O professor deixa claro que ensinar está ligado à aprendizagem e destaca ainda: “[...] *Para o ensino ficar mais significativo, eu como professor de Matemática trabalho o conteúdo o máximo possível de acordo com o contexto social que eles estão inseridos*”. O ensino se torna mais significativo quando leva em conta a realidade, sendo a avaliação da aprendizagem a resposta desse trabalho.

O pensamento do *Investigativo* comunga com o de Knowles (2009) quando revela que as condições de aprendizagem têm influências externas e internas, ou seja, o contexto real, que precisam ser levadas em consideração. É interessante que o professor desafie os alunos com situações-problema e, de preferência, que essas situações sejam extraídas do contexto deles.

Nesses termos, o professor organiza sua ação pensando no público para quem vai ministrar os conteúdos, para planificação de estratégias de ensino que melhor se adequem à realidade. Sobre o ensino expresso por Bordenave e Pereira (2015), estão envolvidos alguns fatores: o aluno, que precisa dialogar inferindo conhecimento prévio que envolve a motivação e relação com o professor; o conteúdo necessário à organização dos componentes com vistas à aprendizagem; e o professor que tem o papel de estimular em um ambiente favorável de diálogo com o aluno e se posicionar diante da matéria ensinada.

O professor *Investigativo* procura uma metodologia bem interessante para o aluno da EJA; sua forma de proceder encaminha o aluno para uma avaliação satisfatória, haja vista a motivação encontrada na prática do professor, bem como uma aprendizagem significativa, fazendo sentido os conteúdos escolares para a vida do educando. Assim sendo, quando os alunos aprendem conhecimentos, habilidades e atitudes, Knowles (2009, p. 121) considera que essa questão “[...] aumentará sua habilidade em ter melhor performance na vida, eles encaram até as situações didáticas com um sentido de propósito mais claro e veem o que aprendem como algo mais pessoal [...]”.

Mediadora também se preocupa com “o ensinar e o aprender”, porém utiliza dois termos bem centrados no professor: “eu cobro” e “treino”; essa visão simboliza a centralidade do

processo, “eu fiz e quero tal e qual”, então precisa treinar o conteúdo. Afirmar ainda: “*mastigar direitinho*”, declara que é “[...] *um pouco do tradicional e do construtivista* [...]”. Esse fundamento da professora é complicado, pois cita duas concepções de educação opostas, abordagens bem distintas, cujas metodologias têm pontos de vista diferentes, ficando confuso esse modo de trabalhar.

Quanto à abordagem tradicional, Knowles (2009, p. 254) destaca que a “[...] atividade de aprendizagem no ensino tradicional é estruturada pelo professor e pela instituição. O aprendiz é informado sobre os objetivos que deve trabalhar, quais recursos utilizar - e como e quando usá-los - e como o cumprimento será avaliado. [...]”. Decerto, o paradigma tradicional remete à transmissão de conteúdos cuja metodologia é concebida de forma expositiva, o aluno em situação de passividade e a avaliação vem para medir o que o aluno aprendeu.

Outro posicionamento que reforça o paradigma tradicional é o de *Mediadora* quando declara: “[...] *cobrir as letras, repetir até ele aprender* [...]”. A proposta da atividade realizada pela professora se configura como método da repetição, que ela considera eficiente. Contudo Moretto (2010) julga angustiante a avaliação nessa perspectiva para os professores “[...] por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos ‘de cor’, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno”. Trabalhando dessa forma, o conteúdo se manifesta de maneira descontextualizada, levando o aluno a decorar, sem entender em que contexto aquela informação é necessária, mas a professora acredita que o aluno aprende mais.

Enquanto a concepção construtivista tem relação com o que consideram Pimenta e Anastasiou (2010), que asseguram que a aula não pode ser dada, deve ser construída com participação do professor e do aluno. Assim, a metodologia utilizada pela professora se opõe ao posicionamento das autoras, quanto contempla uma visão segundo a qual o professor tem que “mastigar”, para o aluno “engolir”, ou seja, entrega o conteúdo pronto sem problematizar, excluindo-o do processo e sem constituir-se ativo. Essa forma da professora se configura como tradicional.

Compreendemos, diante do fato, que a professora apresenta, em sua metodologia, mais características do enfoque tradicional do que do construtivista, que considera o aluno como sujeito ativo e focaliza o processo de ensino e aprendizagem, sendo vital que o aluno faça parte dele. A perspectiva da escola de caráter conteudista muitas vezes direciona para esse tipo de prática nas escolas.

É notória a presença de práticas avaliativas que levam o aluno a decorar o conteúdo e repassar para a prova do modo como foi visto, na sala de aula ou nos livros didáticos, sem sua

participação ativa na construção do conhecimento. Todavia o processo de ensino se constitui de forma dinâmica em que estão presentes professor, aluno e conteúdo, numa interrelação entre esses fatores de forma organizada, sistematizada. Nesse ensejo, o professor *Diversificado* afirma: “[...] *sempre estudo, pesquiso, converso com os colegas, para aprimorar minha prática, pensando sempre na aprendizagem dos alunos [...]*”. Vemos no discurso que o professor procura melhorar sua prática, porque compartilhar conhecimento é viável; as trocas proporcionam informações entre os pares e crescimento profissional.

Integradora ressalta o sentido de ensinar quando propõe que “[...] *a aprendizagem dos conteúdos tenha significado para a vida futura do aluno, tanto na vida pessoal, formativa e profissional*. Os conteúdos trabalhados de forma significativa proporcionam ao aluno melhor qualidade de vida, isto é, com formação, o aluno almeja melhorar na vida e no trabalho. Esta é uma situação motivante para aprender, com vistas à ascensão social. Quando a professora explanou seu pensamento, foi ao encontro da abordagem de Knowles (2009) quando coloca que a motivação para aprender parte das necessidades e da vontade dos alunos, sendo mediada pelo professor através de estímulos que proporcionem uma aprendizagem eficaz.

Contínua contempla em seu discurso que “[...] *ensinar é complexo [...]*”, afirmação com a qual concordamos, pois ensinar envolve várias contingências que são cruciais para o ensinar e o aprender. O professor precisa orientar sua prática por uma teoria de ação, pois são “[...] diversas teorias e orientações pedagógicas, cada qual propondo uma maneira diferente de planejar, orientar e controlar a aprendizagem, isto é um modo diferente de ensinar” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 44). A teorização dá suporte à prática docente, que proporciona uma avaliação coerente.

A professora *Contínua* destaca ainda a obrigatoriedade do atendimento da matriz curricular. Essa obrigação tende a fragilizar a ação docente, tendo em vista o aceleração dos conteúdos, que precisam ser executados para seu cumprimento o que, muitas vezes, compromete o trabalho do professor no ensino e o desempenho do aluno na aprendizagem, seguindo um desfecho rumo às provas classificatórias. Sobre esse ponto de vista, Libâneo (2013) considera que deve haver reciprocidade entre a matéria, o ensino e o estudo.

Desse modo, ao propor uma prática metodológica, deve-se levar em consideração as variáveis que estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, que comungam com uma teoria de ação (DAY, 2001) e esta deve ter uma conectividade com as práticas avaliativas que permeiam o fazer da sala de aula. Desse modo, ao se organizar a avaliação da aprendizagem, deve-se levar em conta a relação professor, aluno e conteúdo, numa perspectiva de avaliar para

verificar se houve aprendizagem de conteúdos importantes. Continuando, analisamos a subcategoria 4.2.2 - Construir a prática teorizando o conhecimento (QUADRO 11).

Quadro 11- Subcategoria - 4.2.2 - Construir a prática teorizando o conhecimento

Participantes	Contribuições Empíricas
Investigativo	<i>A gente precisa pensar nas ideias de Paulo Freire, as pedagogias de Paulo Freire, a própria pedagogia da libertação que ele fala muito bem disso, pois a aprendizagem acontece nessa perspectiva de Freire. E dentro da Matemática têm os questionamentos de D'Ambrósio, que ele é muito pertinente com relação a etno-matemática, que é justamente você trazer essa matemática desses mundos.</i>
Mediadora	<i>Me baseio nas ideias de Paulo Freire, porque de todos os teóricos da educação eu acho que ele tem uma metodologia que mais tem a ver com o ensino da EJA, a pessoa que mais lutou para que esse ensino fosse valorizado. Para aprender não tem idade certa, ele se preocupou com a realidade do aluno, e que tem mais sentido.</i>
Diversificado	<i>Geralmente observo algumas teorias, pesquiso, observo os colegas professores como eles aplicam a avaliação. Hoje vejo que as disciplinas pedagógicas como didática e avaliação na graduação me fazem falta, pois sei que são importantes para nosso desempenho na sala de aula. Essa teoria ficou faltando na minha prática e sempre que tem uma formação nessa área me apego porque me ajuda muito.</i>
Integradora	<i>A teoria que fundamenta a minha prática se apoia, principalmente, nas ideias de José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Paulo Freire, Vygotsky e Jean Piaget. Esses teóricos me dão suporte para minha prática avaliativa.</i>
Contínua	<i>Para entender a minha prática na EJA, me baseio nas ideias de Paulo Freire, que é uma referência. Em relação à prática avaliativa, avalio levando em consideração, a minha experiência de professora como fui avaliada, mas não tenho muita leitura nessa área não. As formações ajudam também bastante.</i>
Inclusiva	<i>Eu não me baseio em nenhuma teoria; minha prática avaliativa vai de acordo com o que eu aprendi quando fiz o curso. A coordenadora da escola orienta a gente na prova e faço conforme ela direciona.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As falas do professor *Investigativo* e das professoras *Mediadora* e *Contínua* fazem menção à teoria de Paulo Freire, na qual se baseiam para desenvolver suas práticas. Ao desenvolver suas aulas e avaliar o aluno, é importante que o professor entenda o que a teorização recomenda, pois, caso contrário, a ação é puramente ativismo, como afirma Freire (1987). Teorizar a prática é de fundamental importância para a construção do conhecimento, com isso, o professor, no seu fazer pedagógico, se ancora em teorias, que o orientam.

Os professores destacam Paulo Freire para ações metodológicas do fazer docente, mas *Investigativo* acrescenta D'Ambrósio, estudioso da área de Matemática, componente curricular no qual atua, sendo pertinente para sua prática, uma vez que as teorias são comprovações científicas que têm ação transformadora, quando trabalhadas de forma crítica. Esse aspecto fundamenta-se nas ideias de Day (2001), quando afirma que o professor necessita de uma teoria que o oriente, sempre refletindo sobre aquela que adota, que aplica em sala de aula.

É relevante a sustentação teórica para guiar a ação docente, porque a didática desenvolvida nas aulas tem estreita relação com o processo avaliativo. No entanto, observamos que os professores não mencionam nenhum teórico que os oriente na prática avaliativa. A professora *Mediadora* acrescenta ainda sobre Paulo Freire: “[...] *porque de todos os teóricos da educação eu acho que ele tem uma metodologia que mais tem a ver com o ensino da EJA* [...]”. Centrar em uma metodologia eficiente encaminha para uma avaliação eficaz, porém é interessante a base teórica sobre a avaliação da aprendizagem para sustentar o processo avaliativo.

É sabido que Paulo Freire deu grandes contribuições para a Educação, principalmente na EJA. As teorias são bases que norteiam o processo da produção de conhecimento, pois, como cita Freire (1987, p. 70), “[...] o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...]”. O processo de reflexão deve ser uma constante na prática docente, visto que as situações complexas nas aulas são percebidas e ações são desenvolvidas para uma prática autônoma.

Os relatos revelam que o modo de conceber a avaliação da aprendizagem ainda impregna os meios escolares com práticas ultrapassadas que não contribuem para a construção do conhecimento. Informa a professora *Inclusiva*: “[...] *A coordenadora da escola orienta a gente na prova e faço conforme ela direciona*”. O discurso confirma uma prática avaliativa sem autonomia para organizar a sua ação didática. O lugar que a professora ocupa leva-a a uma prática passiva diante das demandas do sistema escolar, submetendo-a a formulários padronizados.

Certamente o discurso das professoras *Contínua* e *Inclusiva* ilustra uma concepção estagnada que, segundo Behrens (2010), assume práticas que tencionam a reprodução, a repetição mecânica no contexto educativo e que diverge de uma prática dinâmica de metodologia que está em constante mudança haja vista uma sociedade em transformação. À medida que as estratégias de ensino mudam, as práticas avaliativas também, pois acompanham o processo. Assim, não têm sentido práticas ultrapassadas em um contexto em que tudo mudou.

O relato do professor *Diversificado* mostra o interesse em desenvolver práticas avaliativas bem sucedidas, no entanto afirma que não tem nenhuma base teórica quanto ao processo avaliativo, ao dizer: “[...] *geralmente observo algumas teorias, pesquiso, observo os colegas professores como eles aplicam a avaliação* [...]”. Com essa afirmação, denota uma realidade que compromete o ensino e a aprendizagem, visto que assume práticas repetidas como afirmou Behrens (2009). Por mais interessado que se seja na execução de atividade comprometida com a qualidade do conhecimento, é necessário ter uma base teórica consistente.

O fato de não seguir ou conhecer uma teoria de ação em relação aos jovens e adultos pode favorecer uma prática pautada nas experiências vivenciadas na escolarização, como destacado nos relatos das professoras *Contínua* e *Inclusiva*, visto que foram realizadas em outro momento histórico, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, alguns saberes são essenciais para o desenvolvimento da docência, pontos discutidos por Tardif (2012) e Pimenta (2004) e trazidos para este estudo.

Diversificado argumenta: “[...] hoje vejo que as disciplinas pedagógicas como didática e avaliação na graduação me fazem falta, essa teoria ficou faltando na minha prática [...]”. O relato do professor confirma a pouca importância que se dá às disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de licenciatura, o que deixa a desejar para a formação dos professores. São informações pertinentes para práticas com base teórica. Como exemplo, cita-se esse professor, licenciado em Química, que afirmou não ter valorizado as disciplinas que mencionou, mas reconhece a deficiência em sua prática docente, pois a falta delas está comprometendo o seu desempenho que repercute em práticas copiadas e muitas vezes distanciadas da realidade dos alunos.

Integradora foi a única professora que citou alguns teóricos que estudam a prática avaliativa, quando afirmou que se apoia nas ideias de Libâneo, Saviani, Freire, Vygotsky e Piaget, complementando: “[...] esses teóricos me dão suporte para minha prática avaliativa”. Eles realmente dão suporte à prática docente e avaliativa que, alicerçada em suas teorias, vislumbram ações que encaminham para uma prática mais reflexiva.

Entretanto, por mais que destaque a base teórica em autores da área, é perceptível que a professora *Integradora* ainda prega uma prática nos moldes tradicionais nas provas escritas, como se confirma na prova que ela liberou para análise e que foi reconstruída pelos participantes. O discurso se distancia da prática nesse momento.

As contradições nas falas dos participantes são constantes, pois informam uma realidade com uma perspectiva de um ensino voltado para a aprendizagem, mas, em outro momento, apresentam submissão em termo de cumprimento de normas estabelecidas no sistema escolar. Seguimos apresentando as discussões interpretativas da subcategoria 4.2.3 – Pensar a aprendizagem como processo (QUADRO 12).

Quadro 12 - Subcategoria – 4.2.3 - Pensar a aprendizagem como processo

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Nas minhas práticas pedagógicas penso em dois tipos de avaliação. Uma avaliação que eu pudesse fazer em conjunto ou em pares e uma outra avaliação que eu pudesse fazer isso de forma individual. A proposta era se avaliando-os em pares eles estavam compartilhando conhecimento em sala de aula ou se estavam dentro da mesma linha de pensamento e avaliar individualmente, buscar saber qual era a percepção individual de cada um, que aquilo fosse feito da melhor forma possível. Que ele pudesse me dizer se ele conseguiu absorver aquele conhecimento ou não, que eu estou tentando ali buscar dele.</i>
Mediadora	<i>Penso no aluno nas condições que ele tem, no contexto da aprendizagem, procuro ver se ele está aprendendo, como uma pessoa ativa, que pode participar. Sinceramente, fico muito feliz quando vejo que ocorreu aprendizagem de fato. Vejo a avaliação como um retorno se aprendeu, por isso fico observando o desempenho.</i>
Diversificado	<i>A gente vai respondendo e construindo juntos, fazendo com que ele pense, primeiro faço com que ele reflita, depois faço uma intervenção, e acompanho para ver se ele está no caminho certo, mas primeiro quero que ele construa esse conhecimento, acredito que assim a aprendizagem aconteça no processo. Tento organizar o máximo possível no papel de mediador e faço eles refletirem o conteúdo, verificando o que já sabem. Importante verificar a aprendizagem.</i>
Integradora	<i>Não há como pensar em avaliação de maneira isolada da metodologia, dos conteúdos ou dos objetivos. É a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem verificando se os alunos estão aprendendo. É necessário compreender a avaliação como parte do processo educativo e que é muito importante, pois através dela temos uma visão da aprendizagem do aluno.</i>
Contínua	<i>São vários fatores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes quero acompanhar o aluno na aprendizagem dele, mas as turmas lotadas não dão condições para isso. Até acredito nessa avaliação, mas a prática é outra.</i>
Inclusiva	<i>Acompanho eles em todos os momentos, na leitura, ditado, nos trabalhos, pois acompanho eles diariamente.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Analisando as falas dos participantes, percebemos o compromisso que eles têm com os alunos a respeito da aprendizagem, para que de fato aconteça. Entre os participantes, o professor *Investigativo* utiliza como meio para verificar a aprendizagem dois tipos de avaliação, conforme argumenta: “[...] *uma avaliação que faço em conjunto ou em pares e uma outra de forma individual*” [...]. Com essa proposta, o professor quer saber o posicionamento de cada um diante do grupo e individualmente. A linguagem utilizada pelo professor traz informações sobre as possibilidades de se adquirirem conhecimentos, habilidades e atitudes, numa perspectiva de conjunto.

A respeito da avaliação em grupo declarada pelo professor, Svinicki e McKeachie (2012, p. 100) confirmam que “[...] é uma ótima experiência de aprendizagem pelas mesmas razões que a aprendizagem cooperativa é resultado de um bom método de ensino: os alunos aprendem muito entre eles, sobretudo quando têm de explicar as próprias respostas”. A afirmação do autor considera a ideia do professor *Investigativo* como estimulante à medida que possibilita aos alunos a troca de ideias, em que o diálogo e a reflexão estão presentes fornecendo contribuições de formas diferentes para chegarem a um consenso.

