

## AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE CURRICULAR

---

Esequias Rodrigues da Silva<sup>1</sup>

Maria do Carmo Carvalho Madureiro<sup>2</sup>

Claudio de Albuquerque Marques<sup>3</sup>

### RESUMO

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), pela especificidade do público alvo, funcionam com o sistema semipresencial de atendimento, do tipo de regime modular, onde os conteúdos das disciplinas são apresentados ao aluno por módulo. Analisamos a estrutura curricular de uma escola da rede estadual de ensino que funciona nestes moldes, com vistas discutir uma nova proposta de trabalho docente, com ênfase no sistema de avaliação do rendimento escolar. A abordagem teórica-metodológica de cunho qualitativa e dados coletados por meio da pesquisa documental e entrevista semi-estruturada, analisados face ao modelo de avaliação formativa (Bloom, 1983; Hadji, 2001; Perrenoud, 1999), de acordo com a perspectiva de teorização em avaliação (Bonniol e Vial, 2001). Os resultados apontam para o comprometimento de três componentes essenciais do trabalho docente: o currículo, as estratégias de ensino-aprendizagem e a avaliação do rendimento escolar. A avaliação, meramente classificatória e pontual. O estudo mostrou a viabilidade, dentro do sistema semipresencial da implementação de um novo entendimento do conceito de currículo – currículo real; da diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem e o uso de diversos elementos, o modelo de avaliação processual – avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

**Palavras-chave:** Currículo real. Avaliação processual. Educação de Jovens e Adultos.

### EVALUATION OF TEACHING-LEARNING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: NA ANALYSIS CURRICULUM

### ABSTRACT

The Centers for Youth and Adults (Cejas), the specificity of the target audience, work with blended system of care, the type of modular system, where the disciplines are presented to the student per module. Analyzed the curricular structure of a state school education that

---

<sup>1</sup> Professor efetivo de Biologia no CEJA Monsenhor Hélio Campos da Secretária de Educação do Estado do Ceará (Fortaleza-CE); Licenciado em Biologia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Educação Profissional Integrada a EJA (IFCE); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014). Email: ezequiasrs@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Assistente do PROCAMPO no Campus Professora Cinobelina Elvas - UFPI, licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012), possui Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>3</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará e Coordenador Geral de Programas Acadêmicos da Pró-Reitoria de Graduação da UFC. Possui Bacharelado em Ciências da Computação Pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Especialização em Administração Universitária Pelo Instituto de Gestão e Liderança Universitária (1997, Brasil / Canadá) e Ph.D. em Educação Superior Pela Universidade do Arizona (2003, EUA).

works in this way, in order to discuss a new proposal for teaching, with emphasis on the evaluation system for school performance. Data were collected through desk research and semi-structured interview with the coordination and pedagogical support, teachers also included ten subjects that comprised the curriculum of three essential components of teaching: curriculum, teaching strategies, learning and assessment of school performance. The assessment, merely classifying and punctual. The study showed the feasibility, within the blended learning system, implementation of a new understanding of the concept of curriculum – real curriculum; diversification of teaching-learning and the use of these various elements in a model evaluation procedure – diagnostic assessment, formative and summative.

**Keywords:** Curriculum real. Procedural evaluation. Youth and Adults Education.

## INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado foi realizado em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Município de Fortaleza (no Estado do Ceará) que oferece cursos nos níveis de ensino fundamental e médio em regime modular e semipresencial. E teve como objetivo principal analisar a estrutura curricular com ênfase no sistema de avaliação do rendimento escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) carece de um tratamento peculiar que se percebe inerente a esta área de estudo e pesquisa, seja no campo da produção acadêmica ou na oferta de políticas públicas, haja vista a dívida social que o país possui com o público desta modalidade de ensino, caracterizada pelo regime de exclusão do sistema regular de educação escolar formal e, posteriormente, pela inadequação dos métodos pedagógicos aplicados à EJA.

Currículo e avaliação educacional constituem elementos distintos de análise teórica na complexa teia que forma o processo de ensino na educação formal. No entanto, na práxis da sala de aula estes elementos didáticos são inseparáveis. Influenciam, pois, os resultados do ensino ou da aprendizagem. Aos professores caberá a importante tarefa de pensar as diversas nuances envolvendo avaliação e currículo ao planejarem e executarem seus programas de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos foi amplamente influenciada por uma corrente teórica denominada Andragogia. Malcon Knowles (2008), um dos teóricos defensores dessa corrente, define andragogia como sendo “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e a ciência de ensinar crianças” (KNOWLES, 2008, p. 10). Este autor enfatiza que os postulados da andragogia encerram apenas um modelo de princípios da aprendizagem.

