

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROEJA
DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS *CAMPUS* ARAGUATINS.**

KÊNYA MARIA VIEIRA LOPES

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROEJA
DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS *CAMPUS* ARAGUATINS.**

KÊNIA MARIA VIEIRA LOPES

Sob a orientação da Professora Doutora
Nádia Maria Pereira de Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março 2011

373.24098117

L864a

T

Lopes, Kênya Maria Vieira, 1984-
Avaliação do processo
ensino/aprendizagem no Proeja do Instituto
Federal do Tocantins campus Araguatins /
Kênya Maria Vieira Lopes - 2011.
90 f.; il.

Orientador: Nádia Maria Pereira de
Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 76-81

1. Ensino profissional - Tocantins -
Teses. 2. Formação profissional -
Tocantins - Teses. 3. Avaliação
educacional - Tocantins - Teses. I. Souza,
Nádia Maria Pereira de, 1962. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

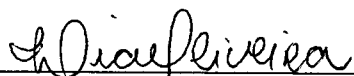
KENYA MARIA VIEIRA LOPES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

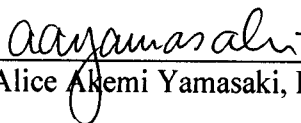
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14/03/2011.



Nadia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Alice Akemi Yamasaki, Dra. UFF

DEDICATÓRIA

A todos que acreditam e investem na Educação
Às razões da minha existência: José Lopes,
Valdecy Lopes e a toda minha família.

Ao meu amado: Wesley Silva.

Aos meus professores

À Turma 2009.1

Ao

P

R

O

E

J

A

Aos que virão...

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me concedido uma vida cheia de bênçãos e me proporcionado, no tempo certo e do Seu jeito, tudo o que pedi, inclusive o Mestrado dos meus sonhos: no qual pude estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Não sabia que esse mestrado existia...

Aos meus pais, José Lopes Pereira e Valdecy Vieira Borges, pela vida e pela educação diferencial que desde cedo me apresentaram... Meus mestres!

Ao professor Dr. Gabriel de Araújo Santos e toda a equipe administrativa e pedagógica do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ, por terem consolidado sonhos...

À professora Dra. Nádia Maria Pereira de Souza, orientadora e amiga, que me ajudou de maneira significativa, mantendo-me firme no propósito de ser mestra... Com você, obtive uma aprendizagem de vida, perseverança e persistência. Obrigada pelas palavras de incentivo e confiança!

A todos os professores do PPGEA, pela troca de experiências e ensinamentos.

Aos demais professores da minha trajetória acadêmica. Em especial: professor Francisco Gonçalves Filho que me instigou a estudar e gostar da temática “Avaliação”; professoras Regina Célia Padovan, Maria José de Pinho, Alice Akemi Yamasaki e Denise Lima de Oliveira (hoje, companheira do mestrado) por me fazerem compreender que poderia ir além da graduação...

Aos colegas da Turma 2009.1 do PPGEA/UFRRJ: Abiana Mendes, Adeline Araújo, Adelmo Carvalho, Alessandra Morais, Alessandro Sousa, Antonio Alves, Carla Nóbrega, Claudia Lima, Cristiano Macedo, Ilmo Silva, Isabelle Silva, Jeane Silva, Josiani Silva, Manoel Silva, Marcia Felipe, Márcio Silva, Marcos Dias, Maria das Graças, Maria da Salete, Marineide Arruda, Pedro Oliveira, Rafael Oliveira, Raimundo Eudes, Rinaldo Vasconcelos, Ronivaldo Rosa, Rubenval Feitosa, Sebastião Costa, Sérgio Felipin, Sérgio Viroli, Vanessa Angelim e, Daniela Custódio, Salmo César, Ludcesar de Assis (amigos da transdisciplinaridade). Aprendi com vocês a importância dos estudos e da possibilidade de conciliá-lo com o ‘entretenimento’. Vocês são ‘parte’ da minha vida!

Aos estudantes e professores do PROEJA do IFTO *Campus* Araguatins que direta e indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho. Espero também poder ajudá-los... Foi um enorme prazer trabalhar com vocês, assim como ter tido a oportunidade de produzir esse trabalho a partir das vossas contribuições.

Aos companheiros Celso Nedes Lima Almeida e Sara José Soares por abraçarem comigo a ‘causa’ PROEJA.

Aos colegas com os quais tive a oportunidade de trabalhar no período em que estive no mestrado: servidores do IFTO *Campus* Araguatins, Araguaína e Porto Nacional. Foi gratificante conhecer novas realidades educacionais e exemplos de vidas...

À Professora Dr.^a Claudia Maria Alves Pegado pelas sugestões apresentadas na elaboração do pré-projeto dessa pesquisa, e pelo carisma...

Ao professor Francisco Nairton do Nascimento pela contribuição dispensada ao meu progresso profissional... Você é um dos educadores que tenho como modelo.

Às minhas queridas irmãs: Gelma Traguetta, Joelma Lopes, Quenízia Lopes, pelo apoio dispensado na produção da minha história estudantil. À Telma Soares e Ronaldo Soares (cunhado) pela acolhida em Goiânia nos retornos das aulas em Urutaí - GO. Obrigada pelo apoio!

À paciência e tranquilidade do meu amigo, Wesley Vieira da Silva, que antes de tornar ‘o esposo’ conhecia meus objetivos profissionais e tem me ajudado na concretização desses.

A todos os amigos e parentes!

História do rato

Romão disse a um ratinho que ia passando por perto dele: “Pare aí. Temos já de ir ao juiz. “Quero te acusar”. “Vamos”, respondeu o ratinho. “A consciência de nada me acusa e saberei defender-me”. “Muito bem”, disse o gato. “Aqui estamos diante do senhor juiz”. “Não o vejo”, disse o ratinho. “O juiz sou eu”, disse o gato. “E o júri?”, perguntou o ratinho. “O júri também sou eu”, disse o gato. “E o promotor?”, perguntou o ratinho. “O promotor também sou eu”. Então você é tudo? Disse o ratinho. “Sim, porque sou o gato, vou acusar você, julgar você, e comer você”.

Lewis Carroll

RESUMO

LOPES, Kênya Maria Vieira. **Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem do PROEJA do Instituto Federal do Tocantins *Campus Araguatins***. 2011. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

O presente trabalho surgiu mediante inquietações advindas da experiência com o acompanhamento pedagógico no curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal do Tocantins *Campus Araguatins*, entre os anos de 2008 a 2009. Focalizamos, dentre outras situações-problemas, aspectos referentes à avaliação da aprendizagem. No ensino-aprendizagem a avaliação deve constituir-se como o início para tomada de decisões, e não apenas como fim do processo pedagógico. Frente ao surgimento de programa de inclusão de Jovens e Adultos na modalidade de Educação Profissional indagamos: quais são os procedimentos avaliativos utilizados na prática educativa dessa instituição? Para responder tal questionamento realizamos uma pesquisa que objetivou analisar as práticas pedagógicas utilizadas na avaliação do processo ensino/aprendizagem no curso Técnico PROEJA em Agroindústria do IFTO Araguatins, por meio de declaração verbal docente. A pesquisa de abordagem qualitativa contemplou: estudos teóricos dos procedimentos e concepções avaliativos; elaboração e aplicação de um questionário semi-estruturado junto aos docentes da única turma do Curso Técnico em Agroindústria do Campus Araguatins; estudo, produção e divulgação dos dados referentes aos resultados do questionário. O corpus investigado é composto de 15 docentes que ministraram aulas no segundo semestre de 2009 na referida turma. Os conceitos atribuídos pelos docentes ao termo avaliar assinalam que a avaliação é um meio para verificar tanto o nível de aprendizagem, as habilidades e competências adquiridas, os sucessos e as dificuldades do estudante, como para verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, utilizando-se desses resultados para aprimorar as práticas pedagógicas. Constatamos a preferência dos docentes pelo uso da prova escrita, integrado-se à função formativa e diagnóstica da avaliação e instrumentos avaliativos tais como: atividade diária, provas orais e seminários. Tais instrumentos terão assertividade nas Instituições de Ensino à medida que contribuirão para diagnosticar efetivamente dificuldades e avanços do aprendizado do aluno e proporcione ações que contribuam para a melhoria do sistema de ensino/aprendizagem. Cabe ressaltar que esta reflexão poderá ser aprimorada e disseminada pelos educadores no âmbito do Instituto e nas demais esferas educacionais.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino/aprendizagem, Educação Profissional de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

LOPES, Kênya Maria Vieira. 2011. **Evaluation of the Teaching / Learning PROEJA Federal Institute of Tocantins Araguatins Campus**. 91 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

The present work originated by concerns arising from experience with pedagogical support in the course of the National Integration of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adults (PROEJA) of the Federal Campus Araguatins Tocantins, between the years 2008/2009. We focus, among other situations, problems, issues related to assessment of learning. In the teaching-learning evaluation should establish itself as the top decision-making, not just as an end of the educational process. Due to the appearance of inclusion program for Youth and Adult Vocational Education in the form we ask: what are the evaluation procedures used in educational practice that institution? To answer this question we conducted a survey that aimed to analyze the teaching practices used in the evaluation of teaching and learning in the course of the Agribusiness Forum in PROEJA IFTO Araguatins through teaching verbal statement. The qualitative study included: theoretical concepts and procedures of evaluation, development and implementation of a semi-structured questionnaire from teachers the only of the Technical Course on the Agribusiness the campus Araguatins; Tech, study, production and dissemination of data regarding the results of the questionnaire. The corpus investigated is composed of 15 teachers who taught classes in the second half of 2009 in that class. The concepts assigned by teachers to evaluate term indicate that evaluation is a means to verify both the level of learning, skills and competences acquired, the successes and difficulties of the student, such as ensuring that the learning objectives were achieved, using if these results to improve teaching practices. We note the preference of teachers for the use of written evidence to the integrated formative and diagnostic assessment, that assessment tasks such as daily activity, oral examinations and seminars. Such instruments will be assertive in universities and colleges as they contribute effectively to diagnose difficulties advances of student learning and provide actions that contribute to improving the system of teaching and learning. It is noteworthy that this reflection can be enhanced and disseminated by educators within the Office and in other spheres of education.

Key word: Assessment, Teaching/Learning, Professional Education for Youth and Adults.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- <i>Campi</i> do IFTO	33
Figura 2 -Vista aérea do IFTO <i>Campus</i> Araguatins	33
Figura 3 - Mesorregião do Bico do Papagaio	34

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1: Tempo em que os estudantes que não possuíam o Ensino Médio da turma PROEJA Agroindústria ficaram sem estudar.....	38
Gráfico 2: Índices aprovação- reprovação Curso PROEJA- Informática (Agosto- 2008/Junho- 2009)	42
Gráfico 3: Definição sobre o que é prova ou exame, segundo os docentes.....	52
Gráfico 4: Indicadores observados no processo de avaliação	54
Gráfico 5: Instrumentos de avaliação do ensino/aprendizagem utilizados no PROEJA	55
Gráfico 6: A nota e seu reflexo sobre o nível de aprendizagem	58
Gráfico 7: Opinião dos docentes quanto ao fato de a avaliação diagnosticar a aprendizagem do aluno.....	63
Gráfico 8: As impressões dos docentes sobre o trabalho com o PROEJA	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APLs	Arranjos Produtivos Locais
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DOU	Diário Oficial da União
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
ENCCEJA	O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF-Palmas	Escola Técnica Federal de Palmas
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IF's	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Lula	Luís Inácio Lula da Silva
MEC/SETEC	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PLANFOR	Plano de qualificação e requalificação do trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPE	Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (nomenclatura dada pelo Decreto 5.840/ 2006).
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RURALTINS	Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEJA	Serviços de Educação de Jovens e Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sistema S	Entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional: SENAI, SENAC, SENAR, SESC, SESI, entre outras.
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROEJA.....	3
1.1 A Educação de Jovens e Adultos	3
1.2 A Educação Profissional no Brasil e sua Relação com os Contextos Históricos.	7
1.2.1 A Educação Profissional a partir dos anos 1990: LDB 9394/96 e legislações posteriores.....	14
1.2.2 Análise sobre ações do Governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva frente à Educação Profissional sob diversos olhares.....	16
1.3 A Expansão da Rede Federal de Educação e os Desafios	18
1.3.1 Um desafio especial aos Institutos Federais: a oferta de cursos PROEJA	19
2 CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM	22
2.1 O Ensino/Aprendizagem.....	22
2.2 Definições, Teorias e Funções da Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem ..	23
3 CAPÍTULO III - O PROEJA NO IFTO - CAMPUS ARAGUATINS	33
3.1 O Instituto Federal de Educação do Tocantins - <i>Campus</i> Araguatins.....	33
3.2 Os Objetivos Educacionais do IFTO <i>Campus</i> Araguatins: Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e demais Documentos.....	35
3.3 O PROEJA no IFTO <i>Campus</i> Araguatins	37
3.3.1 Os estudantes da turma 04: PROEJA Técnico em Agroindústria	38
3.3.2 As problemáticas observadas no trabalho junto aos cursos PROEJA do IFTO <i>Campus</i> Araguatins.....	39
3.4 A Metodologia Proposta à Pesquisa.....	43
3.4.1 Os colaboradores da pesquisa	44
3.4.2 As etapas da pesquisa	45
4 CAPÍTULO IV - TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROEJA IFTO CAMPUS ARAGUATINS	48
4.1 Perfil dos Profissionais Docentes Colaboradores da Pesquisa	48
4.2 Conceitos e Funções da Avaliação Segundo os Docentes.....	49
4.3 A Prática Avaliativa dos Docentes no Curso PROEJA.....	53
4.3.1 Os procedimentos avaliativos.....	54
4.3.2 As aulas práticas e reflexões sobre o conceito ‘nota’	57
4.4 Análises sobre Avaliação e Metodologia Avaliativa Apresentadas pelos Docentes do Curso PROEJA do IFTO <i>Campus</i> Araguatins	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	76
APÊNDICE	82

INTRODUÇÃO

“As inquietações em torno da avaliação educacional ampliam-se à medida que se apontam novos rumos para a educação”. (HOFFMANN, 2001, p.12).

O Instituto Federal de Educação do Tocantins, *Campus Araguatins*, vem ofertando cursos que visam a atender a demanda profissional da mesorregião do Bico do Papagaio¹. Dentre estes, destacamos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Concomitante e Subseqüente em Agropecuária. Mediante o Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, e suas alterações, que institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos- PROEJA, o *Campus Araguatins* buscou atender este público por meio da oferta dos cursos: Técnico em Agroindústria, em 2006/2 e Técnico em Informática, em 2007/2.

O PROEJA segue a proposta de formação integral da rede profissional tecnológica, onde se oferece o ensino médio e, conjuntamente, um curso técnico profissionalizante. Por se tratar de uma modalidade específica, oferece tais cursos com carga-horária reduzida, e, por vezes, sem condições adequadas para sua efetivação. Contudo, o documento-base do programa (BRASIL, 2005c, p. 26-42) alerta que os cursos nessa modalidade devem ser oferecidos no mesmo padrão de qualidade dos demais cursos técnicos profissionais integrados ao ensino médio. Sugere o uso de metodologias inovadoras e a verificação das reais necessidades de aprendizagem dos alunos, tais como: articular os conhecimentos prévios, reinventar a didática cotidiana, avaliar o aluno não para polarizar aprovação e reprovação, mas para mover os alunos na busca de novas aprendizagens.

Constatamos que esse Instituto tem enfrentado grandes desafios ao ofertar cursos no PROEJA, notadamente no tocante a excelência da qualidade profissional que pretende alcançar. Desafios estes que vão desde as dificuldades para manter o aluno jovem e/ou adulto trabalhador freqüente às aulas (atenuar os índices de evasão), passando pela difícil busca por profissionais habilitados para atuação com este público específico, ou mesmo por questões pedagógicas devido à ausência de um currículo integrado que atenda às peculiaridades dessa modalidade de ensino, o que gera um descompasso no processo de ensino/aprendizagem expresso no momento da avaliação.

A pesquisa se materializou por meio de uma experiência vivenciada com o acompanhamento pedagógico nos cursos PROEJA: duas turmas do Curso Técnico em Informática e uma turma do Curso Técnico em Agroindústria, nos anos letivos de 2008 e 2009. Fomos instigados a analisar a concepção de avaliação dessa comunidade escolar, bem como a forma de avaliação utilizada no curso PROEJA, na Agroindústria. Considerando os saberes intrínsecos dos jovens e dos adultos, percebemos que o ato de avaliar ainda está restrito ao instrumento ‘prova’, em específico às “Semana de Provas”, um método adotado pela escola no processo avaliativo das turmas de cursos técnicos integrados oferecidos no turno diurno, aderido também pelas turmas PROEJA.

O processo avaliativo deve prever o acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno no decorrer das aulas, contribuindo para diagnosticar as dificuldades e/ou os avanços do aprendizado do aluno para tomadas de atitudes. Caso isso não aconteça, a avaliação pode propiciar a exclusão do estudante da sociedade.

¹ A Mesorregião do Bico do Papagaio compreende 66 municípios – 25 no Pará, 16 no Maranhão e 25 no Tocantins – distribuídos em oito microrregiões, com área total de 140.109,5 km² e com população de 1.436.788 habitantes. Fonte: portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/bico_papagaio.pdf. Acesso 15-mar-2011.

Analizamos nesse trabalho as teorias e práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino/aprendizagem no curso Técnico PROEJA em Agroindústria do IFTO *Campus Araguatins*, buscando, mediante a declaração verbal dos docentes do curso, revelar os conceitos e funções da avaliação, identificar os procedimentos de avaliação mais utilizados pelos os mesmos, investigar a aplicabilidade e as implicações da prática avaliativa da aprendizagem adotada no referido curso.

Segundo normas do “Manual de Instruções de Dissertações da UFRRJ” (Rio de Janeiro, 2006), optamos por estruturar essa dissertação no modelo “narrativa em capítulos”, organizada da seguinte forma:

No “primeiro capítulo” perpassamos pelos marcos históricos da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a criação do PROEJA como desafio aos Institutos Federais de Educação, os quais foram recentemente criados, tornando-se um avanço no que tange ao ensino técnico profissionalizante.

No “segundo capítulo”, expusemos uma revisão de literatura sobre a temática “Avaliação do processo ensino/aprendizagem”. É um capítulo sucinto, porém, de extrema significância para a nossa atuação enquanto pesquisadora, pois sintetiza anos de estudo e produção textual sobre a avaliação educacional. Buscamos conceituar as definições, teorias e funções da avaliação educacional e apresentar algumas das atenuadas legislações que orientam sobre avaliação na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, 2005c), de modo a facilitar o entendimento das análises e discussões dos resultados obtidos com essa pesquisa.

O campo e objeto de estudo desse trabalho, bem como, a problemática, os objetivos e a metodologia escolhida para realização da proposta de pesquisa apresentada ao PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola), estão no “terceiro capítulo”, intitulado: “O PROEJA no IFTO *Campus Araguatins*”. Destacamos neste trabalho o relato das nossas observações no acompanhamento pedagógico dos cursos PROEJA em Araguatins, de onde surgiu a idéia de unir o estudo de Avaliação e Educação de Jovens e Adultos.

Os dados obtidos mediante questionários estão organizados no “quarto capítulo”, onde apresentamos as “Teorias e práticas pedagógicas da avaliação no processo de ensino/aprendizagem no PROEJA do IFTO *Campus Araguatins*”. Neste, entrelaçamos os resultados da pesquisa e realizamos uma análise qualitativa dos mesmos, mediatizados pelo suporte teórico referendado no segundo capítulo, entre outros.

Abordamos nas “Considerações finais” algumas reflexões sobre os resultados desse trabalho, deixando como intento a continuação da “ação - reflexão - ação” frente à prática avaliativa.

Entendemos que esse trabalho é de relevância para os educadores, pois elucida questões que não são novas, mas que precisam ser discutidas no âmbito educacional. A discussão sobre avaliação nos leva a refletir sobre outros contextos, como afirma Lisita (2003, p. 93): “[...] discutir avaliação significa discutir aprendizagem, o ensino, o currículo, o projeto pedagógico da escola, o sistema escolar, a formação dos professores e as políticas educacionais como um todo”.

1 **CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROEJA**

1.1 **A Educação de Jovens e Adultos**

Com o propósito de abordar conceitos existentes sobre a temática Educação de Jovens e Adultos, apresentamos nesse item definições atribuídas ao termo, encontradas na Legislação educacional brasileira, LDB nº 9394/96, Lei 11.741/2008 e em autores que discutem essa modalidade de ensino.

Destacamos inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira- LDB nº 9394/96- a utilização do termo Educação de Jovens e Adultos. Essa expressão é citada pela primeira vez no Título 3, Artigo 4º, Inciso VII, onde trata sobre o “Direito à Educação e Dever de Educar”, abordando que o dever do Estado para com a Educação Pública será efetivada mediante a garantia, entre outras, “da oferta da educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

A Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada na LDB nº 9394/96, que em seus artigos Números 37 e 38 caracteriza o seu público-alvo: “os jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ainda nessa seção, essa Lei delega ao poder público a viabilização, o estímulo, o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Caracterização essa que permite observarmos que essa modalidade de educação possui um diferencial no que concerne a sua estrutura.

Na LDB 9394/96 é possível observar o tratamento da EJA como uma medida de compensação por meio de cursos e exames². Nessa legislação há o esclarecimento que os Exames Seletivos estão entre as formas acessíveis para garantia à educação básica aos jovens e adultos trabalhadores. A regulamentação quanto ao limite mínimo de idade para que o estudante possa realizar os exames supletivos para prosseguimento de estudos em caráter regular leva a restrição do público a ser beneficiado nessa educação.

A Lei 11.741/2008 que altera alguns dispositivos da Lei 9394/96, apresenta um novo enfoque à Educação de Jovens e Adultos, pois acrescenta ao Artigo 37 dessa Lei o 3º parágrafo abordando que esta educação “deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”. Há um diferencial quanto à abordagem da EJA. Logo, os termos atribuídos nesse novo parágrafo da LDB pautam-se na peculiaridade de que o jovem e/ou adulto que não está na idade apropriada na Educação Regular é trabalhador, e que por isso a Educação de Jovens e Adultos deve estar, prioritariamente, integrada à Educação Profissional.

Mas, o que vem a ser Educação de Jovem e Adulto?

Partindo dos conceitos definidos na própria LDB do que é Educação, e da exposição desta quanto à destinação de pesquisas ao que é ser Jovem e Adulto, destacam-se as seguintes proposições:

² A LDB nº 9394/96 não define os termos cursos e exames. Todavia, a utilização dos termos nessa lei permite compreendermos que o curso trata-se de uma organização didática em que o estudante terá de assistir determinada quantidade de horas-aulas por disciplinas, enquanto o exame é uma prova a que o estudante ficará submetido para adquirir mudança no nível da sua escolaridade, sem necessidade do cumprimento de horas-aulas no ambiente formal escolar. Em pesquisa ao dicionário Globo (FERNANDES, 1995), registramos as seguintes definições: **curso**: conjunto de matérias que constituem um estudo; **exame**: prova de habilitação.

Educação: processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Jovens e Adultos - pessoas acima de 15 anos.

Gadotti (2008) sustenta que a Educação de Jovens e Adultos geralmente é vista mediante conceitos daquilo que ela não representa: uma educação assistemática, não-formal e extra-escolar, e alerta que os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e comunitária, não são sinônimos. Afirma ainda: “o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação” (p.30).

Embora haja a comparação, e em muitos casos, a equiparação do conceito de educação de adultos com educação popular, observa-se que há diferença entre elas. A educação popular, por exemplo, trata de uma concepção geral de educação e acaba se opondo à Educação de Adultos, pelo fato dela ser gerenciada pelo poder estatal, diferentemente da Educação Popular, que tem ocupado os espaços que a educação de adultos não levou muito a sério.

Porém, para Gadotti (2008, p 15), “O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do conceito de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras”.

Há autores que estabelecem diferença entre essas modalidades de educação no sentido de atribuir à Educação Popular, o conceito de um processo sistemático de participação nas práticas e movimentos populares, atribuindo à Educação de Adultos o sentido de esta pertencer ao sistema, por ser oficial, e de buscar a passagem do saber tradicional para modelos modernizados.

Pautaremos nesse trabalho a definição da Educação de Jovens e Adultos como uma educação pertencente ao sistema, uma educação oficial, básica, bem como a proposição de que esta é uma especificidade entre as demais modalidades e níveis que apresenta um diferencial na sua caracterização, por ser composta de um público específico que, por tal, deve ser analisada sob um olhar crítico e analítico especiais.

Revisitando alguns teóricos que trabalham com Educação de Adultos como Freire (2007), Gadotti (2008), bem como outras literaturas, observamos que as discussões trazidas sobre EJA, em sua maioria, referem-se ao processo de Alfabetização. A abordagem sobre essa temática, também no processo do ensino profissionalizante, é atual. Todavia, a sua história ajuda na compreensão da importância, desde as primeiras iniciativas educacionais de jovens e adultos até as ações de políticas voltadas para este público em específico.

Dessa forma, percorremos esse caminho da história com o intento de demonstrar que os aspectos relacionados às ações da Educação de Jovens e Adultos iniciam-se desde as primeiras ações quanto à proposta do processo de aprendizagem.

Aconteceram várias ações quanto à tentativa de qualificação e formação de jovens e adultos, principalmente a partir dos anos 1940. Logo, a história da EJA no Brasil tem como marco essa década e se divide em três períodos:

- De 1946 a 1958 - quando foram realizadas as cruzadas com intento de vencer o analfabetismo, que era entendido como chaga, doença.
- De 1958 a 1964 - onde surgiu a ideia do programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização.
- Pós- 1964 –ano internacional da Alfabetização criado em 1990 pela comissão nacional de alfabetização, e que existe até hoje.

Anterior a esse período histórico, a EJA no Brasil era vista como integrada à educação chamada “popular”, “para o povo”, que significava difusão do ensino elementar. Ressalte-se que desde os tempos do Brasil Colônia há ações voltadas ao processo de aprendizagem dos adultos, destacando-se o seguimento do ensino missionário. Todavia, a partir da década de 1940 a Educação para Jovens e Adultos se firmou como questão política nacional.

Apontam-se como marco às ações referentes à EJA as Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEA's, que, desde 1949 até o ano de 2009, promoveram um total de seis encontros.

No Plano Internacional encontram-se registrados os seguintes eventos e respectivas concepções apresentadas sobre a Educação de Adultos:

*I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de **educação moral** - (GADOTTI, 2008, p. 34, grifos nossos).*

*II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Montreal (1963), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de **educação permanente e por outro, a educação de base ou comunitária**. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos do autor).*

*III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como **suplência da educação fundamental**. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos nossos).*

*IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Paris (1985), caracterizou-se pela **pluralidade de conceitos**, sendo discutidos vários temas, o que fez com que essa conferência “implodisse” o conceito de educação de adultos. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos do autor).*

*Conferência Mundial sobre Educação para Todos- Jomtien- Tailândia (1990), Alfabetização da EJA seria apenas uma **etapa da Educação Básica**. Nela o pensamento pedagógico brasileiro foi referência, com suas experiências, o que prova a necessidade de socialização mais ampliada dos sucessos obtidos no trabalho pedagógico. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos nossos).*

Merece destaque, entre os eventos promovidos no âmbito internacional, a V CONFINTEA promovida pela UNESCO em 1997, em Hamburgo, Alemanha, sob o tema: “A aprendizagem dos adultos, como um direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada” (IRELAND, 2009).

Tal conferência influenciou medidas junto aos países participantes, tendo em vista a ampliação dos serviços de educação básica frente à necessidade de aprendizagens individuais deste público, bem como a recomendação de melhorias das condições de saúde, emprego e produtividade.

Na América Latina os investimentos na Educação de Jovens e Adultos intensificaram-se entre os anos 50-60 do século XX, com intento de formar recursos humanos para o desenvolvimento social. Sendo que na década de 1980 há uma queda no investimento devido ao índice do Produto Interno Bruto.

No Brasil, tais investimentos condensaram-se na década de 1990. Destacamos alguns programas federais de formação de pessoas adultas, que visam, entre outros objetivos, a facilitar o acesso dos adultos à educação formal, que também engloba a educação informal, no

sentido que alguns desses programas levam em consideração a aprendizagem obtida por essas pessoas em sua experiência de vida e no cotidiano:

PLANFOR, 1996- Plano de qualificação e requalificação do trabalhador implementado em todas as regiões do país sob direção do Ministério do Trabalho e do Emprego com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e visava qualificar e requalificar anualmente pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA). (MANFREDI, 2002, p.152)

PAS, 1996- Programa Alfabetização Solidária- situado entre os programas que conjugam a formação profissional com o aumento da escolaridade básica, teve como finalidade o combate ao analfabetismo. Foi implementado inicialmente em 13 municípios do Norte/Nordeste. (MANFREDI, 2002, p. 158)

PRONERA, 1998- Programa Nacional de Educação em área de assentamento de Reforma Agrária, que traçou como prioridade a alfabetização dos trabalhadores rurais assentados. A meta inicial do programa era alfabetizar cem mil trabalhadores rurais, no entanto, os recursos financeiros só permitiram contemplar 7% dessa meta (HADDAD, 1999, p.14). O PRONERA trazia a possibilidade de o assentado cursar, juntamente com a alfabetização, o profissionalizante.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO, lançado em 2003 e que permanece até os dias atuais, o programa amplia a abrangência do processo de alfabetização aos jovens, adultos e idosos. É uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade, tem atendimento prioritário a 1.928 de municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. (BRASIL, 2011).

A década de 1990 foi marcada na história educacional pela constatação de diversos programas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Sobre tais investimentos é importante mencionar a abordagem apresentada por alguns teóricos quanto ao avanço, criação e investimentos dos programas em EJA. Para Gadotti (2008), por exemplo, o marco histórico de criação de programa nessa área está relacionado diretamente com a dívida externa do país, no sentido de que inicialmente a dívida externa causa alguns impactos positivos à educação, porque tais recursos chegam à educação e à medida que aumenta essa dívida e chega a hora de pagá-la há uma diminuição nos recursos educacionais.

Historicamente, investimentos na EJA sempre estiveram sob influência de interesses políticos. A exemplificar o caso do MOBREAL - o Movimento Brasileiro de Alfabetização - em 1984, que se encontrava inserido no processo político sendo “um mecanismo que reforça a hegemonia política de um partido ou de regime político” (GADOTTI, 2008, p. 21).

Porém, a Educação de Jovens e Adultos deve enfocar demais reflexões e discussões quanto à questão política, tendências, problemas e perspectivas, no que se refere aos aspectos político-pedagógicos, bem como quanto à problemática da formação do educador de jovens e adultos.

Podemos relacionar a história da EJA com a educação e exclusão percebida ao longo da história brasileira. As vítimas da exclusão educacional, inicialmente, foram as mulheres, independente de serem ricas ou pobres, estendendo-se aos ‘inferiores’: deficientes, imigrantes, povos indígenas, quadro este que foi se modificando a partir do ano de 1960 com a mobilização destas minorias (ARANHA, 2006, p. 128). Segundo essa autora: “Só muito

recentemente tem havido maior empenho em estender a educação para essas minorias, inicialmente pela defesa da integração dos diferentes e mais recentemente pela sua inclusão.”