A afirmação do professor *Investigativo*, “*avaliar individualmente, buscar saber qual era a percepção individual*”, vai ao encontro das ideias de Svinicki e McKeachie (2012), quando esses autores ressaltam que seria interessante os alunos fazerem a avaliação individual para depois socializarem em grupo. Esse posicionamento do professor leva os alunos, em grupo, a socializar suas ideias, fazendo inferências sobre suas conclusões e percebendo o outro. Em pares, formam os seus próprios conceitos e aprendizado.

A aprendizagem está relacionada ao processo em que estão envolvidos conhecimentos, habilidades e atitudes; é inerente ao processo de mudança. Knowles (2009) revela que qualquer mudança de comportamento indica que a aprendizagem ocorreu, o que chama de processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o professor *Diversificado* afirma: “*a gente vai respondendo e construindo juntos*”. Essa metodologia do professor condiz para a construção de conhecimento, uma vez que acompanha o aluno no processo de ensino e aprendizagem; aluno e professor em comunhão.

Afirma ainda o professor *Diversificado*: “*vejo como está, depois faço uma intervenção, e acompanho para ver se ele está no caminho certo e acredito que a aprendizagem aconteça, atuo como mediador*”. A intervenção é necessária quando o professor percebe que a sua atuação não está alcançando o objetivo, o que seria fundamental quando necessário. O professor destaca o acompanhamento no processo, pois verifica, através de diálogos e interpretação dos resultados, as condições de aprendizagem dos alunos possibilitando intervenções, levando-os a refletir, a construir conceitos em torno dos conteúdos trabalhados. Essa proposta partilha da ideia de Hoffmann (2009), quando se reporta à avaliação mediadora.

Importa ressaltar que o discurso do professor não se configura como tradicional. A intenção é utilizar uma avaliação que acompanha o aluno no processo. No entanto, quando elabora as provas, o faz de forma mecanicista. Em outro momento deste estudo, fez essa afirmação: elabora suas provas de forma tradicional devido à falta de tempo. Existe uma contradição no discurso do professor, em torno da avaliação da aprendizagem.

Desse modo, a avaliação, com o sentido de integrar um projeto que tem por fim o processo de ensino e aprendizagem, tem como essência tornar o aluno ativo e criativo. Nesse fundamento, avaliar continuamente é uma das perspectivas da avaliação formativa, que proporciona novos momentos para que o aluno assimile os conteúdos que antes não conseguiu, revendo as estratégias de estudo no sentido de melhorar as dificuldades apresentadas. Segundo Hoffmann (2010) propõe, é ir além de explicar o que o aluno aprendeu, é desafiá-lo a seguir em frente acreditando nas suas possibilidades, tendo como suporte o apoio pedagógico.

Ao enunciar sobre como desenvolve sua prática, a professora *Integradora* partilha da mesma ideia da avaliação formativa, que considera ainda a relação entre avaliação, metodologia, conteúdo e objetivo, partes inerentes do processo de aprendizagem. Em seu discurso, confirma que, através da avaliação, “[...] *temos uma visão da aprendizagem do aluno*”. Pensando dessa forma, a avaliação com o sentido de aprendizagem soa favoravelmente para o aluno, contribuindo para o desempenho de forma independente, no sentido de orientá-lo a aprimorar cada vez mais suas descobertas e aprendizados.

Por sua vez, a professora *Contínua* acredita que a aprendizagem, para acontecer, envolve muitos fatores e que o aluno, quando acompanhado no seu desempenho, melhora as possibilidades de aprender os conteúdos. Todavia demonstra que não faz isso quando declara “[...] *as turmas lotadas não dão condições para isso. Até acredito nessa avaliação, mas a prática é outra*”. Frente a essa posição, fica claro, na visão da professora, que acompanhar o aluno tem maior garantia de uma aprendizagem satisfatória, mas não atua dessa forma devido à lotação das turmas. Assim sendo, mostra que conhece a teoria, mas na prática age diferente, o que justifica pelo contexto em que atua.

Inclusiva, por sua vez, comunga do mesmo pensamento dos outros participantes, que acompanham os alunos e têm interesse na aprendizagem. Compreendemos que os participantes têm conhecimento de que o aluno, quando tem um acompanhamento do seu desempenho, possibilita as chances de o professor intervir.

Decerto, quando esses fatores acontecem em boas condições, a aprendizagem se manifesta de forma favorável. Caso contrário, fica comprometida e não se concretiza. Considera-se de extrema importância a organização do espaço escolar, visto que tudo que envolve a escola repercute como guia motivador para a aprendizagem. Por essa razão, é crucial levar em consideração os fatores ora mencionados, os quais precisam ser enfatizados pela escola, uma vez que são interdependentes.

A aprendizagem é um processo que acontece ao longo da vida, por isso a todo momento estamos aprendendo. Decerto que a educação formal acontece na escola de forma organizada e

sistematizada; isso requer uma organização didático-pedagógica do professor de forma intencional. Pontuamos que, nesta categoria, procuramos entender as teorias de sustentação da prática e os sentidos que estão construídos nas ações discursivas (LIBERALI, 2004).

No seguinte tópico, analisamos a categoria geral 4.3 – Avaliar o processo de aprendizagem: pensar a prática avaliativa.

4.3 Categoria Geral 3 - Avaliar o processo de aprendizagem: pensar a prática avaliativa

A avaliação da aprendizagem está diretamente envolvida com os aspectos cognitivo afetivo e motor; convém, pois, a partir daí, organizar os objetivos que nortearão a ação didática. Avaliação se configura como uma atividade importante que está conectada ao trabalho docente, sendo grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois os resultados adquiridos são os que informam o desempenho em relação aos progressos e/ou dificuldades dos alunos.

É nesse sentido que, ao planejar, o professor direciona toda a sua ação docente. Por essa razão, importa aqui sinalizar como o professor vai avaliar o aluno, sendo necessária a escolha de instrumentos avaliativos que serão utilizados para verificar o processo de ensino e aprendizagem, que podem ser trabalhos, provas, portfólios, projetos, dentre outros.

Nesse caso, discutimos sobre a prova, por se destacar nos discursos dos participantes e se configurar como uma tarefa complexa de avaliar e aprender, bem como por ser um dos instrumentos mais utilizados no contexto escolar. Assim, para utilizá-la, é viável que seja elaborada com rigor sem perder de vista o nível cognitivo que o aluno apresenta. Quanto ao processo avaliativo, discutimos como a avaliação pode estar a serviço da aprendizagem e do trabalho docente, bem como para certificar se houve aprendizagem dos conteúdos.

Pensando em como os participantes realizam sua ação avaliativa e o que esperam de seu aluno, chegou o momento de confrontar teoria e prática. É preciso verificar como chegou a agir assim e como se percebe avaliando a aprendizagem do seu aluno. Selecionamos os excertos das falas dos participantes referentes à subcategoria 4.3.1 Prova: difícil avaliar a complexidade do aprender (QUADRO 13).

Quadro 13 – Subcategoria 4. 3.1- Prova: difícil avaliar a complexidade do aprender

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Avaliar é uma prática que te permite dizer se aquilo que você está propondo, trabalhando e discutindo em sala de aula está sendo absorvido ou não. É,</i>

	<i>está aqui, pronto, avaliei, eu consegui meu aluno me deu um retorno, conseguindo aprender, pronto, estamos no caminho certo.</i>
Mediadora	<i>Difícil avaliar, acho complicado, principalmente quando o resultado não é o que eu esperava. Avaliar é complicado e difícil. Pior parte do processo ensino-aprendizagem é a avaliação.</i>
Diversificado	<i>Considero complexa a avaliação e avaliar não é fácil, pois envolve muitos aspectos, e que o professor precisa estar atento. Infelizmente com as nossas demandas e correria do dia a dia, fica mais complicado ainda. Entendo a avaliação como um processo contínuo, porém bem complexo.</i>
Integradora	<i>A gente vai aprendendo na prática a conviver com a realidade deles, pois avaliar é muito difícil; isso me faz agir de forma que valorize cada manifestação dos alunos.</i>
Contínua	<i>Avaliar é um dos processos mais difíceis dentro da prática pedagógica, por mais que tenha estudado sei que ainda falta muito para entender o processo avaliativo, mas continuo afirmando que avaliar é complexo.</i>
Inclusiva	<i>Como já falei avaliar é muito difícil, porém é uma das etapas mais importantes do processo ensino e a aprendizagem. Eu acho a avaliação complexa, às vezes fico preocupada se estou avaliando corretamente, se houve aprendizagem, a gente tem que ter muita atenção e confesso que ainda sou muito tradicional na hora de avaliá-los.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

No trecho da fala do professor *Investigativo*, “Avaliar é uma prática que te permite dizer se aquilo que está trabalhando [...] está sendo absorvido ou não [...]”. A avaliação, como o professor relata, tem o sentido de informar se o aluno aprendeu ou não. Dessa forma, partilha da concepção de Villa Boas (2011), segundo o qual, a avaliação fornece um *feedback* que auxilia professores e alunos a desenvolver ajustes que atendam aos componentes curriculares. Conforme o levantamento de informações que o professor obtiver, vai se orientando a tomar as devidas providências para processar se houve ensino e aprendizagem. Essa perspectiva comunga com uma avaliação formativa quando a professora dispõe em seu discurso que a metodologia utilizada é essencial para um resultado concreto.

No entanto *Investigativo* afirma “[...] *é, está aqui, pronto, avaliei, eu consegui meu aluno me deu um retorno, conseguindo aprender, pronto, estamos no caminho certo*”. Ele concede à avaliação a certeza de que o aluno aprendeu, como ele mesmo externou, pois, como destaca, coloca a avaliação como certeza de que houve aprendizagem. Na verdade, são os resultados do processo avaliativo que informam que competências, habilidades e atitudes o aluno adquiriu.

Os participantes evidenciam, em seus discursos, a complexidade de avaliar, quando afirmam: “[...] *avaliar é complicado e difícil* [...]” (MEDIADORA); “[...] *complexa a avaliação e avaliar não é fácil* [...]” (DIVERSIFICADO); “[...] *avaliar é muito difícil* [...]” (INTEGRADORA e INCLUSIVA); “*Avaliar é um dos processos mais difíceis dentro da*

prática pedagógica (CONTÍNUA). Os trechos, como podem ser vistos, destacam a avaliação como algo complexo e difícil. Libâneo (2013, p. 216) expressa o mesmo pensamento ao informar: “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...]”; vai além disso, pois requer um acompanhamento diário do fazer pedagógico, verificando seu desempenho nas atividades avaliativas, as quais têm atribuição de conduzir o aluno para a aprendizagem.

Através dos excertos que analisamos, mostramos como a avaliação ainda é muito complicada no meio educacional, por mais que seja uma prática que sempre esteve presente na ação didática, além de ser bastante comentada e discutida no meio educacional. Professores ainda sentem dificuldades de realizar a avaliação da aprendizagem, pois o trabalho requer tempo e planejamento para o desenvolvimento da ação.

O trecho da professora *Contínua* revela sua preocupação com o assunto: “*por mais que tenha estudado sei que ainda falta muito para entender o processo avaliativo*”. Nesse momento, a reflexão da professora é muito pertinente, pois cria um espaço para novas buscas para suas ações, no sentido de ensinar, aprender e avaliar. A reflexão constante no fazer docente direciona para um aprimoramento da ação e sempre que o fizer vai melhorando a próxima, pontos declarados por Freire (1987). Existe um confronto entre a teoria – a professora reconhece a importância de continuar estudando – e o aperfeiçoamento da prática.

O trecho citado pela professora *Contínua*, em que confirma o pouco entendimento sobre avaliar, pode resultar em práticas reprodutoras de conhecimento, como atesta na afirmação “[...] *A avaliação confesso que ainda sou muito tradicional na hora de avaliá-los*. Com isso, assume a sua passividade diante da avaliação, ficando à mercê de práticas avaliativas tradicionais, que revelamos neste estudo e as quais comprova em seu discurso. Através da representação da professora, esse tipo de avaliação se encontra presente na escola. Desse modo, a professora começa o processo de reflexão crítica de sua prática, quando sente a necessidade de melhorar.

Os participantes sempre reconheceram as condições de verificação da aprendizagem, contudo ainda se concretizam ações no meio escolar, como a avaliação somativa de cunho classificatório, que se restringe ao final do processo. Essa perspectiva desconsidera uma prática avaliativa que oriente o aluno para reflexão, bem como para elaborar sua própria resposta, que Moretto (2010) aborda quando discute a avaliação em uma perspectiva tradicional.

A teorização sobre avaliação da aprendizagem é necessária para sanar as dificuldades do processo avaliativo no contexto escolar. Observe-se o trecho da fala da professora *Inclusiva*: “[...] *às vezes fico preocupada se estou avaliando corretamente, se houve aprendizagem, a gente tem que ter muita atenção [...]*”. A respeito desse posicionamento, Scallon (2015, p. 272)

adverte: “[...] levar em consideração a progressão de um aluno é absolutamente desejável [...]”. Com isso, o autor evidencia que, quando o professor acompanha o aluno no seu desempenho, vai verificando, no decorrer do tempo, como está progredindo em termos de aprendizagem.

A professora *Inclusiva*, ao tempo em que afirma ser tradicional, se preocupa com o ato avaliativo e desponta para um momento reflexivo, que remete à ação reflexiva de confrontar que, segundo Liberali (2004), envolve buscar as contradições da prática, que se conecta entre o pessoal e a forma de agir rumo a uma emancipação no sentido de reconstruir, o que já percebemos na fala dos participantes.

Contudo entendemos que elaborar uma prova não deve ser um simplesmente preencher um formulário de perguntas e respostas, pois “[...] é imprescindível, na elaboração de qualquer instrumento de coleta de dados para a avaliação, que se tenha presente a sistematicidade em relação aos conteúdos a serem abordados [...]” (LUCKESI, 2018, p.145). Conforme discutimos em outros espaços desta pesquisa, a prova é um dos instrumentos mais utilizados no meio escolar, mas, para ter um significado positivo, é importante que seja bem elaborada com o sentido de verificar a ocorrência de aprendizagem.

Dando continuidade à discussão, analisamos a subcategoria seguinte, 4.3.2 Processo avaliativo: melhorar o trabalho pedagógico.

Quadro 14 – Subcategoria 4.3.2 - Processo avaliativo: melhorar o trabalho pedagógico

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Avaliar é uma prática que te permite dizer se aquilo que você está propondo, trabalhando e discutindo em sala de aula está sendo absorvido ou não.</i>
Mediadora	<i>Então quando eu estou corrigindo as provas, eu penso em tudo. Eu avalio dessa forma; o retorno que eu tenho da avaliação realizada com os alunos contribui para melhorar a minha prática pedagógica; qualquer coisa fazemos a recuperação.</i>
Diversificado	<i>Procuro sempre melhores condições de ensino, pois tenho muito interesse que a aprendizagem aconteça. Então a avaliação para mim representa um retorno do meu trabalho e com o resultado vejo se os alunos estão crescendo em termos de conhecimento, daí vejo que o caminho está certo.</i>
Integradora	<i>Através da avaliação, verifico os resultados e se estão tendo um bom desempenho e assim consigo um retorno também do meu trabalho, da minha prática pedagógica.</i>
Contínua	<i>Sempre procuro agir de modo que não prejudique eles, e procuro atrelar a minha avaliação a minha prática pedagógica, pois sei do esforço que muitos fazem para chegar até a escola, porém sem perder de vista a aprendizagem deles.</i>
Inclusiva	<i>A avaliação mostra se a metodologia que uso eles aprendem e vou melhorando, para aprenderem e analiso os resultados para ver se tiveram êxito na aprendizagem. Eu entendo que se o aluno for bem sucedido eu também como professora vou ser.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os discursos apresentados pelos participantes revelam como a avaliação dialoga com o seu trabalho pedagógico, dando feedback de suas atividades. *Investigativo*, em seu relato,

afirma que “[...] a avaliação é pra te dizer isso, se as suas metodologias de ensino estão sendo adequadas e pertinentes com aquilo que você deseja ou não, para melhorar cada vez mais [...]”. A concepção do professor acerca da prática avaliativa mostra que o trabalho pedagógico repercute no processo avaliativo, o qual assegura que o aluno está aprendendo ou aprendeu ou que necessita melhorar e, com isso, retorna ao professor o resultado da sua ação.

Bordenave e Pereira (2015, p. 299) ilustram essa assertiva quando afirmam: “as provas e testes são, pois, fundamentalmente, procedimentos didáticos de acompanhamento da aprendizagem, do diagnóstico e controle”. Esta abordagem focaliza para dois momentos que são essenciais e servem de apoio aos professores: assegura que os objetivos foram alcançados e que a metodologia foi eficiente.

O professor *Diversificado* demonstrou interesse em ensinar, em sua fala: “[...] procuro sempre melhores condições de ensino, pois tenho muito interesse que a aprendizagem aconteça [...]”. O professor externou a busca de novas formas de ensinar, visto focalizar a aprendizagem do aluno. Diante desse discurso, vemos a necessidade e a vontade de mudança no trabalho do professor, em que reflete sobre sua prática buscando aperfeiçoar a ação didática.

Nesse contexto, Liberali (2004, p. 123) relata que o processo de reflexão do fazer docente “[...] consiste na análise da prática do professor a fim de se buscar a compreensão das formas pelas quais ele enfrenta a complexidade da sala de aula, utiliza as ferramentas teóricas, reconstrói estratégias, procedimentos e recursos”. O processo reflexivo permite ao professor a procura constante por uma ação que tenha sentido para ele e para o aluno.

Um fator necessário é o *feedback* que o professor remete aos alunos, em uma situação de diálogo, quando discutem os pontos fracos e fortes externados nos resultados. Isso favorece uma visão de ambas as partes, pois, como afirma Svinicki e Mckeachie (2012), o *feedback* é favorável nas discussões com os alunos, ao se pronunciarem. Podem fazê-lo centrados neles mesmos numa linguagem mais acessível e, por conseguinte, compreensível; nesse caso os alunos complementam as ideias dos professores.

A professora *Mediadora* caminha na mesma ideia de *Diversificado* e revela: “[...] o retorno que eu tenho da avaliação realizada com os alunos contribui para melhorar a minha prática pedagógica [...]”. Coadunam desse mesmo pensamento as professoras *Contínua*, *Integradora* e *Inclusiva*, além do professor *Diversificado*. Corroborando essa premissa, Libâneo (2013, p. 218) declara que a avaliação do processo “[...] fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho [...]”. Isso é permitido quando o professor acompanha o aluno, pois a avaliação faz parte do trabalho pedagógico; desse modo, tem uma intenção que precisa ser planejada para concretização de sua prática.

