

QUALIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA EJA: perspectivas de educadoras de Biologia em contexto regional

André Henrique Schneeberger

Dilva Bertoldi Benvenutti

Ivo Dickmann

Resumo

A avaliação das aprendizagens na educação de pessoas jovens, adultas e idosas parte da identificação das identidades subjetivas e das intervenções pedagógicas para retroalimentar a aprendizagem. Nesta direção, este artigo emerge de indagações exploradas durante uma investigação de pesquisa de mestrado e tem como temática a avaliação da aprendizagem na EJA. O objetivo foi suscitar possibilidades de qualificação dos processos de avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores para a EJA. Para tal, a pesquisa teve como população cinco educadoras de Biologia atuantes em unidades descentralizadas de EJA durante o primeiro semestre de 2023 em municípios de abrangência da Coordenadoria Regional de Educação de Joaçaba, Santa Catarina. A partir de uma entrevista semiestruturada, foram solicitadas sugestões para possíveis qualificações políticas para a avaliação da aprendizagem na EJA. As entrevistas foram interpretadas por análise de conteúdo. Como resultados, evidencia-se que apesar das educadoras não relacionarem a avaliação das aprendizagens *com* a aprendizagem, sugerem: a criação de uma legislação específica para a modalidade; que a avaliação seja reconhecida nas políticas educacionais; e que haja qualificação na formação docente. Conclui-se que tais sugestões – associadas a uma perspectiva emancipatória de educação – poderiam não apenas possibilitar uma avaliação contextualizada e inclusiva, mas também contribuir na reflexão do compromisso político com os direitos à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; avaliação das aprendizagens; documentos orientadores.

EVALUATION QUALIFICATION IN EJA: perspectives of Biology educators in a regional context

Abstract

The assessment of learning in education for young, adult, and elderly individuals begins with the identification of subjective identities and pedagogical interventions to feedback learning. This article emerged from inquiries explored during a master's research investigation and focuses on learning assessment in Adult Education (EJA). The objective was to raise possibilities for improving learning assessment processes in guiding documents for EJA. To this end, the research involved five Biology educators working in decentralized EJA units during the first semester of 2023 in municipalities within the Regional Education Coordination of Joaçaba, Santa Catarina. Through semi-structured interviews, suggestions were solicited for potential political qualifications for learning assessment in EJA. The interviews were analyzed using content analysis. Results show that despite educators not relating learning assessment to learning itself, they suggest: the creation of specific legislation for the modality; recognition of assessment in educational policies; and improvement in teacher training. It is concluded that such suggestions – associated with an emancipatory perspective on education – could not only enable contextualized and inclusive assessment but also contribute to reflecting the political commitment to the rights to education of young, adult, and elderly individuals.

Keywords: youth and adult education; assessment of learning; guiding documents.

CALIFICACIÓN DE EVALUACIÓN EN EJA: perspectivas de educadoras de Biología en un contexto regional

Resumen

La evaluación del aprendizaje en la educación de personas jóvenes, adultas y ancianas parte de la identificación de identidades subjetivas e intervenciones pedagógicas para retroalimentar el aprendizaje. Este artículo surge de indagaciones exploradas durante una investigación de maestría y se centra en la evaluación del aprendizaje en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). El objetivo fue plantear posibilidades para mejorar los procesos de evaluación del aprendizaje en documentos guía para la EPJA. Para ello, la investigación involucró a cinco educadoras de Biología que trabajaban en unidades descentralizadas de EPJA durante el primer semestre de 2023 en municipios dentro de la Coordinación Regional de Educación de Joaçaba, Santa Catarina. A través de entrevistas semiestructuradas, se solicitaron sugerencias para posibles cualificaciones políticas para la evaluación del aprendizaje en la EPJA. Las entrevistas fueron analizadas mediante análisis de contenido. Los resultados muestran que a pesar de que las educadoras no relacionan la evaluación del aprendizaje con el aprendizaje mismo, sugieren: la creación de una legislación específica para la modalidad; el reconocimiento de la evaluación en las políticas educativas; y la mejora en la formación docente. Se concluye que tales sugerencias, asociadas con una perspectiva emancipadora de la educación, podrían no solo permitir una evaluación contextualizada e inclusiva, sino también contribuir a reflexionar sobre el compromiso político con los derechos a la educación de personas jóvenes, adultas y ancianas.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas; evaluación del aprendizaje; documentos orientadores.

INTRODUÇÃO

A concepção educativa que defendemos – e que nos debruçamos e fundamentamos nos próximos parágrafos – diz respeito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas como um direito fundamental, cuja efetivação advém e se mantém a partir de necessárias, constantes e profundas reflexões e interseções com os plurais aspectos humanos, sociais e políticos. Nessa direção, a avaliação das aprendizagens constitui um recorte significativo na realidade desta modalidade de ensino não só na atuação docente, mas também nos consequentes reflexos negativos que podem acarretar na vida de educandos/as da educação de jovens e adultos (EJA) – como a reprovação, a exclusão e a classificação de pessoas já evadidas no passado.