Assim como tais minorias, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade para estudar em tempo hábil são excluídos, mesmo com amplitude de oferta de educação, pois o processo de exclusão, em geral, parte não apenas do fator educacional, mas do contexto socioeconômico.

Gadotti (2008) levanta tal reflexão trazendo a história de experiências práticas com a EJA, por meio dos programas como o MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - em São Paulo e do SEJA- Serviços de educação de Jovens e Adultos - em Porto Alegre.

O MOVA foi implementado na cidade São Paulo e em outros Estados em janeiro de 1990, e trouxe como aspecto inovador a *concepção libertadora de educação* na medida em que não se impôs orientação metodológica, tendo em vista que o processo de aprendizagem também envolve aspectos afetivos e sociais. A proposta desse projeto era fortalecer os movimentos populares sem atrelá-los ao Estado. Dessa forma, para uma entidade ingressar no movimento esta teria de atender certos critérios, tais como: constituir-se como grupo sem fins lucrativos, respeitar a concepção de educação apresentada pelo projeto, garantir educadores habilitados, com domínio de leitura e escrita para atuar no projeto e nas capacitações destinadas a estes (GADOTTI, 2008, p.93).

O SEJA - Serviços de Educação de Jovens e Adultos - desenvolvido a partir do ano de 1989, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, traçou como propósito primeiro a alfabetização de adultos nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse, buscou-se trabalhar conteúdos referenciados na experiência de vida do jovem e adulto, e como metodologia a relação dialógica. O SEJA contava com o engajamento do professor no fazer pedagógico. O ingresso do educador no projeto inicialmente era marcado por sua participação num seminário, onde, entre outras atividades, apresentavam-se os pressupostos teórico-metodológicos do programa, alertando os educadores quanto à necessidade do compromisso frente ao trabalho de alfabetização de adultos.

É importante refletir quanto ao fazer educativo e suas peculiaridades no trabalho com jovens e adultos, pois as práticas pedagógicas com esse público devem atender e respeitar suas realidades sócio culturais. Logo, a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista numa perspectiva que viabiliza a cidadania de quem nela está, ou dela venha a fazer parte. É importante a compreensão quanto aos propósitos da EJA. Não se pode pensar apenas nos procedimentos didáticos a serem ensinados aos grupos populares. É necessário, que os conteúdos não sejam estranhos ao cotidiano dos alunos.

Cabe ressaltar que a ênfase geral atribuída à EJA não pauta-se essencialmente como uma questão pedagógica, mas como uma demanda política. Dessa forma, é necessário que o educador trabalhe respeitando as peculiaridades do alunado, suas condições culturais, seus anseios e suas expectativas.

A história da Educação de Jovens e Adultos confunde-se com a história da Educação Profissional no sentido de que, tanto uma quanto a outra, em momentos marcados, levam em consideração a aprendizagem obtida de maneira informal na experiência de vida nas atividades cotidianas.

A tentativa de universalização da Educação Básica é exemplificada na integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional que será abordada no próximo item desse trabalho, após perpassarmos por alguns marcos históricos do contexto da educação profissional.

1.2 A Educação Profissional no Brasil e sua Relação com os Contextos Históricos.

Perpassar pelos caminhos da história permite que se analisem os fatos decorridos e compreenda-se o que acontece no presente. Traçamos, a seguir, elos entre a história e o contexto do Ensino Profissional no Brasil, de modo a elucidar reflexões sobre práticas e visões educativas no percurso entre o 'Ensino elitizado' e a busca pelo 'Ensino Universal'.

No processo de ensino, independente do tempo ou do espaço, há um objetivo social, econômico e político, sendo este uma das bases norteadoras para os procedimentos metodológicos a serem pautados na educação. Esse processo de ensino parte da definição do que a sociedade espera da escola e das definições que os educadores construíram sobre educação, escola e ensino.

A história da Educação Profissional no Brasil aponta diferentes olhares e funções quanto ao seu foco de atuação. Tal ação permite destacar que do período colonial aos dias atuais, o ensino caracterizado inicialmente como de restrito acesso, onde apenas uma classe poderia obtê-la, atualmente, busca como caracterização a disposição de um notável crescimento e facilidade de acesso a toda população em carência dessa modalidade de Educação.

As leituras de Kuenzer (2007), Manfredi (2002), Frigotto (2005) e demais autores, bem como de algumas legislações, constituíram-se como bases norteadoras nesta delimitação histórica da Educação Profissional das ações voltadas aos Jovens e Adultos interligadas com a relação ao trabalho, à prática educativa e ao processo aprendizagem.

No Brasil Colônia, período da pré-colonização - 1500 à independência do Brasil - 1822, inicialmente o processo de ensino profissionalizante centrava-se na aprendizagem do ofício dado de pai para filho, dos mais velhos aos mais moços, mediante a observação direta das atividades básicas para sobrevivência, como pesca, colheita e confecção de objeto e nas práticas dos saberes e fazeres mediante o exercício das variadas atividades existentes na comunidade. Nessa época, prevaleceram também, as práticas educativas informais de qualificação dos jovens e adultos envolvidos no engenho 'no e para o trabalho'. O principal espaço de aprendizagem desses jovens e adultos (escravos e homens livres) constituía-se o seu ambiente de trabalho, sendo essa educação considerada como um processo complexo de socialização e aculturação desses indivíduos com relação à aquisição de aprendizagens no trabalho e em outros espaços socioculturais.

Tendo em vista que o foco econômico do Brasil nessa época era a agroindústria artesanal açucareira, havia a necessidade da preparação e do aproveitamento das forças de trabalho qualificadas ou não para esta atividade. Fato que justifica a expressão de qualificação do processo de aprendizagem voltado 'no e para o trabalho'.

Nesse período destaque é dado à iniciativa por parte dos jesuítas em construir um ambiente de formação profissional, as chamadas 'escolas-oficinas', que propunha o ensino de atividades artesanais e demais ofícios. Observa-se, nesse contexto, os primeiros marcos históricos de uma educação elitizada. Registra-se como ação dos jesuítas, além da catequização e educação dos índios, a construção de escola para os setores de elite. (MANFREDI, 2002, p. 69).

No tocante aos métodos de ensino nessa época, destaca-se o uso em suas escolas pela companhia de Jesus, da pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios, as quais estavam integradas na *Ratio Studiorum*³.

Em relação à abrangência da oferta de ensino nesse período, notamos as seguintes divisões dos segmentos educacionais e seus respectivos destinatários:

³ "Surgida no fim do século (1586-1599), a *Ratio Studiorum* regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de *studia superiora* de filosofia (lógica, física, ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia. Após uma *repetitio generalis* e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia que durava quatro anos. Esta era a formação jesuítica". (MANACORDA, 1999, p.201)

- ✓ *Ensino religioso (catequético)*: em especial, aos índios;
- ✓ *Ensino instrucional e profissional*: setores da elite.

Inclui-se também no registro de uma educação profissional ‘para poucos’ a existência das chamadas corporações de ofícios, as quais se constituíam em associações tipicamente urbanas. Devido à natureza da atividade a ser ensinada nessas corporações, a artesanal, o quantitativo de aceitabilidade de aprendizes para cada mestre era restrito, e só depois de um período de quatro anos e posterior a avaliação de uma banca examinadora que o aprendiz poder-se-ia ser oficial⁴. Nessas corporações havia um controle tanto da produção quanto dos aprendizes no processo. Nesse período, grande parte da população não tinha acesso à Educação. (MANFREDI, 2002).

No Brasil Império, período compreendido entre o ano de 1822 - independência do Brasil - a 1889 - proclamação da república, a economia brasileira tomou novos focos. A implantação de atividades e de empreendimentos estatais e privados tomou espaço da economia voltada à agroindústria com base no sistema colonial de trocas. Segundo Manfredi (2002), para alguns historiadores o nascimento destas iniciativas estatais atrelou-se à formação do aparelho educacional brasileiro. Essas iniciativas geraram emprego formal que, por sua vez, remeteu aos sujeitos incertezas quanto à definição do papel e função da escola.

O intento da fundação das primeiras instituições públicas de ensino superior, voltou-se à formação de um público específico: pessoas para exercerem funções no exército e na administração do Estado, sendo o ensino secundário e o ensino primário, ministrados em poucos estabelecimentos. Embora a constituição de 1824 garantisse no papel a instrução primária gratuita aos cidadãos, na prática, a dinâmica não se concretizava. Logo, neste momento histórico o objetivo pautou-se na qualificação e formação da elite, por isso a priorização da oferta de cursos superiores, em detrimento da oferta do ensino secundário e primário.

Nesse período traça-se a edificação da concepção e prática de uma educação com característica compensatória e assistencialista. Destinava-se aos pobres e desvalidos a acessibilidade à educação, uma forma de fazer com que a pobreza sentisse-se ‘digna’, ao mesmo tempo em que se pretendia promover uma educação para uma formação visando ao trabalho artesanal. Por uma vertente os interesses econômicos, por outra, a legitimação das desigualdades sociais.

Destacamos como ações desta atitude de legitimação das desigualdades sociais e elitização da educação profissional, o seguinte:

Entre 1840 e 1856: a fundação das casas de educandos artífices por dez governos provinciais, onde eram encaminhadas crianças e jovens em estado de mendicância que recebiam instrução primária. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem, e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 77);

Entre 1858 e 1886: a criação dos liceus de artes e ofícios em alguns centros urbanos, sendo que os acessos aos cursos eram livres, exceto para os escravos. (MANFREDI, 2002, p. 78);

Murasse (2010), ao estudar sobre a educação brasileira no período imperial destaca a influência de dois agentes políticos nas ações decorridas sobre o ensino nessa época, os

⁴ Oficial: nome atribuído ao aprendiz após a conclusão do seu período de aprendizagem na corporação de ofício.

senhores: Bernardo Pereira de Vasconcellos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877). Ambos constituíram-se como os personagens políticos e intelectuais no período do Brasil Império. Participaram, de forma ativa, na construção e consolidação das instituições que alicerçaram o estado imperial, inclusive as instituições educacionais. Embora esses tivessem apresentado ideias liberais, as ações, na prática, visavam à efetivação de uma educação para elite.

Pereira Vasconcellos deixou registrada a necessidade da instrução (o ler, escrever, contar). Em seus discursos abordava a necessidade de ensinar aos jovens o respeito às leis e às instituições. Porém, o ensino secundário era destinado especialmente aos filhos de famílias ricas, naquela época, a elite política. Todavia, era a iniciativa privada que oferecia a instrução gratuita e pública. Embora eles considerassem que tal privilégio não significava que os demais membros da sociedade estivessem impedidos de ter acesso à educação.

Segundo Murasse (2010) Zacarias de Góes e Vasconcellos que atuou na esfera política na segunda metade do período Imperial, assegurava em seus discursos a obrigatoriedade da instrução primária. O mesmo chegou a comparar a educação primária à obrigatoriedade da vacina, no sentido de que se a vacina é uma forma de preservar a saúde do homem, a educação seria a forma para resguardar a saúde da sociedade. Esse período pautou-se numa concepção de educação como forma de estabelecer a ordem e promover o progresso do Brasil.

Em síntese, no âmbito das ações educacionais, tanto Bernardo quanto Zacarias executaram aquilo que julgava necessário para fortalecer a ordem societária.

Em relação à abrangência da oferta de ensino nesse período destacamos as seguintes divisões dos segmentos educacionais e seus respectivos destinatários:

- ✓ *Instrução primária:* (em papel) destinava-se a todos os membros da sociedade.
- ✓ *Ensino Superior:* elite condutora, principalmente a classe política;

No período considerado como Primeira e Segunda República, compreendido entre os anos de 1889 a 1937, observou-se notório crescimento do processo de industrialização e urbanização, o que levou o país a ingressar numa nova fase econômico-social. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro ganhou nova roupagem. O sistema de ensino visava a intensificar o processo de institucionalização de preparação e qualificação de agentes que pudessem vir a tornarem-se trabalhadores assalariados.

Constituiu-se como fato importante à Educação Profissional nessa época, a criação, em 1909, da Escola de Aprendizes Artífices, por Nilo Peçanha, então presidente da República. Por meio do Decreto nº 7.566, publicado em 23 de setembro, dezenove Estados foram contemplados com esta nova instituição educacional, ficando de fora o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul, pois já possuíam uma instituição de caráter profissional. A criação dessas Escolas foi o marco histórico que caracterizou o início da rede federal de ensino.

Nos aspectos conceituais, observa-se a consideração da educação como processo mais abrangente do que o obtido no âmbito da instituição escolar. Cita-se, neste contexto, a atuação dos positivistas quanto a sua posição sobre a Educação Profissional. Para estes, dever-se-iam considerar, no processo de aprendizagem profissional, “o tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista a formação moral” (MANFREDI, 2002, p.80).

Em relação à abrangência da oferta de ensino nesse período, destaca-se o Ensino Compulsório de ofícios que se destinava aos pobres ‘desafortunados’ e a todos que pudessem se tornar trabalhadores assalariados.

No que tange à metodologia utilizada na educação profissional, Manfredi (2002) ressalta que, tanto a organização quanto os métodos de ensino, adquiriram racionalidade

técnica em detrimento do ensino exclusivamente empírico, no qual se pautava o ensino profissional. Para a autora, o predomínio da organização científica do trabalho requereu o uso de novos métodos de ensino. Sendo assim:

[...] a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da 'organização científica' de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 94).

Como aponta ainda a autora, foi no período da primeira república que as práticas e concepções de Educação Profissional se inovaram, sendo suas matrizes político - pedagógicas referências ao longo do século XX. Portanto:

A primeira república se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico - humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça [...] As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX (MANFREDI, 2002, p. 94).

A busca por determinantes quanto à destinação do ensino profissional pode ser evidenciada na tentativa de inclusão e/ou exclusão de parte de população que se apresentava no momento fora e/ou com fácil acessibilidade ao processo de aprendizagem profissional. Destacam-se nesse período as seguintes ações:

Em 1892, no Instituto Profissional João Alfredo, procurou-se retardar a entrada de menores na força de trabalho, elevando para 14 anos a idade mínima de ingresso nessa instituição de aprendizagem de ofícios. Pagavam-se aos aprendizes apenas o necessário para a complementação do salário dos pais. (MANFREDI 2002, p. 81-85).

Em 1892 aprovou-se uma lei que determinava a criação de cursos noturnos para menores trabalhadores. (MANFREDI, 2002, p. 86).

Em 1911, em São Paulo, a criação de escolas exclusivas para o sexo masculino: artes industriais, e para o sexo feminino: economia e prendas manuais. (MANFREDI, 2002, p. 86).

Entre as duas primeiras décadas do século, despontaram-se projetos de educação profissional propostos pelos diferentes setores dominantes, de iniciativa privada e confessional como a educação das escolas salesianas. (MANFREDI, p. 89-91).

Ao realizar uma análise do histórico da educação do ensino médio e profissional apresentado por Kuenzer (2007), destacamos a existência de duas grandes reformas educacionais nesse período: A Reforma João Luiz Alves (1925) e a Reforma de Francisco Campos (1932). A primeira propunha uma nova estrutura curricular ao curso ginásial. Os cursos Técnico Comercial e Agrícola eram nitidamente voltados para a demanda de um processo produtivo, e não davam acesso ao curso superior. A segunda reforma começou a estruturar o que seria mais tarde o 2º Ciclo (atual Ensino Médio), criando também os chamados cursos complementares, realizados nas próprias escolas do Ensino Superior.

No estudo realizado por Kuenzer (2007) observamos que o acesso ao ensino superior era exclusivo para os concluintes do curso ginásial, dando-se por meio de exames. Tal exigência,

para os estudantes da época, constituía-se como barreiras ao acesso e à certificação formal superior que, segundo a autora, é uma das formas de chegar às portas do mercado de trabalho.

Assim estruturava-se a educação nesse período:

- ✓ *Ensino Primário*: até 1932 havia ao curso primário alternativas de curso rural e curso profissional em quatro anos. Ao curso primário poderia suceder o ginásial.
- ✓ *Ensino Ginásial*: sucessor ao curso primário.
- ✓ *Ensino Superior*: ramos profissionais.

Na Primeira República a educação tomou novo direcionamento devido à ação estatal em criar e manter Escolas de Aprendizes Artífices. É destaque nessa educação compulsória de ofícios o início da busca de abrangência do processo de educação profissional aos membros da sociedade. Embora a estruturação do mesmo apresentasse-se como dificuldade/barreira ao estudante para preparação e alcance à chegada ao mercado de trabalho.

O Estado Novo, período compreendido entre os anos de 1937 e 1945, foi marcado pela divisão do trabalho, por um lado, o manual, por outro o intelectual. Dentre as ações educativas ocorridas nesse período destaca-se a Reforma de Gustavo Capanema (1942) a qual foi instituída pelas chamadas Leis orgânicas. Esta reforma redefiniu o currículo e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus. No Estado Novo ficou estabelecida a seguinte abrangência e duração do ensino:

- ✓ *Ensino primário*: durava de 4 a 5 anos e destinava-se a crianças de 7 a 12 anos;
- ✓ *Ensino Médio* (profissional): destinava-se a jovens de 12 ou mais anos e compreendia cinco ramos profissionais:
 - Colegial Secundário;
 - Industrial;
 - Comercial;
 - Normal;
 - Ensino Agrícola.
- ✓ *Ensino Superior*: nesta década passava-se cerca de 15 (quinze) anos para o estudante percorrer todos esses níveis.

Cabe ressaltar que na Reforma Capanema o Ensino Médio foi dividido em 1º e 2º ciclos com intento meramente profissional de formação do indivíduo às práticas do ramo profissional escolhido, para sua preparação ao ensino superior. Nesta divisão de ciclos houve a priorização de formação do indivíduo: o 1º Ciclo era destinado a formar trabalhadores propriamente manuais, à classe menos favorecida, sendo o 2º Ciclo destinado a formar os ramos profissionais, mas apresentando um ensino de segunda classe. Anterior a essa reforma alguns dos cursos colegiais que existiam como, normal, técnico comercial e agrícola não dava acesso ao ensino superior.

Kuenzer (2007) alerta que a função do Ensino Médio deve estar além da preparação para o ingresso ao Ensino Superior. Logo, este ensino tem uma função dupla: tende a preparar o aluno, ao mesmo tempo, para a continuidade de estudos e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a autora aponta que a escola deve preparar propostas pedagógicas para abranger todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas.

Esse conhecimento histórico da Educação Profissional permite notar a evolução da abrangência e importância do Ensino Médio profissionalizante no país. Em 1942, as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica

do Ensino Industrial nº 4.073 de 30 de janeiro. Inclui-se, neste ano, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e posteriormente, no ano de 1943, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

As políticas para educação profissional nesse período ganharam novos setores de investimento nas propostas de formação do indivíduo, as quais estão expressamente atreladas aos interesses capitalistas e econômicos da época. A criação do SENAI, por iniciativa dos sindicatos, a expansão do que mais tarde chamar-se de “Sistema S⁵”, são exemplos que testificam tal intenção e ação.

No início da década de 1940, nota-se a ascensão das entidades sindicais como fomentadoras da Educação Profissional, o crescimento e fortalecimento do Sistema S, principalmente, a partir dos anos 1964 com os governos militares de Castelo Branco a João Figueiredo. Tanto as Escolas Técnicas quanto o SENAI passaram a oferecer cursos numa perspectiva puramente tecnicista: conteúdos reduzidos, práticos e operacionais. Foi nesse período pré-militar e militar que estas entidades, bem como empresas estatais e privadas, ganharam, sob garantia de Lei, incentivos fiscais para desenvolver projetos de formação profissional. Tais incentivos só foram suspensos na década de 1990, com medida provisória apresentada pelo então presidente Fernando Collor de Mello.

Entre o período Democrático (1945 a 1964) e o período da Ditadura Militar (1964 a 1985) foram promulgadas as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4024 de 1961, e as Leis 5.692 de 1971 e Lei nº 7.044 de 1982. Para a Educação Profissional essas Leis apresentaram as seguintes mudanças:

- ✓ *Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961*: manifestou a articulação entre os ramos secundários de 2º ciclo e profissional, sendo uma via para o acesso ensino superior. (KUENZER, 2007, p. 15);
- ✓ *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*: instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos, passando de um modelo humanístico/científico para científico/tecnológico. (MANFREDI, 2002, p. 105);
- ✓ *Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982*: alterou diretriz referente à profissionalização do ensino de 2º grau, o qual obrigava os currículos dos cursos de 1º e 2º graus a ter um núcleo comum, e outra diversificada para atender as peculiaridades locais, regionais. (BRASIL, 2010b).

A relação entre as três Leis em referência se complementa na dualidade e qualidade entre Ensino Médio e Técnico, e entre Formação Geral e Formação Técnica. A articulação entre os ramos de ensino profissionalizante proposto pela LDB nº 4024 de 1961, foi apoiada pela Lei 5.691 de 1971, sendo que esta propunha a profissionalização compulsória, onde todos os alunos obteriam habilitação profissional. No entanto, a Lei 7.044 de 1982 propunha uma formação geral do indivíduo separada da formação técnica.

Os objetivos traçados para o Ensino Médio e profissional com essas Leis estavam em consonância com o modelo político e econômico da ditadura: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista e pela preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico (KUENZER, 2007).

⁵ O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestudal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. (MANFREDI, 2002, p.179)

Embora em Lei se deixasse exposta à intenção de que a formação individual, profissional e cidadã do indivíduo estivessem numa perspectiva de educação integral, na prática, a contradição da afirmação estava posta. Mesmo com o aumento da oferta de cursos profissionalizantes, observou-se uma demanda de trabalhadores que sequer chegavam ao 2º Grau, e aos que chegassem, a escola sequer apresentava proposta metodológica diferenciada a este público. O foco do ensino era estritamente técnico. Como então articular formação humana com técnica/tecnológica?

Para Kuenzer (2007) a Educação profissional não deve ser confundida com a Educação Básica no que tange à sua finalidade, pois a primeira tem como foco o mercado de trabalho, e a segunda, por sua natureza, deve ter como finalidade principal a formação humana.

Embora estivesse realizado a leitura na íntegra de documentos como: Decreto 2.208/97 e 5.154/2004, reiteramos ao texto o posicionamento de alguns teóricos sobre sua opinião, em especial Kuenzer (2007) e Manfredi (2002).

1.2.1 A Educação Profissional a partir dos anos 1990: LDB 9394/96 e legislações posteriores.

Esse período é marcado pelo surgimento dos programas contingências de Educação Profissional. A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, o Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/2004⁶ que regulamenta a o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram marcos para a reforma educacional. Com estas legislações buscaram-se desenvolver uma nova institucionalização à Educação Profissional. Intensificam-se as propostas quanto à consolidação de um Sistema Nacional de Educação Profissional, que envolveria sistemas como SENAI, SENAC e instituições de ensino público e privado.

No âmbito da Educação Média profissionalizante o foco inicial das discussões limitou-se ao Decreto 2.208 de 1997, onde constava em específico os objetivos da Educação profissional e a possibilidade do desenvolvimento desta junto ao Ensino Regular nas instituições escolares e em ambientes de trabalho. Consta-se nele os regimentos quanto à modalidade dos cursos e sua organização curricular, consistindo num ponto chave de discussão. Logo a proposição do currículo, organizado por áreas, desviabilizava a integração do ensino médio e profissional.

Segundo Ciavatta (2005) o Decreto 2208/97 constituiu-se no principal documento de regulamentação profissional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Para Silva (2007), esse documento representou um retrocesso ao processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional conquistada pela Lei nº 4.061/61. O documento deixou em proposição a articulação do sistema de educação profissional com os setores empresariais, incumbindo-os da responsabilidade pela definição curricular, gestão e financiamento das instituições.

Maués (2008) apresenta um diferencial em relação à discussão entre o Decreto 2.208/97 e o Decreto 5.154/2004. O Decreto 2208/97 favoreceu a experiência ao invés da formação do professor, já que os cursos estavam sendo oferecidos de forma tripartite. Empresários poderiam contratar professores e o poder público reduzir os investimentos nas escolas da rede federal.

Partindo da análise de Maués (2008) observamos que a discussão comum entre os autores é a crítica quanto à desarticulação, em prática, entre o ensino médio em relação ao

⁶ Ambos os decretos regulamentam o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Vale destacar que o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004.

profissional. Esse decreto passa a ver as instituições educacionais como empresas onde tem que se agir com eficiência. Isso é colocado devido à exigência pelo decreto de formações itinerárias: a cada módulo. Podendo-se aproveitar 25% da parte da formação geral no técnico.

Posterior ao Decreto 2.208/97 surgiu outro que também se tornou um dos focos de discussão quanto à Educação Profissional. O Decreto 5.154/2004 revogou o Decreto 2.208/97 criado em meio ao clima de pressão quanto aos aliados do governo Luis Inácio Lula da Silva e de membros do próprio governo em consolidar seu plano de trabalho visando à educação. A abordagem que se encontra é que o novo Decreto, além de não trazer mudanças à regulamentação da Educação Profissional, utilizou procedimentos considerados inadequados à proposta de implementação de um documento que visava à mudança na conjuntura educacional anterior. A falta de discussões e debates da classe dos educadores, da base, sobre a Educação Profissional na formulação dessa legislação, é um dos pontos criticados por alguns autores e educadores, como Ciavatta (2005).

No Decreto 5.154/2004 os Artigos 2 e 3 indicam a possibilidade de oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos, sendo que o § 2 indica a necessidade de esses cursos se articularem com a modalidade de Jovens e Adultos.

Os rumos a serem tomados quanto ao antigo decreto foram destacados pela existência de três grupos que, segundo Silva (2007), opinavam, respectivamente, para que tal decreto fosse reformulado dentro da Lei maior da educação brasileira, a LDB nº 9394/96; que não houvesse um novo decreto já que a minuta de reformulação destas fincava-se na acomodação conservadora e consistia apenas na incorporação de partes da LDB da Resolução nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e do Decreto 2.208/97. O terceiro grupo, o conservador, opinava para a permanência total ou parcial da educação profissional vigente.

As discussões de tais grupos contribuíram para que, no momento, refletisse-se sobre os fins que poderia ter tido o Decreto 2.208/97. Todavia, a este foi dado um único fim: a promulgação do Decreto 5.154/2004 que trouxe, em concomitância, a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal reformulação foi estabelecida pelos instrumentos jurídicos como o Parecer nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. A Resolução nº 1 de 2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio, e para a Educação Profissional técnica de nível médio de forma integrada ao Ensino Médio, assim como o Decreto nº 5.154/2004, garantiram a manutenção das Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico vigentes, as quais estabeleciam um conjunto de princípios de separação entre as disciplinas, sob a concepção de educação profissional interessada.

Para Maués (2008) entre os dois decretos mudou: o avanço nos cursos de qualificação permitindo a elevação da escolaridade. Entre os dois decretos não mudou: o itinerário formativo; os profissionais; o princípio e base da Educação produtivista. Segundo esse autor, houve mudança com o Decreto 5.154 de 2004 pelo menos no aspecto da oportunidade da instituição escolher o currículo a trabalhar: de forma integrada, concomitante, subsequente ao Ensino Médio e ao fato destes cursos permitirem a elevação da escolarização.

A colocação de um parágrafo no artigo 4º desse novo Decreto, o qual aponta sobre as formas de articulação entre a Educação Profissional e Ensino Médio, não consiste em garantia de articulação entre estes.

O novo decreto trouxe a definição quanto à formação inicial e continuada, bem como a preocupação quanto à continuidade do Decreto 2.208/97. No Decreto 5154/2004 definiu-se que há formação inicial quando o trabalhador principia na área profissional e há formação

continuada nas demais experiências formativas após o trabalhador ter adquirido a primeira formação.

Tanto num decreto quanto noutra as críticas quanto à modularização dos cursos, os itinerários formativos, estão presentes. Tal organização expressa o discurso hegemônico quanto à flexibilização do emprego, que, segundo Silva (2007), abrange também o poder de produzir ocupações.

Observamos que a proposta de itinerários formativos ao estudante permite a confirmação do que alguns autores falam sobre trabalho, empregabilidade. Pensar e fazer com que uma instituição de ensino apresente aos seus estudantes itinerários de formação, apenas consolida o fato de que os objetivos da educação envolvem em primeira instância o mercado de trabalho.

À luz dos Decretos 2.208/97 e 5.154/2004 e da prática educação profissional, observa-se o enfoque na preparação do indivíduo para atendimento à demanda do mercado de trabalho. Percebemos também que o intento dos governos responsáveis pela elaboração de tais decretos era facilitar a saída do estudante, visando à obtenção de um possível emprego. Fato este discutido por alguns teóricos. Contudo, oferecer programas aligeirados, garantir ao indivíduo uma formação de acordo com as exigências do mercado de trabalho, traz avanço a Educação Profissional?

1.2.2 Análise sobre ações do Governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva frente à Educação Profissional sob diversos olhares.

A delimitação das ações educacionais dos governos Luís Inácio Lula da Silva- Lula e Fernando Henrique Cardoso - FHC tem como fonte a abordagem de Silva (2007), Maués (2008), Ciavatta (2005) e a prática educativa na rede tecnológica.

Maués (2008) percorre alguns marcos da Educação Profissional brasileira entre os anos de 1997 a 2007, considerando nesse período principalmente a análise dos Decretos 2.208 de 1997 e 5.154 de 2004, além de abordar alguns programas implementados no âmbito da formação e qualificação do trabalhador como PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador) PNQ (Plano Nacional de Educação) e Escola de Fábrica.

Silva (2007) traz a abordagem e comparação quanto à proposta das políticas educacionais do Governo Lula em equiparação ao governo de Fernando Henrique, num enfoque da compreensão sobre os limites e possibilidades do governo “do trabalhador” voltar suas políticas educacionais ao povo trabalhador. Para essa autora, o grande desafio do governo Lula foi a busca da superação da lógica financeira sobre a lógica social.

Ciavatta (2005) enfoca as políticas da educação profissional no governo Lula mediante a análise de diversos programas contingenciais de educação profissional num semelhante eixo de discussão de outros autores, de que o percurso adotado nessas políticas trouxe repetição.

É importante destacar na abordagem das políticas de Educação Profissional implementadas, reconstruídas ou excluídas entre os dois governos, a observação de que, no processo educacional, os resultados não são nítidos em curto prazo. Desta forma, as dificuldades do Governo Lula ao assumir a presidência são visíveis, no sentido de que nesse momento o governo recebia os resultados das reformas ocorridas na década anterior com o presidente FHC. Numa visão de alguém que se encontrava fora do poder, parecia fácil a Lula, transformar, mudar a educação. Mas, na prática, tal condição requer um prazo maior e exige-se que haja discussão sobre a situação em que se encontra a educação brasileira, partindo assim para a consolidação de tais anseios, rumo à reestruturação nos documentos legais e nas ações a partir da implementação dessas regras.