Mediadora ressalta que, quando os alunos estão muito aflitos, no momento da prova, ela conversa e os acalma, dizendo “[...] *“não tem problema não, qualquer coisa fazemos a recuperação”*”. A professora centra a sua ação na perspectiva da nota, a qual mostra que, se o aluno não conseguir, recupera. Hoffmann (2005) declara que a recuperação deve ser paralela, mas, para isso, o professor precisa conhecer as dificuldades específicas de cada aluno. Assim, o resultado dessa análise indica a forte presença de um fazer pedagógico marcado pela cobrança da nota, em detrimento da aprendizagem.

É conveniente que a recuperação aconteça paralela ao processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno não chegue ao final com sérias dificuldades no que assimilou. Apesar de a professora afirmar que avalia cotidianamente, encontra-se ainda atendendo situações burocráticas reguladas pelos sistemas de ensino. Na prática das escolas, ainda se encontra a cultura de nota, com centralidade no atendimento de um currículo que precisa ser trabalhado, se afastando de uma prática libertadora discutida por Freire (1987) em que o aluno é um sujeito ativo no processo, sendo comprometido com sua aprendizagem.

Essa percepção é importante visto que acelera para o desenvolvimento de práticas mais dialógicas e eficazes, as quais desenvolvem ações reflexivas sobre a prática docente. Ademais, a autonomia do professor parte da reflexão sobre sua ação, pois, nesse momento, assume sua identidade docente e inicia o processo de transformação.

A próxima discussão se reporta à análise da subcategoria 4.3.3 Avaliação: verificação da aprendizagem (QUADRO 15).

Quadro 15 Subcategoria 4.3.3 - Avaliação: verificação da aprendizagem

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>A prática avaliativa deve ser cotidiana, todo dia, em todos os momentos. E vejo se os alunos estão apreendendo o conteúdo trabalhado.</i>
Mediadora	<i>A aprendizagem que está em jogo e ao aplicar a prova teremos no final um resultado positivo. Na minha prática avaliativa, procuro fazer continuamente, no dia a dia, desde a frequência, a participação durante os conteúdos, até a escrita.</i>
Diversificado	<i>No momento que eu estou panejando, vejo o objetivo e estou pensando onde eu quero chegar em termos de aprendizagem do meu aluno, aquilo que ele vai receber. Através da avaliação tenho uma visão de como está o processo de ensino e aprendizagem.</i>
Integradora	<i>É necessário compreender a avaliação como parte do processo educativo e que é muito importante, pois através dela visualizamos a aprendizagem do aluno.</i>
Contínua	<i>Como falei, ensino os conteúdos e sigo os objetivos que são mais importantes. Entendo que por meio da avaliação vamos conhecendo mais os alunos, sua aprendizagem e suas dificuldades, e procuramos meios de sanar os problemas relacionados a aprendizagem.</i>
Inclusiva	<i>Acredito que a prática avaliativa, quando bem feita e tendo um foco, um objetivo, o aluno sai ganhando, pois o aluno vai ter a oportunidade de perceber a sua aprendizagem ou se ainda tem dificuldades.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Analisando os discursos, percebe-se que os participantes situam a avaliação como promotora da verificação da aprendizagem. O professor *Investigativo* atesta que “*A prática avaliativa deve ser cotidiana, todo dia, em todos os momentos e vejo se os alunos estão apreendendo o conteúdo [...]*”. O professor revela que desenvolve sua prática avaliativa cotidianamente, pois acredita que seja a melhor maneira de verificar conhecimento do aluno em termo de aprendizagem, porém não revela qual instrumento utiliza.

A professora *Mediadora* partilha da mesma premissa em termos de avaliar cotidianamente (quadro 15) e acrescenta em seu discurso que “[...] *é a aprendizagem que está em jogo, e ao aplicar a prova teremos no final um resultado positivo [...]*”. A professora garante que, ao avaliar no processo, a prova traz resultados favoráveis. Discutimos neste estudo a importância de uma avaliação processual, a qual encaminha para uma prática eficiente e eficaz, em que a aprendizagem tem mais probabilidade de acontecer, visto o monitoramento do professor nas atividades de sala de aula.

A professora externou, em outro momento, uma prática repetitiva, no entanto percebemos que já houve uma mudança em sua atitude, pois sinaliza a reflexão crítica de sua prática, acreditando na inovação da sua forma de avaliar, ao fazê-la de forma contínua. Em razão disso, se distancia de avaliações objetivando apenas a nota, numa proposta de medição, pois, muitas vezes, a prova no contexto escolar tem a função de classificação e seleção dos alunos, como aduz Libâneo (2013).

É fato que avaliar continuamente oferece ao professor maiores oportunidades de monitorar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, sempre alimentando com informações pertinentes que orientarão práticas avaliativas coerentes com as necessidades dos alunos e promoverão suporte à aprendizagem; os alunos reveem o que aprenderam ou não. Ao considerar a aprendizagem como fator primordial da educação escolar, a prática pedagógica deve seguir um rumo que atenda aos objetivos propostos no planejamento, o qual deve ter coerência com o público para o qual vai ser direcionado.

Esse posicionamento ganha destaque nas falas do professor *Diversificado*, que anuncia “[...] *através da avaliação tenho uma visão de como está o processo de ensino e aprendizagem*”, e a professora *Integradora*: “[...] *através da avaliação visualizamos a aprendizagem do aluno*”. Os relatos relacionam-se à ideia de que “[...] o principal objetivo da avaliação é dar o *feedback* aos alunos e professores de modo que o aprendizado possa ser facilitado” (SVINICKI; MCKEACHIE, 2012, p. 86). Professor e aluno são sujeitos que

precisam estar em sintonia para que os resultados saiam conforme os propósitos do ato avaliativo.

A professora *Contínua*, em seu discurso, afirma: “[...] *atendo os objetivos mais importantes [...]*”. A professora deixa ciente que tem objetivos com maior relevância, os quais necessitam ser atendidos. Reiteramos que todo objetivo ao ser determinado é importante e tem seu fundamento no processo, sendo necessário alcançá-lo dentro de determinado tempo, através dos meios que foram definidos no planejamento.

A professora ressalta, ainda, que a avaliação permite conhecer melhor os alunos em suas aprendizagens e dificuldades. Partilha da mesma ideia a professora *Inclusiva*, que acrescenta no seu discurso que a “[...] *prática avaliativa, quando bem feita e tendo um foco, um objetivo, o aluno sai ganhando [...]*”. Observamos o depoimento da professora, o qual começa a visualizar uma transformação na sua prática, quando afirma a importância de uma avaliação bem feita, que obviamente está conectada com o instrumento selecionado.

O trecho “[...] *o aluno sai ganhando [...]*”, anunciado pela professora *Inclusiva*, demonstra que somente o aluno foi favorecido; o professor apenas o conduziu. Assim sendo, quando se fala de avaliação, concordamos com Hoffmann (2005, p. 77) quando afirma que “[...] o processo avaliativo acompanha o caráter dinâmico espiralado da construção do conhecimento, assumindo diferentes dimensões e significados a cada etapa dessa construção [...]”. Nesse sentido, a avaliação passa por etapas que configuram momentos diferentes que são mobilizados conforme necessidade da ação pedagógica e do aluno.

Complementa ainda a autora que relação entre professor e aluno no contexto da avaliação é complexa e trata de muitos aspectos em que ambos dialogam (HOFFMANN, 2005). Nessa esteira, conjuntamente desenvolvem competências em que cada um dos envolvidos tem suas interpretações e representações conforme a dinâmica realizada em sala de aula, em uma aprendizagem mútua.

Reiteramos que, no ato pedagógico, estão envolvidos professor e aluno numa situação de partilha de conhecimento e aprendizado. Tomando por base uma avaliação formativa em que detecta dificuldade na aprendizagem, é viável que o professor replaneje a sua prática e faça possíveis intervenções, com estratégias pedagógicas que atendam às necessidades visualizadas. Isso proporciona o acompanhamento de maneira ativa do desempenho do aluno, pois a situação de aprendizagem acontece em determinado momento com oportunidades.

Finalizando a terceira categoria, percebemos, na maior parte dos resultados das análises, a ação reflexiva em que se visualiza um início de reconstrução da prática avaliativa, em virtude do processo formativo realizado nesse estudo, considerando momentos de reflexão crítica, que

despontam para novas ações avaliativas que direcionem a aprendizagem dos alunos. Nesse ínterim, encerramos a etapa de confrontar surgindo sinais para reconstrução da prática avaliativa. Dando continuidade, o próximo item aborda a categoria geral 4.4 Formação, avaliação e aprendizagem: elaborar questões.

4.4. Categoria Geral 4 - Formação, avaliação e aprendizagem: elaborar questões de prova

Nesta categoria geral, *Formação, avaliação e aprendizagem: elaborar questões de prova*, ganha destaque a análise com foco nos eixos envolvidos com a formação e (re)construção da prática avaliativa. Sabemos que a formação inicial e continuada é elemento primordial na constituição profissional, pois pode impactar no processo de (re)construção da prática avaliativa. O processo formativo é fundamental para um desempenho favorável na sala de aula, constituindo espaço de trocas de experiências e aprendizados.

Nesse sentido, iniciamos a análise dos discursos proferidos pelos participantes a respeito das experiências com a prática avaliativa no contexto da sala de aula. A reflexão sobre a prática é um processo impulsionador das mudanças e um elemento indicador do que é preciso para mudar as ações que são desenvolvidas em sala de aula. Desta forma, os participantes refletiram e foram provocados a agir para seguir a reconstrução da prática de avaliação, a qual estão compostas nas subcategorias 4.4.1 Formação continuada: relação da prática avaliativa; 4.4.2 Processo avaliativo: precisa mudar e melhorar; e 4.4.3 Critérios e questões: contextualizar informações.

Quadro 16 – Subcategoria 4.4.1 - Formação continuada: relação da prática avaliativa

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Depois que nós tivemos aquele encontro de formação, que você trouxe mudou muito a maneira de como podemos ver a avaliação e hoje tenho um olhar diferente da prática avaliativa.</i>
Mediadora	<i>Sim, hoje eu faria diferente, vejo que depois da formação me despertou mais em relação à avaliação da aprendizagem, é tanta coisa que temos que fazer. Participei de uma formação, mas foi a distância e às vezes não tinha internet.</i>
Diversificado	<i>Essa formação me proporcionou muitas descobertas, me possibilitou ampliar meus conhecimentos e a melhorar minhas práticas. E sempre que tem uma formação nessa área me apego porque me ajuda muito.</i>
Integradora	<i>A formação me fez ter um novo olhar para a minha prática avaliativa. É interessante como abriu a minha maneira de ver a prova, isso é importante, pois temos que nos reinventar, aprender com erros e acertos.</i>
Contínua	<i>Após a formação, melhorou muito a forma como vejo a prova hoje. Participar de formação continuada garantiu a construção de minha identidade profissional, pois contribuiu bastante, proporcionando informações para planejar, ajustar e melhorar meu conhecimento sobre aspectos metodológicos que é essencial para</i>

	<i>o processo de ensino e aprendizagem, além de trocas de experiências com outras pessoas.</i>
Inclusiva	<i>Com a formação que tivemos, aprendi muito, hoje tenho um olhar diferente para avaliar o aluno. A formação continuada é importante na vida do professor, seria bom que sempre tivesse e fosse mais tempo. Considero a formação continuada de professores essencial para uma prática eficaz. A formação contribui muito para adequados métodos de ensino na prática de avaliar os alunos.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quando se reportaram à formação continuada, os participantes foram bem enfáticos entendendo a contribuição da formação para o melhoramento de sua prática avaliativa que, ao ser estruturada em conhecimentos pedagógicos, se torna mais eficiente. Encontra-se evidenciado nas falas dos participantes o quão importante são os conhecimentos pedagógicos para se estruturar a prática avaliativa, conforme se pode comprovar aqui: *“hoje tenho um olhar diferente sobre a prática avaliativa [...]”* (INVESTIGATIVO); *“[...] sim hoje eu faria diferente”* (MEDIADORA); *“me possibilitou ampliar meus conhecimentos e a melhorar minhas práticas”* (DIVERSIFICADO); *“me fez ter um novo olhar para minha prática avaliativa (INTEGRADORA); “melhorou muito a forma como vejo a prova hoje (CONTÍNUA); “hoje tenho um olhar diferente para avaliar o aluno (INCLUSIVA).*

Nos trechos apresentados, os participantes confirmaram a contribuição da formação para a atividade docente, bem como para a prática avaliativa. Para Hoffman (2009), os programas de qualificação de professores pleiteiam a discussão coletiva de professores nessa área, pois, ao inovar, precisam estar conscientes da teoria que embasa sua ação. Os relatos dos participantes da pesquisa esclarecem o quão é necessário o processo de formação continuada, quando externam que deveria ser mais frequente na escola. Diante dessas inferências, evidenciamos que a formação continuada é crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências para o profissional da educação, uma vez que demonstram nos excertos uma nova visão sobre a prática avaliativa.

Os sentidos externados nos discursos apontam para o fato de que a falta de uma formação continuada deixa o professor à mercê de acomodação construindo práticas arcaicas, fora do contexto. No momento da formação, muitos foram os pronunciamentos sobre a necessidade de mais oportunidades e o desejo de aprofundamento na área em questão, como enfatizou o professor *Diversificado*: *“sempre que tem uma formação nessa área me apego porque me ajuda muito”*. O discurso do professor confirma a sua disposição para participar de formação. O bom foi que os professores foram provocados a refletir sobre sua prática avaliativa,

a modificá-la, a pensar sobre a construção de sua identidade profissional, buscar leituras para cada vez mais aprimorar o seu fazer docente.

A professora *Mediadora* informou que a formação da qual participou foi de extrema relevância, porém deixou muitas lacunas visto que a distância e a comunicação pela mídia eletrônica a tornavam inviável. Inferimos que é interessante que a formação aconteça no próprio local de trabalho; que a escola possa ser um espaço de formação para os professores, para que eles possam refletir coletivamente sobre as questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem e sobretudo que possam vivenciar experiências formativas que se reflitam positivamente em seu fazer pedagógico e conseqüentemente na prática avaliativa, visto o contato direto com a realidade e os possíveis problemas que aparecem no dia a dia.

Conforme Zeichner (1998), a formação deve estar o mais próximo possível do contexto dos professores. A formação continuada de professores configura-se como um momento de atualização de conteúdos, garantindo uma educação que busque qualidade no desempenho da prática docente.

Com a valorização da formação docente, garantimos um desempenho profissional favorável às transformações, a partir do momento em que os professores são considerados os “[...] sujeitos da formação e não objetos dela [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.11), pois a ação reflexiva os torna ativos no processo e não meros espectadores; por conseguinte, desenvolvem uma prática bem sucedida.

Ainda sobre a ação reflexiva, que deve ser crítica, Freire (1987, p. 39) declara que “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Assim, a formação em qualquer momento do desempenho docente se faz necessária, visto que desperta e potencializa uma reflexão crítica em um movimento constante no processo formativo.

Essa reflexão permite o aprimoramento da prática, em que o professor precisa assumir constante atitude crítica no desempenho de suas funções. Hoffmann (2009) declara sobre esse aspecto: “[...] essa compreensão é um compromisso assumido coletivamente [...]”. Sendo assim, não se trata de uma reflexão isolada, mas do coletivo dos professores que compõem e constroem um projeto de escola em um contexto específico, com sujeitos concretos.

No discurso da professora *Contínua*, aparece explicitamente que a “[...] participação na formação continuada garantiu a construção de minha identidade profissional [...]”. Entendemos que a professora se refere à colaboração que a formação acrescentou no seu feito

pedagógico, no sentido de melhorar a sua organização didático-pedagógica, mas, sobretudo, na forma como ela se percebe enquanto profissional que tem controle sobre sua prática que é constituída na relação teoria-prática, fruto da reflexão sobre a necessidade e importância desta interrelação. Inferimos do discurso de *Contínua* que esses elementos, teoria e prática, são fundamentais para a construção da identidade do professor.

Compreendemos, portanto, que a identidade vai se constituindo de forma contextualizada em um processo histórico e social. Nesse cenário, os processos formativos favorecem a construção da identidade profissional, através do significado que a profissão representa em contexto social (PIMENTA; LIMA, 2004), e abre a possibilidade de fomentar novas formas de atuação em contextura docente.

Da mesma forma, a professora *Inclusiva* concordou com os outros participantes no que tange à relevância do estudo para a prática avaliativa e declarou ainda: “[...] *A formação continuada é importante na vida do professor, seria bom que sempre tivesse, queria mais tempo para estudar*”. Seu discurso revela a necessidade e a vontade de sempre investir na sua profissão, no entanto afirma a falta de tempo, que é um problema para o desenvolvimento de práticas mais bem elaboradas.

Aqui nos deparamos com as condições materiais do professor que, por ter que trabalhar os três turnos, acaba por sacrificar o tempo necessário aos investimentos na formação. Há então que se garantir, em termos de políticas públicas, tempo para que os professores possam participar da formação contínua, a exemplo do que está garantido em lei, ou seja, um terço da carga horária dos professores deve ser destinado para planejamento e formação, fato já assegurado nos sistemas públicos de ensino. Inferimos que, para ser professor, é preciso assumir o compromisso com o que faz, o qual requer constante crescimento ao longo da atividade docente.

Há que se pensar numa reconstrução da prática avaliativa; os sistemas de ensino precisam assegurar o tempo necessário à formação e o professor assumir o compromisso de abertura e doação a novas oportunidades de desenvolvimento profissional que Formosinho (2009) define como um processo contínuo que vai melhorar o crescimento de práticas docentes, centradas no professor ou num grupo de professores em interação, promovendo mudanças educativas para benefício dos alunos. A professora *Contínua* acredita que, para reconstrução da sua prática docente, são necessários o envolvimento e a vontade de aprender. Esse envolvimento é o que podemos chamar de compromisso profissional com sua própria formação.

Na análise dessa subcategoria, já conseguimos visualizar evidências de reconstrução nos posicionamentos dos professores quando refletem a necessidade de formação na área de avaliação para melhor desempenho de práticas avaliativas condizentes com o processo de ensino e aprendizagem. Na sequência, continuamos a análise interpretativa com a subcategoria.

4.4.2 - Construir a prática teorizando o conhecimento (QUADRO 17).