Assim, questionando a que grupos sociais, raciais e sexuais pertencem, Arroyo (2017, p. 22-23) fundamenta que são:

Aqueles/as que esperam nas filas¹ – os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas - homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como

¹ Em referência ao título da sua obra intitulada *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017).

domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade para os diferentes em percursos sociais e humanos.

O texto de Arroyo (2017) problematiza o impacto direto da desigualdade social no desenvolvimento educacional e socioeconômico de pessoas evadidas que, no futuro, se reinserem no cenário educacional – na EJA – em busca de perspectivas de crescimento pessoal e/ou profissional. Nesta direção, de acordo com Artigo 2º. da Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021², tal modalidade de ensino tem por objetivo “[...] possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar [...]” (Brasil, 2021). O que reforça a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando considera as particularidades dos/as educandos/as na EJA:

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

Para Rodrigues, Carvalho e Sampaio (2023, p. 3), este parágrafo da LDB deduz “[...] que as dimensões dos processos de ensino-aprendizagem devem ser condizentes com as realidades de seu público, desde o planejamento docente até a avaliação”. Nessa direção, interessando-nos nesse cenário político e pedagógico, o presente artigo tem como tema de pesquisa a avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores de modo a evidenciar sugestões postas por educadoras que atuam nesta modalidade, visando possíveis qualificações nos documentos orientadores.

Entendemos que as participantes entrevistadas oferecem contribuições reflexivas dignas de credibilidade nas abordagens relacionadas ao campo educacional, pois estão constantemente imersas nos desafios relacionados à avaliação das aprendizagens enquanto educadoras na EJA – bem como nos demais cenários da educação pública. Desse modo, o artigo tem como objetivo suscitar possibilidades de qualificação dos processos de avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas (Schneeberger, 2023). O objetivo se desdobra no seguinte problema de pesquisa: quais as sugestões das educadoras de EJA para a qualificação dos processos de avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores, visando atender particularidades específicas desta modalidade de ensino?

A partir deste problema de pesquisa, justificamos a importância de ouvir educadoras, justamente pela dimensão política na relação com a categoria exposta por Romão (2011, p. 79, grifo nosso), ao afirmar que:

Refletir sobre as funções do educador, rever estratégias de ação, trocar experiências, *propor políticas* e até mesmo assumir a Pedagogia da Indignação, só é eficaz no coletivo, pois as atitudes isoladas, além do enfraquecimento da ação, podem gerar a arrogância ou se transformar numa lamentação, que ninguém toma a sério.

Dessa maneira, ao proporem políticas, os/as educadores/as deixam de ser meros objetos passivos de uma relação verticalizada que dita suas ações e passam a assumir uma postura crítica e

²Que institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Curricular, e a EJA a distância (Brasil, 2021).

participativa sobre sua categoria. Isto é, passam a se perceber não apenas estando no mundo, mas *com* ele. E conseqüentemente, criando e recriando atos através da linguagem (Freire, 2022). Ademais, complementamos esta justificativa de caráter político – e por isso participativo –, adicionando que o problema de pesquisa do artigo aborda pontos reflexivos fundamentais sobre o direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, bem como a necessidade de políticas públicas interseccionais e emancipatórias no campo da educação.

Sendo assim, ao investigarmos as sugestões apontadas pelas educadoras, direta ou indiretamente, destacamos a importância da reflexão e possíveis adaptações da avaliação das aprendizagens às particularidades da EJA – no contexto do meio-Oeste catarinense – e assim dialogamos com temas de respeito à diversidade. Portanto, levando em conta essas sugestões, nos dedicamos a refletir sobre políticas educacionais mais abrangentes, interculturais e humanizadoras.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Para atingir o objetivo do estudo, tivemos como população e *locus*, respectivamente, cinco educadoras de Biologia que atuaram em Unidades Descentralizadas (UDs) de EJA em municípios de abrangência da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joaçaba, Santa Catarina, no primeiro semestre de 2023.