Vejamos algumas ações dos dois governos que geraram tais discussões. No governo Fernando Henrique Cardoso recebia-se retorno da Reforma educacional proposta pelo

governo anterior que estava alicerçada no processo de cursos aligeirados de formação e qualificação de professores. A implantação da reforma na década de 1990, pelo então Presidente Fernando Collor de Mello, foi efetivada por persuasão, ou por Leis e Decretos e estreitou mais ainda a educação com o mercado. Resultados consolidados em ações do governo FHC por meio do Decreto 2.208/97, e na criação de programas, como o PLANFOR vinculado ao ministério do Trabalho e Emprego; e que no governo Lula teve nova versão através do PNQ (Plano Nacional de Qualificação). Nas ações desse governo, visaram-se: a redução de custos e contenção de possíveis tensões sociais (ênfase nas políticas sociais).

Sobre o governo Lula, Silva (2007) destaca a ausência de ações que garantissem, de fato, a inclusão e emancipação humana:

[...] a ausência no governo Lula de uma política de Estado gera a dispersão da oferta de cursos e sobreposição dos recursos existentes entre os programas de educação profissional, qualificação, requalificação e resgate social de jovens e adultos em situação de risco exclusiva, que garantem pouca efetividade social do ponto de vista da inclusão e emancipação humana. (SILVA, 2007, p. 14).

Tais ações estão consolidadas em programas. Entre estes, os que propõem um elo entre educação profissional e educação básica e os programas diretamente voltados ao processo de empregabilidade (estímulo ao emprego). Em destaque os programas: PROEP- Programa de Expansão da Educação Profissional; PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária; PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos; PNPE- Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os jovens; Juventude Cidadã e Escola de Fábrica.

Além de tais programas cabe destacar a iniciativa de manutenção e garantia de Educação Básica para Jovens e Adultos em todos os ambientes, inclusive aos que se encontram em regime de prisão. Destacamos a resolução CNE/ CEB nº 2 de 20 de maio de 2010, publicado no DOU de 20/05/2010 que apresentava as Diretrizes Nacionais para oferta de Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Nesse documento, há a menção que o Estado e a sociedade estão sob responsabilidade da garantia do direito do cidadão à educação. Os Ministérios da Justiça e da Educação firmaram um protocolo de intenções no sentido de viabilizar e fortalecer a oferta de educação em espaços de privação, de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular os marginalizados e excluídos, propostas estas que também estão expostas no PNE (Plano Nacional de Educação) e nos relatórios da V e VI CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos).

O Artigo 5 do documento diz que é dever dos Estados, do Distrito Federal e da União, incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e de novas tecnologias a serem empregadas no âmbito das escolas em sistema de privação de liberdade.

Entre os resultados das ações do governo Lula vale destacar que ao menos os índices de dependência da rede federal houve um tênue acréscimo. A demanda maior de oferta e atendimento (matrícula) da educação profissional estava nos setores privados, o que leva a caracterização de que os beneficiados da formação advinda dos cursos profissionais são as empresas, por isso a existência de tantos programas educacionais em parceria e até mesmo sob responsabilidade direta do setor empresarial.

Maués (2008) defende que haja entre os princípios das atuais políticas públicas para a educação profissional: a redução das desigualdades; desenvolvimento sócio-econômico;

Educação Básica e pública de qualidade; alavanca para o desenvolvimento econômico. Acrescentamos a este a observação que a lógica do mercado, a empregabilidade, está por detrás do discurso de inclusão exposto nas ações educacionais.

Incluímos nessa análise a questão da expansão das redes federais por meio da criação dos Institutos Federais de Educação no país. Expansão esta que também contribui para destacar a continuidade das intenções políticas sobre a educação no âmbito da profissional.

1.3 A Expansão da Rede Federal de Educação e os Desafios

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tomou um avanço significativo mediante a implementação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual, entre outras ações, criou Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's) em todo o país. Essa legislação transformou grande parte das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's - em 38 novas instituições, criando também novos institutos federais. Até o final do ano de 2010 foram implementadas no país 214 (duzentos e quatorze) novas escolas de educação profissional.

Entre as finalidades da Lei 11.892/2008, ressaltamos a expansão da oferta da educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades de modo a cooperar com o desenvolvimento do indivíduo em sua formação cidadã, bem como favorecer as melhorias sociais e econômicas da região (BRASIL, 2008b). Diante disso, há previsões de oferta por meio dos institutos para cursos de níveis: técnico, tecnológico, bem como para o público específico de jovens e adultos.

Essa diversidade de ofertas de níveis e modalidades de cursos poderia ser considerada como aspecto positivo devido à disponibilidade de vagas e oferta de oportunidades para a sociedade obter curso de nível superior. Todavia, nessa expansão imediata, notamos alguns entraves como: o despreparo de parte dos professores que já pertenciam à rede federal em ministrar aulas no ensino superior, e a resistência em ministrar aulas nos cursos profissionalizantes para jovens e adultos.

Tais permissões, e inclusive a equiparação dos Institutos Federais às Universidades Federais trazida pela Lei 11.892/2008 em seu Artigo 2º, parágrafo primeiro, remete aos profissionais da educação momentos de reflexão, tensão, medo, bem como, a constatação da necessidade de mudanças no processo educacional. Afinal, as mudanças geram desconfortos e fazem deparar-se com o incerto, sendo que muitas vezes não se está preparado para enfrentamento destas incertezas, quando se deveriam estar prontos (MORIN, 2006).

Além dessas incertezas, a criação dos Institutos pode ter gerado como desafio a alguns Institutos (há pesquisas mapeando tal situação) a superação quanto à 'crise de identidade' dos *Campi*, muitos deles que constituíam os CEFET's e Escolas Agrícolas. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- *Campus* Araguatins, antiga EAFA, por ter mais de 21 anos de funcionamento e reconhecimento perante a sociedade está passando por uma 'crise de identidade'. Em um ano passou a atender além dos alunos do ensino médio profissionalizante, a demanda de alunos do Ensino Superior, passando a ser chamado de IFTO - *Campus* Araguatins. Nesse processo, cresceu o número de servidores e a demanda de alunos, sendo que os pertencentes ao quadro da antiga EAFA depreendem-se com essa nova realidade.

Todavia, os atuais *campi* dos Institutos Federais de Educação que decidiram por aderir ao processo de institucionalização assumem a responsabilidade, junto ao Ministério da Educação, de alcançar os objetivos propostos nessa mudança. Entre elas a perda e a reconstrução dessa identidade.

Realizamos tal reflexão, para que se registre no histórico da Educação Profissional a mudança tida como marco nesse processo de expansão da rede, sendo necessário observar os

desafios que tais IF's têm em relação à consolidação dessa proposta de mudança na rede federal.

Como desafios atuais dos Institutos Federais de Educação destacamos:

- *Fazer valer a Lei 11.892 de 2008;*

Nesse processo de expansão das redes federais há um desafio a se cumprir com os objetivos propostos com a Lei 11.892 de 2008. No que se refere a Finalidades e Objetivos, os objetivos são:

Promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Inc. III, Art. 6º);

Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito da atuação do Instituto Federal (Inc. IV, art. 6º);

Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de jovens e adultos (Inc. I, Art.7º);

Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; (Inc. II, Art.7º);

- *Galgar pela oferta de um ensino de qualidade, propondo como meta a busca da excelência.*

Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica. (Inc. V, art. 6º);

Toda mudança requer um constante repensar. Dessa forma, o grande desafio com essa nova institucionalidade é manter a *qualidade do ensino* em todos os níveis. Como afirma Morin (2006, p.42): “Nenhum progresso é conquistado para todo o sempre”.

A proposição do governo Lula em expandir a oferta de cursos profissionalizantes e de educação superior por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi ousada e requer um compromisso educacional não só dos servidores (técnicos, professores) e estudantes, mas, principalmente, das adequações de políticas para a manutenção e desenvolvimento dessa nova institucionalidade.

1.3.1 Um desafio especial aos Institutos Federais: a oferta de cursos PROEJA

No que tange à expansão da oferta da educação aos jovens e adultos e da proposta de expansão da rede federal, torna-se como desafio aos Institutos a criação e implementação dos cursos profissionalizantes de educação básica que se estendeu também ao público de adultos, gerando a oportunidade desses em cursar a Educação Profissional Tecnológica.

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - foi instituído pelo Decreto 5.748 de 24 de junho de 2005 revogado pelo Decreto 5. 840 de 13 de julho de 2006. A meta estabelecida com a promulgação do primeiro Decreto é de que as Instituições Federais de Ensino implementassem até o fim do ano de 2006 cursos voltados para jovens e adultos com mais de

18 (dezoito) anos. Destacamos que para atendimento ao proposto foi necessário que Instituições apresentassem estrutura e proposta de atendimento a esse público peculiar de jovens e adultos, Fato este que tornou um grande desafio.

A proposta de criação de tais cursos consistiu numa tentativa de incentivo aos jovens e adultos trabalhadores que se encontram fora da sala, sem a escolarização básica, que estes aproveitem a oportunidade de realizar o Ensino Médio e ao mesmo tempo obter uma habilitação profissional. Todavia, se compreendeu que muitas dessas Instituições estavam despreparadas estruturalmente para a oferta de tais cursos.

O PROEJA surge atendendo-se ao proposto no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta as diretrizes da educação profissional e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores.

Em relação à estruturação desse Programa um dos pontos discutidos por alguns teóricos é a utilização do tempo mínimo da proposta de currículo dos cursos. O primeiro decreto que instituiu esse programa, o Decreto 5.478/2005, garantia a abrangência da sua oferta apenas no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, abordando que o programa abrange: “cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio” (Incisos I, II), apontando como exigência a carga horária máxima, enquanto o último Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 garantiu a amplitude do programa, também à rede estadual, municipal e entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, (§ 3º), e carga horária mínima. Observemos os diferenciais entre os Decretos:

a) *Decreto 5.478/2005*

Abrangência- Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA;

Carga Horária- MÁXIMA- 1.600h- cursos de formação inicial e continuada (sendo, no mínimo 1.200h para formação geral e 200h para a formação profissional); 2.400h- cursos de educação profissional técnica de nível médio (sendo, no mínimo, 1.200h para formação geral e carga horária mínima da habilitação técnica⁷);

b) *Decreto 5.840/2006*

Abrangência- Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA;

Carga Horária- MÍNIMA- 1.400h- cursos de formação inicial e continuada (sendo, no mínimo 1.200h para formação geral e 200h para a formação profissional); 2.400h- cursos de educação profissional técnica de nível médio (sendo, no mínimo, 1.200h para formação geral e carga horária mínima da habilitação técnica, que é definida de acordo com a exigência de carga horária do curso).

Outro ponto em destaque sobre a discussão da estrutura proposta para a formação do jovem e adulto trabalhador é o fato de haver a separação entre o quantitativo de carga horária que seria a formação geral e a formação específica para qualificação. Tendo em vista de que essas formações são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente. (FRIGOTTO, 2005, p. 1099).

O grande diferencial entre os decretos é que o 5.840/2006 aponta em seu Artigo 1º § 2 que: “Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos”, afirmação esta que expressa a compreensão por parte dos formuladores de políticas públicas da necessidade do atendimento educacional específico às condições do aluno. Tal proposição também está clara na LDB nº 9394/96:

⁷ A carga-horária mínima para cada curso técnico profissionalizante está regulamentada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e na Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. (BRASIL, 1999).

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. (Art. 37, § 2º).

O Artigo 3º Inciso IV do Decreto 2.406 de 27 de novembro de 1997 prevê com a oferta de ensino profissionalizante a: “integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”.

O Parecer CNE/CEB nº 17/97 destaca a importância de uma educação profissional e básica de qualidade, como chave para o êxito de uma sociedade desenvolvida.

Diante das modificações e proposições na conjuntura da Educação Básica e Profissional para Jovens e Adultos, observa-se a priorização da integração destas educações com a qualidade. Para isto ocorrer é necessário, entre outras ações, discutirmos sobre o processo ensino/aprendizagem.

Todavia, é importante que se analise o que acontece na prática na Educação Profissional de Jovens e Adultos. Essa evolução histórica da abrangência da Educação de Jovens e Adultos trouxe impactos e avanços à sociedade, e indagações aos educadores que realizam seu trabalho em sala e em busca de uma educação básica de qualidade.

O conhecimento dessa trajetória histórica da Educação Profissional possibilita a compreensão que com o passar do tempo a Educação Profissional foi sendo cada vez mais acessível à população, ao mesmo tempo em que mudou o foco de princípios e fins à medida que foi passando de educação informal aquela tida no período colonial na aprendizagem sobre determinada atividade profissional, caça, pesca, repassada de pais para filhos, ou de mestres para aprendizes, e como essa situação se tornou foco de investimento das políticas públicas do Estado para com a Educação.

A análise realizada nesse capítulo sobre os marcos históricos da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos permitiu o entendimento de que a proposta de unir Educação profissional com a Educação básica é anterior ao período atual. Todavia, é necessário assinalar que para os teóricos atuais essa integração é ausente na prática. Abordamos, dessa forma, o PROEJA, que se apresenta como um curso profissionalizante e básico, mas que enfrenta as mesmas dificuldades dos demais cursos profissionalizantes e que detém suas próprias características, pelo fato de se dirigir a um público diferenciado de pessoas jovens e adultas, muitos fora da escola por algum tempo.

Com base nesse contexto histórico, buscamos uma discussão da prática educativa vivenciada na rede de educação, técnica e tecnológica que consiste a abordagem central desse trabalho, o qual trata do estudo do PROEJA no IFTO - *Campus Araguatins*.

Mediante a proposição do Governo Federal com a criação do PROEJA, o IFTO - *Campus Araguatins* buscou atender ao público de jovens e adultos por meio dos cursos: Técnico em Agroindústria, em 2006/2 e Técnico em Informática, em 2007/2. No momento, são perceptíveis os desafios que a instituição tem enfrentado no que tange ao alcance da qualidade profissional pretendida frente às proposições de mudanças expostos pela rede federal de ensino.

Para melhor continuar a registrar os marcos e passos da Educação Profissional no Brasil destinada ao público de Jovens e Adultos, buscamos elucidá-la a partir de uma questão intrigante da prática educativa no PROEJA: o processo de avaliação da aprendizagem.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

2.1 O Ensino/Aprendizagem

A prática educativa é remota frente aos estudos sobre a conceituação do ensino/aprendizagem. Estão registradas no período de Cristo, anterior e posterior a ele, várias práticas de ensinamento ao povo. As cartas do apóstolo Paulo⁸, por exemplo, consistiram num instrumento de orientações, instruções ao povo, enquanto Jesus Cristo apresentava seu conhecimento de maneira expositiva e com exemplos da realidade, mediante diversas situações cotidianas.

Como visto no capítulo 1 desse trabalho, no período da pré-colonização no Brasil era comum o ensino do ofício passado de pai para filho, dos mais velhos aos mais moços. Ainda nesse período está registrada no processo educativo a catequização dos índios e colonos.

Tais exemplos demonstram que o ensino/aprendizagem é uma prática existente além do ambiente escolar. Mas é, principalmente, no espaço escolar que essa prática é discutida, refletida e estudada por teóricos da área educacional. É nesse ambiente que os agentes diretamente envolvidos com a educação escolar, professores e alunos, encontram-se relacionados com as ações de ensinar e de aprender.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino pode ser definido como a seqüência de atividades do professor e dos alunos, com vistas ao aprimoramento das capacidades cognitivas do aluno (pensamento independente, observação, análise - síntese - outras) que ocorre por meio da assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Sendo que a finalidade desse processo é “proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos” (p.54).

Nesse sentido, a aprendizagem consiste no resultado da atividade do processo de ensino, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação dialógica e interdependente com esse processo, o qual se constitui o ensino/aprendizagem.

O primeiro estudo sobre a relação do ensino e aprendizagem surgiu no século XVII, em um livro produzido por um pastor protestante denominado João Amós Comênio (1592-1670), intitulado de “Didactica Magna”. Com essa obra, Comênio formulou a ideia da difusão do conhecimento, além de criar princípios e regras do ensino. Para a prática educativa nas escolas, Comênio defendia a necessidade de o homem ser educado de acordo com suas características, idade e capacidade para o conhecimento. Todavia, nas práticas escolares da Idade Média o ensino era separado da vida, logo a religião tinha grande poder e influência na dinâmica social. Na medida em que as classes sociais fortaleciam, crescia a necessidade de um ensino ligado às exigências do mundo e o livre desenvolvimento das capacidades e

⁸ Segundo consta escrito na Bíblia, o apóstolo Paulo, que tinha nome original de Saulo, foi o apóstolo diferente dos demais por ter cuidado dos gentios (Atos 13: 47). O mesmo escreveu cartas aos Romanos, aos Coríntios, aos Gálatas, aos Efésios, aos Colossenses, a Tito, a Filomom, a Pedro, a João e a Judas, as quais tinham como finalidade ensinar, advertir, instruir os cristãos da época.

interesses individuais. Tal ideal foi consolidado pelo pensador Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Ele pregava que no processo de ensino a criança precisaria primeiramente ser despertada a gostar do estudo e mediante esse interesse haveria uma tendência natural para se desenvolverem (LIBÂNEO, 1994, p. 54-61).

É importante destacar que na prática educativa nem o professor deve ocupar o centro do processo educativo, nem tampouco o aluno. É necessário que o professor estabeleça uma relação dinâmica de reciprocidade com seus alunos, sem haver as polaridades: dominantes e dominados. O professor não pode ser visto como o detentor do saber e o aluno como o desprovido do conhecimento. Tem-se a considerar as experiências vividas pelos alunos como base para a aquisição de novos conhecimentos e estruturas cognitivas. Logo, tanto o aluno quanto o professor são integradores essenciais do processo ensino/aprendizagem.

O processo ensino/aprendizagem pode ser analisado pela caracterização do papel da escola, pela forma como os conteúdos e métodos de ensino são trabalhados, pela definição da relação professor-aluno, como aprendizagem é tratada. Além do mais, existe a necessidade de compreender e estudar o sentido, conceitos e funções da avaliação. Tendo em vista de que avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza na aprendizagem, independente da prática pedagógica adotada.

2.2 Definições, Teorias e Funções da Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem

A avaliação está inserida no cotidiano, implícita e explicitamente em todos os âmbitos, no nosso dia-a-dia, quando (re) analisamos os nossos projetos, quando agimos - refletimos - agimos.

Mesmo que a avaliação possa ser utilizada sob diferentes aspectos e esteja presente perceptível e imperceptivelmente nas atividades humanas, é notável que as discussões em avaliação, no Brasil, surgiram a partir da avaliação em educação e enquanto objeto de análise da aprendizagem do aluno: “Quase toda a literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno” (SAUL, 1988, p. 26).

O educador no contexto da prática avaliativa, por vezes, faz uso da avaliação sem ter clareza do que essa vem a ser, quais suas características, e de sua relevância para o processo do ensino/aprendizagem.

Na tentativa de definir avaliação, suas teorias e funções, abordaremos os estudos realizados por teóricos que discutem a temática: Demo (1999; 2002), Hoffmann (2005a; 2005b, 2004, 2001), Luckesi (2002, 2008) Perrenoud (1999), Saul (1998), Sousa (2005) e Vasconcellos (2006). Incluiremos também os relatos de experiência sobre questões de avaliação de Almeida (2005), Gatti (2003) e Lisita (2003).

Demo (2002) entende que a avaliação está além do ensino e das técnicas, abordando a concepção da avaliação qualitativa, a qual está centrada na participação e entendida como uma questão política.

Hoffmann (2005a, 2005b, 2004, 2001), discute sobre avaliação com base na concepção construtivista. Descreve questões sobre avaliações observadas na prática escolar apontando quais aspectos devem ser revistos, como: o significado que a avaliação tem tido desde a educação infantil à universidade. Vê avaliação como um passo mediador no desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Luckesi (2002, 2008) busca conceituar avaliação da aprendizagem escolar, contextualizando situações da prática escolar. São referenciais no que tange à definição do termo avaliação.

Perrenoud (1999) aborda a discussão da avaliação na linha da diversidade das lógicas, busca evidenciar que a prática avaliativa no sistema educativo legitima a desigualdade, estando a serviço da seleção.

Saul (1998) analisa o termo e discute sobre questões da avaliação numa visão emancipatória, a que tem como objetivo a transformação da escola, do currículo.

Sousa (2005) busca conceituar os significados atribuídos à avaliação escolar com o objetivo de propor novos significados/atribuições à avaliação a partir das análises realizadas. Nessa, há contextualização histórica e exemplos da prática avaliativa de algumas escolas.

Vasconcellos (2006), aborda as implicações da avaliação no fazer pedagógico propondo uma nova concepção de avaliação: a dialética - libertadora. Elenca-se quais as problemáticas atuais no contexto da avaliação, analisa-se o problema, busca-se estabelecer fins e alternativas para resolução dessa problemática.

A leitura dessas principais obras deixa evidências de que avaliação é uma questão complexa e precisa ser revista enquanto prática educativa. É necessário conhecer e rever os conceitos sobre avaliação, quais instrumentos usados nesse processo, suas funções, e para quais objetivos está sendo utilizada, não somente em aspectos teóricos, mas também em relação à ação na prática do cotidiano escolar.

Definindo alguns dos conceitos sobre o termo avaliação discutidos pelos autores estudados, destacamos as seguintes abordagens:

Sobre a epistemologia do termo avaliar Luckesi (2002 p.79) salienta que toda avaliação tem determinado conceito e aponta o significado da expressão avaliar assim definido: “O termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: prefixo a e verbo valere, que significa, ‘dar valor a’; em síntese, atribuir qualidade a”.

Já Lisita (2003) aborda o sentido explícito do termo avaliação, afirmando que essa envolve duas perspectivas fundamentais: aval + ação. A primeira significando a clareza do referencial a ser utilizado; a segunda, as ações a serem implementadas em função desse referencial.

Dessa forma, é compreensível a definição abordada por Vasconcellos (2006) quanto à avaliação. O mesmo afirma que a avaliação é um processo próprio da existência humana que requer reflexão crítica sobre a prática de modo a captar os avanços, resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão para superar os obstáculos.

Seguindo a lógica do significado do termo avaliar apresentado por Luckesi (2002), a autora Gatti (2003, p. 111) assinala que, em um sentido mais amplo a avaliação é um julgamento de valor: “Avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto os alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagem diversificadas em relação a um certo conteúdo”.

Há uma grande variedade de definições sobre avaliação. Na avaliação do rendimento discente é dada ênfase a alguns modelos e concepções de avaliação, tais como tratar a avaliação da aprendizagem como ‘medida’, ‘julgamento de valores’, ‘classificação’, e diagnóstico, ‘formativa’, ‘somativa’, entre outros.

Os primeiros estudos sobre avaliação da aprendizagem voltaram-se à análise das mudanças do comportamento humano e eram realizados sob a ideia de mensuração por meio de testes/medidas educacionais. Robert Thondike (*apud* SOUSA, 2005, p.27) em seus estudos sobre avaliação deu relevância aos testes e medidas educacionais, sendo que na década de 1930 ampliou-se a ideia de “mensuração por meio de testes padronizados”.

Sousa (2005), além de abordar o estudo do autor anteriormente citado, faz um recorte de nove autores⁹ que influenciaram os escritos sobre avaliação no Brasil, tentando revisitar a teoria da avaliação na concepção de avaliação de cada um mediante: definição de avaliação, natureza da avaliação, funções da avaliação, procedimentos de avaliação, forma de comunicação dos resultados obtidos por meio da avaliação.

⁹ Ralph W. Tyler; H. Taba; W. Ragan; R. Fleming; J. Popham; Bloom, Hasting e Madaus; R. Ebel; N. Gronlund; Ausubel, Novak e Hanesian.

Entre as definições de avaliação apontadas por esse grupo de autores destacam-se as ideias de que: o processo de avaliação tem por finalidade determinar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados, que a avaliação é um julgamento de valor, serve para organizar e interpretar dados, permitir constantes reflexões, aferir e comparar resultados, modificar a conduta dos estudantes, sendo parte integrante da elaboração do currículo e um sistema de controle da qualidade do processo ensino/aprendizagem. (SOUSA, 2005, p. 30-31). A avaliação da aprendizagem está estritamente ligada à avaliação do currículo.

Fazendo relação com a definição exposta por esses autores, em comparação aos teóricos contemporâneos que tratam da temática, observamos que a maioria apontou para alguns princípios comuns da avaliação educacional, o que se refere à definição de que a avaliação serve para julgar, atribuir valores e ao mesmo tempo para verificar o alcance dos objetivos propostos no planejamento curricular, sendo um instrumento base para o processo ensino/aprendizagem.

Como discute Demo (1999), a prática avaliativa é importante para o processo de aprendizagem. O mesmo afirma que o centro da avaliação é a aprendizagem:

Numa sociedade que a tudo e a todos classifica e escalona é fundamental perseguir a relação pedagógica adequada com a avaliação. E dentro do campo metodológico que a tudo e a todos quer mensurar, é essencial apontar para centralidade da qualidade da aprendizagem. (DEMO, 1999; p. 78).

No tocante à natureza da avaliação, suas características e pressupostos, segundo os autores abordados por Sousa (2005), observa-se duas vertentes: a avaliação vista sob relação de medida e como desenvolvimento de etapas. Nessa primeira vertente os autores, Tyler, Taba, Ragan Fleming, Popham, Ebel e Gronlun (*apud* Sousa, 2005) assinalam como vêem a medida no processo avaliativo. Alguns afirmam que a medida é apenas parte da avaliação, porém, necessária. Outros asseveram que a avaliação está além da medida e dos testes, que é uma utilização da medida, sendo que esta é limitada a descrições quantitativas do comportamento do aluno. Somente três desses autores, Tyler, Taba e Ausubel, observam a natureza da avaliação sobre a vertente do desenvolvimento de etapas, desde a definição dos objetivos, a seleção de procedimentos de avaliação à decisão quanto aos termos utilizados para apreciar o resultado, todas as etapas com vistas a melhorar o currículo, o ensino e a orientação.

Cabe destacar que no contexto apresentado por esses autores, o conceito “medida” está ligado à representação quantitativa ou grau do comportamento, enquanto avaliação está ligada ao julgamento desse resultado.

Nos aspectos relacionados à função da avaliação destaca-se que ela serve para diagnosticar, retroinformar, favorecer ao desenvolvimento individual. Tyler (*apud* Sousa, 2005) assegura que a avaliação exerce poderosa influência sobre a aprendizagem. Logo, influencia tanto os alunos no seu estudo, quanto os professores no ensino, a chamada função procedimental e serve, principalmente, no desenvolvimento da capacidade do aluno se auto-avaliar.

Nesse sentido, a avaliação tem como função principal a retroinformação que vai além do diagnóstico, pois além de verificar o que o aluno aprendeu e em que ele tem dificuldades, busca aproveitar essas informações de modo a desenvolver e aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos.

É possível concluir que avaliação exerce duas funções: a formativa, a qual se procede durante o processo do ensino/aprendizagem e a função somativa, a avaliação resultante desse processo.

Para Almeida (1997) a função formativa da avaliação é “útil para a elaboração do currículo e para o ensino e aprendizagem (p.37)”. Para Luckesi (2002), a função diagnóstica da avaliação serve para auxiliar o aluno a construir seu caminho e sua aprendizagem.

Ainda sobre as funções da avaliação, três autores abordados por Sousa (2005) Ragan, Fleming e Taba alertam que a função de avaliar não é exclusiva do professor e deve ser estendida a todos os outros integrantes do processo educacional: alunos, pais, administradores. Além disso, a avaliação tem como função contribuir nas decisões relacionadas também ao âmbito administrativo.

Na leitura de Sousa (2005) observamos uma definição de função da avaliação com linha diferente das apontadas anteriormente, a de que a avaliação tem uma função energizante. Para Cook (*apud* SOUSA, 2005), o aluno é estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que:

a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe, b) seus resultados são estudados juntamente com o professor e, c) seu desempenho é comparado com ele próprio, e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades. (SOUSA, 2005, p. 55).

Segundo Gadotti (2002, p. 106): “O êxito na aprendizagem de conhecimentos deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender”.

Nessa função, observamos a importância da avaliação para o estímulo pessoal do aluno. Porém, na prática avaliativa atual, essa função tem demonstrado na maioria das vezes outros fins, como o da classificação, que ora pode estimular os alunos a estudar, ora pode desestimulá-los, e, principalmente, retira a essência a que deveria ter avaliação.

Hoffmann (2004) chama a atenção para uma função predominante em avaliação: a classificação. Assim define a avaliação classificatória:

Avaliação classificatória: corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino (p.75).

Como apontado pela autora, a função classificatória da avaliação é dominante na prática educativa. Porém é observável discussões dos demais autores sobre funções de avaliação que superem a prática de correção de tarefas e atribuições de notas.

Segundo Almeida (1997, p. 37), foi justamente a crítica da avaliação classificatória que gerou outras denominações à avaliação diagnóstica e formativa: “[...] novos modelos e concepções se delineiam, ainda trazem implícitas a necessidade de se extrapolar a função classificatória, fazendo com que a avaliação assuma outras funções, dentre as quais a diagnóstica e formativa”.

Segundo Sousa (2005, p. 66), a avaliação diagnóstica tem como finalidade: “descobrir que os alunos merecem tratamento”, enquanto a avaliação formativa é um meio para indicar que objetivos o aluno alcançou e o que deixou de alcançar:

A função da avaliação formativa numa perspectiva mais restrita seria. (1) recolher informações nos objetivos, utilizando instrumentos válidos e preciso; (2) interpretar as informações recolhidas com base em critérios preestabelecidos, identificando objetivos atingidos e não atingidos; (3)

planejar atividades de recuperação para os alunos que não atingiram os critérios estabelecidos. (SOUSA, 2005, p. 67).

Considerando os estudos da avaliação, dar-se-ia uma nova redação à citação anterior, onde se lia: “a função da avaliação formativa numa perspectiva mais restrita seria [...]”, se leria: “a avaliação formativa deve seguir tais ações [...]”. Destaca-se que essas três ações: recolher e interpretar informações e planejar atividades de recuperação para os alunos, contemplam o papel da ação avaliativa, qual seja, analisar para garantir melhorias ao objeto avaliado.

Embora tais funções de avaliação: diagnóstica, formativa, apresentem características diferentes, vale destacar a relevância para o trabalho educativo do uso de ambas as funções e de procedimentos avaliativos que consigam atender aos objetivos propostos com a avaliação.

Sobre os procedimentos de avaliação, Sousa (2005, p. 41) assim se manifesta: “são todos os meios utilizados para permitir a obtenção de dados que interessam ao avaliador”, considerando-se dessa forma a diversidade desses procedimentos. Entre os diversos procedimentos citados pelos autores, Sousa (2005) classifica-os em três tipos: os de testagem, os de auto-relato e o de observação. O primeiro é utilizado para colher amostras, o segundo são os instrumentos que o indivíduo fornece com informações sobre si mesmo, e o último, são os que permitem a apreensão direta do fenômeno a ser avaliado.

Ragan (*apud* Sousa, 2005, p. 44) alerta que os procedimentos avaliativos devem ser desenvolvidos a partir do consenso/ cooperação entre alunos, professores e pais.

Entre os primeiros instrumentos avaliativos utilizados por avaliadores do comportamento humano durante o processo educacional estavam: inventário, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários. Segundo Sousa (2005), Tyler e Smith, os pioneiros no que se refere ao estudo e prática avaliativa do rendimento escolar, desenvolveram vários procedimentos de avaliação trabalhando com avaliação por objetivos, sendo que, esses instrumentos escolhidos primavam principalmente a avaliar o desenvolvimento do planejamento curricular.