Quadro 17 – Subcategoria 4.4.2 - Processo avaliativo: precisa mudar, melhorar

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>A minha avaliação seria repensada de uma outra forma.</i>
Mediadora	<i>Olho para minha prova e vejo que preciso melhorar bastante e com certeza para o aluno vão ficar mais claras as questões.</i>
Diversificado	<i>A formação me despertou para o cuidado de elaborar a prova e concordo. Agora eu vejo a necessidade de melhorar e como ficaria mais compreensível para o aluno.</i>
Integradora	<i>O importante é a gente reconhecer que sempre precisamos melhorar e hoje vejo ainda mais essa necessidade de aprendizagem a cada dia. Já consigo ver questões que ficariam mais bem elaboradas. Melhorar as questões das provas, as quais irão melhorar a compreensão dos alunos. Que tenhamos mais oportunidades de formação que nos leve a compreender o nosso desempenho na sala de aula e a aprendizagem dos alunos e refletindo sobre a minha prova faria toda diferente, contemplando todas as características de uma prova bem feita, me chama a atenção de como podemos melhorar.</i>
Contínua	<i>A formação me alertou para um novo olhar para minha prática avaliativa, contribuindo muito para melhorar, precisamos de suporte para educação e a gente precisa evoluir e buscar novas maneiras. As minhas provas muito são tradicionais com perguntas e respostas sem nenhum contexto, mas vi a necessidade de mudar, melhorar. Após as discussões, com certeza vejo que a avaliação da aprendizagem deve ser bem mais elaborada e não podemos fazer de qualquer jeito.</i>
Inclusiva	<i>Analisando a minha prova percebo que está distante de uma prova com critério, realmente a prova nesse formato contribui com a aprendizagem do aluno.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Analisando os dados descritos no quadro 17 sobre melhorar a prática avaliativa, tendo em vista um processo de formação, nos deparamos com discursos que foram marcantes em torno da construção de questões mais bem elaboradas. Os discursos mostram a relação entre a formação e a necessidade de melhorar a prática avaliativa. Nesse aspecto, é importante que o profissional docente Batista (2011, p. 54) assegura que, na “formação de professores, há necessidade de o profissional que se forma para a docência compreender o porquê das escolhas dos instrumentos/ procedimentos de avaliação.”

A fala de *Investigativo* destaca: “A minha avaliação seria repensada de uma outra forma”. A reflexão realizada pelo professor direciona para o desejo de uma reconstrução de sua prática, mostrando nitidamente a vontade de fazer o melhor em termos de aprendizagem.

Mediadora, por sua vez, afirma “*olho para minha prova e vejo que preciso melhorar bastante e com certeza para o aluno vão ficar mais claras as questões*”. O posicionamento da professora foi muito interessante, pois aparece claramente a mudança se concretizando, como está expresso no seu discurso. A reflexão crítica é crucial para melhores práticas no trabalho docente. Hoffmann (2010) declara que o instrumento avaliativo intenciona observar e investigar como os alunos estão em termos de aprendizagem. Nesse sentido, o instrumento deve ser compatível com o que foi trabalhado, visando à aprendizagem.

A professora *Mediadora* faz uma reflexão ao olhar para a prova por ela elaborada e concorda que precisa mudar. Esse posicionamento mostra que, muitas vezes, o que falta são oportunidades para os professores realizarem formação continuada. Como já foi discutido neste estudo, os professores vivem atropelados com um amontoado de tarefas para cumprimento burocrático sendo o processo de ensino e a prática avaliativa penalizados pela condição do contexto escolar.

Contínua expõe em seu discurso: “*A formação me alertou para um novo olhar para minha prática avaliativa, contribuindo muito para melhorar*”. Na fala da professora, está expresso que houve mudança na sua forma de conceber a avaliação e ela confirma a necessidade de melhorar a sua prática avaliativa. Sob esse aspecto, Hoffmann (2009, p. 10) argumenta que “uma reflexão conjunta sobre princípios que fundamentam a avaliação nas escolas favorece a convivência com diferentes perspectivas individuais, ampliando a compreensão coletiva [...]”. Visualizamos o processo reflexivo da professora, no que tange à relação entre formação e prática avaliativa.

Importa ressaltar que as professoras *Mediadora* e *Contínua* revelaram, em momentos anteriores, que são bem tradicionais na hora das aulas e na elaboração das questões de provas. Contudo percebemos a transformação da prática avaliativa, que foi potencializada no discurso das duas. Hoffmann (2009) destaca que práticas tradicionais se configuram como classificatórias, causando uma postura individualista e arbitrária na relação professor e alunos como também entre alunos.

Interessante que, depois da formação, as professoras refletem sua ação, como relatam quando se referem à avaliação, o que pode parecer pouca mudança, mas expressar que compreendem o valor da formação e da reflexão como elementos reestruturantes da prática é uma mudança qualitativa que, com certeza, irá se refletir no processo de ensino e aprendizagem.

O reconhecimento dos participantes de que podem melhorar demonstra abertura para o novo, o diferente. Por exemplo, quando *Integradora* diz: “*importante é a gente reconhecer que sempre precisamos melhorar*”, sua fala abre a perspectiva do reconhecimento de uma prática

que antes era considerada restrita a certos procedimentos avaliativos, mas agora tem uma nova visão que favorece a melhoria de sua prática. Acredita, ainda, que a formação ajuda a aprimorar o desempenho na sala de aula. Reconheceu que a prova tem muitos pontos a considerar, os quais ficariam bem mais próximos da avaliação da aprendizagem.

Durante a reconstrução da prova da professora *Integradora*, a cada modificação sugerida, ela tecia comentários, por exemplo: “*gente como é importante o conhecimento*”; “*como a prova ficou mais rica*”; “*ficou muito diferente mesmo*”. O discurso, a cada nova modificação, empolgava mais a professora. Essa atitude revela como a escola precisa investir mais em formações, principalmente sobre a ação de avaliar, de se construir instrumentos e técnicas que de fato possam coletar informações sobre o desempenho dos alunos e que sirvam para retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem.

O compromisso com a reconstrução da prova dos participantes foi bem proveitoso, à medida que todos, sem exceção, deram suas contribuições para que a prova ficasse mais apropriada ao aluno. *Inclusiva* partilhou do mesmo pensamento dos demais e se propôs rever seus conceitos a respeito da sua prática avaliativa, conscientizando-se da necessidade de aprofundar seus estudos, de preferência no espaço de atuação, pois a reflexão a partir do contexto, vendo as implicações que giram em torno da escola e tendo como referência a teorização para o acesso à mudança, convertem-se em um resultado bem mais positivo.

Partir do próprio professor o desejo de novas práticas avaliativas é relevante, pois resulta da reflexão de sua ação, sendo mais importante o entendimento do que realmente significa o que é avaliação da aprendizagem na perspectiva do aprender. Nesse contexto em que o professor avalia; é necessário ter um sentido para o professor e o aluno, caso contrário, ficam aprisionados em um sistema de resultados.

Essa percepção das professoras foi notável, visto a possibilidade de fomentar novas formas de atuação em contextura docente. O professor que está disposto a mudanças tem perspectiva de uma prática que possibilite ao aluno não apenas apreender conteúdo, mas de fomentar chances de crescimento em termos de aprendizagem. Seguimos as análises verificando os posicionamentos dos participantes com a subcategoria 4.4.3 Critérios e questões: contextualizar informações (QUADRO 18).

Quadro 18 – Subcategoria 4.4.3 - Critérios e questões: contextualizar informações

Participantes	Contribuições empíricas
Investigativo	<i>Ao elaborar a prova, será mais contextualizada, terá o máximo de informações que nortearão os alunos na resolução das questões. Uma questão com parâmetros e</i>

	<i>critério de correção que permita ao meu aluno gozar de mais informações no momento que está sendo submetido a uma avaliação.</i>
Mediadora	<i>Hoje com certeza realizarei provas mais bem elaboradas, com o contexto mais elaborado, vendo até que ponto meu aluno consegue. Vou elaborar e contextualizar as provas, pois é importante. Provas com o contexto que traz informações pertinentes, vendo até que ponto meu aluno consegue. Hoje com certeza realizarei provas mais bem elaboradas.</i>
Diversificado	<i>Eu não sabia que era desse jeito, agora sei como é, valeu a formação que tivemos. Colocar contexto, selecionar os critérios indicadores, realmente enriquece muito a prova. A questão se torna mais clara, bem elaborada. Minhas provas não estão com questões contextualizadas e entendo agora que isso é muito importante para a aprendizagem do aluno, pois o contexto é que orienta o aluno na resolução da questão.</i>
Integradora	<i>A avaliação como instrumento deve dar um retorno se o aluno aprendeu o conteúdo que foi trabalhado, e para a decisão de quais ações pedagógicas devem ser tomadas durante o processo de ensino. Por isso tem que estar bem elaborada. O importante é a gente reconhecer que sempre precisamos melhorar e hoje vejo ainda mais essa necessidade de aprender a cada dia.</i>
Contínua	<i>As minhas provas eram uma prática mais tradicional com perguntas e respostas sem nenhum contexto. Após as discussões, com certeza vejo que a avaliação da aprendizagem deve ser bem mais elaborada, com contexto, critérios e não podemos fazer de qualquer jeito, pois esse procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas aleatórias.</i>
Inclusiva	<i>Olhando a minha prova hoje faria muito diferente deixava claro os critérios, o contexto de forma que o aluno entendesse melhor as questões.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Diante dos relatos evocados em um momento específico da formação em meio à discussão de um instrumental denominado prova, ficou nítido o processo de reconstrução de práticas avaliativas que vem nos discursos dos participantes, principalmente no discurso de *Integradora* que considera a avaliação como um instrumento retroalimentador, ponto ressaltado por Svinicki e Mckeachie (2012), do processo de ensino e aprendizagem, pois fornece retorno ao aluno e serve para reestruturar as ações pedagógicas.

Investigativo já pensa em uma questão elaborada com contexto, critérios para correção. Com esse entendimento, percebemos o impacto da formação continuada para o fortalecimento de uma avaliação que tenha o sentido da aprendizagem e não mera reprodução. Observamos o trecho de sua fala “[...] *uma questão com parâmetros e critério de correção que permita ao meu aluno gozar de mais informações no momento que está sendo submetido a uma avaliação.*” O discurso do professor confirma a importância da formação, visto que contempla o foco das discussões sobre a avaliação da aprendizagem. Isso reforça que a avaliação, quando vem contextualizada, implica melhores condições de os alunos elaborarem suas respostas de forma que se distanciem de práticas reprodutoras. Vê-se a importância atribuída na formação sobre a

construção dos instrumentos avaliativos, a necessidade de domínio de um conhecimento específico para estruturar a ação docente de avaliar.

Os professores entenderam que é preciso ousar quando se trata de melhorar o trabalho docente, sendo que o foco deve estar diretamente ligado ao aluno, com vistas ao seu desempenho. O discurso da professora *Mediadora* é coerente com o do professor *Investigativo* quando afirma que hoje entende a importância de uma prova contextualizada, a qual traz informações pertinentes aos alunos.

O professor *Diversificado* assume em sua fala: “[...] *eu não sabia que era desse jeito* [...]”. No discurso, o professor admite que não tinha conhecimento sobre como elaborar um item de prova. Importa dizer que o professor é bem atuante e comprometido com o seu trabalho e sempre se dispõe a fazer formação que é ofertada para os docentes. Infelizmente acontece ainda essa situação nas escolas, professores interessados, mas que precisam de um embasamento teórico, principalmente no contexto da avaliação da aprendizagem, como já manifestaram neste estudo que sentem falta das disciplinas pedagógicas.

Esse fato vem confirmado por Bordenave e Pereira (2015) que declaram que a falta de preparação pedagógica, diante da metodologia ativa, surpreende o professor que tem abordagem tradicional, configurando-se como algo difícil e causando insegurança em arriscar algo novo. Nesse aspecto, a abertura de novos paradigmas enriquece as aulas, envolvendo o professor, o conhecimento e o aluno, em uma proposta de troca de saberes.

O professor *Diversificado* ressalta ainda: “[...] *minhas provas não estão com questões contextualizadas* [...]”. Esse trecho mostra que o professor já consegue fazer uma análise de seu trabalho e se posicionar, pois a prova desse professor está com perguntas diretas, como foi visualizado em todas que foram solicitadas, como explicitado nesta tese. A análise das provas previamente à formação trouxe indícios de muitos aspectos que caracterizavam avaliações sem contexto, sem critérios e/ou parâmetros para correção (MORETTO, 2010). Esse viés da discussão retoma a ocorrência de práticas que levam em consideração a transmissão de conhecimento e retorno de conteúdos através da nota.

Percebemos uma falta de padronização na hora de elaborar o instrumental prova. As professoras *Contínua* e *Inclusiva*, em seus discursos, concordam que as provas como eram formuladas não seguiam um padrão com foco na aprendizagem e, sim, em notas. Percebem a importância de inserir critérios e indicadores de correção com elementos que meçam o grau de desempenho dos alunos. Essa postura das professoras remete a novos olhares a respeito da avaliação da aprendizagem.

Durante o percurso da formação, percebemos que os participantes não tinham conhecimento dos critérios necessários para se construir o instrumental prova e não exploravam, em suas questões, os vários níveis cognitivos em que o aluno poderia atuar. Eles não demonstravam conhecimentos sobre a taxionomia de Bloom (1976), o que foi verificado no diálogo entre pesquisadora e participantes, bem como na prova recolhida para análise.

As provas, em sua maioria, estavam elaboradas no nível de complexidade de conhecimento, numa linguagem memorística, resultando em questões diretas com ênfase em respostas prontas. A falta de clareza para elaborar itens avaliativos se esbarra nesse tipo de prática que pode ser estruturado numa visão limitadora, que não promove o crescimento cognitivo dos alunos e nada agrega em termos de aprendizagem ativa e reflexiva.

Finalizamos a última categoria com a ação reflexiva de reconstruir de Smyth (1992) concluída. Entendemos o processo de reconstrução da ação docente no que tange à prática avaliativa, em que os professores estavam abertos a modificações em suas práticas. Vislumbramos como o momento da reflexão crítica, ante o ser pessoa e a profissão que exerce, numa proposta de potencializar novas visões em torno da prática avaliativa, situa o sujeito no espaço, cultural, social e econômico e o disponibiliza a reconstruir sua prática.

A seguir apresentamos a análise da prova do componente curricular de Matemática aplicada aos alunos do quinto ano do ensino fundamental, elaborada sem intervenção da pesquisadora. Na sequência, analisamos a prova reconstruída que teve presente a contribuição de todos os participantes e da pesquisadora deste estudo.

4.5 Formação docente: espaço de reconstrução da prática avaliativa

A prática avaliativa desenvolvida nas escolas sempre foi sinônimo de nota; uma ação voltada para aferir o desempenho dos alunos, o qual se efetiva através da prova, com teste objetivo. A teorização indica uma forma de avaliar que se configura como avaliação diagnóstica e formativa, para além da ação de aferir o desempenho do educando, incluindo as funções de diagnóstico e acompanhamento.

Em relação à prática avaliativa, podemos afirmar que a escola é organizada de modo a atender as demandas impostas pela sociedade. Em determinadas situações, a escola se volta para a aferição do desempenho dos alunos, isto quando nos referimos a avaliações externas. As pesquisas têm apontado que a escola deixa de desenvolver a prática avaliativa em sua totalidade, incluídos aí os vários tipos de avaliação, e se centra na aferição. Como consequência, as escolas

acabam focando nos possíveis conteúdos que serão explorados nas avaliações externas que, de certa forma, incidem sobre o trabalho escolar, que precisa dar conta dos conteúdos.

Desta forma, visando contribuir para a superação dessas limitações e na perspectiva da avaliação da aprendizagem, este item se dirige à análise da prova, do componente curricular de Matemática, elaborada pela professora *Mediadora*. A escolha da prova desse componente para amostra deste estudo considerou o fato de ser uma das disciplinas com menor desempenho escolar. No ensejo, analisamos, também, a prova reconstruída pelos professores participantes da pesquisa de forma dialogada.

Importa ressaltar que a ação reflexiva de descrever permite visualizar a ação que será analisada, a prova elaborada pela professora de Matemática que, ao confeccionar, conecta-se com sua prática docente. No momento seguinte, focalizamos, na análise da prova, sua reconstrução, um momento reflexivo com os participantes. A prova de Matemática destina-se à III etapa da EJA (QUADRO 19).

Quadro 19 – Prova: Matemática III Etapa (4º e 5º anos 2021)

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

NOME DA ESCOLA: _____

ESTUDANTE: _____

UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Números

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Operações com números racionais;

Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.

HABILIDADE(S):

(EF05MA07): Resolver problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

AVALIAÇÃO BIMESTRAL

1. Vamos colocar a cabecinha para trabalhar? Um número menos 218 é igual a 106. Qual é este número?

$$5215 - e = 2215$$

2. Agora vamos fazer subtração? Também com a cabecinha. Depois pinte a resposta certa.

$$8953 - 1941 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1415 - 890 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$9000 - 195 = \underline{\hspace{2cm}}$$

RESULTADO

1125	215	525
7012	6013	8000
8805	7195	615

3. Resolva a situação problema utilizando a operação matemática mais adequada. Paulo quer comprar uma bicicleta que custa R\$ 350,00. O seu avô lhe deu R\$ 105,00 todos os meses durante três meses. Paulo conseguiu juntar o dinheiro para comprar a bicicleta?

4. Um supermercado estava fazendo a seguinte promoção:

PROMOÇÃO

Caixa de chocolate de R\$ 6,00 por R\$ 4,35.



As cédulas abaixo são as que circulam no mercado atual. Quantas e quais cédulas são necessárias para comprar 3 caixas de chocolate pelo valor promocional usando o menor número de cédulas? Justifique.



5. Para confeccionar bandeiras para a Festa Junina a escola vai comprar tecido TNT. Os professores querem quatro cores diferentes. Para cada cor a escola gastará 2,35m de TNT. Quantos metros de TNT a escola precisa comprar? Escolha quatro cores e desenhe algumas dessas bandeirinhas.

Fonte: Elaborada pela professora Mediadora (2021).

O processo de elaboração da prova é considerado um momento de aprendizagem, seguindo competências e habilidades que foram propostas. A prova foi previamente analisada

para o processo formativo e levantamento do problema, sendo que os sujeitos da pesquisa não participaram desse momento da análise, somente a pesquisadora.

O processo analítico iniciou com uma leitura geral da prova. Na sequência, verificamos o cabeçalho que traz informações pertinentes ao instrumento avaliativo, contendo as informações necessárias para identificação da escola, do aluno, da habilidade que trata da resolução de problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos e o objeto de conhecimento que estuda as operações com números racionais.