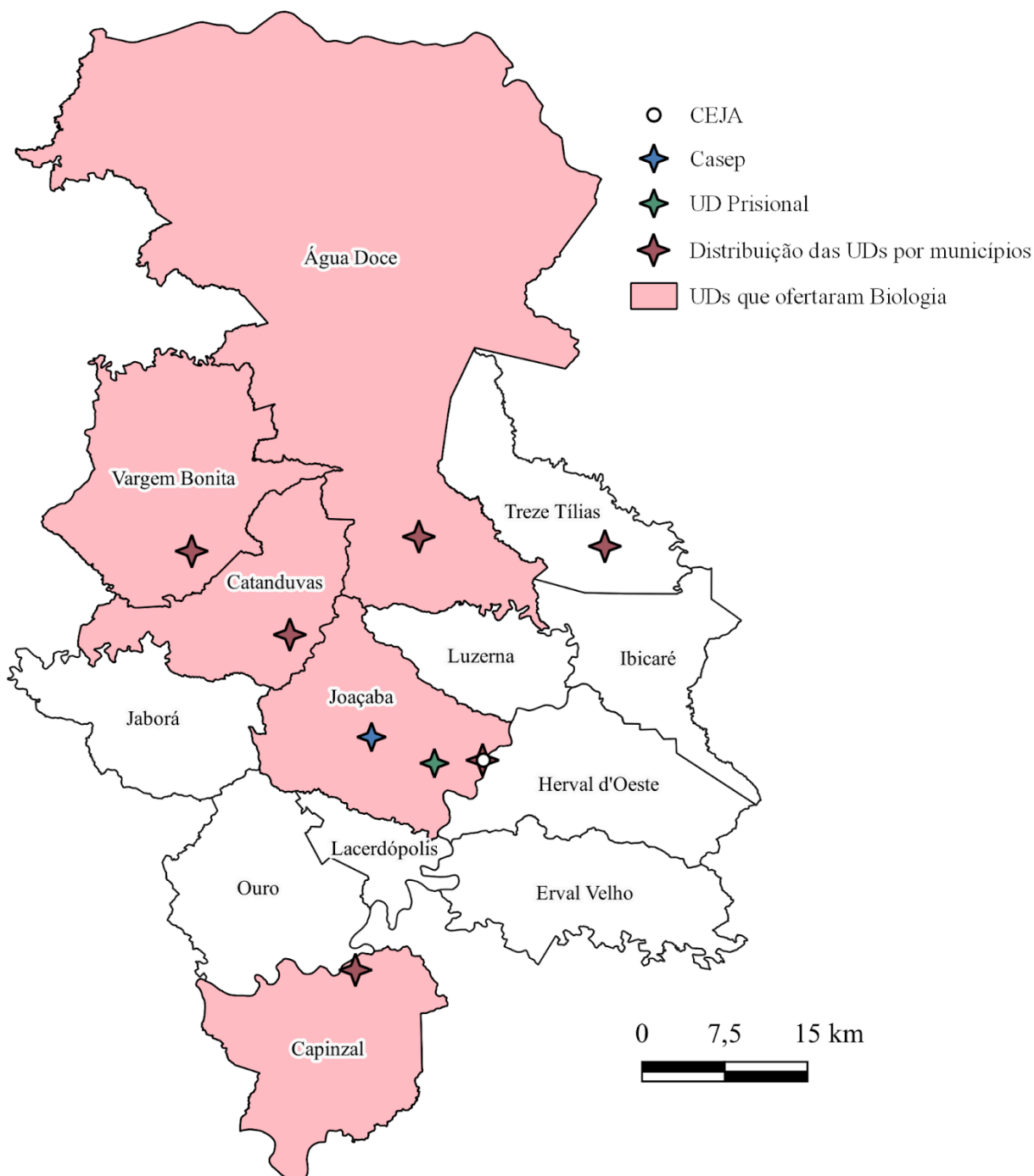
É importante salientar – como parte da justificação – que a seleção exclusiva de educadoras de Biologia neste artigo decorre da natureza dos resultados que são oriundos de uma dissertação que aborda especificamente esta área (Schneeberger, 2023). Portanto, reconhecemos e de antemão salientamos que o número reduzido da população não nos permite aferirmos quaisquer generalizações dos resultados para outras populações e regiões e que – por se tratar de uma população composta exclusivamente por educadoras de Biologia – os resultados possivelmente se limitem às qualificações da avaliação das aprendizagens na EJA na área das Ciências da Natureza.

Ainda sobre o *locus* da pesquisa, importa destacar que a CRE de Joaçaba abrange treze municípios, porém apenas seis possuem UD de EJA: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Joaçaba, Treze Tílias e Vargem Bonita. É possível observar na Figura 1 que no município de Joaçaba, além da UD, também há um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), uma UD Prisional e um Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório (Casep). Porém, se nos demais municípios as aulas se efetivaram em UD, em Joaçaba a educadora entrevistada atuava no mesmo espaço que continha o CEJA. Não foram entrevistadas possíveis educadoras atuantes na UD prisional e no Casep.

Após a aprovação final do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, realizamos entrevistas semiestruturadas com a população da pesquisa. Neste contexto, para o artigo, apresentaremos os resultados das respostas advindas do seguinte questionamento: quais sugestões você teria para aprimorar a avaliação na EJA em relação aos documentos legais e às especificidades da modalidade de ensino?

Os áudios das entrevistas foram gravados com um celular para posterior transcrição. Assim, baseando-nos em Gibbs (2009), optamos pela técnica de transcrição de nível literal para registrar os dados coletados. Com o intuito de garantirmos a confidencialidade e o anonimato das participantes, optamos por identificá-las por meio de códigos alfanuméricos. Ou seja, pela letra E (de educadora), seguida de um número sequencial que as individualizam (E1, E2, En.)

Figura 1: Mapa dos municípios de abrangência da CRE de Joaçaba, no meio-Oeste de SC



Fonte: Schneeberger, 2023.

Ainda sobre as considerações éticas, importa salientarmos que todas as respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na data da realização das entrevistas. Nesse documento, elas foram informadas sobre: a justificativa da pesquisa; os objetivos

e procedimentos; os possíveis desconfortos, riscos e benefícios da participação; a forma de acompanhamento e assistência; a garantia de esclarecimento e liberdade de recusa; a garantia de sigilo dos dados das participantes; além dos custos da participação, ressarcimento e indenização.