As especificidades descritas na LDB nº 9394/1996 para a Educação de Jovens e Adultos deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos: tipo de aluno, metodologias e objetivos educacionais, além do perfil dos profissionais. E ainda, no art. nº 37, § 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Logo, a União, os Estados e os municípios deverão em regime de cooperação: criar, programar e discutir as ações para a EJA.

Neste sentido, a ação educativa para Jovens e Adultos deverá estar alicerçada nos princípios das funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Os reflexos dessa nova concepção de ensino para educação de Jovens e Adultos irão aparecer em programas oficiais dos governos, tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cuja base legal é o decreto de nº 5840, de 13 de julho de 2006.

Esse programa oferece os seguintes cursos: a) Educação profissional técnica de nível médio destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico; b) Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional de modo mais rápido; c) Formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Ressalta-se ainda a possibilidade de atender a demandas regionais para a formação profissional, de acordo com a necessidade local, são admitidos cursos de formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio.

Com isso, as instituições que tradicionalmente ministravam ensino profissionalizante passaram a oferecer esses cursos com uma nova estrutura curricular assentada na concepção de formar não apenas mão-de-obra especializada, mas, sim, cidadãos aptos a enfrentar as constantes transformações impostas pelo mercado de trabalho, com vistas a compreender o mundo em sua totalidade.

## **CURRÍCULO E AVALIAÇÃO**

A análise realizada nesta pesquisa, no que tange ao currículo, versa sobre a mesma concepção de avaliação formativa, ou seja, aqui o currículo é compreendido na confluência com os demais elementos do trabalho docente. Com efeito, Hadji (2001) propusera que antes do conceito de avaliação formativa ser estendido aos estudantes por Bloom (1983), este foi primeiramente proposto em relação aos currículos por Scriven (1967).

As diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa - defendidas por Scriven (1967), Bloom (1983) e Hadji (2001) encerram, em sua essência, as duas grandes funções da avaliação da aprendizagem: balanço e regulação.

Por balanço, entendemos a verificação essencialmente pontual das atividades de aprendizagem centrada nos produtos finais que foram previamente definidos pelos objetivos do programa.

O sentido da regulação pressupõe um tipo de intervenção processual, ou seja, contínua. Isso equivale a desenvolver ações de regulação dos procedimentos docentes e também dos procedimentos dos alunos antes, durante e ao final de todas as atividades didáticas. (BONNIOL e VIAL, 2001).

O sentido atribuído à avaliação da aprendizagem perpassou entre dois entendimentos ao longo do seu amadurecimento conceitual. O primeiro se refere à avaliação enquanto medida ou valor. E o segundo, é o que se concebe por o ato de avaliar, acrescentou a noção de juízo ao sentido de valor. Será este último o foco da descrição feita para o tema em questão. (SANT'ANNA, 1992).

Conforme a função geral e os objetivos a que se destina a avaliação educacional, Bloom (1983) descreveu três modalidades de avaliação. São elas: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica ocorre principalmente no tempo antes da ação de ensino proposta pelo plano de curso, unidade ou aula. Caracteriza-se pelo levantamento de pré-requisitos indispensáveis para compreensão de um dado conteúdo e pela identificação dos pontos fortes ou fracos do aluno. Deste modo, é um instrumento valioso de regulação do ensino e da aprendizagem. Ao identificar estes elementos, o professor poderá efetivar mudanças no seu plano de ação com vista a efetivar uma aprendizagem eficiente para seus alunos. Diversos instrumentos podem ser utilizados na realização de uma avaliação do tipo diagnóstica, tais como: testes, entrevistas, anotações em fichas entre outros.

Com a ajuda da avaliação diagnóstica e da avaliação somativa, o professor realiza diversos ajustes durante o processo de ensino. Introduce ou exclui conteúdos, equilibra o nível de dificuldade de outros, muda estratégias de ensino e avaliação etc. Regula, pois, seu processo de ensino como um todo, com vistas, também, a melhorar a aprendizagem dos alunos. Hadji (2001) assim a descreveu:

Avaliação formativa ocorre no centro da ação de formação. Contribui para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do ensino-aprendizagem. Tem dimensão cumulativa e diagnóstica (HADJI, 2001, p. 19-20).