Inferimos que cada habilidade é identificada com um número alfanumérico, e o componente curricular matemática corresponde ao número EF05MA07, que significa: EF - ensino fundamental, 05 - etapa, MA-matemática, 07 - a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Salientamos que a prova segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Embora a prova contemple o objeto do conhecimento, a forma como as questões foram elaboradas não segue o que a teorização estabelece. Em relação à construção de itens avaliativos, faltam a adequação da linguagem ao nível dos alunos, a contextualização dos itens, o nível de complexidade, ou seja, falta elaborar uma prova que tem o propósito de verificar o desempenho do aluno em determinado componente curricular

Em referência à 1ª e à 2ª questões, a professora utiliza uma linguagem inadequada para essa modalidade de ensino, quando se refere “*coloque a cabecinha para pensar*”, “*bote a cabecinha para trabalhar*”. O texto da questão pode aparentar uma forma carinhosa, no entanto, para o aluno jovem ou adulto, é algo infantilizado, pois está na faixa etária entre 20 e 40 anos, como é o caso da turma em que a prova foi aplicada. Ainda em relação à questão 1, o aluno só tem uma situação para demonstrar que tem a habilidade. Já na questão 2, o aluno sequer precisa identificar a operação que deve ser realizada, pois a professora tira essa possibilidade ao afirmar: “*vamos fazer subtração*”.

No que tange ao nível de complexidade, incluindo conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar (BLOOM, 1976), a prova apresenta questões envolvendo a compreensão que não atribuem ao aluno a capacidade de resolver operações de nível mais complexo. As questões 4, 5 e 6 podem ser feitas por procedimento de multiplicação; têm um nível de complexidade maior, porém a redação está confusa; isso possivelmente dificulta a compreensão dos procedimentos que devem ser desenvolvidos pelos alunos.

Ao verificar as questões, consideramos que a prova está no nível cognitivo de compreensão, conforme a Taxionomia de Bloom (1976). Nesse nível, o aluno utiliza habilidades indicadas no reconhecimento e vai além dele com um nível um pouco maior de complexidade. Para além de conhecer, precisa compreender para aplicar certos procedimentos e resolver as questões propostas das operações de adição e subtração e solucionar as situações-problema utilizando determinados procedimentos já exercitados em sala de aula, como podemos verificar em todas as questões da prova.

Ainda em referência às 1ª e 2ª questões, não apresentam nenhum contexto, o que dificulta, pois, como aduz Moretto (2010, p. 137), “[...] o aluno deve buscar apoio no enunciado”. Sem a questão estar contextualizada, o aluno fica sem possibilidades de buscar informações pertinentes para sua resolução. Inferimos que a falta de conhecimento sobre os domínios cognitivos juntamente com a falta de embasamento teórico sobre construção de itens leva os professores a construir instrumentos avaliativos com problemas e que não favorecem a coleta de informações necessárias ao processo de aprendizagem dos alunos.

Tudo isso pode ser compreendido, em um tipo de prova que objetiva a medição, com questões que oportunizam apenas a transcrição do conteúdo e garantem a memorização, sem espaço para reflexão. Isso ocorre na escola que tem uma prática tradicional, que prega a memorização e reprodução e os conteúdos são transferidos para a prova na forma como os alunos recebem.

Um ponto de destaque são os números **5215 - e = 2215** que estão na primeira questão, pois não fazem sentido, uma vez que não há enunciado que conduza para a sua resolução, ficando de forma “solta” no meio da prova, o que interfere no desempenho dos alunos. É importante a revisão do instrumental antes de reproduzir e aplicá-lo.

Na 2ª questão, fica subentendido que o aluno, após a resolução dos algoritmos, deve pintar a resposta correta, conforme os números estão dispostos abaixo da palavra resultado. Esse comando de questão se refere a uma habilidade simples e infantil, para essa modalidade de ensino, como afirmamos anteriormente. Seria oportuno um comando mais apropriado para a faixa etária.

A 3ª questão apresenta uma situação-problema bem apropriada para trabalhar com os alunos, todavia não explora a problematização, conduzindo para uma resolução simples. Enfatizamos que a prova deve ser elaborada conforme o nível cognitivo que o aluno alcançou, visto que o acompanhamento pelo professor das atividades em sala dá suporte para essa identificação.

Sobre a questão 4, o enunciado envolve uma promoção. Realçamos que a questão não ficou bem formulada, tendo a necessidade de um contexto para situar o leitor na sua resolução. Outro ponto que deve ser referenciado é a figura do produto que se encontra na promoção, uma caixa de chocolate. Nas questões, é possível colocar qualquer produto, inclusive o chocolate que é bem conhecido, todavia, como a prova é para ser aplicada para alunos da EJA, seria mais significativo colocar uma mercadoria que tivesse mais relação com a realidade deles, visto que, quanto mais próximo a escola está do aluno, mais chances há de a aprendizagem acontecer.

No final da questão, visualiza-se a palavra “*justifique*”. O professor, em seu ponto de vista, já sabe o que pleiteia como resposta, mas, para o aluno, a questão deixa margem para qualquer resposta. Conforme Moretto (2010), palavras de comando são bem-vindas quando se propõe um fundamento, mas, nesse caso, a palavra não vem acompanhada de parâmetro. Nessa situação, a questão sem parâmetro de correção leva o professor a corrigir e decidir o que “ele” quer e não o que a questão objetiva em relação ao conhecimento do aluno.

Na 5ª questão, existe um problema matemático. Embora utilize pertences comuns à realidade e/ou de fácil acesso, a exploração da questão foi simples, como mostra o trecho “[...] *escolha quatro cores e desenhe algumas dessas bandeirinhas*”. Logo se vê que é uma questão pouco exploratória. Ora, para o aluno adulto, esse comando incide muito pouco sobre as habilidades cognitivas dos alunos. Desenhar e pintar bandeiras são atividades que pouco trabalham as operações mentais, ou seja, as habilidades superiores, como pensar, raciocinar, refletir, para desenvolver essa atividade, ficam pouco exploradas.

A prova deve ser elaborada de modo a estabelecer uma relação de confiança entre professor e alunos, para que a aprendizagem se concretize, e não de forma a se transformar em uma punição. Deve ser um momento de estudo, como declara Moretto (2010). A reflexão sobre o trabalho docente é essencial para uma prática que favoreça a aprendizagem; é fundamental que, ao utilizar um instrumento, seja verificado o objetivo que se pretende alcançar, para que exista uma coerência entre o discurso e a prática.

Diante dessa análise, verificamos que a prova, no seu sentido geral, está elaborada de forma bem rudimentar, com sérios problemas, apontados acima, o que possibilita o não cumprimento do seu objetivo maior que é verificar se houve aprendizagem. Não apresenta contextualização clara nas questões, identificou-se a falta de critérios e parâmetros para correção, como poucas atividades que realcem as operações mentais e verifiquem se os alunos desenvolveram conhecimentos, habilidades e atitudes (SCALLON, 2015).

Portanto concluímos a primeira forma de ação reflexiva, que é a de descrever, a qual foi refletida por meio da prova (QUADRO 19). A ação de descrever, segundo Liberali (2004, p.

90), “[...] preconiza, por parte dos praticantes, observação e coleção de evidências e desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação [...]”. Essa descrição permitiu a visualização da ação docente que foi analisada. Na sequência analítica do estudo, a ação de descrever aponta para a ação de informar, seguida da ação de confrontar, até chegar ao processo de reconstrução, que se materializa na prova reconstruída (QUADRO 20).

Quadro 20 – Prova: Matemática reconstruída III Etapa (4º e 5º anos 2021)

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

NOME DA ESCOLA:

ESTUDANTE:

UNIDADE (S) TEMÁTICA (S): Números.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Operações com números racionais.

Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.

HABILIDADE (S):

(EF05MA07A) Resolver problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF05MA07B) Elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

AVALIAÇÃO BIMESTRAL

1. Sabemos que subtrair é retirar uma quantidade ou porção, de algo. Sem fazer o uso de cálculo responda: qual é o número que ao subtrair-se 218 é igual a 106? R-----

2. Seguindo o raciocínio da questão anterior, continuem utilizando o cálculo mental. Faça as operações propostas nas alternativas a), b) e c) a seguir, encontre o resultado no quadro e marque um “X”.

a) $8931-1941 =$ b) $1415-890 =$ c) $9000 - 195 =$

1125	215	525
7012	6013	8000
8805	7195	615

3. Resolva a situação-problema utilizando a operação matemática mais adequada: Paulo quer comprar uma bicicleta que custa R\$ 350,00. O seu avô lhe deu R\$ 105,00, todos os meses durante três meses.

a) Quanto Paulo recebeu do avô? R_____

b) O dinheiro recebido por Paulo do avô é suficiente para comprar a bicicleta? () Sim () Não.

c) Senão quanto ainda falta? R_____

4. Durante a semana o supermercado do bairro costuma oferecer descontos para atrair os clientes. Certo dia anunciou a seguinte promoção

PROMOÇÃO

**DE R\$ 16,00
POR R\$ 12,00**

CÉDULAS/MOEDAS

Conforme a promoção, utilizando as cédulas e moedas, responda o que se pede.

a) Quantas e quais cédulas ou moedas são necessárias para comprar 3 cartelas de ovos sem repeti-las. R_____

b) Quantas cédulas de 2,00, você precisa para pagar uma cartela de ovos na promoção? R_____

c) Sem o valor do desconto da promoção, você conseguiria pagar as 3 (três) cartelas usando somente cédulas de papel? Justifique com base nas discussões realizadas em sala. R_____

5. Para confeccionar bandeirinhas para a Festa Junina, a Escola vai comprar tecido TNT em quatro cores diferentes com 2,35m cada.

a) Quantos metros de TNT a escola precisará comprar? R_____.

b) Cada metro do tecido custa R\$ 5,60. Qual será o gasto da escola com a compra total? R_____

OBS: Responda e deixe os cálculos no verso da folha.*

A prova apresentada no quadro 20 foi fruto da reconstrução referente ao componente curricular de Matemática, III etapa do ensino fundamental, correspondente ao 4º e 5º anos. Foi analisada em conjunto por todos os participantes da pesquisa, seguindo a teorização que contempla a construção de itens avaliativos de uma prova que tem como propósito a aprendizagem do aluno. Contemplamos as sugestões adequadas para o confronto da ação, dando voz aos participantes na ação de reconstrução da prova.

Começamos a análise pelo cabeçalho, averiguando todas as informações pertinentes à identificação da prova, e constatamos que as habilidades estavam coerentes com a BNCC (BRASIL, 2017). Inicialmente, a prova foi projetada em um ângulo acessível a todos, e iniciamos fazendo uma retomada das discussões do encontro anterior.

Os professores foram incentivados a falar suas observações em relação à 1ª questão. O primeiro participante que se manifestou foi o professor *Investigativo*, que se posicionou da seguinte forma: “*professora, essa questão não está completa, senti falta de um contexto*”. Diante desse comentário, percebe-se que ele já visualiza a forma de ação reflexiva *confrontar*, visto a argumentação da ação de forma crítica, quando visualizou a falta do contexto na questão. Acrescentou: “*professora, essas palavras: coloque a cabecinha para pensar, bote a cabecinha para trabalhar não combina com prova de adulto*”. Os professores foram unânimes quando refletiram sobre as palavras e resolveram trocar o contexto, inclusive a professora que elaborou a prova.

Essa discussão foi pertinente, pois a cada manifestação dos participantes já se percebiam as mudanças acontecendo no modo de ver a prova. Na sequência, o professor *Diversificado* concordou com o que dissemos acima: “*poderíamos iniciar colocando o conceito de subtrair para elaborar o contexto da questão*”. Nesse momento, o professor foi preciso no seu comentário, sentindo falta do enunciado da questão, porque o conceito de subtrair já informaria algo para o aluno, que porventura precisasse realçar na memória.

Contextualizar é primordial quando se produz uma prova pensando na aprendizagem, orientando o aluno na sua resposta, pois “[...] é preciso que o aluno tenha de buscar dados no texto e, a partir deles, responder à questão. Lembre-se: *o que dá sentido ao texto é o contexto*” (MORETTO, 2010, p. 137). A questão enfatiza a subtração de números; nesse sentido, conceituamos o que é subtrair e colocamos, no enunciado, informações para ficar melhor a compreensão do aluno, deixando claro o comando, ou seja, o que a questão solicita.

Todos entenderam o sentido e a importância de itens nesse formato para desenvolver o pensamento visando à resolução da questão. Seguindo a análise, continuamos com a 2ª questão com o discurso da professora *Integradora*, que declarou “*colocamos o contexto e tiramos a opção de pintar*”, ao que interveio o professor *Investigativo*: “*fica melhor colocar um X, no lugar de pintar, porque fica em um nível mais adulto*. Importa ressaltar que os professores faziam comentários bem dentro da proposta das discussões que ocorreram no momento da formação.

A professora *Mediadora*, que elaborou a prova, também externou seu comentário “*realmente a gente começa a perceber a mudança da prova, fica até mais bonita*”. Reforçou que uma prova bem elaborada favorece os alunos e fica mais organizada esteticamente. Esse comentário reforça a importância da formação continuada no espaço escolar, principalmente no contexto de ação, visto que fica mais próximo do problema, com mais possibilidade de aperfeiçoar as práticas. Lembramos que a professora já se manifestou neste estudo, afirmando que não adiantava fazer prova grande e bonita porque eles não iam entender. A compreensão da professora confessa a mudança que começou a vigorar na sua prática avaliativa.

Quanto à 3ª questão, fizemos umas reformulações no contexto para deixá-la mais problematizada, ao que declarou o professor *Investigativo*: “*vamos explorar mais essa questão colocando mais questionamentos, a pergunta está boa, mas quase não se explora*”. Nesse sentido, foram discutindo e anotando em seus cadernos as possíveis perguntas. A professora *Contínua*, concordou e sugeriu que podiam “*perguntar o valor que o avô recebeu*”. A contribuição foi acatada por todos e, partindo para a letra B, continuaram com as discussões e conseguiram problematizar ainda mais a questão.

Foi adequado o pronunciamento da professora *Inclusiva* quando disse: “*vamos perguntar se o dinheiro foi suficiente*”. O professor *Diversificado* complementou: “*e se não deu quanto falta*”. O trabalho em grupo foi bem gratificante, uma vez que a todo momento as ideias iam surgindo e, nesse meio, se percebia através dos discursos, a empolgação e vibração a cada questão reformulada, era como se dissessem: “estamos aprendendo”.

Desse modo, a questão ficou mais apropriada, problematizada e diferente. Assim sustenta Svinicki e Mckeachie (2012, p. 90): “[...] o valor dos problemas depende do grau de estímulo às habilidades de resolução [...]”. Normalmente as provas de Matemática são elaboradas com base em problemas, que seguem uma linha de raciocínio conforme vem expresso na questão comentada.

Ao analisar a 4ª questão, houve uma discussão em torno da mercadoria que estava em promoção, pois se tratava de um chocolate BIS. O professor *Investigativo* se pronunciou da seguinte forma: “*eu trocaria a mercadoria, procuraria colocar algo mais parecido com adulto*”. Com isso vários nomes foram aparecendo, como: *cadeira, café, ovos, bule etc.* A professora *Integradora* afirmou: “*vamos colocar ovos, pois tenho um aluno que vende*”. Como aduz De Aquino (2007, p. 22), “[...] muitos deles trazem, para o ambiente de estudo, experiências e expectativas pessoais que podem influenciar o processo de aprendizagem”. A ideia da professora foi pertinente, pois, mesmo não sendo a prova por ela elaborada, teve o discernimento de compreender o desfecho para o qual a discussão estava se encaminhando.

A ideia da professora foi condizente com o que versa a literatura sobre o aluno da EJA. Ao elaborar a prova, vários fatores são mobilizados, inclusive qual o público a que se direciona. Nesse sentido, a pergunta ficou bem mais acessível ao aluno, pelo fato de estar mais próximo da sua realidade; ficou bem familiar, não aparecendo com sentido de cobrança, mas de construção da aprendizagem.

Foram inseridas as alternativas (a), (b) e (c) com perguntas referentes à promoção do supermercado do bairro e seguindo uma sequência que explorava com mais intensidade a questão, que foi problematizada, possibilitando ao aluno pensar em um nível mais elaborado para encontrar o resultado.

Cabe pontuar que a alternativa da letra (c) do referido item solicita a justificativa da resposta. Entendemos que a palavra justificar é um comando que deve ser sustentado por algo que fundamente a resposta. Para que o professor coloque esse tipo de comando, segundo Moretto (2010), deve vir com uma sustentação teórica, com indicação de parâmetro. Através da reflexão conjunta sobre a questão, elaboraram o parâmetro para que o aluno apoiasse a sua resposta.

Na última questão, foi acordado que iriam organizar a situação-problema e mantiveram o mesmo material escolhido na prova original. Nesse momento, o professor *Investigativo* destacou: “*vamos usar mesmo o TNT, é um material que tem em todo lugar, principalmente nas escolas*”. O professor *Diversificado* acrescentou: “*concordo, é um material bem acessível*”. Em seguida, discutiram conjuntamente o enunciado da questão, problematizando de maneira mais organizada de forma a aguçar o raciocínio do aluno.

Certamente, ao elaborar a prova, o professor precisa compreender o grau cognitivo do aluno, identificando o nível de raciocínio e reflexão. Por exemplo, antes de sua reconstrução (QUADRO 18), o nível cognitivo da prova era de conhecimento; após ser reconstruída, os

professores foram incentivados a identificar, de acordo com a Taxionomia de Bloom (1976), o grau de complexidade. Chegaram a um consenso: a prova estava no nível de compreensão em que se reconhece o objeto, e de aplicação em que se transporta esse conhecimento para a resolução da questão-problema. Para conhecer o nível cognitivo em que o aluno se encontra, é necessário acompanhá-lo em todas as atividades de sala de aula, identificando cada evolução no desempenho no que diz respeito a conhecimentos e habilidades.

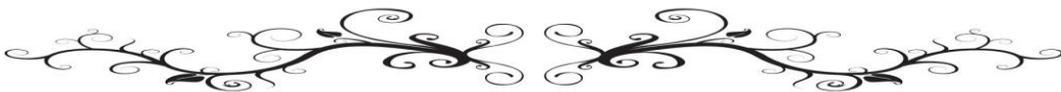
Hoffmann (2010) afirma que analisar as situações de vivência do aluno é entendê-lo nas muitas dimensões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve os elementos constituintes do planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Com referência à última questão, a situação-problema foi bem definida, uma vez que o problema foi elaborado com um grau de cognição que exige um nível mais complexo de raciocínio. Para responder, o aluno precisa compreender os dados que a questão propõe e verificar as variáveis. Veja que a questão explora as operações mentais.