As participantes também concederam sua autorização formal para a realização da gravação de áudio das entrevistas realizadas, assinando o Termo de Autorização para Gravação de Voz, conforme modelo fornecido pelo CEP e aprovado pelo mesmo órgão. Essa autorização visou garantir a transcrição para a análise dos dados coletados. Interessa-nos destacar que as transcrições e os áudios das entrevistas foram enviados individualmente para cada participante, para as quais solicitamos que realizassem possíveis ajustes e nos confirmassem se estavam de acordo ou não com os dados a serem analisados. Por fim, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) como procedimento para a análise dos dados coletados.

PERFIL E EXPERIÊNCIA DAS EDUCADORAS

Nesta seção apresentamos o contexto sobre o perfil acadêmico e profissional das educadoras entrevistadas na pesquisa, de modo a explicitar suas perspectivas e fundamentos para as sugestões apontadas como possibilidades de qualificação dos processos de avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores para a EJA. Assim, condensamos essas informações na Tabela 1 para posterior descrição detalhada.

Tabela 1: Caracterização da população entrevistada

Identificação	Graduação	Pós-Graduação	Experiência na EJA
E1	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Levantamento de Mastofauna	Três semestres concluídos e um em andamento
E2	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Primeiro semestre em andamento
E3	Licenciatura em andamento em Ciências Biológicas	Não possui	Primeiro semestre em andamento
E4	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Fisiologia Vegetal; Doutorado em Fitopatologia; Pós-doutorado em fitomelhoramento	Seis semestres concluídos e um em andamento
E5	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não possui	Três semestres concluídos e um em andamento

Fonte: Schneeberger, 2023.

Todas as educadoras entrevistadas têm licenciatura em ciências biológicas, com exceção de uma que, no momento da entrevista, estava com a graduação em andamento no mesmo curso. Esses dados indicam um resultado positivo, pois as entrevistadas atuam no componente curricular de sua formação e, conseqüentemente, possuem maior afinidade com a área. Também observamos diferentes níveis de especializações entre as educadoras. Das cinco, uma possui especialização em levantamento de Mastofauna; uma em ciências da natureza e suas tecnologias; e, por fim, uma tem

mestrado em fisiologia vegetal, doutorado em fitopatologia e pós-doutorado em fitomelhoramento. Duas não têm nenhuma especialização.

Também consideramos conhecer e analisar as experiências de atuação na EJA das educadoras, pois acreditamos que essa informação pode ser um fator importante na compreensão das percepções e práticas pedagógicas das educadoras. Nessa direção, para calcular essa média, foi utilizada uma conversão das informações em números, atribuindo valores numéricos aos semestres concluídos (1) e em andamento (0,5). A média encontrada foi de 2,5, isto é, dois semestres concluídos mais um em andamento no período da entrevista. Essa média indica que, apesar de algumas educadoras já terem atuado em outras modalidades de ensino por mais tempo, em média, as educadoras entrevistadas têm uma experiência recente na modalidade de EJA.

RESULTADOS

De antemão esclarecemos que, na nossa compreensão, os resultados aqui expressos extrapolam as sugestões apontadas pelas educadoras e se entrecruzam com outras dimensões e desafios enfrentados não só pelas/os docentes, mas também por educandas/os desta modalidade de ensino. Nesta direção, concordamos com Arroyo (2023, p. 17) ao afirmar que se faz necessário:

Reconhecer que milhões de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos chegam às escolas, à EJA, às universidades em vidas re-existentes como tantas e tantos militantes re-existentes às ameaças do necropoder, como Marielle [Franco]. Acompanha-nos com tantos docentes, educadoras a certeza de que para o biopoder, o necropoder ameaçar vidas é o ato político de dominação mais antiético, mais inumado. É a matriz mais desumanizadora. Para os oprimidos, re-existir às ameaças dos poderes tem sido também na história a matriz mais política, mais ética, mais pedagógica de afirmação/formação de sua outra humanidade.

Com isso, torna-se tarefa desumanizante insistir na ideia conservadora de que a educação é neutra, isto é, desideologizada. Nessa direção, compreendemos que justamente por não existir imparcialidade na educação, todos e todas são orientados por convicções ideológicas ou inclusivas ou excludentes. Por que razões o público da EJA é formado, em sua maioria, pelos/as desprovidos – como nas palavras de Arroyo (2017) – de uma vida justa, humana? Uma avaliação exclusivamente metrificadora de memorizações não seria mais uma ferramenta capaz de evadir oprimidas/os? Ou a avaliação se desassocia da evasão? Afirmar que a educação é neutra não é uma tentativa política de mantê-las/os em situação de opressão?

A partir desses questionamentos, destacamos que foram apresentadas diversas sugestões para a qualificação da avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores por parte das educadoras entrevistadas. No entanto, somente uma dessas sugestões se repetiu na fala de mais de uma participante. Esta relaciona-se à necessidade da construção de um documento legal específico para a EJA que considere as individualidades e as necessidades desta modalidade de ensino, visando orientar de forma mais apropriada as práticas de avaliação das aprendizagens.