Nesta perspectiva, a verificação do domínio dos conteúdos sistematizados expressos nos objetivos dos planos de ensino deveria ser feita após as diferentes ações de balanço – avaliação diagnóstica e somativa – e de regulação – avaliação diagnóstica e formativa – das atividades dos professores e alunos. Esta função caberia à avaliação somativa, também chamada de classificatória ou tradicional. Portanto, sua ação é, essencialmente, pontual e desenvolvida depois das ações de formação com atenção aos produtos.

O interessante é que estes três tipos de avaliação não possuem caráter excludente, isto é, apesar das suas especificidades – em relação aos objetivos, ao tempo e ao momento da ação – elas podem estar sendo usadas simultaneamente como procedimentos que se somam para efetivar uma ação pedagógica mais coerente com o que se espera do processo avaliativo, do ensino e da aprendizagem.

Um processo avaliativo concebido nestes moldes envolve necessariamente o respeito a alguns princípios: globalidade e processualidade.

Assim, o princípio da globalidade enfatiza a necessidade de trabalhar outros domínios com destaque para o afetivo, que versa sobre características imprescindíveis à formação do ser humano, como, interesses, atitudes, valores, etc.

Se a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, torna-se incoerente um procedimento avaliativo pontual e ancorado, sobretudo, nos produtos. O paradigma epistemológico que concebia a avaliação do rendimento escolar como um mecanismo pedagógico pontual e voltado exclusivamente para o domínio cognitivo dos alunos vê-se diante de um momento de ruptura. Uma compreensão mais ampla que envolve necessariamente o processo, a esfera afetiva e o balanço não só da aprendizagem, mas também do ensino, está sendo pensada para as tarefas da avaliação. Ainda que timidamente, a avaliação também começa a ser racionalizada em seus vínculos com o currículo.

## **O CURRÍCULO FORMATIVO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), em seu art. 26, orienta que o currículo deverá ter uma base nacional comum, mas que seja complementada pela diversidade, seja ela regional, local, cultural, econômica ou da própria clientela.

Especificamente em relação à clientela de jovens e adultos, a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000 do Conselho Nacional de Educação - CNE, em seu art. 5º, § único, assim compreende a questão:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Resolução CNE/CEB 1/2000).

Esta orientação é rica do ponto de vista conceitual, pois já traz a noção de currículo como elemento pedagógico que é mais do que a simples abrangência de disciplinas. Ela também implica em considerar os diversos elementos do trabalho docente, tais como, público específico e estratégias diferenciadas para sua implementação.

Outro documento importante nesse plano normativo foi o Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação prescreve as principais funções que deverão nortear as ações educativas nas instituições de ensino.

Este documento expressa sua relevância ao sinalizar a compreensão de se delinear, claramente, as especificidades descritas na LDB nº 9394/1996 para educação de jovens e adultos. Estas deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos: tipo de aluno, metodologias e objetivos educacionais, além do perfil dos profissionais, conforme veremos a seguir.

Para Barreiro e Gebran (2006, p. 27), a formação de professores e sua prática não podem ser consideradas executoras de modelos, de decisões alheias, e sim capazes de analisar, decidir, confrontar prática e teoria.

## **METODOLOGIA**

Desenvolveu-se um estudo de caso, de natureza qualitativa, que segundo Godoy (1996, apud OLIVEIRA, 2008) implica abordar o objeto em seu contexto natural, de maneira indutiva, isto é, do particular para generalidade. Logo não é objetivo principal nesta abordagem a criação de generalizações teóricas, mas a apreensão profunda do próprio conhecimento emanado do caso. (STAKE, 1994, apud ANDRÉ, 2008).

Ainda segundo a tipologia proposta por Stake (2000, apud GIL, 2002), este trabalho é um estudo de caso intrínseco por ter como objetivo precípua a compreensão detalhada do caso em si, sem a preocupação com o desenvolvimento de teorizações.

O caráter unitário do caso ou a unidade-caso correspondeu a uma Escola de Ensino Fundamental e Médio que oferece cursos para Jovens e Adultos, por meio do sistema semipresencial (tipo modular). Os procedimentos metodológicos deram-se na abrangência da pesquisa bibliográfica e documental e da entrevista semi-estruturada.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos, local da pesquisa, está localizado na zona urbana de Fortaleza numa região de periferia e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No período de realização deste estudo (de janeiro a julho de 2008), havia 717 alunos matriculados e fazendo parte do arquivo vivo no ensino fundamental, 2181 no ensino médio e 277 no nivelamento.