Informamos, diante dessa análise, que a prova reconstruída apresenta questões contextualizadas, com critérios e parâmetros de correção, oportunizando ao aluno a leitura e elaboração de respostas, aspectos ressaltados por Moretto (2010). Inferimos que os participantes tiveram suas provas reconstruídas, porém apenas a de Matemática foi analisada como amostra da reconstrução. As discussões foram bem proveitosas, pois todos os professores contribuíram de forma efetiva demonstrando empolgação e refletindo sobre a sua prática avaliativa.

Por meio do diálogo entre a pesquisadora e os participantes, pudemos construir uma comunicação interativa com contribuições pertinentes a uma reflexão crítica de nossas práticas, não como forma de transmissão e recepção, mas através de compartilhamento de ideias entre trocas de saberes e reflexões parceiras, conduzindo-nos a reconstruir o significado de práticas avaliativas no contexto escolar de modo a favorecer a aprendizagem do aluno.

Por fim, com a prova reconstruída, concluímos o último passo da ação reflexiva crítica, proposta por Smyth (1992), que é a reconstrução da prática. Liberali (2004, p. 95) aduz que “[...] a partir de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações [...]”. No reconstruir, passamos a decidir sobre nossas práticas assumindo o controle sobre nossas ações. Na seção que segue, fazemos as considerações finais, nas quais respondemos ao problema da pesquisa, bem como comprovamos o atendimento aos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1987).

A reflexão crítica, por meio da formação permanente do fazer docente se configura como essencial em um percurso em que se pretende chegar à reconstrução, nesse caso, da prática avaliativa e, por conseguinte, a uma educação de qualidade. Chegamos a esse ponto da pesquisa com a sensação de dever cumprido, visto o atendimento do que nos propusemos fazer neste estudo.

O caminho foi marcado pelas experiências dos participantes da pesquisa cujo foco central é a prática avaliativa do professor da EJA, aqui considerada como um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem, quando realizada considerando as características e a realidade do aluno. Começamos o estudo buscando investigar como a formação continuada em avaliação da aprendizagem contribui para a reconstrução da prática avaliativa dos professores da educação de jovens e adultos.

O percurso deste estudo teve como base uma análise crítica e minuciosa das experiências dos docentes participantes, consubstanciadas através das informações coletadas no campo empírico com base nas quatro formas de ação reflexiva: descrever, informar, confrontar e reconstruir, das categorias gerais, como também através de seus discursos que contribuíram para a transformação da prática avaliativa. A escrita envolvida com as experiências ofereceu informações pertinentes para confirmar a tese proposta, que os participantes revelaram através das informações concretas.

Descrever as experiências narradas nesta pesquisa nos encaminha para perspectivas de reconstrução de práticas avaliativas e para novas problematizações que surgirem no meio educacional. Assim, por meio da formação continuada, oportunizamos aos professores momentos em que puderam refletir sobre suas práticas avaliativas; nesse cenário dialógico, aconteceram momentos marcantes num ciclo de aprendizagem conjunta.

Ressaltamos que os temas desenvolvidos na formação partiram de informações extraídas a partir da análise minuciosa da prova coletada, das necessidades formativas dos participantes e do reconhecimento dos limites teóricos e práticos a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto da EJA. Informamos que essa era nossa preocupação, como já foi referenciado neste estudo, e assim firmamos as discussões sobre avaliação da aprendizagem, construção de itens

avaliativos e experiências em contexto de atuação tendo em vista que o foco principal é a reconstrução da prática avaliativa dos professores da EJA.

Na análise interpretativa dos dados, os resultados revelaram que a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem está direcionada para uma avaliação processual, ou seja, avaliam durante o processo em que acompanham o aluno na aprendizagem, o que configura uma perspectiva de avaliação formativa. Contudo percebemos, na prática, um direcionamento para a avaliação somativa com efeito de terminalidade, cujo resultado é realçado através do instrumento prova, o mais ressaltado pelos professores.

Nesse formato, assumem uma prática marcada pelo ensino tradicional, colocando os conteúdos numa proposta de transmissão e memorização mecânicas. Compreendemos, portanto, que, para o desenvolvimento da prática avaliativa, os professores revelaram que planejam os conteúdos e cobram conforme ensinam na sala de aula. Nesse contexto, os conteúdos são apresentados de forma direta sem envolver os alunos nos questionamentos.

O processo avaliativo dá um retorno para a atividade docente, bem como para o aluno em termos de aprendizagem. Constatamos, esse entendimento: todos concordam que a avaliação dá um *feedback* do trabalho desenvolvido na sala de aula para o professor e para o aluno. Através da avaliação, o professor recolhe dados para o aprimoramento da sua prática pedagógica; esse posicionamento é interessante, pois, ao fazer a avaliação, reflete sua ação no sentido de melhorar a prática docente.

A análise demonstra, também, as dificuldades externadas em avaliar a aprendizagem dos alunos, a qual consideram como complexa e difícil, confirmando ser o momento mais crítico da ação didática. Reiteramos que avaliar o desempenho do aluno é realmente uma prática complexa, pois não é somente designar uma medição através de um instrumento, vai muito além disso. É fundamental um acompanhamento e um levantamento de informações diários das condições de aprendizagem e/ou das dificuldades que possam apresentar os alunos, para que sejam realizadas as devidas intervenções.

Ademais, constatamos, nos discursos, a insipiência da teoria em relação à avaliação da aprendizagem, ficando a prática dos professores ancoradas em suas experiências anteriores de estudo. Esse fato compromete o desempenho do professor ante a avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, ocasiona prejuízo ao aluno quando se remete à verificação da aprendizagem. A prática avaliativa precisa ser planejada, analisada seguindo uma teorização que sustente as ações avaliativas.

Outro ponto de destaque é a falta de clareza dos professores no que diz respeito aos critérios avaliativos. Inferimos que conhecer os critérios e indicadores no ato avaliativo é de suma importância como um indicador do alcance dos objetivos. Caso o critério não fique definido, a correção fica a cargo do professor com possibilidade de preferenciar um ou outro aluno, impossibilitando que o próprio observe e compreenda o desempenho diante da avaliação.

Em relação à reconstrução da prática avaliativa, frisamos como circunstância marcante a formação continuada que envolveu todos os participantes em um momento de compartilhamento de ideias e aprendizado. Esse passo foi essencial para a reconstrução e crescimento dos professores, pois compartilharam conhecimentos e as trocas foram muito significativas; cada experiência relatada contribuía para o aprendizado do outro. Essa prática coletiva ficou evidenciada na fala de um dos professores que revelou sempre procurar ver a prática de outros colegas e que isso melhora muito.

Ao se reportaram a formação continuada, ficou evidente sua contribuição para o aprimoramento de sua prática avaliativa que, ao ser estruturada em conhecimentos pedagógicos, se torna mais eficiente. Encontra-se evidenciado que o conhecimento possibilita novas maneiras de ver e atuar, potencializando de forma positiva a aprendizagem que acontece em um processo formativo, no caso deste estudo, ao estruturar a prática avaliativa de qualidade. Assim compreende-se que o investimento na formação de professores é de extrema importância para uma ação didática bem sucedida. Essa reflexão resultante do diálogo foi considerada pertinente, pois motivou a vontade de aprender mudando a forma de conceber a avaliação da aprendizagem.

Vale ressaltar que a falta de uma formação continuada acomoda o professor numa situação que o leva a repetir práticas ultrapassadas, não condizente com o contexto atual, haja vista, que as transformações sociais acontecem diariamente e repercutem na educação e especificamente na avaliação da aprendizagem em contextos diferentes. Estes aspectos mostram a incipiência de metodologias que levam a uma prática mais dinâmica e reflexiva.

Evidenciamos, de forma clara, a diferença de práticas avaliativas de professores que realizaram formação continuada e dos que não fizeram nenhuma formação. Esse aspecto é demonstrado através das discussões e participação nas atividades propostas em termos de resolução de problemas. Informamos, quanto a esse aspecto, a importância da abertura ao novo, ao diferente, esquivando-se de práticas arraigadas que não contribuem de forma efetiva para o contexto atual. Nesse sentido, o diálogo, a problematização e a reflexão crítica abrem espaço para confrontar e sobrepujar o paradigma de antigas práticas.

No processo formativo, tivemos um momento de análise da prova elaborada pelos participantes. No ensejo, fizemos a análise interpretativa da prova de Matemática, em que participaram todos os professores. No momento da reconstrução da prova, ficou claro os benefícios da atividade prática para a compreensão da realização de uma prova contextualizada, com critérios e parâmetros para correção, além do uso de situações-problema. Cabe ressaltar o entendimento quanto ao nível de complexidade em que a prova reconstruída.

As declarações foram pertinentes no que diz respeito à reconstrução da prova; a cada manifestação, já visualizávamos a prática avaliativa dos professores sendo reconstruída. Foi um momento significativo de aprendizado do corpo de professores envolvidos no processo. Eles conseguiram entender como elaborar uma prova que considere a aprendizagem do aluno se afastando da ideia de transcrição de respostas prontas para as questões.

A formação continuada, nesse contexto, representou para os professores um grande avanço na prática avaliativa, uma vez que eles próprios sentiram a necessidade de mudar, após reflexão crítica de suas práticas e do que poderiam melhorar em sua ação docente. Motivar o professor para refletir sobre sua prática pedagógica foi desafiador, contudo o que mais fortaleceu esse resultado positivo foi os professores se dedicarem à proposta formativa.

Confirmamos, dessa forma, a tese inicial de que as discussões teórico-práticas realizadas no espaço permanente de formação continuada de professores, tendo como princípio básico as dificuldades de aprendizagem dos alunos e mapeadas nas avaliações realizadas periodicamente na escola, conduzem à reconstrução da prática avaliativa na educação de jovens e adultos. A tese proposta foi confirmada, pois averiguamos que a formação continuada contribuiu significativamente para a reconstrução da prática no contexto escolar.

Este estudo foi marcado pela reflexão crítica, sendo muito significativo para os participantes, pois a formação continuada foi realizada em seu contexto de ação. Eles participaram de forma ativa, uma vez que discutiram, estudaram, discordaram, entraram em consenso, se posicionaram diante da prática, transformando as experiências em teoria. A formação abriu um espaço de reflexão conjunta, em que, de forma consciente, se disponibilizaram à mudança.

Diante do processo reflexivo, as experiências formativas, conforme as formas de ação reflexiva, permitiram a tomada de consciência dos participantes em relação às suas práticas em sala de aula. Primeiramente, descreveram sua prática conforme atuavam, na sequência, foram convidados a informar como as desenvolviam confrontando com a teoria a sua ação e depois chegaram ao processo de reconstrução da prática avaliativa. Nesse sentido colaborativo, os

professores foram levados a refletir em cada momento desse ciclo, possibilitando pensar sobre sua ação enquanto docente de alunos jovens e adultos.

Esperamos que as ideias tecidas neste estudo tenham impacto na realidade da cidade de Alto Longá, município onde ocorreu a pesquisa, em que, através da formação continuada sobre a prática avaliativa, fizemos uma provocação a um grupo de professores que refletiram sobre suas práticas e se disponibilizaram a mudar. Acreditamos que essa ideia seja compartilhada com outras pessoas e contribua para o melhoramento das práticas pedagógicas na escola.

Nessa tessitura, confiamos que tanto a formação inicial como a contínua contribuam com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que atuem e/ou estão atuando em todos os níveis e modalidades de ensino, especificamente na EJA, formando docentes que assumam o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Plantamos uma semente e contamos com a colheita de bons frutos. Decerto esperamos que os participantes se tornem multiplicadores de uma educação de qualidade e que o processo reflexivo seja uma constância em suas ações.

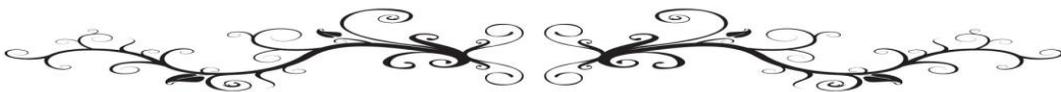
Informamos que todos os objetivos da pesquisa foram alcançados e a questão-problema respondida. Essas reflexões nos alertam para alguns encaminhamentos, como promover estudos na área da EJA e refletir sobre formação continuada, para que cada vez mais professores, alunos e escola sejam beneficiados com práticas eficientes e apresentem melhores condições de serviço, para uma transformação da prática docente em uma docência de qualidade.

Ao finalizar esta pesquisa, ratificamos que foi um estudo marcado pela experiência e de gratidão pelo que foi buscado e defendido. Como professora da rede estadual de ensino e professora do curso de Pedagogia, nos comprometemos e assumimos com amor uma educação de qualidade. Tivemos o propósito de provocar o confronto entre teoria e prática instigando os participantes a refletir sobre sua prática, numa perspectiva de transformar sua ação docente, bem como a prática avaliativa, visando contribuir para melhores condições de práticas para a educação brasileira, principalmente a EJA, oportunizando aprendizagem e capacidade de resgatar a autoestima deste público.

No desfecho deste estudo, após um longo percurso trilhado, chegamos ao fim sem ser o fim, pois acreditamos na perspectiva de contribuir com novos estudos, pois temos muito o que pesquisar uma vez que esta investigação é de grande relevância para o meio educacional. Acreditamos em novas investigações na área da avaliação da aprendizagem na EJA, que servirão para continuidade de pesquisas em torno da formação continuada na área de avaliação da aprendizagem, tanto da fundamentação teórica como a prática; elaboração de itens avaliativos;

como colocar critérios e indicadores, bem como uma linguagem dos itens apropriados aos alunos adultos. As pesquisas necessitam de uma reflexão crítica a respeito da concepção de avaliação que permeia o contexto escolar e para o desenvolvimento de práticas avaliativas que tenham como objetivo a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS



- ANDRADE, Simone Girardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p. 107-117.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio *et al.* **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ATAÍDE, B. F... et al. Avaliações externas e a qualidade do ensino brasileiro. Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação. REJ/UFG, n.15, n. 2/2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/55089/33182>. Acesso em: 20 de maio de 2021
- BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. **As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar**: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. Revista Transmutare, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10336>. Acesso em: 15 de abril de 2021.
- BARCELOS, Valdo. **A avaliação na educação de jovens e adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. **Os Conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BELLAN, Z.S. **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP, 2005.
- BEYER, O.H. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, nº 26, 2005, pp.1-4. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- BLOOM, B.S. **Taxionomia de objetos educacionais**: domínio cognitivo. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1976.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, 19, 20-28, 2002. Texto recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL, L.L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, v. 12, n. 01, p. 171-182, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos**, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 26 out. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. extra, seção 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação 2014-2024**. 2. ed. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB: resultados e metas**. 2019a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1594313>. Acesso em: 10 maio 2021. Duas referências Brasil, 2019. É preciso distinguir uma da outra, colocando as letras a e b depois do ano, aqui e no texto.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CANAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo / revista de ciências da educação**, n. 9, maio/ago. 2009. ISSN 1646-4990. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COZENDEY, S.G.; COSTA, M.P.R.; PESSANHA, M.C.R. **Inclusão na educação de jovens e adultos (EJA)** – algumas discussões. 2013. Disponível em: <https://www.bing.com/search?FORM=JVSBRD&PC=JV02&q=>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CRUZ, A.C.S. EJA: a formação docente e seus desafios na preparação do aluno para o mundo moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 03, 03 ed., v. 01, p. 5-17, mar. 2018.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora Ltda, 2001.
- DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 2001.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- DIAS, C.A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. 2000. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/.../content/0/Tecnicade_coleta_deDados. Acesso em: 20 ago. 2020.

DOLINSKI, S.H. **As práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos**: uma reflexão necessária. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25289_12249.pdf 2018. Acesso em: 1 jun. 2018.

ELLIOT, L.G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, M.C.L. **Análise do discurso e suas interfaces**: o lugar do sujeito na trama do discurso. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/celen/OneDrive/Documents/28636-110571-1-SM.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.** [online], vol. 31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L.C.; DE SORDI, M.R.L.; FREITAS, H.C.L. de.; MALAVASI, M.M.S. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

GROSSI, E. P. **Veritek e Cia**. Jogos para a alfabetização. Erechim: Edelbra, s.d, 111p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspec.**, v.14, n.1, p. 29-40, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

HOFFMANN, J.M.L. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/alto-longa/panorama>. Acesso em 23 de junho de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.p. 36-52.

KNOWLES, M. S. As raízes da Andragogia. *In*: KNOWLES, M.S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. FT Press, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, F.C. As linguagens das reflexões. *In*: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) **Formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Linguagens, Educação e Sociedade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina*, a. 23, ed. esp., dez. 2018. | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LUCKESI, C.C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C.C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. **A avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **A avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Prática avaliativa de professores de crianças com síndrome de Down**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

LUSTOSA, C.V.G.; MOURA, M. da G.C. Dialogando sobre a aprendizagem do estudante adulto. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e878997964, 2020. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7964>. Acesso em: 15 out. 2020.

LUZ, E. de S. **Trabalho docente na educação profissional técnica de nível médio: identidade e profissionalidade de professores não licenciados**. 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, S. C. **Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MIRANDA, J. dos R. **Avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2011.

MOREIRA, H. Abordagens à pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MOREIRA, M.A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** (After all, what is meaningful learning?) Marco Antônio Moreira, Instituto de Física – UFRGS. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: www.if.ufrgs.br/~moreira. Acesso em: 20 maio 2021.

MOREIRA, M.A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo. não um acerto de contas**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOURA, G.C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

- MOURA, G. de C.; LINA, F. das C. S. Educação de jovens e adultos em diferentes contextos: desafios para a formação de professores. *In*: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia Regina; COSTA, Adriana Alves Fernandes (Orgs.) **Educação de jovens e adultos em diferentes tempos e espaços da vida**. Coimbra/Portugal: Minerva Coimbra, 2020, p. 295-309.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza**: desafios para o professor da educação de jovens e adultos. 2006. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009, p. 6-8.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. Ed. rev., atual., ampl. São Paulo: Cortez, 2017.
- RIAL, A.C.P. **Avaliação na educação de jovens e adultos (EJA)**: práticas correntes no ensino médio, em História. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- RODRIGUES, F. das C.A. **Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos**: revendo mitos, ritos, realidade. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem por competências.** Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, L. A. **Representações e prática avaliativa no ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: um estudo de caso.** 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia/MG, Uberlândia, 2017.