Nas palavras da E1:

Eu acho que tinha que ter uma legislação específica, um modo diferente, porque a gente usa o Professor *Online* do ensino regular. Mas o ensino regular é outro universo. Então se pega o sistema e os documentos do regular e tenta aplicar na EJA. Nós temos os documentos da EJA, mas não são documentos legais, e sim sugestões. Tem um documento que sugere isso, mas legalmente, é regular, porque tem prova, recuperação, etc. Então acredito que se tivesse uma legislação específica da EJA, com parâmetros

bem definidos sobre como trabalhar, acredito que deixaria as coisas mais claras. [...] Talvez se tivesse um esquema específico sobre a EJA, talvez seria interessante. (E1).

Inicialmente, ao analisarmos a fala da E1, percebemos que ela reconhece disparidades entre as individualidades dos/as educandos/as da EJA e a realidade do ensino regular. Por isso, a educadora critica o Professor *Online* – uma ferramenta *online* de acesso aos registros escolares – e acredita que essa ferramenta não abrange campos específicos que dialoguem com tais individualidades do público da EJA. Entretanto, ao abordar uma legislação específica da EJA, que não seja mera réplica do ensino regular, é possível observarmos que a educadora, supostamente, desconhece a Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021. Por outro lado, quando E1 reconhece a existência de documentos com *sugestões*, é possível inferirmos que ela possa estar se referindo a resoluções ou pareceres.

Outro ponto a ser observado em relação à fala da E1 diz respeito à sua sugestão de aprimoramento nas diretrizes de avaliação das aprendizagens nos dispositivos legais, que estaria vinculada a normativas que prescrevem ou potencialmente estabilizam como *deve* ser realizada a avaliação na EJA. Entendemos que tal abordagem poderia acarretar um risco substancial, visto que sua proposição contraria o “III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (Brasil, 1988), apontado no Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil, pois definiria como legítima uma única concepção pedagógica e metodológica sobre a avaliação das aprendizagens.

Importa ressaltarmos que, considerando nossa análise, não há intenção de desqualificar por completo a sugestão da E1. Portanto, podemos até reconhecer sua sugestão como legítima, pois, se adotarmos uma abordagem alternativa, isto é, a de que a educadora apenas solicita diretrizes mais específicas e/ou fundamentadas sobre a avaliação na EJA, nos possibilita deduzir que as frequentes formações docentes qualificadas podem oportunizar tal fundamentação.

Conhecer as diferentes perspectivas da avaliação e problematizar a análise dos resultados dessas avaliações – entre outras ações – são estratégias formativas que podem fundamentar a sugestão dada pela E1. No entanto, nos contrapomos criticamente às formações acríticas, superficiais e exclusivamente motivacionais, que promovem alegria e esperança efêmera, cujo significado coletivo é inversamente proporcional à alta comercialização da educação e ao desprezo pela reflexão acalmada e profunda.

Assim como no artigo de Benvenuti e Araújo (2014, p. 789) destacamos a necessidade de problematizar a formação docente, no intuito de perceber o/a educador/a como um ser produtor/a de novos saberes, mas também reproduzidor/a daqueles sem significados. Por isso, no que diz respeito à avaliação, acrescenta-se que:

A ideia do professor reflexivo numa perspectiva de avaliador é constituída de maneira coletiva, repensada, reestruturada e testada. Não temos receitas e estratégias certas para agir em momentos de turbulências de resultados, mas temos o pensamento, que permite delinear novas tentativas a partir de experiências e saberes construídos, reflexivamente, no processo.

E justamente sobre a formação docente e/ou continuada, observamos que a E5 sugere que a qualificação da avaliação das aprendizagens na EJA não necessariamente deve ser sugerida pelos documentos legais, mas com base na formação³. A educadora entende que independentemente da formação acadêmica, muitos/as, ao iniciarem suas atuações como educadores/as na EJA, lecionam como se estivessem no ensino regular. Dessa maneira, idealiza uma formação docente que localize as dificuldades e especificidades do público da EJA e que valorize uma avaliação diagnóstica. Desse

³Por outro lado, não estamos negando que os documentos legais podem orientar a qualificação da formação docente.

modo, assim como a E1, a E5 também se mostrou preocupada com as especificidades da modalidade. Assim, ao recomendar a valorização da avaliação diagnóstica, se aproxima de orientações já contidas nos documentos legais – como no parágrafo 1º do Artigo 47 da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função *diagnóstica*, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (Brasil, 2010, grifo nosso).

Portanto, podemos deduzir que, caso a E5 não desconhecesse esta preocupação da Resolução, então estaria acentuando a necessidade de maior ênfase na avaliação diagnóstica. Assim, finalizamos a análise das sugestões das educadoras E1 e E5 apontando que compreendemos ser fundamental evitar formações acrílicas e exclusivamente motivacionais, alinhando-se com a importância de considerar múltiplas concepções pedagógicas no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, evitando a imposição legal de uma única abordagem.

Nessa direção, uma formação docente crítica e reflexiva pode ser representada pela autonomia profissional, pois se entende que esta atitude pedagógica não representa ser esporádica, e sim uma postura permanente e ancorada nos processos do cotidiano docente, no borbulho do chão sala de aula – sem perder de vista a realidade externa que se entrelaça e interfere nos feitos desta instituição.