Gatti (2003) ressalta a necessidade de o professor utilizar vários instrumentos avaliativos que possam ser aplicados no decorrer das aulas, para que ele tenha uma informação contínua do desenvolvimento do aluno. Para a autora,

[...] as avaliações continuadas têm pois o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos (p.108).

Segundo Hoffmann (2004), os professores estão discutindo com maior frequência, as variadas técnicas e instrumentos que podem utilizar para avaliar seus alunos, procurando utilizar as mais diversas formas de avaliação em sua prática, de forma que possam identificar qual é o melhor meio para ter conhecimento sobre o que aluno aprendeu ou não. Alguns professores adotam outros critérios (não só a nota) para saber se o aluno aprendeu, tais como verificar o comportamento, atitudes e a fala.

Sousa (2005, p. 68) ressalta que na avaliação da aprendizagem geralmente há dois tipos de critérios: o absoluto, aquele referente ao critério. e o relativo que é baseado em normas. O critério relativo verifica a posição do estudante com relação ao grupo e o absoluto analisa a situação do estudante frente ao objetivo definido. Por isso, a importância dos procedimentos avaliativos utilizados na escola serem claros tanto para os estudantes quanto para os professores e demais integrantes. É importante que cada instrumento usado tenha objetivos.

Tanto os procedimentos utilizados para avaliar o estudante quanto o processo de recuperação devem ter como objetivo principal e final: facilitar a aquisição da aprendizagem. No entanto, é notável na prática educativa a recuperação como o uso de um instrumento avaliativo, geralmente, uma prova, não sendo tratada como um processo.

Sobre o processo de recuperação Vasconcellos (2006) alerta que na prática educativa, por vezes, a recuperação recupera somente a nota e não a aprendizagem, devido à ausência de trabalho de ensino/aprendizagem no intervalo entre o período de avaliação ao da recuperação. Para o autor, o que existe na recuperação são provas e novas provas.

No resgate histórico do processo de recuperação Vasconcellos (2006, p.33) aponta que as primeiras notícias surgiram “há 2.205 anos antes de Cristo, quando o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promover ou demitir”.

Vemos com essa história que desde os seus primórdios a avaliação, e conseqüentemente seu resultado, apresenta o teor decisório em vertentes voltadas para os conceitos de aprovado ou reprovado.

A respeito da colocação desses autores sobre essa questão, é importante destacar que a prática de recuperação corrente no ensino brasileiro leva o professor, tanto quanto o estudante e comunidade escolar, a darem enfoque à nota. Sendo que nessa estratégia de avaliação, a recuperação deveria ser uma oportunidade para o professor trabalhar nos seus erros e nos erros dos estudantes.

Sobre o papel da nota na avaliação, Sousa (2005, p.71) observa que não importa de que forma a nota está sendo usada: número, letra ou símbolo. O importante é saber como ela está sendo fundamentada. Já Vasconcellos (2006, p.54-55) afirma que a nota, seja ela de qualquer forma: número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional e um fator de alienação da relação pedagógica, e mesmo que não haja nota na escola, sempre haverá necessidade de avaliação.

Entre os autores citados por Sousa (2005), Tyler e Tagan ressaltam a necessidade de atender a forma de comunicação dos resultados obtidos por meio da avaliação. É necessário que todos os integrantes envolvidos no processo sejam conhecedores dos instrumentos e sistema adotado para que o resultado da avaliação seja mais compreensível para pais e público em geral.

A abordagem trazida por Sousa (2005 p.45) da influência dos escritos sobre avaliação nas teorias avaliativas no Brasil evidencia a valorização da avaliação como um processo técnico, procedimental, metódico e de caráter cientificista, características essas que refletem a pedagogia tecnicista que surgiu a partir da teoria geral da administração e que “direcionou a política educacional do Estado brasileiro no período pós-64”.

Pressupõe-se que essas origens conceituais sobre avaliação advindas ao Brasil e até mesmo a prática constante da educação tradicional, vinda com uma nova roupagem na pedagogia tecnicista na época da ditadura, contribuiu no encadeamento do uso da avaliação como controle, racionalização do sistema de ensino, produtividade. Porém, alerta Sousa (2005, p. 25) que a avaliação não pode ser vista como “[...] um processo meramente técnico, implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade”.

Os próprios teóricos abordam as divergências entre o que se espera da avaliação e como essa é tratada na prática. Sousa (2005), por exemplo, aponta o caráter alienante da avaliação, afirmando que quando não há integração entre os motivos e os fins no trabalho pedagógico, ela pode reproduzir a divisão social. A autora afirma ainda que o fracasso escolar, a evasão e a repetência são resultados do uso parcial e de modelos inadequados de avaliação.

Para Vasconcellos (2006), na prática, a avaliação tem um papel mais político que pedagógico. Para ele, a avaliação “não é usada como recurso metodológico de reorientação do

processo de ensino/aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, **de controle**, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais”. (p.49, grifo do autor). No entanto, o autor alerta que a principal finalidade é garantir “a formação integral do sujeito” e, para isso, é necessário que a avaliação seja um instrumento para que os alunos aprendam mais e melhor. (VASCONCELLOS, 2006, p. 57).

Entre as discussões sobre as funções da avaliação surgem várias frentes conceituais do papel do ato de avaliar. Destacamos a seguir as concepções de avaliação que consideramos relevantes para pontuar e concluir o estudo sobre a temática avaliação com base nos autores apontados nesse trabalho. Esse destaque tem por objetivo facilitar a compreensão quanto às diversas conceituações e denominações ao ato de avaliar, bem como, para observarmos que, mesmo com nomenclaturas diferenciadas, há semelhanças entre as abordagens.

a) Avaliação na concepção construtivista

A concepção construtivista é discutida por alguns teóricos que tratam questões referentes à avaliação e tem como autora base nesse trabalho Hoffmann (2005a, 2005b, 2004, 2001).

Nessa concepção a avaliação é entendida como o processo que permite a professores e alunos a utilização dos resultados obtidos com a avaliação como base para consolidação de novos conhecimentos. É importante que o professor reveja as formas de avaliar. Analisar as questões que elabora em suas provas escritas e observar que mediante o erro é possível saber o que o estudante aprendeu e em que está em dificuldade. O erro também deve ser um critério para análise, que se possa, a partir dele, construir um novo conhecimento.

Existem na prática avaliativa mitos e desafios que precisam ser superados, como pensar que avaliação é atribuição de nota.

b) Avaliação na concepção mediadora

Hoffmann (2004) defende também a concepção da avaliação mediadora. Ao mesmo tempo em que a avaliação serve como base para construção de um novo conhecimento, ela aponta uma mediação entre o que se atingiu e o que se poderá atingir no que se refere à aquisição da aprendizagem. É uma concepção semelhante à construtivista e requer uma nova postura do professor frente aos resultados dos seus primeiros procedimentos avaliativos. Enquanto função mediadora o ato de avaliar tem de contribuir para que o professor realize um trabalho de intersecção, intermediação e intervenção entre o que estudante conseguiu numa determinada etapa de construção do conhecimento, ao que é possível saber, observando-se a concepção de erro construtivo.

Deve-se oportunizar situações em que os estudantes possam discutir sobre seus erros e sobre si mesmos, entre outras situações desencadeadoras. Sendo necessário o professor reformular seus testes, suas tarefas avaliativas.

c) Avaliação na concepção emancipatória

Saul (1998, p. 61), assim conceitua avaliação emancipatória:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrições, análises e crítica de uma realidade, visando transformá-la [...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

Nesse enfoque, a avaliação é entendida como momento de reflexão, onde se procura analisar criticamente os resultados obtidos, partindo-se dessa análise para modificar a realidade avaliada.

d) Avaliação na concepção dialética - libertadora

A concepção de dialética-libertadora defendida por Vasconcellos (2006) vê a educação e avaliação libertadora, excluindo-se qualquer acomodação frente à realidade que o cerca. Vê a necessidade da busca de alternativas para a melhoria da prática de avaliação. Compreendendo, porém, que a mudança é paulatina, mas que é necessário querer ver a mudança.

Nessa concepção a avaliação é vista como ação que deve ser constantemente posta em discussão, em questionamento, para que, com base nessas análises, se possa tomar novas atitudes frente a essa prática. Analisam-se os problemas e traçam-se alternativas para resolução dos tais.

Vasconcellos (2006, p.16-42) aponta as lógicas absurdas nas quais a avaliação têm se sustentado: a escola tem valorizado a nota e por sua vez o professor usa dessa para dominar a sala montando um clima tenso sobre as provas; o estudante quer tirar apenas a nota para passar sem se preocupar em aprender; o professor valoriza somente a resposta certa, porque é isso que importa para a sociedade; o aluno estudar apenas na hora da prova e o professor elaborar provas decorebas e somente analisar se a resposta está conforme o que ele disse na hora da aula; o professor não compreende o problema da avaliação, tão pouco a importância da sua participação nesse processo. Outra lógica absurda que afeta o processo de avaliação escolar são as contradições do sistema educacional: mudança no quadro de valores - a queda de autoridades, inadequação curricular, desmotivação dos estudantes frente à ascensão social a que se possa levar a escola, desvalorização profissional do professor, metodologias de ensino tradicionais, distanciamento da teoria e prática, e precariedade das escolas.

Frente a estas definições de concepções de avaliação, e frente às discussões apontadas na literatura em geral, observamos que a avaliação escolar deve contribuir para que o aluno consiga ter o melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem, que vise a analisar o desempenho do aluno de forma contínua, em processo, enfim, que seja uma avaliação mediadora para a construção do conhecimento.

2.3 Avaliação na Educação de Jovens e Adultos

No que diz respeito ao contexto da avaliação educacional, observamos como problemática o fato de haverem atenuadas referências sobre avaliação com enfoque aos jovens e adultos. Os estudos sobre avaliação como visto anteriormente, tratam das concepções gerais da temática no processo ensino/aprendizagem. As produções encontradas sobre avaliação de jovens e adultos apontam situações peculiares de um ambiente educacional específico, que podem se tornar referências às demais, mas que tem de ser analisado no seu contexto.

Dessa forma, discorreremos nesse item as discussões sobre avaliação na EJA nos documentos oficiais: Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000 (BRASIL, 2000) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e Documento-base PROEJA (BRASIL, 2005c), fazendo abordagem com estudos dos teóricos da área. O objetivo é observar quais orientações são atribuídas ao ato de avaliar nessa modalidade específica de educação de jovens e adultos e o que se discute sobre isso.

Considerando as características do jovem e do adulto, pode-se afirmar que eles já partem de um meio excludente. Se esses chegam à escola e não há uma prática avaliativa que

os acolha, dificultará o processo da ação educativa diferenciada como requer certos programas educacionais, como o PROEJA. É importante que o educador tenha em vista o quanto ele pode excluir esse aluno, e o quanto é necessário uma prática compromissada, crítica, reflexiva. O trabalho com Jovens e Adultos tem as suas peculiaridades e trazem desafios. Dessa forma, a avaliação em EJA, especialmente, não pode reproduzir a exclusão vigente do sistema, devendo apontar para a formação humana do indivíduo.

Para uma formação humana é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação da opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação. A percepção da realidade a partir de atos de avaliação acolhedores, processuais, formadores, pode contribuir para que os objetivos da ação educativa produzam resultados diferentes. (BRASIL, 2005c, p. 42).

Esta é uma das orientações que o Documento - base PROEJA aponta sobre o trabalho com jovens e adultos: a necessidade de pensar numa formação integral ao estudante considerando as situações, as realidades dos mesmos.

Segundo o Documento - base PROEJA (BRASIL, 2005c), que também orienta sobre o procedimento avaliativo a ser usado na EJA, a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, ficando como sugestão aos professores que utilizem de instrumentos diversificados para proporcionar reflexões e tomadas de atitudes em busca da melhoria do ensino/aprendizagem.

O referido documento cita as dimensões da avaliação: *diagnóstica*- a que visualiza os avanços e dificuldades do estudante tomando decisões necessárias às estratégias de ensino; *processual*- a que reconhece a aprendizagem acontece em diferentes tempos; *formativa*- a que o sujeito tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, podendo participar na regulação da atividade de forma consciente, e a *somativa*- expressa o resultado referente ao desempenho do aluno no bimestre/semestre (Brasil, 2005c, p. 41). A abordagem das dimensões das avaliações propostas em Brasil (2005c) está entre as diversas concepções de avaliação elencadas nesse capítulo.

Na resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, destacou-se como princípios para o trabalho com a modalidade de jovens e adultos a equidade, a diferença e a proporcionalidade, os quais demonstram o desempenho de três funções bases da educação: *reparadora*- garantia da entrada de jovens e adultos no âmbito de seus direitos civis- direito a uma escola de qualidade; *equalizadora* - oferecer ao indivíduo novas inserções no mundo do trabalho (igualdade de oportunidades); *qualificadora* oferta de uma educação permanente que priorize a qualidade.

No que se refere ao uso do termo “avaliação” nessa resolução há a orientação às instituições que trabalham com jovens e adultos que a cada início de curso deixem disponíveis os critérios de avaliação a serem utilizados. As demais citações da expressão no documento, encontradas nos Artigos 12, 14, 16 e 22, tratam do termo no sentido sinônimo a prova, exame. Fato este que permite observarmos que a Diretriz Curricular da EJA não aborda, especificamente, a forma como se deve avaliar nessa modalidade ou discute sobre a temática. Porém, é importante destacar que em outros documentos que tratam sobre avaliação da EJA, como o caso do ENCCEJA¹⁰, as orientações quanto ao processo de avaliação partem da

¹⁰ ENCCEJA- O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é uma avaliação e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar. (<http://encceja.inep.gov.br>)

definição de competências que os estudantes têm de demonstrar domínio para receber certificação conclusão de uma determinada série/período.

Como afirma Hoffmann, (2001; p.44): “Não há regras gerais em avaliação. Toda a situação precisa ser analisada em seu contexto”. Sob o enfoque da afirmação da autora registramos o entendimento quanto ao fato da dificuldade de encontrarmos literaturas sobre ‘regras’ de como proceder com avaliação de jovens e adultos. Comprendemos que cada situação deve ser analisada em seu contexto e que as teorias abordadas sobre o tema avaliação são bases para que possamos discutir mediante a realidade educacional vivenciada qual a forma apropriada para a realização da avaliação no determinado contexto. Mesmo porque os procedimentos avaliativos escolhidos por um determinado educador podem ter resultantes diferentes sendo utilizado com público semelhante.

Diante de tais considerações, as quais apontam que cada situação tem de ser avaliada em seu contexto, propomos analisar a prática avaliativa no PROEJA do IFTO - *Campus Araguatins*.

O PROEJA NO IFTO - *CAMPUS* ARAGUATINS

3.1 O Instituto Federal de Educação do Tocantins - *Campus* Araguatins

Anterior ao fim do ano de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *Campus* Araguatins, recebia a nomenclatura de Escola Agrotécnica Federal de Araguatins- EAFA. Mediante a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União do dia 30 de dezembro de 2008, que regulamenta a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a EAFA, integrada com a Escola Técnica Federal de Palmas, passou a ser denominada *Campus* do IFTO. Instituto esse que atualmente é composto pelos *campi* de Araguatins, Araguaína, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional (localizados nas cidades destacadas em vermelho), e tem como pólos de Educação à Distância as cidades de Araguacema, Cristalândia, Guaraí, Tocantinópolis (cidades em azul), e os *campi* de Palmas e Araguatins. Conforme consta no mapa seguinte.

Figura 1- *Campi* do IFTO



Figura 2- Vista aérea do IFTO *Campus* Araguatins



FONTE: site www.ifto.edu.br

FONTE: site www.ifto.edu.br

A cidade de Araguatins fica no Extremo Norte do Estado do Tocantins a 660 quilômetros da capital: Palmas. O IFTO *Campus* Araguatins, situado a 05 quilômetros da cidade, localizada na zona rural de Araguatins, tem sua história construída desde a implementação da EAFA, o qual se inicia no ano de 1988, com sua inauguração em 23 de março. Com base na regulamentação do Decreto nº. 91.673 de 20 de setembro de 1985, que designou os 1º e 2º graus profissionalizantes com habilitação em Agropecuária, Agricultura e Economia Doméstica, a escola traçou como meta: “Ser referência em Educação Profissional e

Ensino Médio de qualidade” e como missão: “Preparar indivíduos para o exercício da cidadania, preparar técnicos competentes [...], contribuindo dessa forma para o desenvolvimento e crescimento humano, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para o progresso da Região e do País” (ARAGUATINS, 2009).

Desde sua inauguração o *Campus* Araguatins tem ofertado cursos que visam a atender a demanda profissional da mesorregião do Bico do Papagaio que é composta pelo Extremo Norte do Estado do Tocantins, Sul do Estado do Maranhão e Sul do Pará, num total de 66 (sessenta) municípios, 25 (vinte e cinco) no Pará, 16 (dezesseis) no Maranhão e 25 (vinte e cinco) no Tocantins. Conforme visualizado no mapa a seguir.

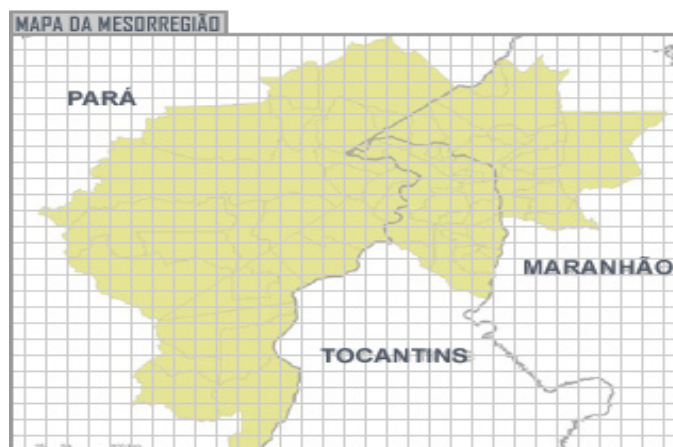


Figura 3- Mesorregião do Bico do Papagaio

fonte: <http://www.mesobicodopapagaio.com.br/>

Constam no histórico da mesorregião do Bico do Papagaio grandes investimentos a partir da década de 1970 em sua base produtiva. Devido à criação da rodovia Belém - Brasília acelerou-se o processo de modernização agrícola e introdução de novas tecnologias¹¹. Atualmente, apresenta a agropecuária e a extração vegetal e mineral entre as principais atividades econômicas, sendo que os projetos produzidos para o desenvolvimento sustentável da região voltam-se a essas atividades, tais como: apicultura, fruticultura, estruturação de unidades produtivas de gemas e jóias.

Observamos que o IFTO - *Campus* Araguatins procura desenvolver seu trabalho com foco na população dessa mesorregião por constatar-se que parte do alunado, principalmente, do Curso Técnico Integrado em Agropecuária são oriundos desses três Estados.

A ação de atender à demanda dessa mesorregião é histórica para o *Campus*. Consta nos registros da escola a oferta de curso de Ensino Médio e curso Técnico Agrícola nas habilitações de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia, até o ano de 2003, proporcionando ao estudante opções de escolha quanto à habilitação técnica. Posteriormente, a partir do ano de 2004, mesclaram-se tais formações num só curso: Técnico Integrado ao Ensino Médio com habilitação em Agropecuária. Dessa forma, desde 2008 o IFTO *Campus* Araguatins oferta vagas para concluintes do Ensino Médio no curso subsequente em Agropecuária.

Atendendo às mudanças promovidas à Educação Profissional, as advindas da regulamentação do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, que institui o PROEJA, e da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que cria os Institutos, o IFTO *Campus* Araguatins oferta na modalidade do Ensino Médio Integrado, os cursos de Agropecuária e Informática, sendo esse último ofertado recentemente, em 2010; na modalidade Técnico Concomitante, em que o aluno estuda o Ensino Médio em outra escola e o curso Técnico no Instituto; oferta o curso

¹¹ www.mesobicodopapagaio.com.br, visitado em 7/07/2009.

Informática; no PROEJA, os cursos Informática e Agroindústria e nos cursos Superiores com Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação e Bacharelado em Engenharia Agrônoma.

A transformação de EAFA para IFTO *Campus* Araguatins é evidenciada pela população regional por meio dessa demanda de abrangência de áreas profissionais, níveis e modalidades de ensino, provido com a oferta de tais cursos. Além de atentar ao disposto no Inciso VI da Lei 11.892/08: “VI Ministar em nível de educação superior: b) Cursos de licenciatura”, e do desafio da busca de verticalização da educação básica à educação profissional e a educação superior, o *Campus* propõe cooperar com o desenvolvimento do indivíduo em sua formação cidadã e favorecer as melhorias sociais e econômicas da região, especificamente da mesorregião do Bico do Papagaio.

3.2 Os Objetivos Educacionais do IFTO *Campus* Araguatins: Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e demais Documentos.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, as antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas e novos *Campi* da rede tiveram o prazo de 180 (cento e oitenta) dias com contagem inicial da data de 28 de dezembro de 2008 para elaborar e apresentar o seu Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI e Estatuto ao Ministério da Educação. Este documento deveria elencar as missões, objetivos e previsão de oferta de cursos de até o ano de 2014 com foco na meta de expansão dos mesmos.

Utilizaremos para essa abordagem nesse item o PDI do IFTO, pois o Projeto Pedagógico do *Campus* encontra-se em fase de elaboração, e tendo em vista que o projeto atual foi elaborado quando se constituía como Escola Agrotécnica.

Os objetivos do Instituto seguem a proposta da Lei 11.892/2008 e as diretrizes curriculares da Educação Nacional, e como tal, buscam atender ao estabelecido na legislação voltada ao Ensino Profissionalizante.

É proposto como Missão do *Campus*: “Proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico por meio da formação pessoal e qualificação profissional” (TOCANTINS, 2009, p.5).

A missão estabelecida pelo Instituto voltada à atenção a formação pessoal e à qualificação profissional, permite a análise de que o foco educacional dos *campi* busca integrar tanto a formação cidadã quanto a preparação técnica profissional. Fato este que, em tese, consolida a necessidade da integração entre a formação básica e profissionalizante para o estudante. Essa missão resume-se na finalidade do Instituto, o qual é garantir o “pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (TOCANTINS, 2009, p. 6). Fins esses orientados pela LDB 9394/96.

A visão de futuro do IFTO volta-se para a ação de “ser referência no ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na inovação tecnológica de produtos e serviços, proporcionando o desenvolvimento regional sustentável” (TOCANTINS, 2009, p. 5). A busca pela referência do Instituto, tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa e extensão, demonstra a nova estruturação dos *campi* e o novo enfoque a que deve se pautar a prática pedagógica no *Campus* Araguatins. Como apontado no breve histórico da Escola, desde o início de seu funcionamento esta se propõe a garantir um ensino de qualidade que também atenda às demandas do setor produtivo da mesorregião do Bico do Papagaio. Todavia, no momento atual, o objetivo educacional do instituto está além de oferecer um ensino com qualidade. Como consta na Lei 11.892/2008 que os Institutos Federais de Educação são equiparados à Universidade no que tange à incidência sobre a regulação, avaliação, supervisão do instituto e dos cursos superiores, o *Campus* Araguatins também deverá investir em pesquisa, sendo

necessário pensar na base estrutural do *Campus*, a qual sempre esteve voltada ao ensino de qualidade.

O PDI do IFTO foi elaborado em um curto prazo e em alguns *campi* não houve a oportunidade para a comunidade participar ativamente do processo, em específico, na escolha dos cursos que, de fato, atendessem à comunidade local, regional. Fato este que não inclui o caso do *Campus* Araguatins que focalizou seus objetivos educacionais em continuação ao atendimento de estudantes por meio da oferta de cursos, como os citados anteriormente, em áreas centradas nos arranjos produtivos locais - APLs.

Observando os demais documentos da Escola, como o Processo de criação dos cursos do PROEJA (ARAGUATINS, 2006), verificamos a constatação de que o *Campus* Araguatins tem seu objetivo pautado no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem voltado aos paradigmas de: ‘Aprender a aprender’, caracterizado pelo domínio do conhecimento, com a finalidade de descobrir, compreender; ‘Aprender a fazer’, diretamente relacionado à formação profissional; ‘Aprender a conviver’, ajudar o estudante no processo aprendizagem para a participação, cooperação, ‘Aprender a ser’, integração dos três paradigmas anteriores. Sendo um objetivo específico a promoção da formação integral de seus alunos através de ações educacionais empreendedoras e cidadãs. Não esquecendo dos princípios bases que pauta a Educação Profissional, os quais estão voltados aos valores “estéticos, políticos e éticos”, apresentados pela Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, Parecer CNE nº 16, de 5 de outubro de 1999 e Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998.

Além do ensino, o IFTO *Campus* Araguatins procura desenvolver atividades junto à comunidade, realizando cursos e treinamentos para agricultores da região com parceria com empresas como RURALTINS (Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins) Secretaria de Agricultura do Estado, prefeituras, cooperativas.

Elencamos tais elementos para que possamos compreender que embora o IF apresente hoje uma estruturação diferenciada no que tange à possibilidade de ofertar, tanto cursos com nível médio técnico quanto cursos de nível superior, para observar que os princípios, objetivos e missões continuam a pautarem-se numa base humanística, cidadã, científica e tecnológica, e que cabe aos profissionais atuantes na Rede Federal Técnica e Tecnológica o anseio em buscar concretizar e/ou superar tais metas. O fato de se analisar em questionamento a situação atual do *Campus* Araguatins com essa transformação ocorrida no Instituto, como por exemplo, a legislação que instituiu a oferta de PROEJA, é um indicativo da importância do papel dos profissionais da educação em busca desses objetivos.

A proposta da estruturação dos novos Institutos e o estabelecimento de metas dos *campi* para fortalecimento do ensino, associado à pesquisa e envolvimento da comunidade através da extensão, enriquece a concepção de que a Educação contribui para melhorias na sociedade, podendo até transformá-la significativamente. O estímulo para que jovens e adultos retornem ao espaço escolar expande as expectativas da comunidade perante a Instituição do ensino. Um desses incentivos foi trazido pela nova redação de alguns artigos da LDB 9394/96, na Lei nº 11.741, de 2008, acrescentando um novo parágrafo ao artigo 37, apontando a preferência quanto à Educação de Jovens e Adultos articulada com a Educação Profissional. “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (BRASIL, 2008a).

Tal orientação está sendo observada e levada em consideração na elaboração dos novos projetos pedagógicos dos cursos do *Campus* Araguatins. Entre os objetivos do Instituto encontra-se a criação de metas específicas aos jovens e adultos, considerando que historicamente as políticas de desenvolvimento educacional excluíam a educação de Jovens e adultos, sendo que atualmente esta modalidade de educação está na agenda de prioridades, como é o caso do PROEJA que ora estudamos.

3.3 O PROEJA no IFTO *Campus* Araguatins

Tanto a criação dos Institutos Federais de educação quanto o PROEJA estão sendo focos de análise dos profissionais da área, remetendo a momentos de reflexão, tensão, medo, bem como, a constatação da necessidade de mudanças no processo educacional. Afinal, as mudanças geram desconfortos e fazem deparar-se com o incerto, sendo que muitas vezes não se está preparado para enfrentamento destas incertezas, quando se deveriam estar prontos. (MORIN, 2006).

Consideramos as finalidades e objetivos propostos aos Institutos Federais, incluindo, nessa perspectiva, o IFTO - *Campus* Araguatins, como desafios. Acreditamos que a busca pela consolidação de um centro de excelência por meio da oferta de cursos nos variados níveis de ensino torna-se uma atividade problematizadora no sentido de que o atendimento para cada nível de ensino deve ser diferenciado, sendo que ao mesmo tempo deve estar integrado, articulado.

A Lei 11.892/2008 quando estipula que os IF's têm de ofertar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para cursos de Ensino Médio e Integrado, incluindo o atendimento ao público jovens e adultos, estabelece também a exigência do atendimento de pelo menos 20% (vinte por cento) das vagas aos cursos de nível superior, sendo um desafio promover a integração e verticalização desses níveis e modalidades.

Ramos (2005, p. 38-39) aponta que a reforma da educação profissional e a iniciativa de programas para atender à população adulta como o PLANFOR (Plano de qualificação e requalificação do trabalhador), trouxe como indicação relevante a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promoverem a inclusão social. O PROEJA surge com base nesse princípio, mas na prática observamos a dificuldade da superação desse viés e a promoção da inclusão social, a começar por analisar questões específicas da prática pedagógica do curso, como é o caso do processo avaliativo. Dificuldade esta a ser observada mediante o conhecimento do processo de escolha e implementação do curso no *Campus*, até o relato de algumas experiências vividas na Coordenação dos Cursos PROEJA.

Depois de alguns estudos teóricos e pesquisa de opinião na cidade de Araguatins e região quanto às expectativas de cursos a serem ofertados para Jovens e Adultos, a comissão designada em Portaria¹² para a elaboração da proposta do PROEJA decidiu, juntamente com a comunidade escolar, pela oferta dos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroindústria e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática.

A escolha, em específico, de um Curso Técnico em Agroindústria e Informática na modalidade PROEJA, deveu-se também ao fato de constituírem cursos que, respectivamente, pertenciam a uma área profissional que o *Campus* já tinha experiência e estrutura para funcionamento, e por ser de maior facilidade para o trabalho prático e técnico no período noturno. Este último fator no qual não se enquadra o primeiro curso, o Técnico em Agroindústria, levou-nos a promover um olhar mais argucioso sobre o curso. Ademais, no momento em que se propunham tais cursos, a escola não funcionava no período noturno.

Esse olhar argucioso permitiu que focalizássemos nossa atenção ao trabalho junto à turma do curso Técnico em Agroindústria e a observarmos as problemáticas existentes no trabalho com os cursos PROEJA. Dessa forma, caracterizamos, a seguir, o perfil dos estudantes da turma analisada, apresentando as problemáticas observadas.

¹² A portaria mencionada é a de nº 102 de 02 de agosto de 2005, o qual o Diretor-Geral da EAFA, Francisco Nairton do Nascimento designa os servidores: Luciana Pinto Fernandes, Ivanês Sousa da Silva, Cícero Salatiel Pereira Lopes, Maria Rodrigues Colares, Maria Luiza Pereira Carvalho, Orlando Dias Carneiro, para realizar estudo de demandas e construir junto a comunidade o Plano de Curso PROEJA no âmbito do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005.

3.3.1 Os estudantes da turma 04: PROEJA Técnico em Agroindústria

Para melhor entendimento de quais são os jovens e adultos citados nesse trabalho, buscamos caracterizar o perfil desse público, em específico, a Turma 4 do PROEJA Agroindústria do IFTO *Campus* Porto Nacional.

O jovem e adulto a que se refere parte do resultado desse trabalho tinham, em sua maioria, 33% (trinta e três por cento), entre 22 e 26 anos de idade, sendo que 27% (vinte e sete por cento) deles tinham entre 18 e 22 anos, enquanto 20% (vinte por cento) estavam entre 30 e 35 anos e 7% (sete por cento) tinham mais de 45 anos de idade. Dados esses que permitem a conclusão de que mais da metade desses estudantes tinham entre 18 a 26 anos. É uma turma de perfil jovem. Grande parte, 72% (setenta e dois por cento) é solteira (o), enquanto 27% (vinte e sete por cento) são casados (as) e 7% (sete por cento) são divorciados.