Participaram da pesquisa: os professores; a coordenadora pedagógica e a orientadora do serviço de assessoramento pedagógico (SASP). Com os professores, foi realizada entrevista semi-estruturada com vistas a obter informações referentes às suas estratégias de ensino e

avaliação da aprendizagem. Foram entrevistados dez professores, cada um representando uma disciplina que compunha a estrutura curricular da escola: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Artes, Filosofia, Geografia, História, Biologia, Física, Química e Matemática.

A pesquisa documental e a entrevista foram efetuadas nos meses de junho e julho de 2008. Analisaram-se as fichas de atendimento dos alunos, livros de matrícula e módulos das diversas disciplinas que compunham a grade curricular.

A pesquisa bibliográfica consistiu na análise dos conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa defendida por autores como Scriven (1967), Bloom (1983), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Bonniol e Vial (2001) e de currículo segundo Sperb (1971), Perrenoud (1999) e Krasilchik (1987) entre outros, no intuito de confrontá-los com as constatações observadas na prática docente com jovens e adultos no sistema semipresencial, regime modular.

Com a pesquisa documental, buscamos analisar a estrutura curricular no que tange a abrangência das disciplinas ofertadas para o ensino médio, bem como sua estruturação por módulos. A entrevista semi-estruturada visou identificar as principais estratégias de ensino e avaliação desenvolvidas pelos docentes e a organização da escola como um todo: tipo de ensino desenvolvido, turnos de atendimento etc.

## **A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E ANÁLISE CURRICULAR**

A proposta pedagógica desenvolvida na escola em estudo contempla: a oferta de cursos na modalidade de educação de jovens e adultos nos níveis de ensino fundamental e médio; o aproveitamento de estudos desenvolvidos em outras instituições de ensino; a progressão parcial (dependência) e a revisão de estudos para aqueles que já concluíram a educação básica.

Cada aluno pode cursar mais de uma disciplina concomitante. O tempo de permanência nas sessões de orientação é aproximadamente cinquenta minutos para cada disciplina com frequência mínima de dois dias por semana.

O curso está organizado por disciplinas que, por sua vez, estão estruturadas por módulos. Um total de 10 (dez) disciplinas integra a estrutura curricular do ensino médio com 87 (oitenta e sete) módulos: Língua Portuguesa (15 módulos), Língua Estrangeira Inglês (08 módulos), Artes (02 módulos), Filosofia (04 módulos), Geografia (10 módulos), História (08 módulos), Biologia (08 módulos), Física (10 módulos), Química (08 módulos) e Matemática (14 módulos).

As estratégias de ensino-aprendizagem representam uma etapa do trabalho docente que consiste em desenvolver as seguintes atividades:

- Atendimento no serviço de assessoramento pedagógico (SASP).
- Orientação individual com o professor da disciplina.
- Resolução de atividades suplementares.
- Eventualmente eram desenvolvidas outras atividades como: participação em oficinas, visitas temáticas a espaços não formais de aprendizagem etc.

No que concerne à avaliação do rendimento escolar, a sistemática deste instrumento didático era feita mediante a realização de uma única avaliação ao final do estudo de cada módulo. Aos moldes de um teste convencional, estas avaliações contemplavam questões objetivas e/ou subjetivas, cujo valor mínimo necessário para aprovação era de seis pontos

numa escala de zero a dez. Este procedimento também era consensual entre os docentes e seguia uma pragmática da escola.

Este modelo de ensino, segundo Haddad (1999), em essência era o mesmo proposto pelos antigos centros de estudos supletivos criados em 1971 pela Lei nº 5692/71.

Tendo em vista que uma das principais características deste público é o atraso em relação ao tempo regular de conclusão da escolaridade básica, a implementação dos planos curriculares deve considerar esta questão de maneira peculiar. Os sistemas de ensino precisam avaliar com cautela suas propostas de currículo para que possam implementar com qualidade as ações pedagógicas em relação à educação de jovens e adultos.

Se, no sistema regular, em média, o tempo de conclusão é de apenas três anos, como conceber que se leve de quatro a sete anos para se concluir o ensino médio na educação de jovens e adultos? Vale lembrar que essas simulações foram consideradas numa situação ideal em que não acontecem reprovações ou evasão.