SILVA, L. C da S.; CARVALHÊDO, J. L. P. **Avaliação da aprendizagem: contribuições para aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos (EJA).** In: MOURA, M. da G. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; LEAL, F de L. dos S. L. (orgs). **Contributo da UFPI para a educação de jovens e adultos: avaliação e evasão escolar.** Teresina: Edufpi, 2015, p. 25-45.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Researcher*, 1992.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sônia M. C.; STOLTZ, Tânia. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.** Curitiba: Positivo, 2009.

SVINICKI, M.; MCKEACHIE, W. **Dicas de ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários.** Tradução Ez2translate. São Paulo: Cengage, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

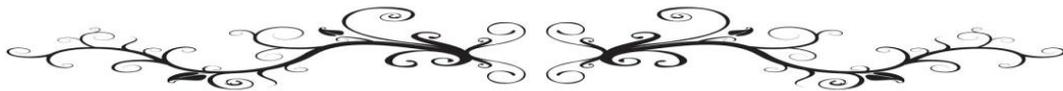
VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras (Org.).** Campinas, SP: Papirus. 2011.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZEICHNER, K.M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão como conceito estruturante na formação docente”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2017.

APÊNDICE



APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PARA LEVANTAMENTO PRÉVIO

APÊNDICE C: - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL

APÊNDICE D: - MODELO DE REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Formação Continuada de Professores: Prática Avaliativa na Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, professora da UFPI/Programa de Pós- Graduação em Educação e pesquisadora assistente Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa, estudante de doutorado UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação e tem como objetivo geral: Analisar a contribuição da formação continuada para a compreensão da avaliação da aprendizagem e a reconstrução da prática avaliativa do professor da Educação de Jovens e Adultas. Objetivos específicos: a) Conhecer as concepções do professor sobre avaliação da aprendizagem; b) Identificar critérios e indicadores utilizados pelos professores na elaboração dos instrumentos de avaliação; c) Verificar o impacto da formação continuada para a reconstrução da prática avaliativa do professor. Esta pesquisa tem por finalidade o conduzir a reconstrução da prática avaliativa dos professores que atuam na educação de jovens de adultos. Isto significa que a combinação dos alicerces intelectuais e da elaboração dos instrumentos avaliativos com o olhar voltado para as três funções da avaliação da prática avaliativa dos professores Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assinie todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa, através do seguinte telefone (86) 98188- 4177, **E- mail: celenevieira@hotmail.com**. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina – PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a atenção para modalidade de educação de jovens e adultos ensino, emergindo o desejo de investigar e aprofundar os estudos acerca da formação continuada de professor da EJA, com vistas a reconstrução da prática avaliativa. O ingresso no Doutorado em Educação deveu-se ao desenvolvimento profissional como pesquisadora e professora no curso de formação de professor, bem como à exigência do aprofundamento dos estudos neste nível de ensino. E para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados questionário e entrevista focal.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos quanto aos participantes da pesquisa, o estudo que nos propomos a realizar não trará danos físicos ou psicológicos aos participantes envolvidos, bem como não apresenta situações invasivas, discriminatórias. Quanto aos benefícios espera-se contribuir de forma substancial para as discussões a respeito dos sentidos subjetivos constituídos por professores acerca Formação Continuada de Professores e a prática Avaliativa na Educação de Jovens e Adultos. Acredita-se que a realização desta pesquisa produzirá benefícios para os professores que encontrarão nela elementos para uma reflexão sobre sua prática, bem como para as escolas e sistemas, na medida em que evidenciará as necessidades formativas do professor, além da perspectiva de contribuir para a produção acadêmica em relação as inovações da prática avaliativa na escola. Assim, vislumbra-se a relevância social da proposta por entender que ainda são escassas as pesquisas na área da EJA, particularmente da prática avaliativa, no Estado do Piauí e, principalmente por abordar a avaliação, como discussão importante e ainda bastante problemático na escola. Acredita-se que os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16), porém os riscos serão contornados considerando que o participante pode sentir algum tipo de constrangimento e, caso isso ocorra, poderá a qualquer momento se desvincular da pesquisa. Além disto, durante a pesquisa, os sujeitos estarão interagindo da melhor maneira possível com a pesquisadora, que garantirá o anonimato de todos e o sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, estaremos adotando procedimentos éticos conforme a Resolução CNS n. 510/16 e Resolução CNS n. 466/2012.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico- científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu.....declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim

prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos; (
) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APENDICE – B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PARA LEVANTAMENTO
PRÉVIO

1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Pseudônimo _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

Ingresso no serviço público:

- () Concurso
() CLT
() Serviço prestado

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____

Especialização: _____

Pós-Graduação: _____

3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nome da escola _____

Modalidade de ensino que atua: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo de atuação na EJA: _____

Turno de trabalho:

- () Manhã
() Tarde
() Noite

Nível de atuação: _____

4. SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DOCENTE

1. Você já fez alguma formação? E em que ano? Quanto tempo e qual carga horaria?

2. Você já fez alguma formação na EJA? Em que ano? Qual CH?

3. Fale um pouco sobre a contribuição desta formação para sua pratica.

4. Você fez alguma formação na área de avaliação?

5. O que vem no seu pensamento quando falam de avaliação?

6. O que vem no seu pensamento quando falam de avaliação da aprendizagem?

7. Qual instrumento você utiliza para avaliar seus alunos?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL

TÍTULO DO PROJETO: Formação continuada de professores: prática avaliativa na educação de jovens e adultos

SUJEITOS DA PESQUISA: Professores da educação de jovens e adultos

ASSUNTO: Entrevista com o grupo focal: prática avaliativa dos professores da EJA

A entrevista seguirá os passos da pesquisa colaborativa

1 – Descreva sua prática avaliativa desde o processo de planejamento da prova (definição dos os critérios - parâmetros de correção e dos indicadores - o que espera dos alunos; elaboração - itens, conteúdos ...; aplicação e correção, destacando ainda como apresenta a prova para os alunos.

2 – Pense um pouco e escreva: Qual o sentido do ensino que ministra e de sua ação avaliativa. O que revela para você em termo de aprendizagem do aluno

3 – Pensando em como realiza sua ação avaliativa e o que espera de seu aluno. Como chegou a agir assim e como se percebe avaliando a aprendizagem do seu aluno.

4- Depois desse momento de reflexão se fosse elaborar essa prova hoje faria diferente. Justifique.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

APENDICE D - MODELO DE REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO

Professora: _____

Data do registro: _____

Nº da Observação: _____

Local: _____

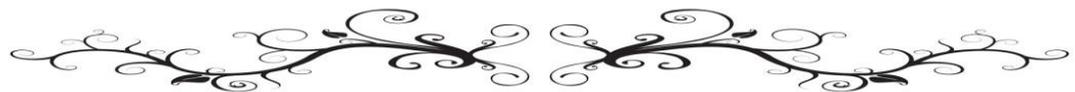
Início: _____

Término: _____

REGISTRO DESCRITIVO

COMENTÁRIOS DO OBSERVADOR

ANEXOS



ANEXO 1 – DINAMICA CASO MIGUEL

**ANEXO 2: TABELA DE FREQUENCIA, NUVEM DE PALAVRAS E SIMILITUDE
CATEGORIA GERAL 1 - PROVA: PRÁTICA AVALIATIVA DA APRENDIZAGEM
DO ALUNO (DESCRIÇÃO DA AÇÃO)**

**ANEXO 3: TABELA DE FREQUENCIA, NUVEM DE PALAVRAS E SIMILITUDE
ATEGORIA GERAL 2 - TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA: ENSINO E
APRENDIZAGEM DO ALUNO (AÇÃO DE INFORMAR)**

**ANEXO 4: TABELA DE FREQUENCIA, NUVEM DE PALAVRAS E SIMILITUDE
CATEGORIA GERAL 3 - AVALIAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: PENSAR A
PRÁTICA AVALIATIVA (AÇÃO DE CONFRONTAR)**

**ANEXO 5: TABELA DE FREQUENCIA, NUVEM DE PALAVRAS E SIMILITUDE
CATEGORIA GERAL 4 - FORMAÇÃO DOCENTE: ESPAÇO DE RECONSTRUÇÃO
DA PRÁTICA AVALIATIVA**

ANEXO 6: PROVA RECONSTRUIDA MATEMATICA

ANEXO 7: PROVA RECONSTRUIDA PORTUGÊS

ANEXO 1: DINÂMICA CASO MIGUEL

OBJETIVO

Trabalhar o julgamento/avaliação introduzindo a disciplina **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**.

ORIENTAÇÕES

- Dividir o texto em partes conforme cada personagem; distribuir, aleatoriamente, ou sortear com os alunos, de modo que o/a professor/a fique com a parte correspondente ao Relato de Miguel;
- Dividir a turma em grupos para discussão do Estudo de Caso;
- Sugerir a leitura de cada relato dos personagens para interpretação e discussão em grande grupo;
- Colocar visível, no quadro, a sequência dos personagens: 1. A mãe; 2. O motorista de táxi; 3. O garçon da boate; 4. O zelador do edifício; 5. A faxineira; O/A professor/a faz a leitura do Relato de Miguel;
- Refletir com os alunos sobre a relação do texto narrado com a Avaliação da aprendizagem Escolar.

RELATO N° 01 – DA MÃE

"Miguel levantou-se correndo, não quis tomar café e nem ligou para o bolo que eu havia feito especialmente para ele. Só apanhou o maço de cigarros e a caixa de fósforos. Não quis colocar o cachecol que eu lhe dei. Disse que estava com pressa e reagiu com impaciência a meus pedidos para se alimentar e abrigar-se direito. Ele continua sendo uma criança que precisa de atendimento, pois não reconhece o que é bom para si mesmo".

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

RELATO N° 02 – DO MOTORISTA DE TAXI

"Hoje de manhã, apanhei um sujeito e não fui com a cara dele. Estava com cara amarrada, seco, não queria saber de conversa. Tentei falar sobre futebol, política, sobre o trânsito e ele sempre me mandava calar a boca, dizendo que precisava se concentrar. Desconfio que ele é daqueles que a pessoa chama de subversivo, desses que a polícia anda procurando ou desses que assaltam motorista de táxi. Aposto que anda armado. Fiquei louco para me livrar dele".

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

RELATO N° 03 – DO GARÇOM DA BOATE

"Ontem à noite ele chegou aqui acompanhado de uma morena, bem bonita, por sinal, mas não deu a mínima bola para ela. Quando entrou uma loira, de vestido colante, ele me chamou e queria saber quem era ela. Como eu não conhecia, ele não teve dúvidas: levantou-se e foi à mesa falar com ela. Eu disfarcei, mas só pude ouvir que ele marcava um encontro, às 9 da manhã, bem nas barbas do acompanhante dela. Sujeito peitudo!"

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

RELATO N° 04 – DO ZELADOR DO EDIFÍCIO

"Esse Miguel, ele não é certo da bola, não! Às vezes cumprimenta, às vezes finge que não vê ninguém. As conversas dele a gente não entende. É parecido com um parente meu que enlouqueceu. Hoje de manhã, ele chegou falando sozinho. Eu dei bom dia e ele me olhou com um olhar estranho e disse que tudo no mundo era relativo, que as palavras não eram iguais para todos, nem as pessoas. Deu um puxão na minha gola e apontou para uma senhora que passava. Disse,

também, que quando pintava um quadro, aquilo é que era a realidade. Dava risadas e mais risadas... Esse cara é um lunático!"

Após esse relato, como você percebe Miguel?

RELATO N° 05 – DA FAXINEIRA

"Ele anda sempre com um ar misterioso. Os quadros que ele pinta, a gente não entende. Quando ele chegou, na manhã de ontem, me olhou meio enviesado. Tive um pressentimento ruim, como se fosse acontecer alguma coisa ruim. Pouco depois chegou a moça loura, Ela me perguntou onde ele estava e eu disse. Daí a pouco ouvi ela gritar e acudi correndo. Abri a porta de supetão e ele estava com uma cara furiosa, olhando para ele cheio de ódio. Ela estava jogada no divã e no chão tinha uma faca. Eu saí gritando: Assassino! Assassino!"

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

O CASO MIGUEL

RELATO DO PRÓPRIO MIGUEL SOBRE O OCORRIDO NESSE DIA.

"Eu me dedico à pintura de corpo e alma. O resto não tem importância. Há meses eu quero pintar uma Madona do século XX, mas não encontro uma modelo adequada, que encarne a beleza, a pureza e o sofrimento que eu quero retratar. Na véspera daquele dia, uma amiga me telefonou dizendo que tinha encontrado a modelo que eu procurava e propôs nos encontrarmos na boate. Eu estava ansioso para vê-la. Quando ela chegou fiquei fascinado; era exatamente o que eu queria. Não tive dúvidas. Já que o garçom não a conhecia, fui até a mesa dela, me apresentei e pedi para ela posar para mim. Ela aceitou e marcamos um encontro no meu ateliê às 9 horas da manhã. Eu não dormi direito naquela noite. Me levantei ansioso, louco para começar o quadro, nem pude tomar café, de tão afobado.

No táxi, comecei a fazer um esboço, pensando no ângulo da figura, no jogo de luz e sombra, na textura, nos matizes... Nem notei que o motorista falava comigo.

Quando entrei no edifício, eu falava baixinho. O zelado tinha falado comigo e eu nem tinha prestado atenção. Aí, eu perguntei: o que foi? E ele disse: bom dia! Nada mais do que bom dia. Ele não sabia o que aquele dia significava para mim. Sonhos, fantasias e aspirações.... Tudo iria se tornar real, enfim, com a execução daquele quadro. Eu tentei explicar para ele que a verdade era relativa, que cada pessoa vê a outra à sua maneira. Ele me chamou de lunático. Eu dei uma risada e disse: está aí a prova do que eu disse. O lunático que você vê, não existe. Quando eu pude entrar, dei de cara com aquela velha mexeriqueira.

Entre no ateliê e comecei a preparar a tela e as tintas.

Foi quando ela chegou. Estava com o mesmo vestido da véspera e explicou que passara a noite em claro, numa festa.

Aí eu pedi que sentasse no lugar indicado e que olhasse para o alto, que imaginasse inocência, sofrimento... que....

Aí ele me enlaçou o pescoço com os braços e disse que eu era simpático. Eu afastei seus braços e perguntei se ela tinha bebido. Ela disse que sim, que a festa estava ótima, que foi pena eu não ter estado lá e que sentiu minha falta. Enfim, que estava gostando de mim. Quando ela me enlaçou de novo eu a empurrei e ela caiu no divã e gritou. Nesse instante a faxineira entrou e saiu berrando: Assassino! Assassino!

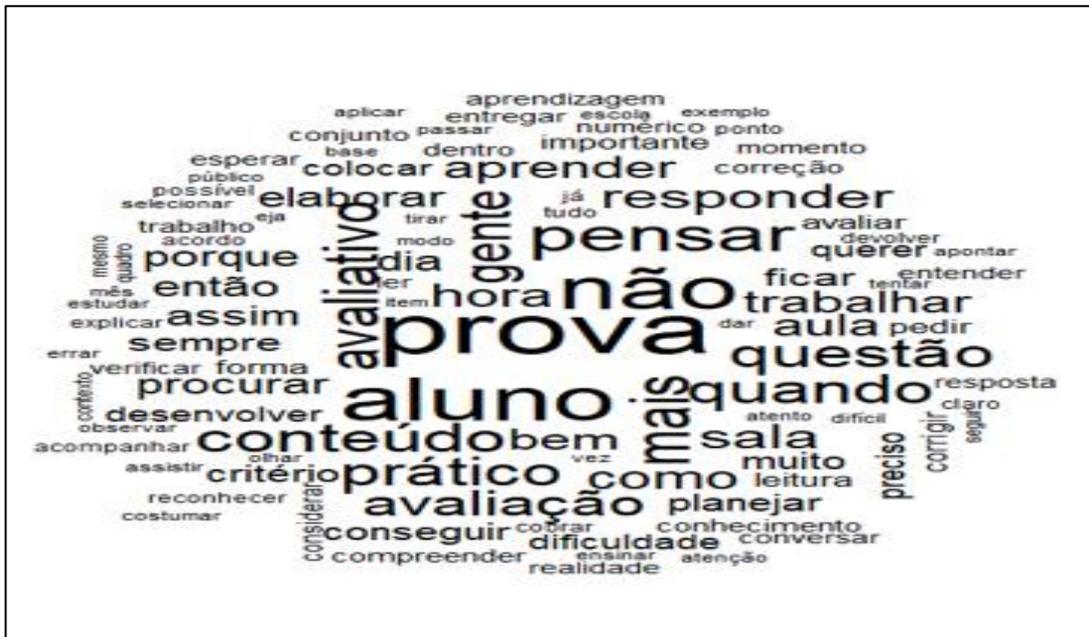
A loura levantou-se e foi embora. Antes me chamou de idiota. Então, eu suspirei e disse: ah, minha Madona!.."