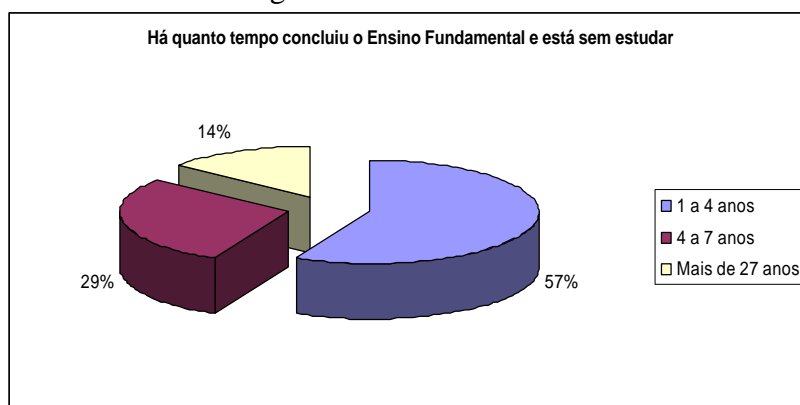
No que se refere à situação de trabalho, constatou-se que 67% (sessenta e sete por cento) desses estudantes trabalhavam e que 33% (trinta e três por cento) estavam desempregados. Entre o percentual dos estudantes que trabalhavam, parte desses era autônomo, 33% (trinta e três por cento), e a outra parte empregada, 34% (trinta e quatro por cento).

Sobre a renda familiar desses estudantes, 81% (oitenta e um por cento) recebiam menos de um salário mínimo¹³, enquanto 13% (treze por cento) tinham renda entre um e dois salários mínimos e apenas 6% (seis por cento) com renda familiar entre três a quatro salários mínimos.

Todos os estudantes da Turma 4 do PROEJA Agroindústria cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. Cinquenta e três por cento desses, no momento do ingresso no curso PROEJA, não possuíam o Ensino Médio, enquanto 47% (quarenta e sete por cento) já possuem o Ensino Médio.

Entre o percentual dos estudantes que ainda não possuíam o Ensino Médio, observamos que parte desses está há poucos anos sem estudar, conforme aponta o gráfico seguinte.

Gráfico 1- Tempo em que os estudantes que não possuíam o Ensino Médio da turma PROEJA Agroindústria ficaram sem estudar.



Cabe ressaltar que no processo de seleção para os estudantes ingressarem nos cursos PROEJA no IFTO *Campus* Araguatins, não há critério que especifique a exclusão daqueles que já possuem Ensino Médio, em concorrer uma vaga para o curso, como fazem outras

¹³ Quando do levantamento desses dados, final do ano de 2009, o valor do salário mínimo era de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais).

instituições de ensino, por acreditarem que o PROEJA deve ser exclusivo para quem não possui Ensino Médio.

O dado referente ao tempo que o estudante passou sem estudar aponta que os estudantes dessa turma contavam com pouco tempo fora da sala de aula, o que leva ao pressuposto que há uma facilidade, tanto por parte dos estudantes tanto quanto dos docentes, no desenvolvimento do trabalho de ensino/aprendizagem junto ao curso.

A relação entre o tempo que os estudantes encontravam fora da sala de aula com o percentual de estudantes que já possuem o Ensino Médio pôde ser compreendido pelas respostas tidas mediante o questionamento proposto aos mesmos: O que atraiu você a estudar no PROEJA¹⁴? Segundo os estudantes o fato que mais atraiu a estudar no PROEJA foi a possibilidade de cursar o Ensino Médio e Técnico de forma integral, um total de 47% (quarenta e sete por cento), e 40% (quarenta por cento) apontaram que o incentivo partiu do Ensino Técnico e, 13% (treze por cento) marcaram outra opção fundamentando que “O mercado de trabalho que se expande no agronegócio está propício, juntamente com os concursos” (Est. 01). “Me preparar para faculdade ou para trabalhar”. (Est. 03)

O perfil dos estudantes, de certa forma, não seguia as semelhanças gerais do que se pressupôs, de que seriam estudantes, em grande parte, com muito tempo fora da sala de aula, em sua maioria, com faixa etária mais avançada. Porém, as observações tidas com o trabalho na coordenação do PROEJA permitiram a indução da necessidade de se repensar e discutir questões problemáticas obtidas nesse curso.

3.3.2 As problemáticas observadas no trabalho junto aos cursos PROEJA do IFTO Campus Araguatins

No processo de criação do Curso Técnico em Agroindústria de 15 de maio de 2006 (ARAGUATINS, 2006), consta um breve resumo da História da EJA no Brasil, com abordagem que a prática educativa para essa modalidade deve ser realizada de acordo com a vivência dos jovens e adultos, na medida em que se possa reconhecer e validar habilidades e competências já adquiridas por esses indivíduos ao longo da vida. Aponta-se, ainda, que a proposta pedagógica da EJA deva estar incluída no Projeto Pedagógico da escola, e deve contemplar os valores, princípios e finalidades previstos nas diretrizes curriculares nacionais.

A estrutura curricular do Curso Técnico em Agroindústria está dividida nas bases: *Formação Básica, Parte Diversificada e Formação Técnica*, as quais incluem respectivamente, as disciplinas da base nacional comum - Língua Portuguesa, Redação, Artes, Educação Física, Matemática, História, Geografia e Sociologia, sendo da parte Diversificada o Inglês, Informática Básica, Associativismo e Cooperativismo; e da Formação Técnica, as disciplinas da base tecnológica profissional da área Agroindústria: Processamento de Sub-Produtos de origem animal e vegetal/Projeto, Processamento de Frutas e Hortaliças/Projetos, Processamento de Massas e Biscoitos/Projeto, Processamento de Leite e Derivados/ Projeto, Processamento de Carne/Projeto, Processamento de Leite e Derivados, Administração e Gerenciamento.

De toda a abordagem teórica e procedimental apresentada no processo de criação do curso PROEJA – Agroindústria - destacamos as propostas metodológicas e de avaliação, as quais procuram viabilizar processos pedagógicos voltados à problematização, investigação, debates e discussões. Segundo Araguatins (2006) a avaliação da aprendizagem dos alunos pauta-se no proposto na LDB 9.394/96. Uma avaliação com prevalência dos aspectos

¹⁴ Esse questionamento está na proposta de questionário para os estudantes do curso PROEJA Agroindústria, que também abordava questões sobre avaliação. Contudo, foi repensada a necessidade de trabalhar apenas com os docentes dessa turma. Nesse trabalho e item em específico, utilizamos apenas a primeira parte desse questionário, os dados cadastrais e dados referentes à escolaridade.

qualitativos sobre os quantitativos e o predomínio da avaliação diagnóstica como instrumento para tomadas de consciência na possibilidade e necessidade ao longo do processo ensino/aprendizagem devendo-se estar atentos às especificidades do “ritmo do aluno”. A metodologia utilizada deve adequar-se às necessidades do aluno no processo de aprendizagem.

Contudo, com a implementação desse curso visualizamos, na prática, algumas divergências quanto ao proposto no processo de criação, bem como situações-problemas tais como:

a) Dificuldades para manter o aluno jovem e adulto na escola e a ausência de demanda de estudantes para o curso Técnico em Agroindústria.

A primeira turma de PROEJA, curso Técnico em Agroindústria, iniciada em agosto de 2006, começou com um total de 27 alunos e concluiu em junho de 2009 com apenas 15 alunos. A segunda turma formada por duas salas do curso Técnico em Informática iniciou com 80 alunos, sendo que no início do ano letivo de 2008/2009, devido ao número de alunos aptos a cursar o 2º ano de Informática, o total de 75 matriculados no ano anterior caiu para 42. De duas turmas restou uma, sendo que no ano de 2010 se formaram desse total, 32 alunos.

Logo, percebemos que a demanda para os cursos de Informática estava maior, e desde agosto de 2007, a cada ano, oferta-se uma turma do curso de Informática. No ano de 2009 foi realizada mais uma tentativa quanto à apresentação de demanda ao Curso Técnico em Agroindústria, que iniciou com um total de 27 alunos, sendo que no ano de 2010 encontravam-se regularmente matriculados 19 alunos, com término previsto no ano de 2011. Devido a esse histórico de demanda o *Campus* não ofertará outra turma de Técnico em Agroindústria na modalidade PROEJA. Há pouca demanda e permanência de alunos no curso Técnico em Agroindústria.

b) Currículo Integrado em processo de construção

O Documento - base PROEJA (BRASIL, 2005c) - deixa clara a necessidade da construção de um currículo integrado. Todavia, alerta: “torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído executado de maneira coletiva e democrática (p.41)”. No PROEJA há ausência de um currículo integrado e de acordo com as peculiaridades do estudante jovem e/ou adulto.

A realidade observada é que até mesmo no curso regular Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que se encontra em andamento há mais tempo, não apresenta um currículo integrado. Os objetivos educacionais estão voltados para quê? Como os documentos oficiais do Instituto apresentam a avaliação?

c) Projeto Pedagógico dos Cursos do Instituto em defasagem

Ao buscar analisar aspectos da avaliação propostos por alguns documentos oficiais do Instituto, observamos a defasagem do Projeto Pedagógico (PP) da escola. Embora haja na escola cursos PROEJA, notamos a ausência no PP de aspectos voltados para essa modalidade de ensino. O projeto pedagógico da escola tem como ano base 2002¹⁵.

Todavia, o projeto do processo de criação dos cursos PROEJA ressalta a peculiaridade do trabalho com jovens e adultos, inclusive, dá ênfase a uma proposta de avaliação

¹⁵ O IFTO *Campus* Araguatins está construindo um novo Projeto Pedagógico, porém ainda não concluído.

diferenciada que busque avaliar o aluno a partir de sua vivência. Propõe que os conteúdos sejam trabalhados a partir da realidade dos alunos, uma proposta que vem ao encontro das proposições do Documento-base PROEJA (BRASIL, 2005c). Resta diagnosticar como tal proposta se processa na prática.

d) Ausência de material didático específico para os alunos PROEJA

Uma das barreiras para o trabalho com os jovens e adultos encontra-se na ausência de um material didático específico, como o que existe nos cursos de ensino básico da EJA. Além do PROEJA ser uma proposta inovadora, ela apresenta características diferenciadas em comparação aos cursos de Jovens e Adultos ofertados no Brasil, anterior ao Decreto que instituiu esse programa.

Como apontado anteriormente, a oferta dos cursos PROEJA nos Institutos Federais, tanto quanto em outras unidades escolares Estaduais, Municipais e pelo Sistema S, é um desafio que requer de todos um constante repensar. Dessa forma, foi instituído entre proposta de gestão desse Programa o fomento para realização de seminários (15 Diálogos PROEJA), fóruns regionais (8 fóruns) e nacional (1 seminário), reuniões de avaliação e monitoramento (8 reuniões do curso de Especialização e 3 do Edital da Capes/Setec) para socialização de experiências e reflexões sobre a temática¹⁶.

Em uma das edições do Fórum Regional PROEJA, da região Norte, ocorrida na cidade de Manaus - AM, entre os dias 05 a 07 de outubro de 2010, e do qual participamos, foi possível observar que as problemáticas levantadas na realidade do IFTO *Campus Araguatins* não são isoladas.

Na apresentação e socialização das problemáticas com demais servidores e estudantes do PROEJA de outras instituições de ensino, por meio dos resultados parciais desse trabalho: “A prática Avaliativa dos docentes no PROEJA do Instituto Federal do Tocantins *Campus Araguatins*” (LOPES, 2010), notamos a semelhança entre esses apontamentos diagnosticados, e justamente nessa apresentação um dos itens mais discutidos pelos presentes foi a ausência desse material específico para os alunos PROEJA, tornando-se um dos itens essenciais. Segundo a colocação de participantes na referida apresentação, a existência de materiais próprios aos Jovens e Adultos e em atendimento às abordagens locais e regionais serão favoráveis ao desenvolvimento do trabalho no PROEJA, inclusive com melhorias na prática avaliativa.

e) O processo de avaliação

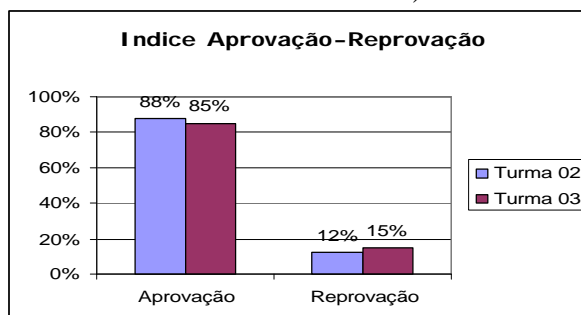
Dentre as situações problemas elencadas destacamos a avaliação pelo olhar argucioso que se tem pela temática, devido aos estudos realizados sobre essa problemática e pelas observações alcançadas no trabalho com o PROEJA. São perceptíveis as dificuldades da escola, do professor no processo de ensinar e, principalmente, avaliar, o que remete a rever as demais situações-problemas. O professor que não tem um perfil profissional adequado, uma escola que não tem um currículo apropriado às peculiaridades do jovem e adulto, que não consegue manter este público em curso, tende a ter dificuldades no ato de avaliar. Tornou-se instigante a concepção de avaliação da comunidade escolar, bem como a forma da avaliação no curso PROEJA, principalmente no curso Agroindústria.

Transpareceu que a comunidade escolar conceitua de forma arbitrária o fato do PROEJA conceder oportunidade de inclusão de jovens e adultos excluídos do sistema,

¹⁶ BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_96.php> Acesso em 27 de dezembro de 2010.

levando ao fato, implícito, de que os alunos têm de ser aprovados. O gráfico seguinte apresenta o índice de aprovação e reprovação no PROEJA:

Gráfico 2 - Índices aprovação- reprovação Curso PROEJA- Informática (Agosto- 2008/Junho- 2009)



No curso de Agroindústria, primeira turma PROEJA concluída no ano de 2009, 100% do total dos 15 alunos concluintes do módulo foram aprovados.

Cabe ressaltar que o curso de Informática é desenvolvido em séries anuais, enquanto o curso de Agroindústria é ministrado no sistema modular, assim chamado por ser desenvolvido em períodos de cinco meses, sendo as disciplinas distribuídas a cada semestre. Ao cursar dois módulos o aluno conclui uma série/ano. Tal escolha de sistema modular deveu-se ao fato das disciplinas da área técnica ter períodos próprios de germinação/produção. Desta forma, buscamos adequar o calendário de aulas ao período mais conveniente para o bom desenvolvimento das disciplinas.

Enfim, demonstramos com tais índices de aprovação/reprovação que algo precisa ser analisado no âmbito da avaliação no PROEJA. Era necessário compreender os caminhos pelos quais os professores e alunos passaram para chegar a este nível de aprovação/reprovação, saber como o aluno está sendo avaliado e o que o professor está fazendo com a avaliação. Quais procedimentos estão sendo utilizados?

Percebemos que o ato de avaliar ainda se restringe ao instrumento ‘prova’, em específico às “Semanas de Provas” (método ainda utilizado pela escola). Dessa forma, há pouco tempo dedicado ao processo avaliativo que prevê o acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno no decorrer das aulas. Os alunos, em sua maioria, preocupam-se apenas com a nota e o professor, sabendo disso, prende-se à nota para “ter a atenção” dos alunos.

Entendemos que se a avaliação não estiver contribuindo para diagnosticar as dificuldades e avanços do aprendizado do aluno para tomadas de atitudes, pode ser um dos fatores de exclusão deste da sociedade.

f) O processo de dependência

O processo de avaliação semestral ocorre da seguinte forma: o estudante tem de ser avaliado por, no mínimo, dois procedimentos avaliativos com valor de 0 a 10 a cada bimestre, sendo o total de dois bimestres. No final do semestre, é observado se o estudante atingiu o valor 5,0 (cinco) como média aritmética 5,0 dos dois bimestres. Caso ele não atinja esse montante, realiza-se a recuperação, sendo que a média dessa recuperação, que oscila entre 0 a 10, deve ser somada com a média aritmética dos bimestres e dividida por dois.

Quanto ao processo de encaminhamento de avaliação foi um fator instigante o processo de dependência, o qual consiste em oportunizar o aluno que não conseguiu atingir a

média 5,0 nas disciplinas que cursou durante o módulo, assistir às aulas e buscar recuperar (ou a nota ou a aprendizagem, pois no fundo, não se sabe o que o aluno recupera).

Como não há demanda para o curso de Agroindústria, e considerando que até o fim do ano de 2008 existia apenas uma turma em funcionamento, houve dificuldades para oferecer essa dependência. Dessa forma, e tendo conhecimento de tais situações, pouco se observou aluno em recuperação. E aos que estavam, buscou-se analisar quais meios estavam sendo utilizados para avaliá-lo.

Para Santos (2003, p. 73): “As avaliações realizadas nas escolas decorrem de concepções diversas e nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos”. A autora aponta entre as desvantagens da avaliação classificatória o direcionamento da aprendizagem à competição, a qual nega o outro. Todavia, alerta que no processo de ensino/aprendizagem as interações estabelecidas nas salas de aula precisam contribuir para que o aluno sinta que é aceito pelo professor e colegas e que devem ser um incentivo ao cérebro. Logo, o cérebro necessita do afeto, do abraço, para se desenvolver (p. 85).

Diante de tais problemáticas ficaram algumas perguntas: Quais teorias e procedimentos avaliativos são utilizados no IFTO *Campus* Araguatins no curso Técnico em Agroindústria do PROEJA? A avaliação tem contribuído para fornecer indicadores para o diagnóstico da aprendizagem do aluno? O que os professores almejam com a avaliação? Como procedem aos encaminhamentos de alternativas de solução e melhoria do discente avaliado?

3.4 A Metodologia Proposta à Pesquisa

Tendo em vista tais problemáticas, a proposta desse trabalho trouxe em seu bojo o **objetivo geral**: analisar as práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino/aprendizagem no curso Técnico PROEJA em Agroindústria do IFTO *Campus* Araguatins.

Traçamos como objetivos específicos.

- ✓ Caracterizar os conceitos e funções da avaliação do processo ensino/aprendizagem apresentados pelos docentes do curso Técnico em Agroindústria PROEJA do IFTO - Araguatins;
- ✓ Identificar os procedimentos de avaliação mais utilizados pelos docentes da educação profissional no curso Técnico em Agroindústria PROEJA;
- ✓ Investigar as implicações da prática avaliativa da aprendizagem adotada no curso Técnico em Agroindústria PROEJA do IFTO - Araguatins, mediante a declaração dos docentes;
- ✓ Analisar a aplicabilidade da proposta avaliativa apresentada nos planos e propostas oficiais e sua manifestação na prática pedagógica dos docentes.

Tais aspectos precisam ser discutidos no âmbito do IFTO *Campus* Araguatins como forma de contribuição diagnóstica e reflexiva à própria instituição e às demais que estão nessa situação: necessidade de ofertar cursos PROEJA e rever as formas de avaliação utilizadas no processo ensino/aprendizagem. Logo, a discussão sobre avaliação remete a debates de outras demandas da Instituição, como currículo, objetivos educacionais, perfil docente, entre outras. Dessa forma, propomos nesse trabalho a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa.

Na área de Ciências Humanas e Aplicadas, especificamente na Educação, é comum a existência de pesquisa com abordagem qualitativa, pois ela parte de alguns pressupostos e

adotam métodos contrários à pesquisa experimental. Segundo Chizzotti (2003, p. 78). “A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de muitos teóricos que utilizam métodos e técnicas de pesquisa diferente dos estudos experimentais.”

Assim como há diversas naturezas de pesquisas, existem opções metodológicas para se desenvolver um trabalho científico. Ora podem-se levantar dados em um projeto por meio de aplicação de questionário e análise de documentos, ora outra podem-se observar a ação, a fala dos atores envolvidos na pesquisa que, sendo qualitativa, permite ao pesquisador fazer uso da objetividade. Conforme aponta o autor:

A pesquisa qualitativa objetiva provoca o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados, dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e as estratégias de resolvê-los. (CHIZZOTTI, 2003 p. 90, 91, grifo nosso).

Para Martins (2004, p.293): “O uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa”. Segundo a autora, a escolha da metodologia qualitativa gera um grande desafio para o pesquisador, pois o desenvolvimento desta depende fundamentalmente da competência teórica e metodológica do pesquisador. A autora alerta que devemos compreender as características próprias da pesquisa qualitativa, os possíveis erros que tal metodologia remete: nosso comprometimento subjetivo, o qual arrisca a neutralidade e objetividade do conhecimento científico (MARTINS, 2004); a possível ausência de representatividade do público a ser trabalhado, bem como as generalizações demasiadas. Logo, para Gamboa, (2002) “os valores e interesse do pesquisador moldam sua visão da realidade (p. 42)”.

Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, adquirindo tais características (SILVA, 2001):

Aplicada: objetiva gerar conhecimento dirigidos à solução de problemas específicos, envolve verdade e interesses locais;

Qualitativa: considera o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números;

Descritiva- visa descrever o fenômeno e suas variáveis;

Levantamento e Estudo de caso: envolve a interrogação direta das pessoas e estudo profundo de poucos objetos.

3.4.1 Os colaboradores da pesquisa

Inicialmente, pensamos em envolver no trabalho tanto os estudantes quanto os professores do PROEJA. No entanto, chegamos à conclusão, que, para o momento, a contribuição dos docentes a respeito do processo de avaliação atenderia às discussões, à tomada de decisões a respeito desse curso e questão em específico.

Os colaboradores da pesquisa foram os docentes da turma Técnico em Agroindústria do PROEJA. No final do ano letivo de 2009, entre os meses novembro e dezembro, período em que utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados à pesquisa, o IFTO *Campus* Araguatins contava com 15 (quinze) professores ministrando aulas na referida turma. Sendo que, desse total, havia professores que ministravam aulas regulares na turma e ministrando aulas aos alunos em processo de dependência modular. Cabe lembrar que a existência do processo de dependência devia-se à inexistência de novas turmas do curso Técnico em Agroindústria no instituto e à inviabilidade destes alunos reverem tais disciplinas num período oposto às aulas noturnas. Essa dependência decorria-se da matrícula do aluno na

disciplina em que este obteve média abaixo de 5,0 e da modulação dos professores para ministrar aula a estes alunos.

Dessa forma, do total de professores atuantes na turma em observação houve a participação no levantamento de dados de 100% desses.

3.4.2 As etapas da pesquisa

Dividimos o trabalho nas seguintes etapas que não seguiram rigor mecânico:

a) 1ª Etapa: Análise - descritiva/ Procedimentos avaliativos/ Concepções

Nessa etapa realizamos o aprofundamento dos estudos sobre a temática de avaliação, educação de jovens e adultos, processo de ensino e aprendizagem, entre outras. Buscamos analisar as propostas de avaliações expostas nos documentos oficiais como: Projeto Pedagógico dos Cursos do *Campus*, Processo de Criação dos Cursos PROEJA, Documento-base do PROEJA¹⁷, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 entre outras legislações vigentes, como: Brasil (2008a, 2010a).

Devido ao redirecionamento dos procedimentos metodológicos, algumas das ações propostas no projeto inicial desse trabalho de pesquisa não foram realizadas como apontado: a análise quantitativa e qualitativa das propostas dos planos de cursos (disciplinas) dos módulos, aplicação de entrevista junto aos docentes da turma e acompanhamento-observação in-loco (aulas teóricas e práticas, inclusive das disciplinas de Processamento de Carne, Leite e derivados/ Frutas e hortaliças, entre outras).

Porém, conforme apontamos no projeto, a mudança no procedimento metodológico poderia ocorrer de acordo com o desenvolvimento do trabalho, em atendimento à marca do método qualitativo: a flexibilidade. Assim como nos ensina Fazenda (1999, p.41) “as opções metodológicas também vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve”.

Entre o período que propomos no pré-projeto a metodologia até a formulação do projeto final desse trabalho passamos por algumas mudanças no âmbito profissional, uma dessas, a modificação do local para nossa atuação. Em novembro de 2009 quando o projeto passou pela banca de qualificação do PPGA¹⁸, estávamos à espera da nomeação para um novo cargo e *Campus* do IFTO. Devido à limitação de tempo em que passaríamos no *Campus* Araguatins, e considerando os objetivos propostos no trabalho, escolhemos como instrumento para a coleta de dados junto aos docentes um questionário semi-estruturado¹⁹.

De acordo com os objetivos propostos elaboramos um questionário no segundo semestre de 2009, período anterior ao envio do pré-projeto para a qualificação junto a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Posterior à qualificação revimos os pré-projetos com as observações da banca de qualificação corrigindo e excluindo alguns questionamentos, buscando verificar se, de fato, os questionamentos propostos estavam coesos aos objetivos do projeto. Mediante essa análise, reformulamos o instrumento, deixando em aberto duas questões que eram fechadas, acrescentando outras em aberto, e outras fechadas, colocando algumas para o professor completar. Uma forma de o professor ficar mais à vontade ao responder, podendo assim, colocar sua opinião com mais clareza.

¹⁷ (BRASIL, 2005c)

¹⁸ A banca de qualificação do Projeto intitulado “A avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso Técnico em Agroindústria PROEJA do IFTO *Campus* Araguatins” foi composta por Lia Teixeira, Célia Otranto e Nádia Maria Pereira de Souza.

¹⁹ Ver Apêndice B.

Anterior à aplicação do questionário junto aos docentes fizemos um memorando para a Direção de Ensino e Direção Geral do *Campus* apresentando o projeto e explicando sobre os procedimentos da pesquisa. Depois dessa formalidade, conversamos durante a semana de 09 a 13 de novembro de 2009 com os professores que participaram da pesquisa. Fizemos um trabalho com cada professor de forma a explicar-lhes o objetivo do trabalho, deixando-os a par da sua livre escolha em participar ou não da pesquisa. Os 15 (quinze) professores atuantes na turma Técnico em Agroindústria PROEJA receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁰ e todos esses aceitaram participar do projeto.

Cabe ressaltar que realizamos um pré-teste do questionário com uma professora que colaborou para a análise da objetividade das questões. Buscamos com esse pré-teste saber: As questões propostas estão claras, objetivas e coerentes ao leitor? Quais sugestões desse profissional, o próprio contribuinte da pesquisa, para melhoria nesse instrumento?

Dessa forma, seguimos com a aplicação do questionário durante o fim do mês de novembro e início do mês de dezembro de 2009. Os mesmos foram impressos e entregues pessoalmente aos professores. Vale destacar que houve professor que solicitou o questionário digital para responder. Sendo que todos os professores retornaram com o instrumento respondido.

b) 4ª Etapa: Ações (a ser discutida/proposta à comunidade do IFTO *Campus* Araguatins)

A proposta metodológica apontada na nossa 4ª Etapa da pesquisa: “montar um grupo permanente no IFTO *Campus* Araguatins para discussão e tomadas de ações contínuas quanto às temáticas Avaliação, Educação de Jovens e Adultos”, como exposto, é um fato a ser discutido. Sentimos que tal meta está prejudicada devido ao fato de não estarmos trabalhando no *Campus* Araguatins. Porém, projetamos que esse objetivo seja expandido, mesmo que embora não estejamos no *Campus*, ainda pertencemos ao Instituto.

As oportunidades têm nos levado a propor discussões sobre essa temática ora esquecida por alguns educadores a frente das decisões no ensino como: Reitor, Pró-reitores, Diretores Gerais e de Ensino, Gerentes de Ensino. São essas oportunidades que permitiram a expansão, divulgação desses questionamentos.

c) 2ª e 3ª Etapas: Análise-crítica e Produção/Divulgação

Nessas etapas propomos a análise preliminar dos dados e resultados obtidos com a pesquisa e a produção e divulgação dos mesmos. No desenvolvimento desta, destacamos a participação no Fórum Regional PROEJA Norte em Manaus-AM entre os dias 05 a 08 de outubro de 2010. Nesse evento apresentamos os dados parciais e análises desse trabalho e tivemos a oportunidade de ter como público professores e estudantes do PROEJA do *Campus* Araguatins, inclusive docentes que contribuíram com esse trabalho. Vale ressaltar que tais produções bibliográficas contribuirão com as demais instituições de ensino.

Fator relevante da participação nesse evento consiste em que pudemos elucidar questões referentes sobre avaliação, inclusive propondo aos representantes do MEC/SETEC (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica) a atenção ao processo de avaliação nos cursos PROEJA.

Ainda na 3ª Etapa, esteve a produção final do trabalho da dissertação, no qual consta a análise e discussão dos dados obtidos com o questionário e dos estudos teóricos realizados.

²⁰ Ver em Apêndice A.

Para apresentação dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, realizamos inicialmente uma tabulação geral das questões propostas. Posterior a esse levantamento produzimos os gráficos de todos os itens do instrumento possíveis de mensurar, bem como das questões em aberto que poderíamos separar por categorias/eixos centrais, observando os itens elaborados: dados cadastrais do docente, dados referentes à atividade profissional, as questões abertas e fechadas sobre avaliação e análise dos docentes quanto ao trabalho com o PROEJA.

Garantindo o sigilo de identidade firmada no Termo de Compromisso aos docentes colaboradores desse trabalho as respostas terão como referência o termo 'Participante' e como sigla a expressão: 'Part. n'.

As análises dos resultados desse levantamento de dados estão expostas no nosso próximo capítulo.

TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROEJA IFTO *CAMPUS* ARAGUATINS

4.1 Perfil dos Profissionais Docentes Colaboradores da Pesquisa

Ao buscar atingir os objetivos desse trabalho, os quais estão focalizados na análise das práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino/aprendizagem no curso Técnico em Agroindústria PROEJA do IFTO – Araguatins elencamos, inicialmente, o perfil dos profissionais docentes que colaboraram com a pesquisa respondendo aos questionamentos propostos quanto aos aspectos da avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

É importante ressaltar que os dados analisados quanto à formação, atividade profissional, tempo de serviço, experiência na Educação de Jovens e Adultos e sobre avaliação, contribuem para a compreensão das concepções e, portanto, da prática avaliativa adotada por estes profissionais em sala de aula.

Em relação à titulação desses docentes, 60% são especialistas, 33% possuem apenas a graduação e 7% são mestres.

Observamos a realidade em que se encontrava o *Campus* Araguatins. As pessoas com nível titulação mais avançada optam por não ministrar aulas no PROEJA, um dos fatos observados no período de coordenação dos cursos PROEJA.

Sobre a mudança de titulação do professor do PROEJA em comparação ao período em que iniciou seu trabalho na Federal de Educação e o momento atual, houve apenas um professor que mudou de nível de titulação após ter trabalhado no Instituto. Isso considerando que o professor na primeira vez que foi contratado pela escola só tinha a graduação, e na segunda vez que retornou à escola, mais uma vez por meio de contrato temporário, já possuía a especialização. Tal situação de não haver mudança de níveis de titulação entre os demais professores participantes da pesquisa deveu-se ao fato de a maioria destes, o equivalente a 100% terem apenas, em média, dois anos que trabalhavam na instituição. O vínculo empregatício desses profissionais com a instituição de ensino configurava-se em contrato temporário (53%) e concurso efetivo (47%).