Importante salientar que este movimento crítico reflexivo não pode ser somente individual, faz-se necessário envolver a coletividade. Contreras (2002), ao analisar as concepções subjacentes ao conceito de *professor reflexivo*, indica a necessidade de se ter uma concepção referencial crítico-emancipatória para a referida prática. Assim, Pimenta (2006, p. 40) chama de “[...] práticas docentes crítico-reflexivas”, isto é, uma concepção de reflexividade docente que se relaciona à práxis transformadora.

Endossando este conceito, recorreremos à ideia de educador/a como *intelectual transformador/a* (Giroux, 1992), por acreditar que ela possibilita uma orientação crítica para se analisar os borbulhos diários da formação de professores/as. Isso porque compreendemos que não se pode esquecer o papel essencialmente político que os sistemas educativos são chamados a cumprir, numa sociedade tatuada pela luta de classes.

Nesta direção, identificamos avaliação como processo de retroalimentação da aprendizagem, envolvendo diálogo comprometido e responsável, conhecimento dos tempos, necessidades, a recepção das metodologias adotadas, identificação das identidades subjetivas, o que já sabem ou ainda não dominam, avanços e entraves, os motivos, as relações e as possibilidades de intervenções pedagógicas para melhoria do processo educacional na EJA.

Na sequência, observamos que a fala da E3 se aproxima de algumas sugestões apresentadas pela E5. Quando questionada sobre suas sugestões para qualificar a avaliação das aprendizagens na EJA nos documentos legais, a E3 respondeu que:

Para aprimorar, eu acho que todos os estudos e melhorias que fazem no Ensino Regular, deveriam se repetir na EJA. Para o Novo Ensino Médio, por exemplo, quantos

estudiosos debateram até formular um novo ensino médio? Por que isso não acontece na EJA? Por que a EJA não é mencionada? A EJA é sempre tratada como o regular. Então, eu acredito que a EJA deveria ser mencionada nos documentos; a BNCC, por exemplo, não a menciona. A EJA não tem currículo. Por que não tem um currículo? É uma modalidade de ensino como as outras. Então, em minha opinião, os erros começam aí. Talvez eu esteja totalmente errada, mas do meu ponto de vista, isso já é um erro. Não ter um padrão para seguir já é um erro. Então teria que ter um currículo, ter esses debates, ter uma boa estrutura e, por fim, tirar essa responsabilidade do professor. A CRE, por exemplo, está sempre observando as escolas, mas a EJA não é observada, ninguém se importa. A sensação que eu tenho é que ninguém se importa com a EJA, exceto as pessoas que trabalham em cada unidade específica. (E3).

Foi possível observarmos na fala da E3 que, assim como as educadoras anteriores, ela também reconhece as distintas especificidades da EJA em relação ao ensino regular e destaca a percepção de que o que sobra para a primeira modalidade é ser um reflexo opaco da segunda. Em nossa análise, concluímos que a educadora tem razão ao afirmar que a EJA é pouco mencionada na BNCC. Sua argumentação se respalda na evidente omissão que contribui para o modo como percebe a modalidade, ou seja, valorizada apenas por aqueles/as que nela estão diretamente envolvidos/as. No mesmo contexto, ao indicar que a EJA carece de um currículo próprio, podemos interpretar que a E3 percebe a BNCC primordialmente como um documento orientador para o ensino regular, que relega à EJA um papel secundário e adaptativo. Sua preocupação exalta a sensação de negligência em relação à modalidade.

Percebemos que a fala da E3 se aproxima do modo breve como a BNCC se refere à EJA. Nessa mesma direção, para Catelli Júnior (2019, p. 314-315):

As modalidades da Educação Básica mereceriam pelo menos um capítulo especial que se dedicasse a problematizar essa especificidade, ou talvez, que reconhecesse que essa BNCC não se aplica a essa modalidade e que deveria ser produzido documento específico. [...].

[...] a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica.

Assim, percebemos similaridades entre os apontamentos de Catelli Júnior (2019) e a fala da E3. Em síntese, destacamos que as educadoras identificam uma lacuna nas orientações legais que não preenchem adequadamente as especificidades da avaliação das aprendizagens na EJA e sugerem a necessidade de um direcionamento curricular específico e atenção igualitária para a modalidade por parte das políticas educacionais com a mesma ênfase dada ao ensino regular.

Outras sugestões também foram apresentadas pelas educadoras E2 e E4. Na contramão das orientações dos documentos suleadores, E2 acredita que:

[...] teria que ter uma questão de modalidade de prova abrangente por semestres para avaliar, para que se tenha uma noção do todo. Porque muitas vezes esse aluno está sendo aprovado não pela questão do conhecimento em si, mas por outras questões burocráticas que o sistema acaba colocando e a gente tem que aprovar esse aluno. (E2).