ANEXO 2 – CATEGORIA GERAL - 1
TABELA DE FREQUENCIA/COOCORRÊNCIAS

formas	eff	formas	eff
aluno	36	conteúdo	8
não	30	dizer	8
avaliar	22	trabalhar	8
avaliação	20	bem	8
forma	19	sempre	7
muito	18	aprendizagem	7
prático	16	melhorar	7
gente	14	assim	6
aprender	13	então	6
professor	13	conseguir	6
mais	13	pensar	6
prova	13	conhecimento	6
avaliativo	13	agir	6
dia	12	entender	6
processo	11	questão	5
procurar	11	complicado	5
aula	11	tentar	5
porque	10	acontecer	5
sala	10	importante	5
como	9	ficar	5
quando	9	realidade	5

Fonte: gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir dos dados coletados

NUVEM DE PALAVRA



Fonte: gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir dos dados coletados

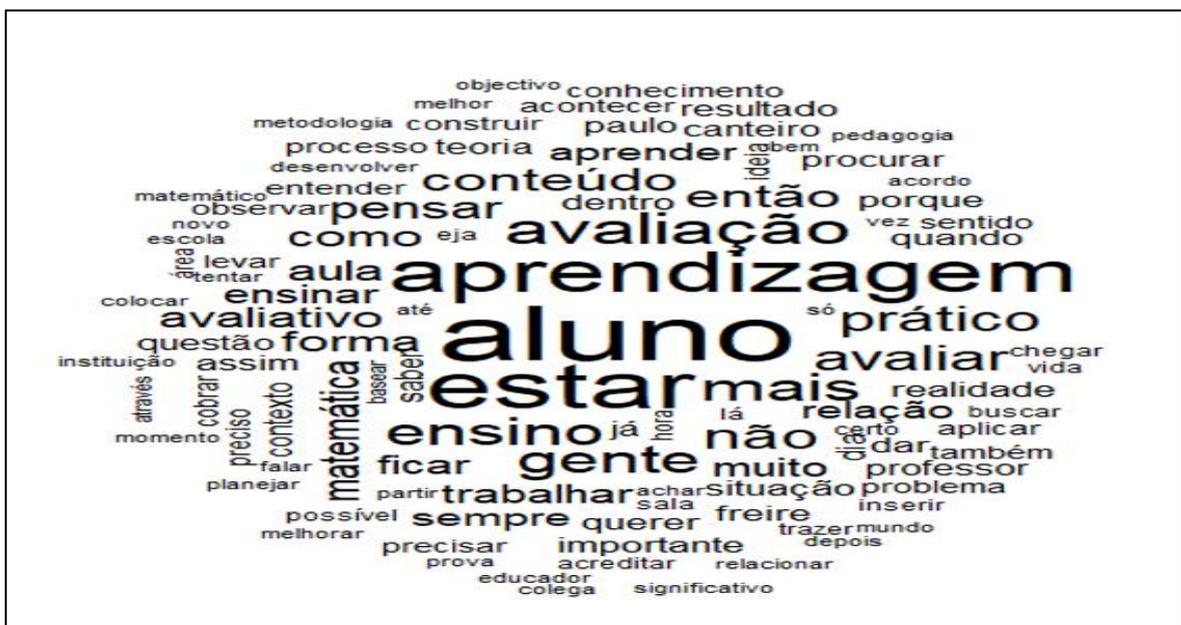
ANAXO 3 – CATEGORIA GERAL - 2

TABELA DE FREQUENCIA/COOCORRÊNCIAS

formes	eff	↓	formes	eff	↓
aluno	34		ficar	9	
estar	27		sempre	8	
aprendizagem	24		relação	8	
avaliação	18		aprender	8	
mais	16		assim	7	
ensino	16		porque	7	
gente	15		quando	7	
não	14		importante	7	
prático	13		dar	7	
avaliar	13		realidade	7	
conteúdo	12		dentro	7	
então	12		saber	7	
pensar	11		situação	7	
matemática	10		freire	7	
como	10		querer	7	
forma	10		dia	7	
avaliativo	10		questão	6	
aula	10		teoria	6	
muito	9		resultado	6	
ensinar	9		paulo	6	
trabalhar	9		contexto	6	

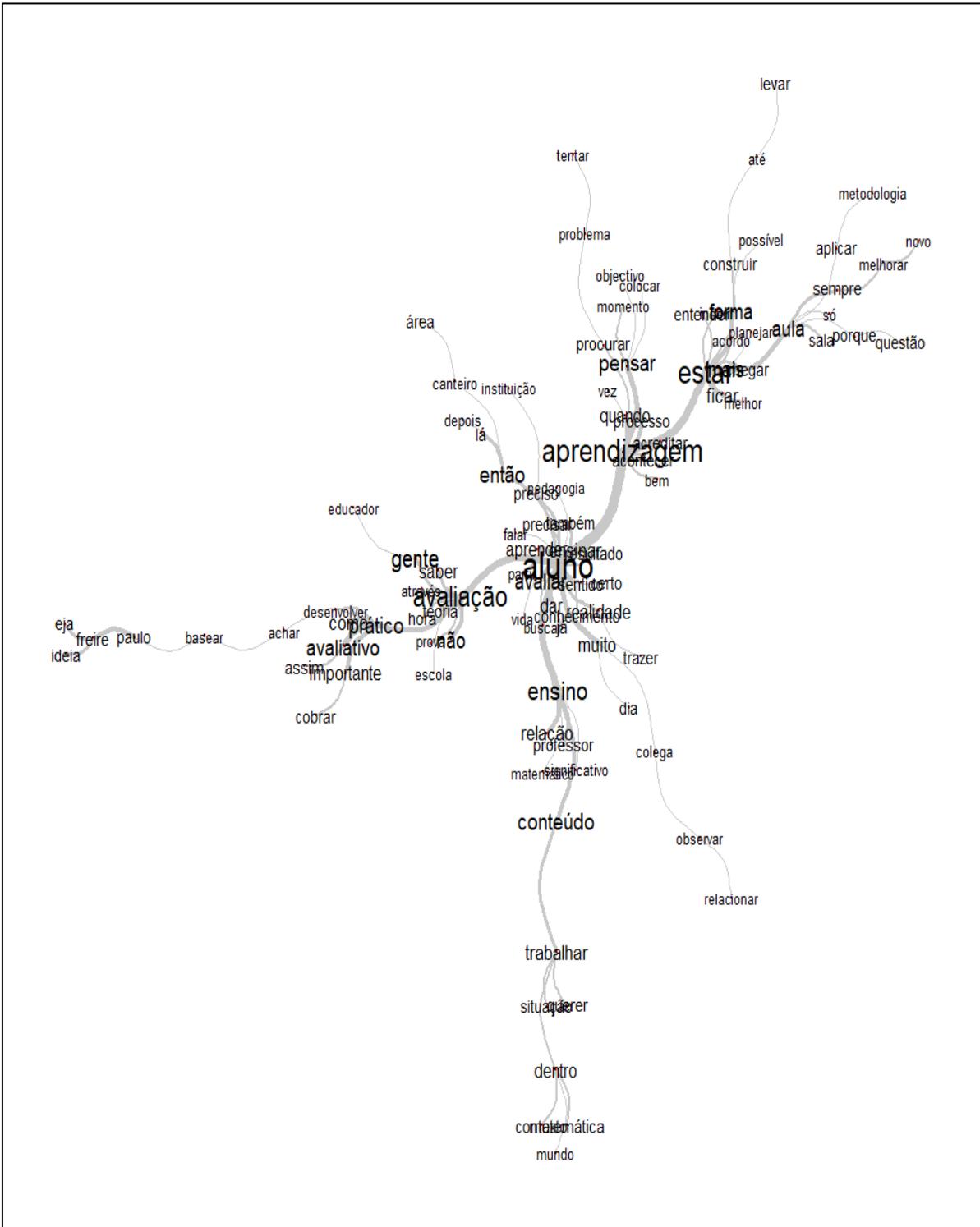
Fonte: gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir dos dados coletados

NUVEM DE PALAVRA



Fonte: gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir dos dados coletados

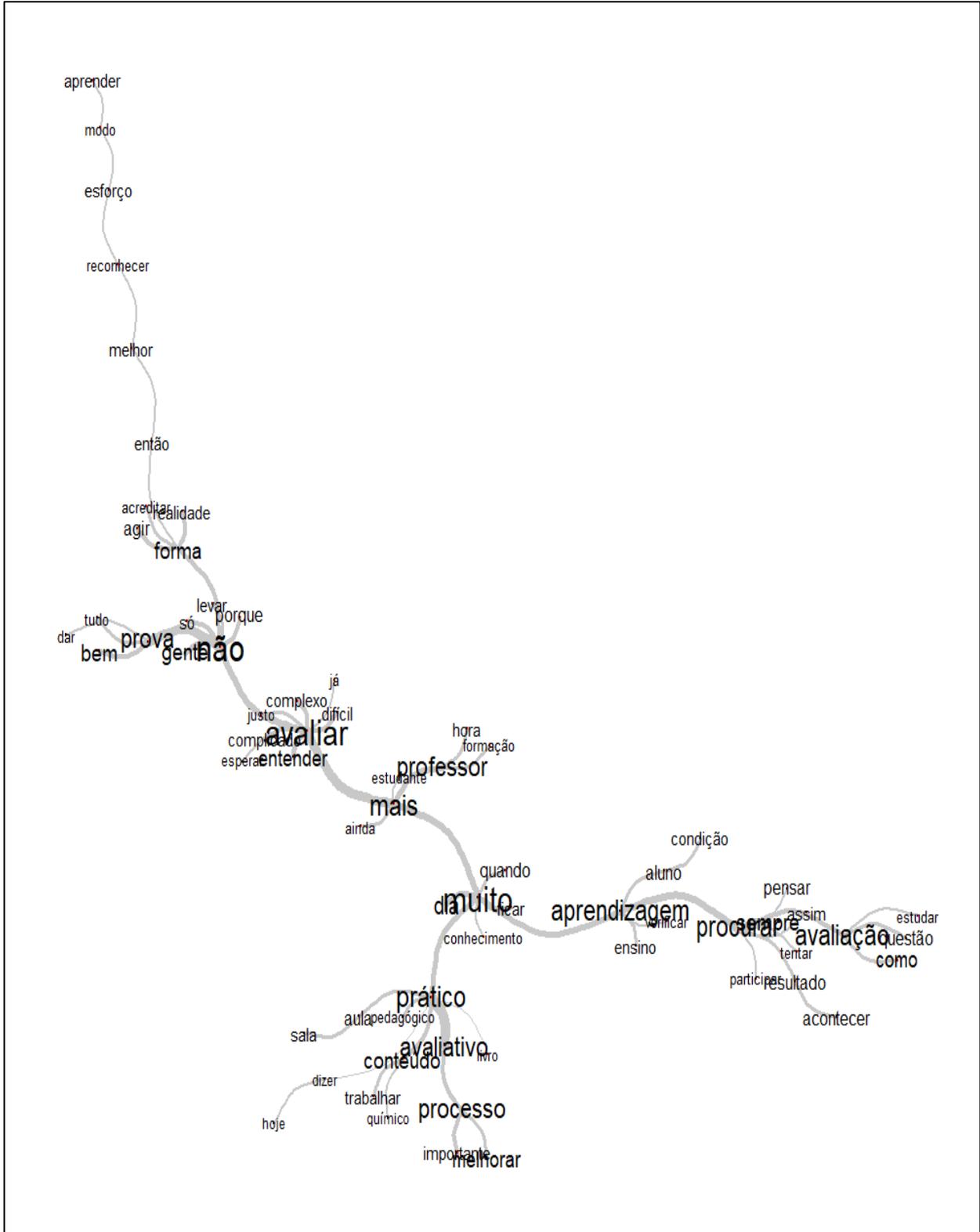
SIMILITUDE



Fonte: gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir dos dados coletados

SIMILITUDE

ANEXO 5 – CATEGORIA GERAL – 4



Fonte: gerada pelo software IKAIVO TEQ, a partir dos dados coletados

TABELA DE FREQUENCIA/COOCORRÊNCIAS

ANEXO 6 – PROVA RECONSTRUIDA MATEMÁTICA

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

NOME DA ESCOLA:

ESTUDANTE:

UNIDADE (S) TEMÁTICA (S): Números.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Operações com números racionais.

Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.

HABILIDADE (S):

(EF05MA07A) Resolver problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF05MA07B) Elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

AVALIAÇÃO BIMESTRAL

4. Sabemos que subtrair é retirar uma quantidade ou porção, de algo. Sem fazer o uso de cálculo responda: qual é o número que ao subtrair-se 218 é igual a 106? R-----
5. Seguindo o raciocínio da questão anterior, continuem utilizando o cálculo mental. Faça as operações propostas nas alternativas a), b) e c) a seguir, encontre o resultado no quadro e marque um “X”.

b) $8931 - 1941 =$ b) $1415 - 890 =$ c) $9000 - 195 =$

1125	215	525
7012	6013	8000
8805	7195	615

6. Resolva a situação-problema utilizando a operação matemática mais adequada: Paulo quer comprar uma bicicleta que custa R\$ 350,00. O seu avô lhe deu R\$ 105,00, todos os meses durante três meses.
 - d) Quanto Paulo recebeu do avô? R_____
 - e) O dinheiro recebido por Paulo do avô é suficiente para comprar a bicicleta? () Sim () Não.
 - f) Senão quanto ainda falta? R_____
6. Durante a semana o supermercado do bairro costuma oferecer descontos para atrair os clientes. Certo dia anunciou a seguinte promoção:

PROMOÇÃO



**DE R\$ 16,00
POR R\$ 12,00**

CÉDULAS/MOEDAS



Conforme a promoção, utilizando as cédulas e moedas, responda o que se pede.

- d) Quantas e quais cédulas ou moedas são necessárias para comprar 3 cartelas de ovos sem repeti-las. R_____
 - e) Quantas cédulas de 2,00, você precisa para pagar uma cartela de ovos na promoção? R-

 - f) Sem o valor do desconto da promoção, você conseguiria pagar as 3 (três) cartelas usando somente cédulas de papel? Justifique com base nas discussões realizadas em sala. R_____
7. Para confeccionar bandeirinhas para a Festa Junina, a Escola vai comprar tecido TNT em quatro cores diferentes com 2,35m cada.
- c) Quantos metros de TNT a escola precisará comprar? R _____ .
 - d) Cada metro do tecido custa R\$ 5,60. Qual será o gasto da escola com a compra total? R_____

ANEXO 7 – PROVA RECONSTRUIDA MATEMÁTICA

<p>CAMPO DE ATUAÇÃO: CAMPO DA VIDA PÚBLICA; PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); CAMPO DA VIDA COTIDIANA; PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).</p>
<p>OBJETO DE CONHECIMENTO: ESCRITA COLABORATIVA. COMPREENSÃO EM LEITURA.</p>
<p>HABILIDADE(S):</p> <p>(EF35LP15) — Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p>

AVALIAÇÃO BIMESTRAL

- Os principais meios de comunicação que existem hoje: portais de notícias, redes sociais, jornais impresso, televisão, rádio, revistas, etc. Recentemente foi divulgado pelos meios de comunicação notícias sobre os focos de incêndio que atingiram a região sul e norte no Estado do Piauí. Qual o meio de comunicação que você e sua família acompanharam essas notícias? Comente de acordo com as discussões em sala sobre a importância dos meios de comunicação.

- Cada vez mais o meio ambiente está sendo pauta de discussão na sociedade. Desse modo precisamos entender mais de nossa realidade percebendo o que acontece no nosso dia a dia, para que possamos contribuir para um ambiente mais respeitoso. Nesse sentido leia o texto que segue, em seguida responda aos questionamentos.

A POLUIÇÃO DAS ÁGUAS

Poluição das Águas é um tipo de poluição causado pelo lançamento de esgoto residencial ou industrial não tratado em cursos de água (rios, lagos ou mares) ou ainda pela contaminação por fertilizantes agrícolas. Água poluída é ainda um conceito bastante limitado, pois não só compreende as modificações das propriedades físicas, químicas e biológicas da água, mas também a adição de substâncias líquidas, sólidas ou gasosas capazes de tornar as águas impróprias para consumo.



a) No seu entendimento, qual o foco principal da notícia? Por que isso acontece?

b) Quais componentes estão causando a poluição do rio?

c) Conforme discutimos em sala de aula, qual sua opinião sobre o fato noticiado?

3. A **charge** é um gênero jornalístico que se utiliza da imagem para expressar à coletividade. É uma crítica carregada de ironia e que reflete situações do cotidiano. Partindo das discussões sobre o meio ambiente e gêneros textuais. Analise a charge e elabore uma notícia, contendo a manchete que chame a atenção do leitor.



4. Algumas histórias são contadas somente por meio de imagens, as quais quem vivencia os acontecimentos da história são os personagens, sendo colocados em sequencia, quadro a quadro. Leia o cartum abaixo e responda:

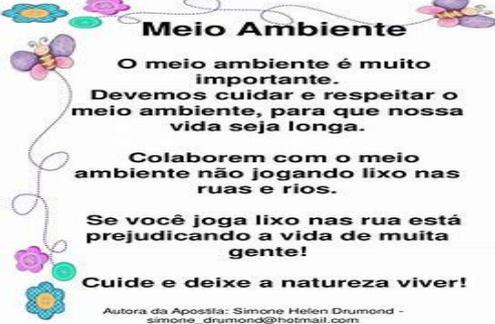


a) Qual gênero do texto que o quadrinho é narrado?

b) Por que Hagar acha que o homem é sentimental?

c) Você acha que estava tendo entendimento entre os homens? Comente.

5. Cada texto possui uma linguagem e estrutura. Assim existem inumeros generos. Leia o texto abaixo e identifique qual o genero que se refere a mensagem

<p>1.</p> <p style="text-align: center;">GAFE</p> <p>A amiga da mãe de Joãozinho entrou em sua casa e sentou-se à mesa para lanchar.</p> <p>Joãozinho não parava de olhar por debaixo da mesa.</p> <p>Curiosa, a amiga de sua mãe perguntou: - Joãozinho, por que você fica olhando debaixo da mesa? E o menino respondeu: - É que a minha mãe disse que você tem pé-de-galinha, mas eu ainda não consegui ver.</p> 	<p>2.</p> <p style="text-align: center;">BRIGADEIRO</p> <p>INGREDIENTES: 1 LATA DE LEITE CONDENSADO; 2 COLHERES DE MANTEIGA; 4 COLHERES DE CHOCOLATE; CHOCOLATE GRANULADO.</p> <p>MODO DE PREPARAR: MISTURE TODOS OS INGREDIENTES E LEVE AO FOGO BAIXO, MEXENDO SEMPRE ATÉ DESPRENDER DO FUNDO DA PANELA. RETIRE DO FOGO E COLOQUE O BRIGADEIRO NUM PRATO ATÉ ESFRIAR. ESPALHE MANTEIGA NAS MÃOS, FAÇA BOLINHAS E PASSE NO CHOCOLATE GRANULADO.</p>
<p>3.</p> <p style="text-align: center;">Meio Ambiente</p> <p>O meio ambiente é muito importante. Devemos cuidar e respeitar o meio ambiente, para que nossa vida seja longa.</p> <p>Colaborem com o meio ambiente não jogando lixo nas ruas e rios.</p> <p>Se você joga lixo nas rua está prejudicando a vida de muita gente!</p> <p>Cuide e deixe a natureza viver!</p> <p><small>Autora da Apostila: Simone Helen Drummond - simone_drummond@hotmail.com</small></p> 	<p>4.</p> <p>Querido Paulo,</p> <p>Vamos cuidar da horta da escola a partir da próxima semana. Conto com você.</p> <p style="text-align: right;">Pedro</p>

a) Identifique os gêneros dos quadros conforme a numeração.

b) Escolha um dos gêneros que estão expostos no quadro e crie um relacionado a sua vida e envie para um colega de sala.