Vemos que o número de professores concursados no IFTO tem crescido. Todavia, identificamos na pesquisa que o índice de contrato temporário foi maior devido ao módulo II do curso de Agroindústria ter iniciado em agosto de 2009, e a autorização para nomeação dos professores aprovados em concurso público ter saído a partir do mês de outubro de 2009. Desta forma, os professores contratados que iniciaram o trabalho do 1º Bimestre do módulo, em agosto de 2009, participaram significativamente da pesquisa. Mesmo porque grande parte dos professores que estava no processo de dependência dos alunos permaneceu até o fim do módulo.

Sobre o tempo de serviço desses profissionais constatamos que 100% dos professores envolvidos na pesquisa trabalhavam a menos de dois anos na instituição. Todavia, boa parte deles tem experiência em docência há mais de 8 anos.

Considerando a carga horária máxima de horas/aulas permitidas ao professor 24 (vinte e quatro) aulas por semana, observou-se que houve uma quantidade significativa de professores que estavam com, em média, 6 a 18 aulas semanais. Ressaltamos ainda que as

duas pessoas que estavam com carga-horária acima de 24hs eram contratos temporários, e que, por isso, trabalhavam em mais de uma escola: no IFTO e em escolas do estado.

Apontamos a questão da carga horária por ser um fator indicativo de tempo do professor que pode influenciar na escolha dos procedimentos avaliativos para diagnóstico da aprendizagem dos alunos em sala de aula. Como a situação encontrada no IFTO com 53% de professores contratos, em disposição para trabalhar em mais de uma escola, pode ser um empecilho para o desenvolvimento de processos avaliativos que acompanham o aluno de forma contínua, suas mudanças de comportamentos.

Vasconcellos (2006, p. 83) alerta que para o docente desenvolver uma avaliação que não polarize o caráter de aprovação/reprovação é necessário melhorar a formação dos educadores e suas condições de trabalho.

As primeiras observações tidas no acompanhamento pedagógico junto às turmas de PROEJA nos levaram a levantar a problemática de que os professores dessas turmas não tinham experiência no trabalho com jovens e adultos, devido às dificuldades para o trabalho com esse público.

Todavia, os dados obtidos com essa pesquisa apontam que a experiência dos professores na docência com jovens e adultos precede o trabalho com o PROEJA. Sessenta e sete por cento (67%) dos pesquisados haviam trabalhado com o público de jovens e adultos por, em média, um a dois anos. Fato este que indica a experiência destes profissionais em turmas de EJA primeiro e segundo segmento ofertado por escolas estaduais e municipais, mas não apresentava as características de educação profissionalizante a pertence o PROEJA. Os docentes também apontaram que não sentem dificuldades em trabalhar com público de jovens e adultos.

O diagnóstico do perfil profissional dos docentes focalizou-se na análise das teorias e práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino/aprendizagem. Entendemos que o perfil profissional do docente tem influência no fazer pedagógico desse profissional, portanto, na prática avaliativa.

A formação docente, sua experiência profissional, suas condições de trabalho têm de ser discutidas, assim como a avaliação.

4.2 Conceitos e Funções da Avaliação Segundo os Docentes

Buscamos caracterizar os conceitos e funções da avaliação do processo ensino/aprendizagem apresentados pelos docentes do curso Técnico em Agroindústria-PROEJA do IFTO Araguatins.

Para estes avaliar é (Questão 3.1):

Verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos e utilizar os resultados para aprimorar as práticas pedagógicas. (Part. 01)

Acompanhar a evolução do aluno no processo de ensino-aprendizagem. (Part. 02)

Observar a evolução de um aluno durante o processo de aprendizagem, pois esse processo é contínuo. (Part. 03)

Verificar o desenvolvimento global do aluno. (Part. 15)

Verificar se o aluno conseguiu aprender alguma coisa que foi dita em sala de aula. (Part. 05)

Verificar como otimizar a aprendizagem. (Part. 06)

Conhecer o grau de aprendizagem de determinado assunto e tentar observar algumas falhas. (Part. 07)

Identificar o que o aluno aprendeu. (Part. 09)

Verificar o nível de aprendizagem em determinado momento a fim de melhorar uma situação futura. (Part. 10)
Dimensionar o aprendizado. (Part. 11)
Diagnosticar o nível de aprendizagem de cada indivíduo. (Part. 14)
Observar através de seminários, trabalhos, exercícios, provas, perguntas orais e escritas se o aluno aprendeu os conteúdos, possuindo habilidades e competências de acordo com meu plano de aula. (Part. 12)
Verifica se os objetivos cognitivos pretendidos são efetivamente atingidos. (Part. 13).

De acordo com as respostas dos docentes, percebemos uma predisposição aos conceitos de avaliação ligados a ações como: verificar, acompanhar, observar, identificar, conhecer, dimensionar, diagnosticar.

Os conceitos atribuídos pelos docentes ao termo avaliar apontam que a avaliação é um meio para verificar tanto o nível de aprendizagem do aluno, as habilidades e competências adquiridas, os sucessos e as dificuldades deste, como para verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos utilizando desses resultados para aprimorar as práticas pedagógicas. Todavia, em termos quantitativos, observamos um grande percentual das definições do ato de avaliar como o de ‘verificar a aprendizagem do aluno’, ficando, portanto, a ideia de que parte desses professores vê o ato de avaliar com este fim.

O ato de avaliar é um processo que deve verificar não somente o nível de aprendizagem do aluno, como também, o ensino, de modo a otimizar esse processo. Portanto, há outros fatores a serem considerados na definição do que é avaliar. Uma avaliação de função procedimental, a qual influencia tanto os alunos no seu estudo quanto os professores no ensino.

Para Sousa (2005, p. 63) “[...] aprender é um ato que o sujeito exerce sobre si próprio; não simplesmente registrar para reproduzir. [...] O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos, integrar as contradições aparentes num conjunto de esquemas mais gerais que ele possuía”. Nesse contexto, a avaliação tem de além da aplicação de provas e testes.

Sousa (2005, p. 46) aborda que: “o conceito de avaliação necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada”.

É interessante a noção apresentada pelo professor (a) colaborador acerca da importância de não se associar a prática da avaliação à ação punitiva e ao fato de que o ato de avaliar permite uma visão panorâmica do processo de ensino e aprendizagem, a que leva a ação-reflexão-ação do professor e do aluno. Assim afirmam alguns participantes, sobre o questionamento “Avaliar é (Questão 3.1)”:

Uma ferramenta utilizada para verificar as necessidades individuais e coletivas dos alunos. E não pode associar a avaliação a uma prática punitiva. (Part. 04)

Identificar os sucessos e as dificuldades dos alunos permitindo uma visão panorâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma ação-reflexão-ação do professor e do aluno, no intuito de alcançar a aprendizagem. (Part. 08)

Tais respostas levam-nos a concluir que os professores reconhecem a importância da avaliação como o aspecto identificador, tanto do sucesso quanto das dificuldades dos alunos. Afirmativa que se enquadra nas características da avaliação mediadora.

Ao questionar os professores quanto a “Utilidade da avaliação” (Questão 3.2) demos a oportunidade para os mesmos marcarem mais de uma opção. Dessa forma, analisamos o item

sob um quantitativo total. Foram 36 escolhas distribuídas pelas assertivas que apresentaram os seguintes índices: verificar a aprendizagem (11); diagnosticar as dificuldades do aluno (8); atribuir nota (3), tomada de atitudes (2); modificar a metodologia aplicada em sala (5); verificar se o aluno atingiu os objetivos (5). Ainda como resposta, dois professores acrescentaram: “Considero que o processo (avaliação) abrange todas as opções anteriores” (Part.03). “Acompanhar a evolução do aluno e se necessário for modificar as metodologias de ensino”. (Part.14).

Relacionando a resposta do conceito que o professor tem sobre o termo avaliar e a definição do: “para que serve a avaliação” (Questão 3.2), observamos que ambas estão voltadas ao conceito da “verificação da aprendizagem”. A significância dessa abordagem aos professores implica a compreensão de como o professor vê a avaliação. A avaliação deve analisar não somente o produto da aprendizagem, mas, sobretudo, o seu processo. Verificar aprendizagem não é somente verificar nota.

Na questão 3.3 em que indaga aos docentes “O que você almeja com a avaliação?” Os professores responderam de acordo com:

a) A noção que aponta as diretrizes da LDB os aspectos qualitativos sobre os quantitativos: “[...] despertar no aluno um olhar positivo para que ele chegue as suas conclusões em relação ao conteúdo trabalhado não deixando os aspectos quantitativos sobrepor - se aos qualitativos”. (Part. 02)

b) A avaliação da aprendizagem voltada para análise da prática pedagógica adotada em sala:

Identificar aptidões, aprimorar deficiências, desenvolver potenciais, mensurar a eficácia das práticas que adoto. (Part. 04).

Verificar se a metodologia utilizada foi adequada à situação. Se o ensino promoveu a aprendizagem do aluno. (Part. 05).

Verificar a aprendizagem dos alunos e diagnosticar o trabalho desenvolvido com eles. (Part. 06).

c) A avaliação para atingir os objetivos da aula em contribuição ao uso de conteúdos voltados à realidade do aluno: “Atingir os objetivos da aula, tornando o conteúdo aplicável à realidade do aluno”. (Part 08).

d) A avaliação sob o objetivo do replanejamento: “Verificar se os alunos desenvolveram as competências e habilidades previstas no plano de ensino; replanear embasado no diagnóstico da avaliação; consolidar conhecimentos desenvolvidos nas aulas”. (Part 07).

e) Os objetivos da avaliação sob o enfoque da verificação da aprendizagem, análise do domínio do conhecimento, habilidades, interesses. O que corresponde à parte das respostas:

Verificar se o nível de conhecimento adquirido através das atividades avaliativas está de acordo com o aspecto evolutivo apresentado pelo aluno ou turma. (Part. 09).

O aprendizado do aluno e seu interesse pelo curso que está fazendo. (Part. 03).

Verificar o grau de aprendizagem do aluno sobre determinado assunto. (Part. 10).

Verificar o quanto o aluno fixou dos conteúdos ministrados e o que ele é capaz de inferir. (Part. 11).

Verificar o nível de aprendizagem, pois está além de uma simples nota. (Part. 12).

Verificar a aceitação da disciplina e o interesse do aluno em relação à disciplina. (Part. 13).

Que o aluno domine, tenha conhecimento do assunto abordado. (Part. 08).

Observar se o aluno possui habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa através, ou seja, de acordo com a série que o aluno se encontra e diagnosticar se por acaso essas habilidades e competências não existirem, mudando minha prática. (Part. 14).

Verificar o nível de conhecimento parcial e de preparação dos alunos quanto a competências e habilidades. (Part. 15).

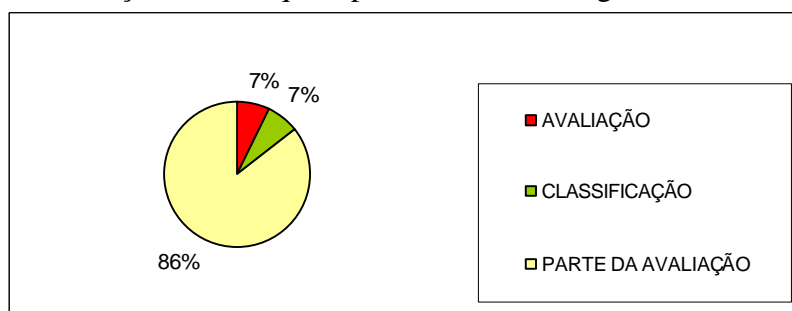
Sousa (2005, p. 70) aponta a problemática que se torna a verificação da aprendizagem sob análise dos aspectos subjetivos. Para essa autora:

[...] a decisão do nível de aprendizagem obtido pelo aluno dependerá muito da subjetividade do professor no momento em que exercita o julgamento, pois o humor da personalidade varia não só conforme os padrões sociais introjetados, mas também conforme fatores circunstanciais momentâneos.

Vasconcellos (2006, p. 56) diz que a avaliação está intimamente ligada a concepção de educação expressa pelo professor, e os objetivos da avaliação têm de estar pautado nas concepções de homem e de sociedade que queremos formar, bem como ao Projeto Político Pedagógico.

Na questão 3.4, para os professores: “Prova ou Exame é”:

Gráfico 3: Definição sobre o que é prova ou exame, segundo os docentes



Alguns professores afirmam que a prova ou exame é apenas parte da avaliação. O outro percentual dividiu-se entre a consideração da prova ou exame como avaliação e classificação, sendo que alguns professores acrescentaram: “A prova é um instrumento avaliativo, uma das muitas formas de avaliar” (Part. 03), “Desenvolvimento das atividades diárias (Part.04)”. “Se ‘eles’ forem escolhidos podem ser parte da avaliação (Part.6)”.

As respostas dos docentes quanto à definição da prova ou exame como parte da avaliação leva-nos a diagnosticar o entendimento desses docentes que a avaliação consiste num processo, sendo a prova um instrumento que compõe a avaliação.

Nesse contexto, observamos que a prova e/ou exame integra a função formativa e diagnóstica da avaliação. No sentido que essa deve contribuir com o conhecimento dos estudantes. A prova é considerada como o processo formal da avaliação.

Cerca de 60% dos docentes demonstraram possuir conhecimento sobre teorias de avaliação educacional, advindas de suas experiências em sala e de estudos na área. Em resposta a questão 3.5, os docentes citam entre os teóricos que estudaram e/ou conhecem:

[...] Paulo Freire. Ele preocupou-se com a inserção do aluno no processo de ensino” (Part. 8); [...] Perrenoud que considera a avaliação uma forma de

separar, segregar” (Part.10); “[...] Piaget. Pedro Demo. Sigo a teoria de Pedro Demo que a avaliação deve ser qualitativa e quantitativa” (Part. 14).

Entre as teorias conhecidas citam: “[...] teoria formativa” (Part.12) “Conheço os quatro tipos de avaliações propostas no documento do PROEJA” (Part.15); “Construtivista, emancipatória e conservadora” (Part. 07).

Cabe ressaltar o posicionamento do participante quanto à significância do trabalho de Paulo Freire que embora não apresentando em seus estudos a noção dos procedimentos de avaliar, deixou explícito através da metodologia de trabalho defendida para a com o público de jovens e adultos, que o processo do ensino/aprendizagem e, desta forma, incluía-se a questão avaliação, deve partir da realidade deste, atender o mundo.

4.3 A Prática Avaliativa dos Docentes no Curso PROEJA

Com o objetivo de identificar os procedimentos de avaliação mais utilizados pelos docentes da educação profissional no curso Técnico em Agroindústria – PROEJA - e investigar as implicações dessa prática avaliativa, propôs-se inicialmente aos professores a indagação para reflexão sobre ao fato de a prática avaliativa que eles utilizavam ter alguma relação com a formação acadêmica que tiveram.

Obtivemos como resposta a proposição “Em sua opinião o que o levou a adotar os métodos avaliativos em aula está relacionado à sua formação?” (Questão 3.8), as seguintes afirmativas:

a) Justificativas voltadas aos estudos durante capacitação, graduação e/ou especialização;

Na verdade está relacionado a graduação e minha pós-graduação o que me levou a aplicar os métodos avaliativos foi conhecer a clientela e a região. (Part.12).

[...] Antes de minha graduação eu só acreditava na prova escrita e pronto. Porém tive professores e disciplinas de EJA, além do estágio em EJA que me fizeram aplicar meus conceitos sobre avaliação. (Part.7).

[...] Durante minha graduação e pós-graduação estudei teorias e metodologia de ensino e aprendizagem que sempre nortearam os educadores a escolherem técnicas adequadas de ensino, aprendizagem ou ambos. (Part.8).

b) E o que afirma que estudo e a prática em sua formação serviram como modelo reverso ao que hoje eles usam em sala: “[...] durante minha graduação não concordava com alguns métodos avaliativos aplicados pelos meus professores. (Part.6)”.

c) Afirmativa apresentada sob justificativa da experiência em sala de aula: “[...] isso resulta das experiências que tive ao longo de minha docência. (Part.10)”.

d) Respostas que relacionam tanto aos estudos sobre avaliação quanto à prática avaliativa em sala.

Em parte, no entanto, a prática em sala de aula também contribuiu para eleger os métodos (Part.9).

A parte teórica adquirida durante o curso é válida, mas a prática me ensinou muito, pois as experiências influenciam bastante nas decisões e escolhas. (Part.5).

Está relacionada à minha formação e experiência de sala de aula (Part.6).

Graduação e experiência profissional. A avaliação apenas objetiva torna-se incompleta no sentido do aluno apresentar sua compreensão e o uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, que e o que sugere os PCN's. (Part.2).

Observamos que na afirmação destes profissionais houve a compreensão quanto à subjetividade e adequação dos modelos avaliativos ao trabalho efetivo em sala de aula.

e) E, o participante que nega alguma relação da sua prática avaliativa com a formação obtida: “Não. Na minha formação fazia provas subjetivas, além de provas práticas e relatórios de campo. (Part.13)”.

f) O professor que destacava caráter da subjetividade da avaliação,

Entendo que nenhuma avaliação seja neutra, neste sentido dificilmente um professor, usará somente o que aprendeu na graduação ou pós, etc [...] Mas aplica aquilo que aprendeu com a nova demanda da experiência em sala de aula. Bem como se observa a recomendação legal – por exemplo, a LDB e regimento interno das instituições. É o meu caso. (Part.15).

Quanto às posições apontadas pelos colaboradores, ressalta-se a observação feita por um destes, na qual admite que os atuais métodos de avaliação usados não estão relacionados à sua formação e sim ao atendimento dos interesses da escola. Assim se posiciona o participante: “Não. Os métodos avaliativos foram adotados após alguns anos na sala de aula procurando atender os interesses da escola” (Part. 4).

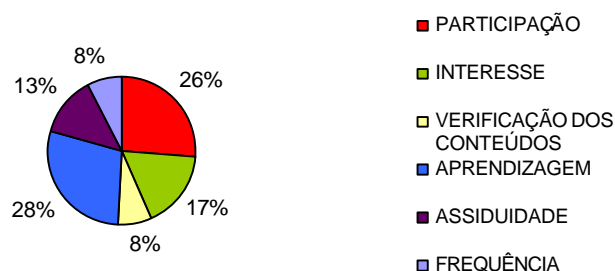
Com base na experiência da formação acadêmica, ou na prática tida em sala de aula, observamos que os professores adotam procedimentos avaliativos comuns, conforme se discorre adiante.

4.3.1 Os procedimentos avaliativos

Para conhecimento dos instrumentos avaliativos usados pelos professores no processo de aprendizagem propusemos os seguintes questionamentos: “No momento em que você avalia o aluno do PROEJA que aspectos você leva em consideração?” (Questão 3.6); “Quais instrumentos você utiliza para avaliar os alunos do PROEJA?” (Questão 3.7).

Sobre os aspectos levados em consideração pelo professor no processo da avaliação educacional, destacam-se:

Gráfico 4: Indicadores observados no processo de avaliação



Verificamos que os aspectos referentes à “aprendizagem e participação” foram os escolhidos em maior percentual pelos professores do PROEJA, sendo também considerados o “interesse e assiduidade” dos alunos. Um participante acrescentou ainda que no momento de avaliar, observa, quando possível: “o Desempenho do aluno no mercado de trabalho” (Part.12). Afirmação esta que abrange a concepção de avaliação com enfoque: na aplicação prática, no cotidiano do aluno, e a noção do entendimento da necessidade do ensino está voltada à realidade do estudante.

Cabe ressaltar que os aspectos de participação, assiduidade, interesse e até mesmo o desempenho do aluno no mercado de trabalho são subjetivos, e necessita de o estabelecimento de critérios prévios para análise. Participar significa necessariamente aprender? Como saber que o aluno aprendeu?

Sobre os critérios e avaliação de atitudes, Sousa (2005, p. 73) enfatiza que para ocorrer uma avaliação de atitudes é necessário que outros agentes da escola avaliem também o aluno, sendo que na prática hoje vivenciada essa atitude está sendo usada como simples forma de contabilidade. Nesse sentido, aponta Sousa (2005, p.74) que:

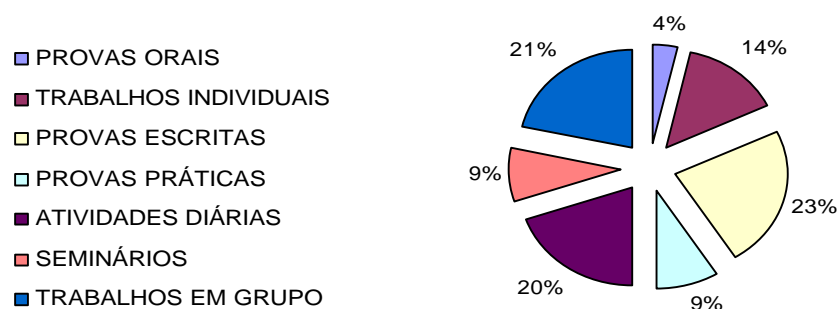
[...] é importante caracterizar a atitude como algo *mutável*- o homem é um ser inacabado, aberto a aquisição de valores [...]; *motivacional*, as atitudes podem ser estimuladas [...]; *cognitivo*- [...] quanto mais informações o aluno obtiver, mais condições terá de desenvolver atitudes; *emocional* [...] a auto-avaliação é um forte componente para a promoção de atitudes. (grifos da autora).

Para Demo (2002, p. 23) “[...] a avaliação que não é em essência auto-avaliação não atingiu a densidade qualitativa, no sentido de expressar a qualidade da participação”.

Para Vasconcellos (2006, p. 83) é importante que o docente realize uma avaliação sócio-afetiva, que envolve atitudes, valores, interesse, esforço, participação, comportamento, relacionamento, criatividade, iniciativa, mas não se deve vinculá-la à nota.

Sobre os instrumentos para avaliar os alunos (Questão 3.7), os professores citam em escala de preferência: provas escritas, atividades diárias, trabalhos em grupos e individuais; provas práticas e seminários, e por último, provas orais. Observemos o gráfico seguinte:

Gráfico 5: Instrumentos de avaliação do ensino/aprendizagem utilizados no PROEJA



Notamos um percentual maior de escolha pelos participantes ao item: ‘provas escritas’. Fato este que pode estar relacionado à existência das semanas de provas, o que pelas orientações gerais da Instituição, se faz necessário o uso de provas escritas como integradora indispensável do processo avaliativo. Segundo essas orientações que são expostas pela equipe pedagógica devido à exigência de uma Resolução interna da escola o professor deve utilizar pelo menos uma prova escrita, como uma forma de preparar em prática os estudantes para os vestibulares e exigências do mercado de trabalho. Porém, observamos também que o uso das atividades diárias é instrumento utilizado pelos professores. Assertiva essa procedimental para a prática da avaliação contínua.

Questionamos os professores: Quais desses instrumentos (provas escritas, provas orais, seminários, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, atividades diárias) melhor diagnosticam o que o aluno conseguiu aprender na disciplina? (3.7.1).

Solicitamos que o colaborador enumerasse em escala de 1 a 3, por ordem de maior importância, os instrumentos que ele considera como melhores para diagnosticar a aprendizagem do estudante. Em resposta, os itens: “atividades diárias, provas escritas e seminários” foram os mais citados. Sendo que as duas primeiras foram citadas doze vezes entre os itens de preferência, e o seminário citado por oito vezes. Na escala de preferência 01 o item “atividades diárias” foi escolhido por dez vezes, na escala 02 de preferência “as provas escritas” foram citadas sete vezes, na escala 03 o “seminário” foi escolhido por seis vezes. Resultado esse, que se conecta ao resultado da questão sobre os instrumentos utilizados em sala de aula para avaliar, nas quais ficaram em destaque os instrumentos de prova escrita e atividade diária.

Fazendo relação com o trabalho de Souza (2005), quando aborda o histórico da avaliação no rendimento escolar, observamos que esses instrumentos são semelhantes aos citados como os primeiros instrumentos avaliativos utilizados por avaliadores do comportamento humano durante o processo educacional, aos exemplos: inventário, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários. Entendemos que tais instrumentos, e os citados pelos professores: atividades diárias, seminários, abrangem uma amplitude maior de critérios, aspectos subjetivos.

De acordo com os resultados da presente pesquisa, os professores usam preferencialmente as atividades diárias e provas escritas como procedimento avaliativo em sala de aula, e acreditam que tais instrumentos são os melhores para diagnosticar a aprendizagem dos alunos. Situação que pode estar relacionada ao perfil profissional dos professores e ao perfil dos estudantes, tendo em vista que parte dos docentes trabalha em mais de uma escola, sendo que a maioria tem em média 10 a 14 horas-aulas por semana, e que, boa parte dos estudantes trabalham o dia inteiro, tais instrumentos escolhidos podem estar relacionados a esse contexto.

Sobre o tipo de prova que os professores utilizam, foram apontadas as opções de: prova objetiva, subjetiva, objetiva e subjetiva, sendo que 100% dos professores aponta o uso de provas escritas com questões subjetivas e objetivas.

Sobre a escolha do uso de provas escritas subjetivas/objetivas, lembramos que a exigência pela objetividade nos testes no âmbito nacional como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)²¹, entre outros, crescem concomitantemente, e dessa forma, o número de professores adeptos às provas de múltiplas escolhas, ditas, objetivas. Todavia, vemos que, no espaço escolar, onde o estudante está construindo, desenvolvendo suas competências e habilidades, essa escolha traz limitações.

4.3.2 As aulas práticas e reflexões sobre o conceito ‘nota’

Pela análise dos usos de instrumentos avaliativos apontamos o índice atenuado de uso das provas práticas e orais. Desta forma, analisamos como o professor avalia seus alunos durante as aulas práticas. Em resposta à indagação: “Nas aulas práticas, de que forma você avalia o aluno?” (Questão 3.11), obtivemos as seguintes afirmações:

Conforme sua compreensão em relação aos conteúdos. (Part. 14).
Sempre procuro avaliar meus alunos através da observação da conduta durante o período letivo e evolução da aprendizagem. (Part 11).
Pontualidade, uso de roupas adequadas (equipamentos de proteção individual- EPI), interesse e relatório após as aulas. (Part. 10).

a) Voltadas ao enfoque da participação, item apontado em questão anterior como um dos quesitos mais considerados pelo professor no ato de avaliar:

Participação. (Part.07).
Verifico a participação, o empenho e assiduidade. (Part.08).
Participação, iniciativa e desenvoltura. (Part 05)
Através da participação, interesse e interação no decorrer da aula (Part.01).
Participação, interesse, comprometimento, vontade de aprender. (Part.06).
Através da participação direta do aluno através de suas perguntas, observo a organização de suas idéias e a coerência que o conteúdo está tendo para o mesmo. (Part.04).

b) Observação no decorrer das aulas, mas destaque ao uso de instrumentos escritos para diagnóstico dessa aprendizagem.

Atuação durante a aula, produção de relatório, pesquisa complementar. (Part. 13).
Com relatórios, prova oral, discussão de situações hipotéticas, diário de bordo. (Part.12).
Pela sua desenvoltura e interesse. (Part.02).
Através da participação e desenvolvimento nas atividades abordadas. (Part.03).
Atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos cognitivos. (Part.15).

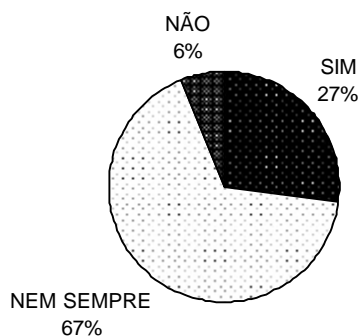
²¹ O ENEM exame criado em 1998 e tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>, visitado em: 21 de janeiro de 2011.

c) Professor afirma não ter utilizado aula prática: “Ainda não realizei aulas práticas. Porém, é fundamental verificar a participação e o interesse individual”. (Part.09).

A avaliação escrita tanto quanto a prática, e demais outras formas de avaliação, deveriam compor o processo avaliativo.

Em continuidade às indagações propostas no questionário, traçamos como objetivo do Item 3.15 possibilitar que os professores refletissem sobre a prática da avaliação e o conceito da expressão nota. Como, segundo as normas da instituição escolar, em destaque o IFTO *Campus* Araguatins, esse processo avaliativo tem de resultar num número, a que, se denomina, nota, média dos alunos, levamos à reflexão a seguinte proposição: “Com base na sua experiência, você acredita que as notas de seus alunos refletem, de fato, o nível de aprendizagem deles?” (Questão 3.15). O gráfico seguinte demonstra os resultados das afirmações dos professores:

Gráfico 6: A nota e seu reflexo sobre o nível de aprendizagem



Os professores que afirmaram que a **nota reflete** o nível de aprendizagem dos alunos justificam: “[...] cada aluno apresenta um grau de dificuldade (Part.01)”. “[...] eu não levo em consideração apenas uma prova escrita a qual não pode avaliar um aluno” (Part.02).

a) A visão de que a nota é o resultado do planejamento e acompanhamento realizado: “Se houve um planejamento e acompanhamento espera-se um resultado conforme os objetivos”. (Part.11).

b) Demonstra a objetividade e abordagem da avaliação: “Na avaliação é abordado o que foi trabalhado em sala de aula, a nota é o reflexo da aprendizagem”. (Part.06).

A prova escrita não pode avaliar o aluno? A opção prova escrita foi mencionada em itens anteriores como o instrumento mais utilizado e que melhor avalia a aprendizagem do aluno.

Entre a maioria das respostas, abordamos as justificativas dos professores que afirmaram que a **nota nem sempre** reflete a aprendizagem dos alunos.

a) A ideia implícita do conselho de classe: “Sendo a avaliação global e havendo muitas disciplinas, às vezes, a equipe de professores decide pela aprovação ou reprovação”. (Part. 04).

b) A dificuldade para analisar, atribuir nota ao trabalho em grupo. Por isso, a não aceitação da maioria por esse procedimento avaliativo: “Em trabalho em grupo, a nota às vezes não representa o nível de aprendizagem de todos” (Part. 07).

c) O enfoque aos tipos de ‘inteligências’ a serem observadas pelos professores: “Existem vários tipos de inteligências (motora, lingüística, interpessoal, etc) a serem desenvolvidas e observadas diante da exposição das metodologias de ensino”. (Part. 09).

d) A controvérsia da eficácia da prova escrita para verificar a aprendizagem dos alunos:

Porque em uma prova escrita o aluno pode utilizar métodos de resolução indevidos (cola). (Part. 08).

Às vezes os alunos usam de artifícios para obter nota que não advêm do seu aprendizado. (Part. 10).

Pois, algumas vezes o nervosismo e a tensão na hora da prova podem induzir ao aluno a esquecer temporariamente o conteúdo, e assim ele não se sair bem na prova. (Part. 12).

Às vezes o aluno fica nervoso e esquece o conteúdo. Também depende se a prova está ou não bem elaborada. (Part. 03).

e) A atribuição da possibilidade de a nota nem sempre refletir a aprendizagem, a partir da culpabilidade dos alunos: “Alguns alunos não se preocupam em estudar e vem para a aula como forma de diversão”. (Part. 14).

f) A aceitação de que a prova escrita tem as suas falhas: “Não conheço método 100%. Você conhece?” (Part. 13).