Outro detalhe importante que este estudo identificou foi a própria organização dos módulos. Consiste em uma divisão superficial dos assuntos do livro didático adotado, ou seja, de uma reprodução incondicional do conhecimento sistematizado e tomado como proposta de currículo. Estes módulos esclarecem pouco, ou não esclarecem os diversos elementos de um currículo enquanto proposta educacional planejada como: seleção dos conteúdos, determinação dos objetivos, estabelecimento de nexos entre os assuntos etc.

Concordamos com Sperb (1971) que assim se reportou a este assunto:

A atividade criadora dos professores encontra grande aplicação no uso do livro texto. Em algumas escolas existe o perigo do de se transformar o livro texto em currículo, ou dito em outras palavras, de se restringir o currículo ao livro texto. (SPERB, 1971, p.105).

Somando-se a isso, ainda temos a extensão dos assuntos tratados em cada módulo e as poucas estratégias de ensino-aprendizagem usadas para desenvolvê-los. Considerando que todo programa de ensino deverá contemplar também um processo avaliativo, imaginemos com que coerência isso acontecerá neste modelo de ensino.

Especialistas em avaliação julgam como critério de qualificação de um teste a fidedignidade – característica que representa sua estabilidade – e a validade – característica que confirma que um teste mediu o que se propôs a medir. A validade de um teste é fortalecida por um maior número de escores representativos daquele assunto. Confrontando estes dois aspectos, extensão dos módulos versus número de escores do teste, perguntamos, perplexos: como uma única avaliação pontual pode certificar sua validade?

Um elemento importante desta sistemática de ensino que a nosso ver também merece destaque é a fragilidade concebida pela proposta pedagógica, com sugestão de pelo menos duas presenças semanais nas sessões de orientação. A peculiaridade do processo de ensino-aprendizagem como algo contínuo fica comprometida nesse regime de ensino com reflexos sérios na motivação, na organização e no zelo pelos estudos.

Em síntese, ficou evidente, neste estudo, o comprometimento do processo de ensino em alguns dos seus principais componentes: currículo, estratégias de ensino e avaliação.

## AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A aprendizagem enquanto processo dinâmico, explica Mc Donald (2004), isto é, como fenômeno que envolve o uso de diferentes estratégias como leitura, redações, resolução de problemas, explicações dos professores, pesquisa, trabalhos em grupo, aplicação de exames etc., tinha perdido seu sentido no modelo de ensino do sistema semipresencial. A estagnação das estratégias de ensino-aprendizagem centradas quase que exclusivamente nas sessões de orientações corroboram com esta afirmação.

Ao introduzirmos os diferentes elementos do processo de aprendizagem, como, a pesquisa, a produção textual, a produção de resumos, além das sessões de orientação com o professor, acredita-se ter enriquecido, de certa forma, este componente didático na escola.

A relação professor-aluno também foi fortalecida, haja vista que os novos desafios cobrados no contrato passaram a exigir mais dos alunos, que, por sua vez, passaram a procurar mais os professores, aumentando assim substancialmente a interação entre ambos.

As sessões de orientações individuais ganharam novo sentido com o contrato didático, do “tira-dúvidas” de pontos não claros nas leituras dos módulos para uma verdadeira orientação mais detalhada dos diversos momentos de aprendizagem.

Jovens e adultos trazem como características de vida experiências que lhe valem certo grau de autonomia no processo de aprendizagem. Oportunizar momentos para extravasar estas experiências torna-se imperativo num verdadeiro processo de ensino. Ler, escrever e expressar-se, são atitudes cobradas nas atividades de pesquisa, produção textual, produção de resumos, etc.

Superar a exclusividade do uso do livro didático como única fonte de ensinar e aprender parece-nos também um ponto forte do novo trabalho didático. Jornais e revistas especializados têm sido trabalhados como instrumentos complementares ao livro didático. Sperb (1971) argumenta sobre este assunto destacando que, quando se destina aos alunos a experiência única do contato com a disciplina por meio do livro texto, o estudo se constitui como mera repetição, baseado quase que exclusivamente na memória.