Aparentemente, a educadora propõe a realização de uma prova abrangente a cada semestre, isto é, provas que englobem a maioria dos conteúdos lecionados em um semestre como instrumento de coleta de dados precisos para potencialmente embasar a aprovação ou não do/a educando/a, pois em sua análise, determinadas questões burocráticas facilitam a aprovação. No entanto, não nos foi possível identificar quais questões burocráticas foram citadas. Em nossa

análise, a sugestão da educadora nos parece resultar em um processo de exclusão de conhecimentos, que extrapolam meras memorizações típicas de uma educação bancária (Freire, 2019). Desse modo, a educadora – aparentemente – se distancia do Artigo 24 da LDB (1996), que orienta uma “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Por outro lado, mesmo diante de uma discrepância entre sua sugestão com os documentos orientadores, nos é evidente que sua prática está em consonância com as orientações, dado que em diferentes momentos da entrevista a educadora se mostrou preocupada com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Schneeberger, 2023). Podemos observar aspectos de sua prática no relato abaixo, extraído de outro questionamento na dissertação (Schneeberger, 2023):

Infelizmente, ainda há a questão da média seis no Portal, então quando um aluno não consegue atingir essa nota, busco novas metodologias para ajudá-lo a ser aprovado. No entanto, o processo sempre começa com a avaliação qualitativa e depois a quantitativa para fazer a média. (E2).

Assim, compreendemos que a recomendação da E2 não pretende descartar completamente todo o trabalho diagnóstico da avaliação das aprendizagens ao longo do semestre. Contudo, considerando a suposição que sua sugestão envolve a realização de um exame final determinante e verificador do conhecimento construído, semelhante a uma *prova real* da avaliação diagnóstica (priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos) realizada até o momento, indagamos: como o resultado de uma única prova (de aspectos quantitativos) prevalece frente ao perfil contínuo e cumulativo que a avaliação teria assumido no decorrer do semestre? Como seria conduzida a recuperação de estudos quando necessária⁴?

Para Benvenuti e Lago (2018, p. 132) “A aprendizagem exige compreensão, percepção individual do aluno enquanto pessoa. Isso só é possível quando avaliamos numa perspectiva de mediação do conhecimento e autoformação, inclusão das diferenças e amorosidade nas relações”. Esta perspectiva de mediação – aparentemente – se aproxima da *prática avaliativa* da E2, mas se distancia quanto à sua *sugestão*, uma vez que esta se aproxima de uma pedagogia do exame, ou seja, a que “[...] objetiva uniformizar e homogeneizar resultados de sujeitos diversos” (Benvenuti; Lago, 2018, p. 137). Desse modo, baseando-se em Michel Foucault (1977, p. 164 *apud* Benvenuti; Lago, 2018, p. 138), que afirma que o exame “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”, comentam que nesta pedagogia do exame, “[...] a avaliação deixa de ser um processo entendido pelo aluno como significativo e necessário dos processos formativos. E as avaliações deixam de ser um momento de saber do seu saber para transformar-se em negação da potência de saber e de ser” (Benvenuti; Lago, 2018, p. 138).

Neste contexto, sustentamos que a avaliação contínua e formativa adotada pela educadora deve prevalecer à sugestão de um exame classificatório e determinista. Assim, percebemos que a *sugestão* da E2 difere da preocupação majoritária de outros/as educadores/as no Brasil sobre a avaliação das aprendizagens. Observamos na literatura recente que o foco da avaliação da aprendizagem para a maior parte dos/as educadores/as da EJA – participantes de outras pesquisas – adere à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, seguido da perspectiva

⁴ Orientação presente no Artigo 3º. da Resolução CEE/SC n. 11, de 10 de maio de 2022: “A avaliação do nível de aprendizagem do aluno será contínua e cumulativa, mediante verificação de apropriação dos conhecimentos e do desenvolvimento de competências e habilidades em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação de estudos quando houver necessidade” (Santa Catarina, 2022).

formativa que considera especificidades dos/as educandos/as desta modalidade. Esta constatação encontra respaldo não só nos dados obtidos na construção de um estado do conhecimento na dissertação que originou o artigo atual (Schneeberger, 2023), mas também na análise quali-quantitativa de um levantamento realizado por Conceição (2021), que objetivou analisar as pesquisas empíricas em relação ao processo avaliativo na modalidade de ensino EJA e evidenciou tal fato mencionado. Por fim, a última educadora participante, a E4, aparentemente não apresentou sugestões para qualificar a avaliação das aprendizagens na EJA em relação aos documentos legais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizadas as proposições das educadoras participantes sobre o aprimoramento da avaliação na EJA nos documentos legais, emergem possíveis estratégias que respondem ao objetivo do texto formulado e que, conseqüentemente, respondem também a pergunta de pesquisa. A sugestão primordial das educadoras diz respeito à necessidade de uma legislação específica para a EJA, na qual se considere o aprofundamento das particularidades e necessidades da modalidade a fim de orientar práticas avaliativas mais adequadas. Esta proposição visa garantir que a avaliação na EJA não seja uma mera cópia das abordagens do ensino regular, mas que novos aprofundamentos e fundamentações levem em conta as características únicas dos/as estudantes desta modalidade.

Conseqüentemente, destaca-se a importância do reconhecimento da EJA nas políticas educacionais, visto que as educadoras identificam sua ausência nos documentos orientadores – como a BNCC (2017), por exemplo. Por último, sugerem que haja a ênfase numa formação docente qualificada para a avaliação das aprendizagens na EJA. Assim, sugerimos que os/as educadores/as constante e qualificadamente participem de formações continuadas que os/as auxiliem a conhecer, compartilhar e construir saberes sobre as particularidades da modalidade, as diferentes perspectivas de avaliação e, se possível, as estratégias para lidar com as especificidades dos/as educandos/as.