Houve um participante que afirmou que a **nota não reflete** o nível de aprendizagem do aluno: “A nota, só ela, não reflete o nível de aprendizagem, porém, faz parte do processo” (Part.15).

É importante analisar na fala dos professores nesse item a ênfase que eles dão à prova. Suas respostas levam a compreender que para muitos a nota é a que vem da prova, sendo a mais importante no processo avaliativo. Porém, algumas afirmações deixam clara a vulnerabilidade da prova escrita. Embora, a própria instituição dê ênfase a exame escrito.

No item 3.12 questionamos aos professores sobre a reação destes quando uma turma, em grande maioria, tira nota baixa em uma prova. A que este atribui à ocorrência e o que faz?

a) As respostas dos docentes que buscavam justificar os motivos que podem permitir que essa situação, a maioria da turma tirar nota baixa, aconteça, foram:

Pode ou não ser que a turma não tenha absorvido o conteúdo em sua totalidade. (Part. 03).

A metodologia utilizada ou a falta de base da turma. (Part. 05).

Acho que o problema poderá estar com os alunos que não se prepararam bem para a avaliação. O professor não tem culpa de exigir mais do aluno. Salvo raras exceções. (Part. 10).

Esse fato pode ser devido a dois pontos principais: primeiro- os alunos não dão importância à disciplina; segundo- o professor não está conseguindo passar o conteúdo de uma forma mais didática. (Part. 09).

Existem várias explicações para isso. Falta de comprometimento. Metodologia inadequada. O nível de ensino está fora da zona de desenvolvimento proximal, entre outros. (Part. 08).

Antes de tudo é preciso conhecer seus alunos, obter um diagnóstico da turma. (Part. 11).

A falta de sintonia entre professor e alunos. (Part. 06).

Especialmente tratando-se do PROEJA, as razões podem ser diversas, tendo em vista as particularidades de cada aluno. (Part. 02).

Falta de atenção durante a explicação do conteúdo. (Part. 07).

b) Inassiduidade dos alunos: “No caso do PROEJA é falta de tempo para estudar e assiduidade que é pouca”. (Part. 01).

c) Respostas que apontavam alternativas para que grande parte da turma não tire nota baixa em um prova.

c.a) Recuperação paralela e realização de outras provas:

[...] Quando ocorre, procuro realizar recuperação paralela, utilizando o mesmo ou outro instrumento avaliativo. (Part. 02).

Quando isso acontece reviso o conteúdo com exercício e busco utilizar outras práticas. (Part. 14).

[...] É de costume que se reexplique o assunto e repita a avaliação. (Part. 06).

[...] Costumo revisar os assuntos e fazer outra avaliação. (Part. 03).

c.b) Revisão de metodologia utilizada em aula e método avaliativo:

Tento observar se o método avaliativo foi adequado ao nível de conhecimento ao longo de um processo de aprendizagem. (Part. 04).

[...] Replanejar a minha metodologia e/ou realizar aulas extras de reforço. (Part. 05).

[...] Tento rever meus conceitos de ensinar e adotar melhores práticas para ter a atenção do aluno durante a explicação da matéria. (Part. 07).

[...] Ministrando novamente o conteúdo com uma nova metodologia conscientizando os alunos. (Part. 08).

[...] Se ocorre uma situação assim é preciso rever a metodologia, buscar outras formas de aplicabilidade dos conteúdos. (Part. 11).

Isto nunca aconteceu comigo, mas se acontecer tenho que mudar meus métodos de dar aulas. (Part. 12).

Rever meu método aplicado em sala e tentar sanar a problemática. (Part. 13).

c.c) Busca de soluções em conjunto com a turma: “[...] No meu caso, tento discutir com a turma e assim descobrir o problema, e depois resolvê-lo”. (Part. 09).

d) Posicionamento do docente que acredita que a resposta ao questionamento dependerá da verificação do contexto e relação professor/conteúdos X e metodologia/objetivos:

Uma questão desta não é passível de resposta sem verificação dos objetos envolvidos, ou seja: professor/alunos/conteúdos x metodologia/objetivos. Entendo que somente assim teríamos uma resposta plausível. Não daria para supor respostas sem verificação. (Part. 15).

Nas respostas dos professores houve percentual atribuído à necessidade do docente rever a metodologia utilizada em sala e até mesmo os métodos de avaliação. Nesse aspecto, notamos que a avaliação tornou-se um “meio” para a melhoria do processo de aprendizagem. A análise de que a turma não está com boas notas e a proposição dos professores a rever sua metodologia, sua prática pedagógica e até mesmo de ministrar aulas de reforço e/ou rever os instrumentos avaliativos apontam indicadores de que a avaliação está contribuindo no processo ensino/aprendizagem e que o resultado da avaliação tem implicância direta na prática educativa.

Como visto no capítulo dois desse trabalho, o qual realiza uma revisão de literatura sobre avaliação, teóricos apontam para a necessidade da avaliação ser um procedimento que deve estar presente desde o início até o final do trabalho. Logo, há uma conceituação e prática errônea que a avaliação é medida e análise do fim do processo.

4.4 Análises sobre Avaliação e Metodologia Avaliativa Apresentadas pelos Docentes do Curso PROEJA do IFTO *Campus Araguatins*

Tendo em vista a influência da metodologia e procedimentos avaliativos apresentados pelo Projeto Pedagógico de uma instituição na prática do professor, apresentamos a seguinte questão aos docentes (3.9): “Você concorda com o sistema de semana de provas e de recuperação existentes na escola?”

Dos professores colaboradores 73% concordam com a existência da semana de provas e de recuperação no Instituto, enquanto 27% discordam. Vejamos algumas justificativas que apóiam a semana de provas e de recuperação no *Campus*:

a) A conceituação da semana de avaliação como um meio de preparação para as provas exigidas pelo mercado de trabalho e a forma de incentivar os alunos aos estudos:

Porque os alunos podem ter uma referência temporal com relação a esse instrumento avaliativo. Além de ser um processo semelhante às avaliações que eles farão fora da escola. (Part. 02).

Porque ela faz com que o aluno se dedique ao estudo, no intuito de alcançar boas notas. (Part. 04).

b) A idéia de que a semana de provas é importante, mas, somente, não verifica a aprendizagem:

Concordo, porém ressaltando que esse não seja um único momento de verificação de aprendizagem. (Part. 03).

Pois acho que seja uma forma do aluno tentar recuperar algum assunto perdido (com referência a semana de recuperação). (Part. 05).

c) A análise de que a semana de prova contribui com a organização da instituição:

É uma referência e faz parte da organização de uma instituição. É preciso torná-la um instrumento de verificação da aprendizagem. (Part. 15).

Porque é uma maneira de organizar o calendário escolar e fazer com que os alunos se organizem para estudar os conteúdos referentes às avaliações. (Part. 06).

d) A semana de avaliação vista como forma de organização temporal para o estudante: “Porque fica definido o período com antecedência”. (Part. 01) “É uma oportunidade que o educando tem para aprimorar seus conhecimentos e se organizar na vida estudantil”. (Part. 9).

e) O diagnóstico de que a semana de prova beneficia também o professor:

É um momento importante para o professor colocar seu trabalho em dia. Além disso, permite aplicação de uma prova simultânea nas várias turmas. (Part. 07).

Vejo interessante, mesmo sendo um método tradicional, ajuda-nos a organização do sistema ensino-aprendizagem. (Part. 12).

Destacamos as justificativas dos 27% dos professores que não concordam com a existência da semana de provas e semana de recuperação:

Cansa muito os alunos e professores. (Part. 8).

Muita chance para os alunos que não tem interesse com a educação. (Part. 10).

Este faz parecer que o período de avaliação está fora do contexto diário, como se fosse necessário outro momento para avaliar. Os alunos ficam stressados (Part. 14).

Embora seja muito usado este sistema em instituições mundo a fora, no Brasil isto configura um contra-senso, pois, no tocante a legislação que diz, por exemplo, que a avaliação deve ser contínua. Não havendo razão para uma semana de provas. (Part. 11).

Entre as justificativas apontadas destacamos a análise da semana de prova sob o enfoque do cansaço, *stress* que provocam aos alunos e professores, bem como a observação que o uso da semana de avaliação contradiz as normas vigentes sobre avaliação, que esta deve ser realizada num processo contínuo.

Atentando a um dos objetivos propostos no Projeto de Pesquisa: analisar a aplicabilidade da proposta avaliativa apresentada nos planos e propostas oficiais e sua manifestação na prática pedagógica dos docentes, questionamentos aos docentes se (Questão 3.13): “Os critérios de avaliação adotados atendem aos objetivos propostos no seu plano de ensino?”

Todos os professores afirmaram que a avaliação adotada atende aos objetivos propostos no plano de ensino, bem como, as regulamentações institucionais. Justificam o porquê:

a) A avaliação atende tanto o plano de ensino, a escola quanto aos alunos:

Na verdade não atende somente ao meu plano de ensino, atende também aos alunos. (Part. 01).

Porque eu procuro sempre fazê-los em conformidade com o plano de ensino. (Part. 10).

Busco atender ao máximo meu plano de ensino, principalmente as habilidades e competências. (Part. 06).

Os critérios de avaliação que eu adoto contemplam aos da instituição onde trabalho. (Part. 09).

b) Os que justificam que há preparação, planejamento no ato de avaliar e expressam a ideia dos procedimentos aos objetivos da aprendizagem.

Antes de tudo faço um planejamento para alcançar a meta desejada. (Part. 05).

Há conteúdos que são mais adequados a determinadas formas de avaliar e os critérios são tratados obedecendo conforme os conteúdos trabalhados. (Part. 04).

Devido buscar dos alunos tanto o conhecimento teórico como o prático. (Part. 03).

Os critérios de haver a semana de provas, sinto-me a vontade para utilizar outras formas de avaliar, adequando-as aos objetivos de aprendizagem. (Part. 07).

c) Acredita que a avaliação contempla aos objetivos devido à segurança dos alunos: “Pois a grande maioria faz as avaliações com uma ‘certa’ segurança”. (Part. 02).

d) Os objetivos da avaliação são alcançados dia-a-dia em sala de aula: “Sempre consigo atingir meu objetivo em cada aula, que é fazer o aluno parte do processo de ensino aprendizagem, tornando-o aplicável a realidade do aluno”. (Part. 08).

Enfim, notamos a constatação pelos docentes de que a avaliação utilizada atende aos objetivos propostos no plano de ensino, entre outros, o que manifesta a aplicabilidade na prática pedagógica do planejamento proposto.

Mas, afinal, a avaliação tem que seguir parâmetros? Tem que seguir a proposta da escola?

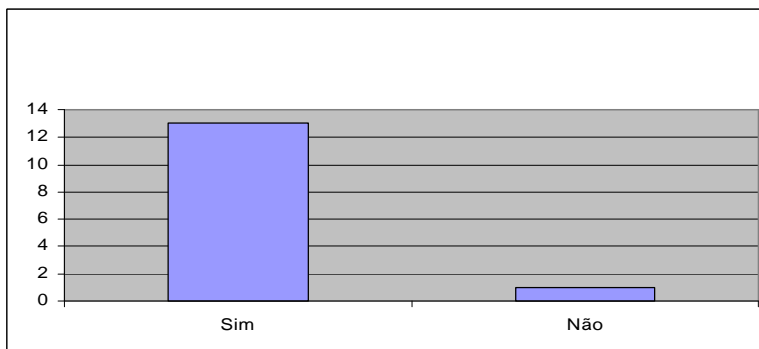
A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu 13º Artigo, Inciso V consta entre as incumbências do docente: “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Observando que essa legislação é superior no tangente às diretrizes da Educação Nacional, de fato, o docente deve seguir tal proposta oficial.

Como o objetivo de investigar as implicações da prática avaliativa na aprendizagem do PROEJA do IFTO - Araguatins - questionamos aos docentes: Sua avaliação diagnostica o nível de aprendizagem obtido pelo aluno? (Questão 3.14).

Como resposta à indagação, a maioria dos docentes (97%) afirma que a avaliação realizada diagnostica a aprendizagem do aluno, conforme demonstrada no gráfico seguinte:

Gráfico 7: Opinião dos docentes quanto ao fato de a avaliação diagnosticar a aprendizagem do aluno.



Os mesmos justificam que os indicadores que possibilitam tal afirmação estão entre as ações/situações:

Procuro sempre avaliar de uma forma que contemple os objetivos da aprendizagem e permita que o aluno não seja avaliado de modo unilateral. (Part. 04).

A partir da relação feita pelos alunos com sua realidade de vida. (Part. 03).

Aceitabilidade dos métodos avaliativos, evolução em relação ao aprendizado, participação no processo de ensino. (Part. 11).

Conhecimento, desenvolvimento de competências e habilidades. (Part. 13).

Em torno de uns 60% (Part. 09).

Interesse, frequência, aprendizagem do conteúdo. (Part. 01).

Quando ele é capaz de acrescentar algo, quando ele cria. (Part. 06).

Participação em sala de aula. (Part. 07).

A participação dos educandos durante a explanação da aula e a avaliação individual. (Part. 05).

Mediante as justificativas dos docentes é notável o indicador quanto ao resultado positivo do uso da avaliação no diagnóstico da aprendizagem dos estudantes que centra-se na avaliação qualitativa. Afirmções apresentadas voltam-se a critérios subjetivos, participativos e qualitativos do estudante, e a aspectos comportamentais como: participação, interesse, frequência. Segundo os docentes, são esses aspectos que contribuem para a análise de que a avaliação diagnóstica a aprendizagem.

Ainda com intento de compreender as implicações da prática avaliativa na aprendizagem dos alunos do PROEJA, questionamos os professores quanto ao processo de recuperação: “Em sua opinião, o processo de recuperação permite ao aluno recuperar: a nota, a aprendizagem, outra?” (Questão 3.15).

Como resposta resultou-se os seguintes percentuais: 21% afirmaram que a recuperação recupera a aprendizagem, 58% afirmaram que a recuperação recupera a nota, e os outros 21% deixaram em aberto sua afirmação.

Entre as justificativas apontadas pelos docentes, destacamos:

Aos que afirmaram que o processo de recuperação “recupera” apenas **a nota**:

a) Consideração da aprendizagem como algo processual,

A aprendizagem não pode ser efetiva em dois dias ou duas semanas, ela é diária. (Part. 06).

É muito difícil se recuperar a aprendizagem em uma aula. (Part. 09).

[...] a aprendizagem é processual; em uma prova, o aluno não consegue atingir os objetivos propostos em cada aula, no decorrer de um semestre inteiro. (Part. 04).

b) O enfoque dado pelos alunos à nota em detrimento da aprendizagem,

[...] não há política que faça com que o aluno entenda a recuperação como uma oportunidade a mais para aprender. (Part. 05).

Pois infelizmente os próprios alunos não estão preocupados com o conhecimento e sim com a nota, já que ele é responsável por sua aprovação. (Part. 08).

c) O entendimento do docente de que a nota é formalidade, porém, necessária: “[...] a nota para mim é uma mera formalidade, no entanto a recuperação é um componente intrínseco do processo curricular”. (Part. 03).

d) Crítica quanto ao processo de recuperação: “Totalmente atrasado e conservador”. (Part. 07).

Os professores que afirmaram que o processo de recuperação “recupera” a **aprendizagem** justificam:

Porque se você não sabe algo hoje, amanhã você poderá saber. É isso que a recuperação propicia. (Part. 01).

A avaliação apesar de ser feita sempre em pouco tempo devido os conteúdos do currículo para serem vista pelos alunos, permite ao aluno revisar o que não foi aprendido, permitindo assim o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. (Part. 02).

a) O que justifica a recuperação da aprendizagem, porém considerando a supervalorização da nota: “O ideal seria recuperar a aprendizagem, mas há uma preocupação no nosso sistema educacional em supervalorizar a nota quantitativa”. (Part. 10).

Os professores que afirmaram que o processo de recuperação “recupera” **outras alternativas**, como nota e aprendizagem, justificam:

a) Recuperação paralela de aprendizagem e nota: “Aprendizagem e nota devem estar associados” (Part. 14).

b) Demonstra entendimento de que a recuperação deveria recuperar a aprendizagem, porém confirma a ausência de mecanismos para isso: “Na verdade, o que há é somente a intenção de recuperar a aprendizagem. Mas ainda não foram criados mecanismos para tanto na realidade brasileira”. (Part.11).

c) O que acredita que a recuperação é apenas um processo de suplementação,

O que dificultara no processo de aprendizagem. Como supostamente os conteúdos avaliativos devem ser escolhidos de acordo com o que falta ser preenchido, a recuperação deve ser observada como um processo de suplementação. (Part.12).

A maioria dos docentes destacou que a prática avaliativa existente no sistema educacional brasileiro precisa ser revista, inclusive o processo de recuperação da nota do aluno envolvendo essa prática. Como abordado na resposta de um docente, falta pensar em políticas que façam com que os sujeitos envolvidos no processo educacional entendam que a recuperação deve ser encarada com o objetivo de sanar deficiências e de fato recuperar a aprendizagem.

No entanto, considerando as atuais políticas avaliativas nacionais que enfatizam a nota como indicador do desempenho dos alunos de uma escola, de uma universidade, colocando-as em ranques, é justificável que a instituição de ensino, alunos e professores supervalorizem o conceito nota, embora em algumas situações essa não se constitua sinônimo de aprendizagem.

Sobre a supervalorização da nota nesses exames destacamos a situação do ENEM. Desde o ano de 2010 a nota que o estudante adquiriu no exame serve para que ele entre com o pedido de certificação de conclusão do Ensino Médio. Se suas notas estiverem acima de 400 pontos em cada área de conhecimento, tem o direito de ser certificado, podendo assim ter um diploma de Ensino Médio sem ao menos ter estudado em uma escola. São as notas e **uma** prova sendo destacadas no processo de aprendizagem. Mas, onde fica o desenvolvimento

humano e cidadão do indivíduo? O preparar para viver em sociedade dignamente? Será que há entendimento de que a escola serve apenas para repasse de conteúdo? E a formação cidadã?

No contexto da avaliação dentro da Instituição de ensino questionamos os docentes do PROEJA se estes fazem uso da auto-avaliação como instrumento de verificação da aprendizagem (Questão 3.16):

Cerca de 80% dos professores apontam que realizam a auto-avaliação como instrumento do processo seletivo, sendo que 21% afirmam que não utilizam.

Os docentes destacaram que realizam auto - avaliação nas seguintes situações:

- a) Consideração de que avaliação da aprendizagem do aluno também é avaliação do trabalho do professor: “Constantemente, sobretudo quando adoto metodologias diferentes”. (Part. 02) “Sempre que posso, tento ter o retorno do meu trabalho”. (Part. 04).
- b) Momentos: “Quando solicito aos alunos o diário de bordo”. (Part. 03). “Em que o aluno não conseguiu captar as informações necessárias”. (Part. 10) “No momento de saber qual grau de aprendizagem do aluno”. (Part. 01).

c) Como instrumento para reflexão do aluno sobre sua responsabilidade, desempenho e participação em aula,

Conscientizar os alunos sobre suas responsabilidades. (Part. 09).

Quando percebo que os alunos não estão rendendo o esperado. (Part. 07).

Quando percebo que os alunos não estão se envolvendo na aula. (Part. 06).

Nas atividades em equipe e exige reflexão. (Part. 05).

Diversas. Depende muito da circunstância que envolve a situação. Penso que este método permite ao avaliando tanto avaliar seu desempenho, como também fazer uma espécie de introspecção. (Part. 08).

Os docentes que afirmaram não utilizar do instrumento da auto-avaliação na sua prática avaliativa justificam que: “[...] aluno quase sempre o avalia com a maior nota, o que nem sempre é honesto da sua parte” (Part.13). Outro, afirma a possibilidade de utilizar no próximo ano letivo: “Vou utilizar no próximo ano letivo”. (Part.11).

Uma das justificativas docente sobre a não utilização da auto-avaliação na prática avaliativa remete ao conceito da valorização da nota pelo próprio professor. Entendemos que auto-avaliação necessariamente não tem como finalidade a atribuição de nota pelo estudante, e se há esse pedido, deve-se entender que a nota deve ser para o próprio aluno analisar seu desempenho. Por isso, é essencial na auto-avaliação o discurso, a justificativa do aluno sobre a ‘nota’ que lhe atribuíra.

Questionamos os docentes sobre sua auto-avaliação do trabalho realizado com o PROEJA: “Há algum diferencial entre os procedimentos avaliativos que você utiliza no PROEJA e nas turmas regulares? Quais?” (Questão 4.1).

Entre os participantes, 71% afirmam que apresentam diferencial nos procedimentos avaliativos utilizados nas turmas PROEJA, sendo que os outros 29% negam o uso de procedimentos avaliativos diferenciados no trabalho com o PROEJA em relação às demais turmas regulares.

Os docentes que afirmaram utilizar procedimentos avaliativos diferenciais no PROEJA argumentam:

- a) Afirmam a mudança no procedimento avaliativo com os alunos do PROEJA devido a critérios como menos tempo, mas sem perder a qualidade,

[...] No PROEJA leva-se em conta que o aluno desenvolve apenas atividades em sala de aula. (Part. 08).

[...] Uma maior atenção com os alunos do PROEJA, pois os mesmos não têm a mesma disponibilidade de tempo dos alunos regulares. (Part. 09).

Utilizo um procedimento construtivista. (Part. 03).

É preciso verificar alguns fatores que influenciam a aprendizagem dessas turmas: há deficiências que trazem ao longo do processo educativo. (Part. 11).

b) Estabelece diferença entre a avaliação utilizada nas turmas regulares e do PROEJA.

[...] Em turmas regulares costumo ser muito mais contundente, mas estou mudando minha metodologia de ensino também com turmas regulares, assim como já faço no PROEJA, onde ligo conteúdos à realidade do aluno e até do mundo. (Part. 06).

Atividades direcionadas à realidade de cada turma. Variar os tipos de atividades de acordo com o conteúdo ministrado. (Part. 07).

[...] As provas do PROEJA são mais 'fáceis', apesar do conteúdo ser ministrado da mesma forma que no Ensino Regular. (Part. 10).

Maior atenção aos alunos; redução do material proposto para a disciplina; redução do número de avaliações no bimestre. (Part. 13).

[...] Devido a clientela a avaliação deverá ser flexibilizada através de mais oralidade, seminários enfim sem perder a qualidade. (Part. 12).

Falar de procedimentos diferenciados fere um pouco a conjuntura que exige que se fale de inclusão em detrimento dum processo de exclusão ainda em voga. Mas uma coisa pode ser admitida: No regular confere-se certa constante em idade, por exemplo. Enquanto que no PROEJA, isso não é verificável. Desta forma termina ocorrendo mudanças consideráveis, incluindo o processo avaliativo. Por exemplo, com o PROEJA: Conteúdo ministrado em linguagens menos formais é uma das maneiras que encontro de familiarizar-me com eles, bem como atingir um nível maior de participação no processo de comunicação/conhecimento. (Part. 14).

O único professor que justificou o porquê não utiliza procedimentos avaliativos diferentes no PROEJA argumentou que “Os procedimentos são os mesmos para todas as turmas da escola”. (Part. 05).

Questionamos os docentes sobre as dificuldades para avaliar alunos jovens e adultos. Setenta e um por cento (71%) dos docentes afirmaram não ter dificuldade para avaliar, entretanto, vinte e nove por cento (29%) dos professores afirmaram que tinham dificuldades.

Os docentes que negaram a dificuldade para avaliar os alunos justificaram o porquê:

Por conhecer o grau de dificuldade dos alunos (Part 10).

Porque me identifico com suas histórias de vida e consigo me doar gratificante. (Part. 05).

A avaliação entre jovens e adultos dependerá de cada turma. (Part. 11).

Pois sinto bem recebido pelas turmas de forma que consigo trabalhar como eu planejo as aulas. (Part. 08).

Porque uso sempre vários métodos de avaliação. (Part. 07).

Pois tento buscar deles o mesmo que busco dos demais alunos, o conhecimento e o interesse com relação ao assunto ministrado. (Part. 03).

O primeiro passo é traçar um diagnóstico dos alunos. A partir daí fica mais fácil. (Part. 08).

Me relaciono e interajo tranquilamente com os alunos. (Part. 04).

Nós aprendemos com a experiência adquirida nossa e a deles. É gratificante trocarmos experiências. (Part. 06).

É simplesmente fazer uma leitura diária de contextos diversificados em um mesmo ambiente, mas com o mesmo objetivo: Conhecer. O trabalho é exigente, mas não impossível. (Part. 10).

Voltamos à análise do método, metodologia diferenciada: o uso de vários métodos de avaliação, da peculiaridade de cada turma, o reconhecimento de que o trabalho no PROEJA é difícil, mas possível de ser desenvolvido.

Entre as respostas de alguns docentes houve o relato das experiências de vida dos alunos e a busca de interação entre a experiência professor-aluno. Afirmam essas que levam ao entendimento, por parte dos professores, de que os alunos do PROEJA trazem consigo aprendizagens que devem ser consideradas no processo de ensino, inclusive na avaliação.

Houve docentes que afirmaram ter dificuldade de trabalhar, avaliar no PROEJA. Os mesmos acrescentaram que as dificuldades existem em tais situações: “Nas situações que requerem mais iniciativa e autonomia. (Part. 9) “Quando percebo que os alunos não estão estudando em casa, ou melhor, fora da escola”. (Part.12).

Outros, consideraram os empecilhos que apresenta o trabalho com jovens e adultos, justificando a dificuldade de trabalhar com os alunos e avaliá-los por que: “Falta de base dos alunos; cansaço físico por conta do serviço deles; eles muitas vezes não estudam em casa” (Part.13) . “[...] o aluno tem menos tempo de dedicação ao estudo” (Part. 14).

Com entendimento que o PROEJA é um programa novo na Instituição e por sua natureza – curso básico e técnico profissionalizante concomitantemente, sendo ministrado em menor tempo – exige-se empenho, esforços tanto pelos professores, quanto alunos e comunidade escolar, indagamos aos docentes: “Trabalhar com o PROEJA para mim é...” (Questão 4.3):

Gratificante em recuperação a troca de experiências professor/aluno. (Part. 14).

Um desafio. (Part. 13).

Gratificante. (Part. 12).

Observar o comportamento e necessidade de cada turma e curso. (Part. 11).

Uma experiência nova e gratificante. (Part. 10).

Mais difícil, pois a grande maioria dos alunos não teve uma boa base educacional. (Part. 09).

Um trabalho muito bonito e especial, pois eles têm no professor um segundo pai. (Part. 04)

Desgostante. Exige muito mais do professor. (Part. 03).

Uma experiência nova, e muito gratificante, pois vejo pessoas que mesmo com tantas responsabilidades ainda arrumam tempo para sua formação. (Part. 02).

Um desafio que muitas vezes é gratificante, porém prefiro o Ensino Regular. (Part. 01).

Adquirir novas experiências e assim poder enriquecer as práticas educativas. (Part. 05).

Gratificante, pois é uma população que estava longe da sala de aula e tem muita força de vontade em sua maioria. (Part. 06).

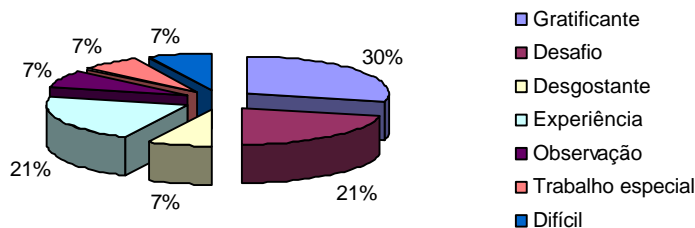
Uma experiência gratificante pelo fato dos alunos serem trabalhadores e procurarem desenvolvimento intelectual ou na maioria um emprego mais digno por adquirirem um grau de ensino maior. Sinto-me parte importante nesta caminhada. (Part. 07).

Como navegar em alto mar. Por mais que se conheça o mar, não se está imune de uma tempestade. (Part. 08).

A partir desses argumentos, subdividimos as respostas apresentadas em categorias, pontos-chaves: gratificante, desafio, desgostante, experiência, observação, trabalho especial, difícil. Obtendo, dessa forma, o seguinte percentual:

Gráfico 8: As impressões dos docentes sobre o trabalho com o PROEJA

"Trabalhar no PROEJA, segundo os docentes, é":



Os resultados apontaram o reconhecimento por parte dos docentes de que o trabalho com o PROEJA é especial, difícil, ora desgostante, porém, gera experiência e é gratificante.

Sobre a possibilidade de melhorias no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do PROEJA, questionamentos aos docentes: Que mudanças devem ocorrer para que a aprendizagem do aluno do PROEJA seja melhor avaliada? (Questão 4.4).

De acordo com as sugestões, destacamos os seguintes aspectos a serem observados no PROEJA para que a aprendizagem do aluno seja melhor avaliada.

- a) Consideração quanto à integração curricular: “Diminuir o número de disciplinas e fundi-las para que o aluno não deixe de ver o conteúdo programático”. (Part. 12).
- b) Consideração das peculiaridades do trabalho com o PROEJA: “Considerar as necessidades dos alunos e internalizar em todos um compromisso pessoal com sua formação”. (Part. 11).
- c) Necessidade da adoção de novas metodologias e materiais adequados:

Que professores se adéqüem as novas metodologias de ensino; que os professores comecem a envolver mais os alunos do PROEJA como o mundo globalizado, não o desmerecendo, a fim de formarmos melhores educandos. (Part. 05).

Acho que a montagem de um material específico seria interessante (livro, etc). (Part. 09).

Os professores devem tornar as aulas mais dinâmicas, visando prender mais a atenção dos alunos, já que muitos trabalham e chegam muito cansados para as aulas à noite. (Part. 06).
- d) Consideração da necessidade de mais prática nas aulas: “O curso deveria ser mais prático do que teórico. Acredito que se houvesse uma discussão sobre a necessidade de cada turma, a aprendizagem seria ainda melhor”. (Part. 04).
- e) Dedicção e compromisso dos alunos:

É preciso que o próprio aluno tenha mais compromisso e que todos que compõem a educação contribuam de forma significativa para um ensino de qualidade. (Part. 07).

Deve haver uma conscientização maior que impulse os alunos a reservarem tempo para o estudo em casa; fazer com que os educandos tenham uma melhor perspectiva de vida. (Part. 03).

Levar o Ensino mais a sério e fazer com que os alunos estudem fora da escola também. (Part. 08).

- f) Maior interação aluno/professor: “Maior interação entre os alunos e professores das diversas áreas, mais oportunidades de estágios, visitas técnicas, participação de seminários, oficinas e outros mecanismos”. (Part. 01).
- g) Mais tempo na hora-aula: “O tempo é uma barreira. Precisamos de mais tempo, porém o tempo é reduzido”. (Part. 02).
- h) Incentivo a leitura: “Vejo que o incentivo a leitura de todos os professores seria uma mudança considerável na aprendizagem dos alunos. (Part. 10).
- i) Dedicção exclusiva dos professores para os alunos: “De repente numa situação estrutural: Proporcionar ao professor deste seguimento, Dedicção exclusiva a eles somente. Talvez resolveria”. (Part. 13).