Se modernamente entendemos o processo de ensino como o ato de ensinar o aluno a aprender a aprender, isto é, desenvolver-lhe competências com as quais ele autonomamente construirá seus próprios conhecimentos, cabe aos estabelecimentos escolares criarem estratégias de trabalho em que o saber informar-se, comunicar-se e enfrentar problemas novos constituam o objetivo precípua do trabalho docente. Acredita-se que as estratégias inseridas no contrato didático darão sua contribuição neste sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base teórica subjacente a esse trabalho compreendeu conceitos tais como: avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação somativa, currículo e currículo real. Os principais autores pesquisados foram: Perrenoud (1999), Hadji (2001), Bloom (1983), Bonniol e Vial (2001), Sant’Anna (1992), Esteban (2001), Afonso (2000), Franco (1993), Sperb (1976), Popham (1977) e Depresbiteris (1989). Também foi fonte de pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

Ressalta-se as características dos docentes entrevistados: professores que trabalham em caráter efetivo (mínimo quatro anos), enquanto outros trabalham como professores temporários com menos tempo de serviço na escola. Todos tinham histórico de experiência também no sistema regular de ensino. Apenas a secretária possuía capacitação na área de Jovens e Adultos. A maioria possuía cursos de capacitação de caráter geral versando sobre



diferentes aspectos tais como planejamento, currículo, gestão escolar etc.

Já com a coordenadora pedagógica e com a assessora do SASP, a entrevista teve por objetivo colher informações quanto à abrangência das disciplinas do currículo escolar, modalidades e níveis de ensino prestado pela escola, turnos de funcionamento da instituição, modelo de funcionamento dos cursos de jovens e adultos e proposta pedagógica.

Vale destacar que a sistemática de trabalho no sistema semipresencial tem a peculiaridade de não ser estruturada por hora/aula. Ocorrem sessões de orientações individuais com os alunos que se matriculam em disciplinas e não em semestre letivo. Portanto, não são turmas formadas por séries ou ano. Isso cria uma interação professor-aluno muito mais forte do que no sistema regular de ensino. Dado estas características, percebe-se a possibilidade de inserção de novas estratégias de avaliação e ensino como o modelo formativo e o contrato didático, respectivamente. Sua inserção na escola deve ter dado subsídios para a compreensão do funcionamento da escola.

Após o trabalho de investigação, buscamos propor, principalmente, novas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que estivessem em consonância com abordagens emergentes a respeito desses temas. Assim, nas contribuições advindas deste estudo, não somente para a escola em questão, mas para todos os envolvidos com a EJA, uma vez que não nos limitamos a explicitar as lacunas existentes, mas buscamos, para além de meras constatações, apresentarem alternativas viáveis para a melhoria da qualidade do ensino direcionado a modalidade de ensino de Jovens e Adultos.

Propomo-nos analisar a estrutura curricular e seus desdobramentos nas estratégias de ensino e avaliação – de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, com vista a implementar, discutir e criar uma nova sistemática de trabalho docente e pedagógico tendo como foco principal a avaliação do ensino e aprendizagem.

Destaca-se a proposta pedagógica, bem como as diversas estratégias de ensino trabalhadas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), das quais, assumem os mesmos traços gerais do trabalho realizado nos antigos Centros de Estudos Supletivos criados com a Lei nº 5692/71.

Ambos, Centros de Estudos Supletivos e Centro de Educação de Jovens e Adultos, organizavam seus projetos pedagógicos baseado no atendimento semipresencial, com disciplinas estruturadas por módulos. Neste modelo, a avaliação escolar consistia de um único exame realizado ao final de cada módulo e assim ia-se eliminando as diversas matérias que compunham a estrutura curricular do curso.

Desta forma, a concepção de currículo enquanto proposta pedagógica concebida por uma instituição ganhou identidade com a adoção do conceito de currículo real.

Avaliar processualmente a aprendizagem escolar significa mudar o sentido que damos a este instrumento do trabalho pedagógico. Esta deve ser o da regulação das aprendizagens dos alunos e do ensino dos professores. No cenário educacional, esta concepção de avaliação é conhecida como avaliação formativa.

Ainda que a avaliação escolar não seja por si só o único caminho para enfrentar os problemas da educação e da sala de aula, ela mostra-se como uma possibilidade de concretizar algumas mudanças reais no plano prático do cotidiano escolar. Fazer da EJA um modelo de escola que se presta a mais do que certificar é um desafio posto a todos que lidam com este público.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das práticas educativas. São Paulo, Cortez, 2000.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo, Avercamp, 2006.
- BLOOM, et al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BONNIOL, J.J. e Vial, M. Modelos de avaliação: textos fundamentais. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 11/2000. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.
- DEPRESBITERIS, Lea. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. São Paulo: DP & A Editora, 2001.
- FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POPHAM, William James. Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis: Vozes Ltda., 1977.
- SANT’ANNA, Flávia Maria et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1992.
- SPERB, Dalila C. Problemas gerais de currículo. Porto Alegre: Globo, 1976.