Nessa direção, destacamos possíveis transformações na avaliação das aprendizagens de Biologia na EJA caso tais demandas fossem qualificadas. Na elaboração de uma legislação específica para a modalidade, por exemplo, poder-se-ia considerar as particularidades das/os educandas/os de EJA de modo a orientar práticas avaliativas apropriadas aos seus contextos. Assim, não se pode desconsiderar o viés político e por isso ideológico que esse documento assumiria – algo que não foi aprofundado na fala das educadoras.

Além disso, o reconhecimento da EJA nas políticas educacionais poderia garantir maior atenção a essa modalidade de ensino. Conseqüentemente, tendo a EJA em perspectiva, poder-se-ia abrir margem para debates profundos – numa perspectiva progressista – não só sobre avaliação das aprendizagens mas também sobre vida justa, evasão escolar, moradia, renda, exclusão, gênero, saúde, desigualdade social, trabalho, alimentação, saúde etc.

Por último, a ênfase em uma formação docente qualificada para a avaliação das aprendizagens na EJA poderia proporcionar às/aos educadoras/es saberes necessários para lidar com especificidades da modalidade tendo em conta a escuta das/os educandas/os e integrar diferentes perspectivas de avaliação. Neste caso, defendemos formações que problematizem a avaliação em perspectiva dialógica (Romão, 2011), isto é, uma avaliação que não se atenha na verificação de conhecimentos depositados, mas que, numa perspectiva freiriana libertadora, se transforme em uma oportunidade de aprendizagem docente e discente no qual os *erros* são subsidiados ao invés de metrificados. Neste contexto, importa destacarmos que não identificamos

relação entre a avaliação das aprendizagens *com* a própria aprendizagem na fala das educadoras – ponto que se destaca nos documentos orientadores.

Ademais, assumimos como pontos limites da pesquisa que as entrevistas tenham se dado exclusivamente com educadoras de Biologia da EJA, e não com as/os educandas/os desta modalidade e/ou com outras/os profissionais da EJA, como educadores e educadoras de outras disciplinas, diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicos etc. Acreditamos que ao ouvir as/os educandas/os, atenderemos uma das orientações já contidas nos documentos orientadores naquilo que diz respeito às suas particularidades. Sendo assim, recomendamos que possíveis futuras pesquisas abordem este tema e escutem as sugestões apontadas pelas demais pessoas que também compõem a EJA.

Por fim, concluímos que, ao identificar a necessidade do aprofundamento e de orientações mais claras e precisas de uma legislação específica para a EJA, no qual se leve em consideração as particularidades e as necessidades de seus sujeitos educandos/as, as educadoras apontam como possibilidade a garantia desse direito de modo efetivo para pessoas jovens, adultas e idosas. Assim, através da problematização de caráter político dessas novas demandas – com base em perspectiva dialógica – podem-se garantir orientações não excludentes, que firmam a educação como um direito social e subjetivo, uma vez que o diálogo permite a expressão dessas subjetividades. Além disso, ao ressaltar a importância do reconhecimento da EJA nas políticas públicas e da formação docente qualificada para lidar com tais particularidades, as educadoras entoam reflexões amplas para a promoção de uma educação inclusiva, crítica e emancipatória com base em uma prática avaliativa mais humanizada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários para uma vida justa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. *Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Avaliação como processo constitutivo do conhecimento de professor reflexivo. In: *Colóquio Internacional de Educação*, 2014, Joaçaba, *Anais do IV Colóquio Internacional de Educação*. Joaçaba: Unoesc, 2014. p. 787-797.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; LAGO, Clenio. A avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 22, p. 129-146, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da Nação*: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 107, 1 jun. 2021. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 26 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 fev. 2024.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O não lugar da EJA na BNCC. In: CASSIO, Fernando; CATELLI JUNIOR, Roberto. *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos - EJA: uma análise quali-quantitativa das produções científicas brasileiras entre 2016 a 2021. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 4, n. 8, p. 149-159, 2021.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2009. ePub.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

RODRIGUES, Abraão Carneiro do Carmo; CARVALHO, Maria Rosileide Bezerra de; SAMPAIO, Tiago Santos. Desafios da avaliação da aprendizagem na EJA: reflexões a partir de um estudo de caso e da experiência docente. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 1-30, dez. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-92.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC n. 011, de 10 de maio de 2022. *Conselho Estadual de Educação*. Florianópolis, 2022.

SCHNEEBERGER, André Henrique. *Avaliação das aprendizagens de biologia na educação de jovens e adultos*. 236f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação. (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

Submetido em março de 2024

Aprovado em abril de 2024

Informações dos/a autores/a

André Henrique Schneeberger
Universidade do Oeste de Santa Catarina
E-mail: andre.s@unoesc.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1718-3654>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6563023126216915>

Dilva Bertoldi Benvenuti
Universidade do Oeste de Santa Catarina
E-mail: dilva.benvenuti@unoesc.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1252-0287>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221692951318806>

Ivo Dickmann
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6293-8382>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1472497660681364>