Destacam-se em maior percentual as opções sobre a adoção de novas metodologias e materiais adequados a serem utilizados e mais dedicação e compromisso dos alunos no curso.

Relembrando o que propôs João Amós Comênio (1592-1670) em sua obra: *Didactica Magna*, o autor divulgou a idéia da difusão do conhecimento e da necessidade de o homem ser educado de acordo com suas características, idade, capacidade para o conhecimento.

As afirmações dos docentes quanto às mudanças que consideram ser necessárias na prática educativa do PROEJA, apontam a relevância que se torna aos professores a análise reflexiva sobre a didática aplicada em sala de aula.

Sobre a idéia de avaliação permitimos aos professores que acrescentassem sua opinião ao termo: “Quanto a sua idéia sobre avaliação, gostaria de acrescentar alguma outra informação?” (Questão 4.5).

Assim acrescentaram:

Que a avaliação não seja usada para punir. (Part.01).

A avaliação deveria ser flexível e discutida entre os professores de todas as áreas. Deveríamos desengessar a ideia de avaliação como um ranking decrescente de medição de conhecimento. Devemos sempre amadurecer a ideia de se avaliar durante o processo de ensino e, evolutivamente. (Part. 08). A avaliação não é o fim do processo de ensino aprendizagem, mas ela deve está inserida em todo o processo, funcionando como um mecanismo que evidencie os caminhos que devem ser percorridos como devem ser percorridos. (Part. 07).

A avaliação é mais que um instrumento para medir a aprendizagem, ela é uma forma de qualificar o ensino. (Part. 11).

Avaliar não é fácil, é uma tarefa complexa e às vezes duvidosa, estamos nos policiando todo o tempo para não rotular os alunos e nem prejudicá-los. Porém, necessária como parte do processo ensino-aprendizagem. (Part. 12).

A problemática da avaliação não envolve somente o corpo docente ou discente de uma instituição. Pelo contrário, avaliação hoje, é incidida sob muitos fatores regionais e globais. Por exemplo, num processo em que países precisam de status no globo – processo de globalização –, mais do que nunca os números se tornaram tão importantes. Por isso, devem se atingir índices, para adquirir ou pertencer a grupos ou globalizar-se, incluir-se em mercados etc é neste contexto que a educação virou números, apenas isto, em detrimento da qualidade. Tal situação reflete em qualquer sistema de educação... por que não interferiria na minha maneira de avaliar? (Part. 14).

As exposições finais dos docentes contribuíram também para traçar a concepção de avaliação desses mesmos: consideravam a avaliação como processo e não como fim, e sim, como parte do processo de ensino/aprendizagem, que deve contribuir com a ‘qualificação’ do aluno e não pode ser vista como punição ou como instrumento medidor de ranking, números.

Junto às ponderações dos docentes, reiteramos a coerência entre algumas informações obtidas, principalmente, quando se faz uma relação entre as concepções, teorias e análise da prática educativa. A idéia de que avaliação não consiste no fim do processo de aprendizagem, mas o meio para melhorias no ensino e na aprendizagem pode ser observada na questão em que os professores destacam como principais instrumentos avaliativos e entre os que mais diagnosticam a aprendizagem do aluno: as atividades diárias.

A prova escrita, que também se encontra em destaque na questão anteriormente citada, ainda é um instrumento questionado entre os estudiosos da avaliação como o melhor para diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Todavia, entendemos que o uso da prova escrita torna-se exigência devido ao tratamento, repercussão que esta tem frente aos sistemas de avaliação nacional. É justamente essa política de avaliação existente no âmbito nacional e institucional que leva os professores a escolherem e adotarem tais procedimentos avaliativos em sala de aula. A tentativa, o uso constante pela maioria da “auto-avaliação” também requer o uso do conceito nota, porque as normas, de parte das escolas, exigem. Embora para os próprios professores a nota **nem sempre** indique aprendizagem do aluno.

Houve uma tentativa por parte dos docentes de inovar o seu trabalho em sala de aula, com uso de métodos avaliativos diferenciados. Porém, a política de avaliação existente implícita e explicitamente nas práticas educativas das instituições de ensino dificulta tal processo. Isso é visível na prática dos docentes que afirmam não ter dificuldades para trabalhar com o PROEJA que se trata de um público diferenciado. Eles têm conhecimento da necessidade de usar metodologias diferenciadas, e, nisso, permanecem.

Destacamos também as controvérsias encontradas na investigação: professores acreditam que avaliar é algo complexo, porém, a maioria deles afirma não ter dificuldade para avaliar.

Embora as informações dos docentes demonstrassem que os procedimentos avaliativos utilizados no PROEJA eram diferenciados dos usados em turmas regulares, observamos que eram os mesmos procedimentos usados em outras turmas, inclusive com semelhantes problemáticas das existentes em demais cursos, os quais não sejam especificamente do PROEJA.

As discussões apresentadas pelos docentes sobre a prática avaliativa no PROEJA, não eram novas, porém, surgiram de um contexto educacional diferencial em que a universalização do ensino crescia cada dia e a oportunidade de obtenção do Ensino Básico e Técnico tornava-se viável para as pessoas que desejavam profissionalizar-se, diferentemente do que ocorria há tempos atrás (como observado no primeiro capítulo desse trabalho). Por isso a avaliação tem de ser rediscutida para também não ser confundida como o processo que permite o acesso à nota, a aprovação para todos.

A expansão da universalização do ensino é necessária, porém, é importante que se preze pela oferta de educação de qualidade, de modo que a avaliação possa contribuir na definição desse processo. Na prática educativa é a avaliação a mediadora para o alcance da aprendizagem pelos alunos.

Como desdobramentos do nosso estudo sobre a prática avaliativa, surgiram novos questionamentos:

- ✓ Como o estudante se sentirá motivado a querer aprender se, de fato, o que a sociedade cobra é que ele seja um número, uma nota?
- ✓ Como pautar numa avaliação que vise emancipar, mediar se o professor não está preparado e amparado formalmente para desenvolver uma metodologia de ensino diferenciada?
- ✓ Como avaliar um jovem e adulto de acordo com sua particularidade, se, ao final, o sistema, o mercado de trabalho não pauta nisso?
- ✓ Como avaliar o desenvolvimento individual do estudante se há sobrecarga de horas - aula aos professores? Se os mesmos, muitas vezes não se sentem capacitados para tal? Se não há políticas públicas permanentes com vista à qualificação docente e dos profissionais da educação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico da Educação de Jovens e Adultos e o contexto da Educação Profissional permitiram observar que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos é integrante das políticas compensatórias que visam à continuidade das ações em busca da universalização do ensino surgidas desde o entendimento e da necessidade da educação formal aos cidadãos.

As constantes medidas para o alcance dessa universalização do ensino, como a implementação do PROEJA, a Lei 11.742 de 2008, a expansão da Rede Federal de Ensino marcam também a trajetória de uma incessante busca por melhorias na educação básica profissionalizante. Cada vez mais tem se entendido que a profissionalização é a porta para o incentivo aos estudantes para voltarem às cadeiras das escolas, pois oportuniza garantir uma profissão juntamente com uma educação básica e motiva as pessoas a quererem estudar.

Diante das políticas educacionais que estão sendo tomadas frente à educação profissionalizante é importante que se entenda como está se executando tais ações. A tentativa de união da temática PROEJA em estudo com o contexto da avaliação foi uma proposta ousada, pois se trata de colocar em embate duas temáticas problemáticas, alvo dos educadores e que muito se discute, mas que apresentam pouca literatura.

Os conceitos presentes nos depoimentos dos docentes sobre avaliação do processo ensino/aprendizagem foram variados: abordam definições que ora se visualiza uma função de avaliação mediadora, emancipatória, dialética - libertadora, contínua, qualitativa, ora apresenta características de uso da avaliação tradicional. Seguindo-se a mesma regulamentação da prática avaliação do ensino técnico integrado das turmas regulares, quais sejam:

- O professor tem de utilizar pelo menos dois instrumentos avaliativos que atendam ao valor médio de duas avaliações, sendo um desses, obrigatoriamente, uma prova escrita. Tal exigência tem como justificativa a capacitação dos alunos para o vestibular e o mercado de trabalho;
- É necessária a participação dos estudantes na semana de avaliação, semana de recuperação e de provas recuperativas bem como, em projetos que visam classificar, tal como: “O Projeto os 10 mais”, que visa colocar em destaque (jornal eletrônico do Instituto juntamente com premiações) a cada bimestre os estudantes que tiraram as melhores notas no conjunto das disciplinas do período.

O uso de práticas avaliativas semelhantes às das turmas regulares implica na perpetuação da prática predominante no sistema educacional brasileiro: a avaliação classificatória. Observamos que a prática avaliativa utilizada nas turmas regulares tem influência direta com as práticas das turmas do PROEJA. Isso gera o entendimento por parte dos estudantes que para eles serem tratados de forma igualitária, esses sigam os moldes já existentes sem discutir as trajetórias iniciais no universo da cultura letrada.

Contudo, é importante destacar a afirmação dos professores ao concluir que suas práticas avaliativas atendem aos objetivos propostos no plano de ensino, bem como as regulamentações institucionais.

A apresentação da proposta desse trabalho e observações dos colegas professores e técnicos pedagógicos sobre a situação - problemática que visualizamos, tornaram-se passos iniciais para uma revisão e discussão em Araguatins. A avaliação no PROEJA foi reformulada e atualmente estão discutindo questões da avaliação, inclusive com a proposta para retirar a semana de avaliação, nessa modalidade.

As práticas avaliativas apontadas pelos docentes não foram novas, no entanto, o contexto em que se enquadrava a realidade estudada era diferente em dois aspectos: por estar num curso de proposta inovadora - PROEJA - e por apresentar um público-alvo estudado um perfil diferente do esperado: jovem e que tinham pouco tempo fora da sala. Mas, mesmo assim, eram estudantes que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem, provavelmente devido à carência do ensino fundamental estudado ou pela ausência do hábito do estudo e de quantitativos de disciplinas vistas num período (como apontado por alguns professores em questões sobre avaliação).

É importante ressaltar que o presente estudo também indicou a dificuldade que os próprios teóricos apontam quanto a definição do termo avaliar, obtendo a clareza e consciência de como o ato de avaliar é complexo.

Os resultados tidos sobre a prática avaliativa dos docentes do PROEJA Agroindústria levam-nos a confirmar que esses docentes compreenderam a importância e as implicações que a prática avaliativa gerava para o estudante avaliado. A assertiva dos professores ao afirmar que buscam fazer uma avaliação contínua e que utilizam da auto-avaliação dos estudantes para mediar a avaliação do seu trabalho em sala, são alguns dos indicadores da relevância da prática avaliativa na aprendizagem dos estudantes.

O relato dos docentes sobre as funções da avaliação também aponta o conhecimento desses quanto às propostas de avaliação dos planos e propostas oficiais sobre avaliação. Destacamos a indicação de um dos participantes que apontou o conhecimento das avaliações citadas no documento-base PROEJA (Brasil, 2005c) e da própria LDB. Contudo, tornou-se inviável verificar a aplicabilidade dessas normativas propostas na legislação em prática.

Os dados da pesquisa indicam que os professores utilizam procedimentos avaliativos diversificados: provas escritas, atividades diárias, trabalhos em grupos e individuais; provas práticas, seminários, provas orais, auto-avaliação e consideração de aspectos subjetivos no ato da avaliação, como assiduidade, participação, interesse. No entanto, há preferência pelo uso de provas escritas.

Muito se discute que a avaliação deve ter procedimentos renovadores, porém, permanecem algumas experiências tradicionais de avaliação, como as de natureza classificatória. É importante destacar que o processo de mudança na prática avaliativa ocorre em pequenos passos e depende da colaboração de todos os agentes envolvidos no processo educacional. Tendo em vista que a nossa estrutura social dificulta romper com a classificação e exclusão.

No que se refere ao processo de avaliação, seja na educação de jovens e adultos, como em qualquer outra, acreditamos que essa deve ser entendida como algo essencial a ser discutida, que não pode ser revista somente no âmbito do professor/estudante. A mudança na avaliação requer mudança em todo o sistema educacional, inclusive na comunidade. A começar pelos valores que os estudantes levam à escola, e que são adquiridos por seus pais e pela sociedade.

A busca da universalização do ensino, da qualificação profissional e da formação integral aos cidadãos, requer investimentos tanto nos programas quanto dos que fazem efetivamente esses programas funcionarem: os profissionais da educação.

É necessário refletir sobre a formação dos professores, sobre o sistema educacional, sobre as políticas públicas. No contexto que cerca principalmente os Institutos Federais de educação, onde se encontra o IFTO *Campus* Araguatins analisado neste trabalho, observamos que os mesmos professores que ministram aulas no PROEJA estão habilitados a ministrar aulas nos cursos superiores, nas licenciaturas, no ensino médio integrado. Tal situação pode dificultar o trabalho diferencial com esses públicos e até mesmo as condições de trabalho para o docente, que acaba por ficar com carga horária demasiada, com turmas que requerem maior tempo para planejamento, estudo.

Aos profissionais da educação as nossas considerações, em especial, aos docentes do PROEJA do *Campus* Araguatins. Sabemos o quanto é difícil a prática avaliativa no processo de ensino/aprendizagem e eles, mesmo tendo ciência disso, deixam depoimentos de credibilidade ao ensino, à educação e à mudança.

Que possamos constantemente questionar sobre nossa prática educativa/avaliativa e continuarmos a agir-refletir-agir. O que seria da educação sem as perguntas, sem as problemáticas, sem a avaliação?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Fernando José de. **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, M. F da P. M de. **A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos**. In: Avaliação. RAIES. V. 2, nº 2, junho, 1997. p. 37-50.

ARAGUATINS, Escola Agrotécnica Federal de. **Histórico da Instituição**. Disponível em: <http://www.eafa-to.gov.br/historico_escola.htm>. Visitado em 14/07/2009.

_____. **Processo de Criação dos Cursos PROEJA**. Araguatins: EAFA, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª Ed. Rev. e Amp. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, Congresso Nacional de Educação. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: D.O.U. de 22/12/1996.

_____. **Decreto nº 2.208** de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997a.

_____. **Decreto nº 2.406** de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências, 1997b.

_____. **Decreto nº 5.478** de 24 de junho de 2005. Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: 2005a.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: 2006.

_____. **Parecer nº 15** de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998a.

_____. **Parecer nº 16** de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999a.

_____. **Parecer nº 17** de 3 de dezembro de 1997. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional, em nível nacional, 1997c.

_____. **Parecer nº 39** de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, 2004a.

_____. **Parecer nº 39**, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998b.

_____. **Resolução CEB nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1** de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio de forma integrada ao Ensino Médio, 2005b.

_____. **Resolução nº 3**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2010b.

_____. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=448>> Acesso em 22 de maio de 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article> Acesso em 25 de janeiro de 2011.

_____. **Documento- base PROEJA**, de 25 de janeiro de 2005. 2ª Ed. Brasília: MEC/SETEC, 2005c.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_96.php> Acesso em 27 de dezembro de 2010d.

_____. Presidente da República. **Lei 11. 741 de 16 de julho de 2008**: Altera dispositivos da Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica: O Presidente, 2008a.

_____. **Lei 11. 892 de 29 de dezembro de 2008**: Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: O Presidente, 2008b.

_____. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal**: concepção e diretrizes. Brasília: A SETEC, 2008c.

BRASIL, Presidente da República. **Decreto nº. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 24 jul. 2004c.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, & RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº. 92, pp.1087-1113, especial - out. 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

_____. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, nº.115, 139-154, março/2002.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Francisco & LUFT, Celso Pedro. **Dicionário Brasileiro Globo**. 40 ed. São Paulo: Globo, 1995.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do ensino técnico da década de 1990**: entre a proposta e a prática. *Revista Brás. Est. Pedagógico*: Brasília, v.90 n. 224, p. 11-31, jan/abr, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos** - teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo - Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã, v.5).

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sánchez (org). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete. O professor e a avaliação em sala de aula. IN: **Estudos da avaliação educacional** – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

GONZAGA, Amarildo Menezes (org). **Perspectivas em Educação de Jovens e Adultos para a formação profissional**. Manaus: CEFET, 2007.

HADDAD, Sérgio & PIERRO DI, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. Brasília: INEP/MEC, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir na avaliação. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IRELAND, Timothy. **UNESCO- Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confitea.** Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/contextoconfitea.pdf>>. Visitado em 15/07/2009.

KANITZ, Stephen. Por uma sociedade justa e eficiente - **Revista Veja.** 13 agos/2008.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Renato. Um pacto pela educação - **Revista Ciência Hoje.** jan./fev. 2008

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LISITA, Verbena Moreira S. de S. & SOUSA, Luciana Freire E. C. P. Sousa (org). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

LOPES, Kênya Maria Vieira. A prática Avaliativa dos docentes no PROEJA do Instituto Federal do Tocantins *Campus* Araguatins. In: **FÓRUM REGIONAL DO PROEJA NORTE.** (Apresentação oral) Manaus, 2010.

_____. **Concepção de Avaliação e Perfil Profissional:** posicionamento dos sujeitos em grupo focal. Relatório de pesquisa: PIBIC/UFT, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** IN: *ECCOS* São Paulo: UNINOVE, 2002. p. 79-88.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MARTINS, Heloísa H. T. de Sousa. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago.2004.

MAUES, Olgaíses Cabral, GOMES, Elenice, MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a Educação Profissional Média nos anos 1997 a 2007. **Trabalho & Educação**- vol. 17, nº 1- jan./abril, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U, 1986.

MORIN, Edgar & ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis Carvalho (orgs). **Educação e Complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma e reformar o pensamento. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MURASSE, Celina Midori. **A Educação no processo de organização e consolidação do Império no Brasil:** o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815- 1877). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_029.html>. Visitado em 20/05/2010.

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

RAMOS Marise. FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

RIO DE JANEIRO, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Manual de Instruções de Dissertações.** 3 ed. Seropédica: O decanato de pesquisa e pós-graduação, 2006.

RISTOFF, D. **Avaliação Institucional:** avanços e retrocessos. In Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 2003. p. 87

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Márcia & INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no Governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o Decreto 5154/2004. **IV Simpósio Trabalho e Educação**, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 13ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

TOCANTINS, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2010-2014. Palmas: O instituto, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16ª ed. São Paulo: Libertad 2006.

ZANTEN, Agnes van. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad internay externa de los estúdios cualitativos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.30, n.2, p.301-313, maio/ago.2004.

APÊNDICE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1- Dados de identificação:
Título do Projeto: A Avaliação do processo de Ensino - Aprendizagem no Curso Técnico em Agroindústria PROEJA do IFTO - Campus Araguatins.
Pesquisadora responsável: Kênya Maria Vieira Lopes.
Instituição a que pertence: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Araguatins.
Telefones para contato: (63) 9964-4886 - (63) 3474 – 2316 (Residência)
(63) 3474-1179- Ramal- 218 (Trabalho)
Idade: 25 anos RG: 625.325 SSP/TO
Pesquisadora orientadora responsável: Dra. Nádia Maria Pereira de Souza.
Instituição a que pertence: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A Avaliação do processo de Ensino - Aprendizagem no Curso Técnico em Agroindústria PROEJA do IFTO - Campus Araguatins”, de responsabilidade da pesquisadora: *Kênya Maria Vieira Lopes*, sob orientação da professora Dra: *Nádia Maria Pereira de Souza* da UFRRJ.

O trabalho proposto será desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- *Campus Araguatins* (IFTO - Araguatins) junto aos professores do Módulo II -Turma 4 do Curso Técnico Integrado em Agroindústria da modalidade PROEJA.

Coloca-se como proposta nesse projeto aspectos da “avaliação da aprendizagem” considerando a avaliação como parte do processo de ensino/aprendizagem e o início para uma tomada de decisões em prol da melhoria, mudanças na educação. Logo, justifica-se que o trabalho com PROEJA requer de todos um constante repensar, analisar, pôr em estudo e possibilitar que a comunidade escolar reflita sobre a concepção e prática avaliativa.

Diante da aprendizagem do aluno são as ações que contribuirão para o aprimoramento do ensino e superação dos desafios que trazem o trabalho com essa modalidade de ensino, bem como fornecer indicadores para rever e montar um currículo apropriado, um novo projeto pedagógico.

Os métodos, instrumentos avaliativos utilizados na IFTO - Araguatins são realmente adequados ao público do PROEJA? De que forma a avaliação tem contribuído para fornecer indicadores para o diagnóstico da aprendizagem do aluno? Quais as condições necessárias para que o jovem e adulto alcance o conhecimento possível para ele? Avalia-se para favorecer processos de aprendizagem? O que os professores almejam com a avaliação? Como procedem aos encaminhamentos de alternativas de solução e melhoria do discente avaliado?

Traça-se como Objetivo Geral:

- ✓ Analisar teorias e práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino/aprendizagem no curso Técnico em Agroindústria- PROEJA do IFTO - Araguatins.

Têm-se como Objetivos Específicos:

- ✓ Caracterizar os conceitos e funções da avaliação do processo ensino/aprendizagem apresentados pelos docentes do curso Técnico em Agroindústria- PROEJA do IFTO – Araguatins;

- ✓ Investigar as implicações da prática avaliativa da aprendizagem adotada no curso Técnico em Agroindústria- PROEJA do IFTO – Araguatins, a partir da declaração dos docentes;

- ✓ Identificar os procedimentos de avaliação mais utilizados pelos docentes da educação profissional no curso Técnico em Agroindústria- PROEJA;

- ✓ Analisar a aplicabilidade da proposta avaliativa apresentada nos planos e propostas oficiais e sua manifestação na prática pedagógica dos docentes.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, adquirindo tais características: *Básica*: objetiva gerar conhecimento novos úteis; *Qualitativa*: considera o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números; *Descritiva*- visa descrever o fenômeno e suas variáveis; *Levantamento e Estudo de caso*: envolve a interrogação direta das pessoas e estudo profundo de poucos objetos.

Propõem-se as seguintes etapas que, sem rigor mecânico, poderão atuar de forma concomitante.

1ª Etapa: Análise- descritiva/ Procedimentos avaliativos/ Concepções

- ✓ *Aprofundamento dos estudos sobre a temática avaliação; educação de jovens e adultos; processo de ensino e aprendizagem, entre outras;*

- ✓ *Análise quantitativa e qualitativa das propostas dos planos de cursos (disciplinas) dos módulos*; levantamento das avaliações propostas no plano documentos oficiais e relação com o foco a ser trabalhado;
- ✓ *Produção e posterior aplicação de questionário* com docentes sobre aspectos da avaliação.

2ª Etapa: Análise-crítica

- ✓ Análise preliminar dos dados resultados obtidos juntamente com professores;
- ✓ Encontro com os professores para discussão dos dados obtidos e apontamentos de sugestões em conjunto para os encaminhamentos.

3ª Etapa: Produção/Divulgação

- ✓ Produção final do trabalho da dissertação e encaminhamentos na escola das propostas para modificação, caso os resultados incitem para tal, no PPP quanto aos aspectos da avaliação.

4ª Etapa: Ações

- ✓ Produção bibliográfica para contribuir com as demais instituições em congressos e seminários científicos. As demais ações serão discutidas junto à comunidade do IFTO - Araguatins.

Espera-se que o trabalho favoreça oportunidades para reflexão individual e conjunta da prática avaliativa do processo de ensino- aprendizagem dos alunos e contribua para tomadas de atitudes quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido com este público peculiar de jovens e adultos.

Desta forma, conta-se com sua colaboração e consentimento no tangente à contribuição de idéias, opiniões e esclarecimento sobre sua prática avaliativa de ensino e aprendizagem, a qual incluíra sua participação na resolução de um questionário sobre aspectos da avaliação e momentos de discussões quanto aos dados elucidados pelos demais professores envolvidos no trabalho.

Garantir-se-á total sigilo da sua identidade, tendo em vista que sua participação neste trabalho é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de
pesquisa acima descrito.

Araguatins, _____ de outubro de 2009

Prof.º XXX

M.ª Kênya Maria Vieira Lopes

Testemunha

Testemunha

Informações relevantes ao pesquisador responsável:

Res. 196/96 – item IV.2: O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

- a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
- b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;
- c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e
- d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

Res. 196/96 – item IV.3:

- c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado, com explicação das causas da impossibilidade, e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Prezado (a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no qual tem como propósito diagnosticar a prática de avaliação adotada pelos professores no PROEJA IFTO - *Campus Araguatins*.

Desta forma, contamos com sua colaboração e nos comprometemos guardar em sigilo os seus dados pessoais.

Kênya Maria Vieira Lopes.

QUESTIONÁRIO

1- DADOS CADASTRAIS			
1.1- Titulação quando ingressou na rede federal de ensino:			
<input type="checkbox"/> Graduado	<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor
1.2- Titulação ATUAL:			
<input type="checkbox"/> Graduado	<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor
2- DADOS REFERENTES À ATIVIDADE PROFISSIONAL			
2.1- Há quantos anos leciona:			
<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos	<input type="checkbox"/> 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/> 3 a 5 anos	<input type="checkbox"/> 5 a 8 anos
<input type="checkbox"/> 8 a 10 anos	<input type="checkbox"/> 10 a 15 anos	<input type="checkbox"/> 15 a 20 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
2.2- Tipo de vínculo no IFTO - <i>Campus Araguatins</i> :			
<input type="checkbox"/> Concursado		<input type="checkbox"/> Contrato temporário	
2.3- Tempo em que trabalha nesta instituição:			
<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos	<input type="checkbox"/> 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/> 3 a 5 anos	<input type="checkbox"/> 5 a 8 anos
<input type="checkbox"/> 8 a 10 anos	<input type="checkbox"/> 10 a 15 anos	<input type="checkbox"/> 15 a 20 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
2.4- Quantas horas-aula ministra por semana:			
<input type="checkbox"/> Menos de 2h/a	<input type="checkbox"/> 2h/a a 6h/a	<input type="checkbox"/> 6h/a a 10h/a	<input type="checkbox"/> 10h/a a 14h/a
<input type="checkbox"/> 14h/a a 18h/a	<input type="checkbox"/> 18h/a a 22h/a	<input type="checkbox"/> 22h/a a 24h/a	<input type="checkbox"/> Mais de 24h/a
2.5- Anterior ao trabalho com o PROEJA, você teve alguma outra experiência em docência com jovens e adultos:			
<input type="checkbox"/> Sim			<input type="checkbox"/> Não
Quantos anos: _____	Séries trabalhadas: _____		

Instituição/Est.:		
3- QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO		
3.1- Avaliar é: _____ _____ _____		
3.2- A avaliação serve para:		
<input type="checkbox"/> Verificar a aprendizagem	<input type="checkbox"/> Atribuir nota	<input type="checkbox"/> Tomada de atitudes
<input type="checkbox"/> Diagnosticar as dificuldades do aluno	<input type="checkbox"/> Modificar a metodologia aplicada em sala	
<input type="checkbox"/> Verificar se o aluno atingiu os objetivos	<input type="checkbox"/> Outro _____ _____	
3.3- O que você almeja com a avaliação? _____ _____ _____		
3.4- Prova ou exame é uma:		
<input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Classificação	<input type="checkbox"/> Parte da avaliação
<input type="checkbox"/> Outro _____		
3.5- Você conhece e/ou estudou alguma teoria de avaliação? Qual? _____ _____ _____		
3.6- No momento em que você avalia o aluno do PROEJA que aspectos leva em consideração?		
<input type="checkbox"/> Participação	<input type="checkbox"/> Assiduidade	<input type="checkbox"/> Frequência
<input type="checkbox"/> Aprendizagem	<input type="checkbox"/> Verificação dos conteúdos	<input type="checkbox"/> Interesse
<input type="checkbox"/> Outros _____ _____		
3.7- Quais instrumentos você utiliza para avaliar os alunos do PROEJA?		
<input type="checkbox"/> Provas orais	<input type="checkbox"/> Provas escritas	<input type="checkbox"/> Provas práticas
<input type="checkbox"/> Trabalhos individuais	<input type="checkbox"/> Trabalhos em grupo	<input type="checkbox"/> Atividades diárias
<input type="checkbox"/> Seminários	<input type="checkbox"/> Outros _____	
3.7.1- Nas opções apresentadas abaixo escolha três instrumentos que melhor diagnosticam o que o aluno conseguiu aprender na disciplina. Em seguida, numa escala de 1 a 3, iniciando pelo mais		

importante, enumere-os.		
<input type="checkbox"/> Provas orais	<input type="checkbox"/> Provas escritas	<input type="checkbox"/> Seminários
<input type="checkbox"/> Trabalhos individuais	<input type="checkbox"/> Trabalhos em grupo	<input type="checkbox"/> Atividades diárias
3- QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO (continuação)		
3.7.2- Qual tipo de prova escrita você costuma aplicar?		
<input type="checkbox"/> Objetiva	<input type="checkbox"/> Subjetiva	<input type="checkbox"/> Objetiva e Subjetiva
3.8- Em sua opinião, o que o (a) levou a adotar tais métodos avaliativos em aula está relacionado à sua formação (graduação, pós-graduação)? Por quê?		

3.9- Você concorda com o sistema de <i>semana de provas e de recuperação</i> existentes na escola?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Por quê? _____		

3.10- Com base na sua experiência, você acredita que as notas de seus alunos refletem, de fato, o nível de aprendizagem deles?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Nem sempre	<input type="checkbox"/> Não
Por quê? _____		

3.11. Nas aulas práticas, de que forma você avalia o aluno? _____		

3.12- Há situações em que a grande maioria da turma tira nota baixa em uma prova. A que você atribui esta ocorrência? Quando isto acontece o que você costuma fazer?		

3.13- Os critérios de avaliação adotados atendem aos objetivos propostos no seu plano de ensino?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Por quê? _____		

3.14- Sua avaliação diagnostica o nível de aprendizagem obtido pelo aluno?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Quais indicadores?		

<hr/> <hr/> <hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
3.15- Em sua opinião, o processo de recuperação permite ao aluno recuperar:	
<input type="checkbox"/> A nota	<input type="checkbox"/> A aprendizagem
<input type="checkbox"/> Outra _____ Por quê? _____ <hr/> <hr/> <hr/>	
3.16- Você faz uso da auto-avaliação como instrumento de verificação da aprendizagem?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quais as situações? _____ <hr/> <hr/>	Por quê? _____ <hr/> <hr/>
4- TRABALHO COM O PROEJA	
4.1- Há algum diferencial entre os procedimentos avaliativos que você utiliza no PROEJA e nas turmas regulares? Quais? _____ <hr/> <hr/> <hr/>	
4.2- Tem dificuldades em trabalhar, avaliar alunos jovens e adultos?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quais as situações? _____ <hr/> <hr/>	Por quê? _____ <hr/> <hr/>
4.3- Trabalhar com o PROEJA para mim é: _____ <hr/> <hr/> <hr/>	
4.4- Que mudanças devem ocorrer para que a aprendizagem do aluno do PROEJA seja melhor avaliada? _____ <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

4.5- Quanto a sua ideia sobre avaliação, gostaria de acrescentar alguma outra informação?
