



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DOS CENTROS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS) DA CIDADE DE
JOÃO PESSOA/PB**

João Pessoa
2015

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DOS CENTROS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS) DA CIDADE DE
JOÃO PESSOA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
conclusão do Curso de Pedagogia
Presencial no Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Zuleide da
Costa Pereira

João Pessoa
2016

H774d Honorato, Rafael Ferreira de Souza.

Os discursos sobre a avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) da cidade de João Pessoa/PB / Rafael Ferreira de Souza Honorato. – João Pessoa: UFPB, 2016.
79f.: il.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Avaliação. I.
Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.016(043.2)

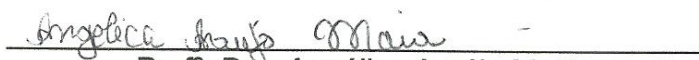
RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS) DA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia Presencial no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em: 28 / 03 / 2016.


Prof.^a Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
(PPGE/CE/UFPB)
Orientadora


Prof.^a Dra. Angélica Araújo Maia
(CCHL/UFPB)
Membro Externa


Prof. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araujo
(PPGE/CE/UFPB)
Membro Interna

João Pessoa
2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta trajetória de aprendizagem, a Deus por me ajudar a caminhar com determinação. Aos meus pais, Valdete Ferreira e Josivandro Honorato, a minha madrinha Elenice Soares (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela força para superar os momentos difíceis.

Aos meus pais e irmão pelo exemplo e apoio durante a caminhada.

A minha madrinha (*in memoriam*), que esteve ao meu lado durante oito anos da minha vida partindo quando eu tinha doze anos, mas que deixou um sonho que era me ver formado. Eu estou realizando esse sonho pela segunda vez e dando continuidade a minha formação superior na Pós-graduação.

A todos os professores e professoras que me deram suas contribuições durante a graduação em Pedagogia, em especial a Prof^a Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira por me acolher como aluno da Iniciação Científica durante o período de 2013 a 2015.

Aos colegas da turma 2012.1 de Pedagogia pelos diálogos e experiências vividas nas aulas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), ao qual apresento os meus sinceros agradecimentos (a todos e todas), pois cada reunião e evento vivenciados foram momentos de diálogos, socializações e muita aprendizagem.

Agradeço, especialmente, aos amigos de todas as horas, graduandos e mestres: Taciana Karoliny, Mirinalda Rodrigues, Francisco Alex pela disponibilidade em sempre ajudar e contribuir para a construção do outro.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico por ter me proporcionado a oportunidade de ser duas vezes bolsista do Programa Institucional de Bolsas da Iniciação Científica.

“Essa ideia do professor ir lá dar uma aula, ficar na frente, os alunos copiando, isso não existe. Os professores são companheiros dos alunos, não tem nota, nota é uma inverdade porque aquilo que o aluno produz numa prova, não revela o que ele pensa”

Rubem Alves

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constituiu-se a partir da implementação das ações de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulado “CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: discursos contemporâneos”, desenvolvido no período de 2014 a 2015. O objetivo do TCC foi analisar os sentidos de avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da cidade de João Pessoa/PB. Nossas análises seguem as matrizes conceituais dos estudos de Silva (1995; 2010; 2013), Pereira (2009), Lopes (2006), Moreira e Candau (2007) para o objeto currículo; Fernandes e Freitas (2007), Luckesi (2011a; 2011b) e Esteban (2003) para o objeto avaliação; entre outros autores em cujas pesquisas nos apoiamos nesse trabalho. No desenvolvimento das análises dos dados nos aproximamos também das teorizações de Laclau (2011; 2013), Laclau e Mouffe (2015) sobre a Teoria do Discurso, a partir da categoria discurso. A pesquisa segue pelo viés epistemológico pós-crítico, e tem seu *corpus* de estudo constituído por documentos das políticas curriculares nacionais e locais que norteiam a EJA, como também as entrevistas com dois docentes de um dos CEJAs, que lecionam no Ensino Médio/EJA. Metodologicamente, organizamos os documentos de análise em um conjunto de textos informatizados, de tal forma que se tornaram adequados para a nossa análise, sempre tendo em vista a autenticidade, a legibilidade e a seleção criteriosa dos enunciados que compõem o corpora. Para empreender a análise propriamente dita, utilizamos o *Worsmith Tools 6* e suas três ferramentas: o *Wordlist*, o *Concord* e o *Keywords* cada uma delas com suas especificidades, pois segundo Sardinha (2009) trata-se de um conjunto de ferramentas, utilitários, instrumentos e funções que potencializa a “[...] análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos” (p.86). Mediante a organização da pesquisa e dos estudos de Gonsalves (2003), nossa pesquisa é de caráter exploratório e explicativo, de acordo com os objetivos; é uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista os procedimentos de coleta; é uma pesquisa de campo devido às suas fontes e os dados analisados são de natureza quanti-qualitativa. Por fim, nossa pesquisa evidenciou que os campos do currículo e da avaliação necessitam de estudos mais aprofundados, capazes de estruturar possíveis soluções, saindo do campo da crítica. Os discursos registrados e analisados pouco demonstraram os vínculos entre currículo e avaliação, vistos como dois elementos pedagógicos capazes de potencializarem a ação pedagógica de forma a contribuir com uma educação de qualidade, superando a evasão e a muitas vezes a visão compensatória que é tão evidente na EJA. Assim, acreditamos que uma iniciativa que poderia ser o primeiro passo para a resolução de tais problemas com a docência na EJA seria a revisão das matrizes curriculares das licenciaturas, contemplando o componente curricular avaliação.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Avaliação. Discurso. EJA

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (CCP) derives from the implementation of the actions of an Institutional Grant Project for Scientific Initiation (PIBIC) of Federal University of Paraíba (UFPB), entitled "CURRICULUM AND EVALUATION: contemporary discourses", developed from 2014 to 2015. The purpose of the CCP was to analyze the meaning of evaluation in the curriculum of Youth and Adult Education State Centers (CEJAs) in João Pessoa / PB. Our analysis follows the conceptual matrix of Silva studies (1995; 2010; 2013), Pereira (2009), Lopes (2006), Moreira and Candau (2007) for the curriculum object; Fernandes and Freitas (2007), Luckesi (2011a; 2011b) and Esteban (2003) for evaluation purposes; among other authors mentioned in this study. The development of data analysis also approached the theories of Laclau (2011, 2013), Laclau and Mouffe (2015) on the field of Discourse Theory, particularly with reference to the category discourse. The research follows the post-critical epistemological perspective, and its study corpus consists of documents of national and local curriculum policies that guide the EJA, as well as interviews with two teachers from one of CEJAs, who teach in high school / adult education. Methodologically, we organized the examination of documents in a set digital texts, so that they became suitable for our analysis, always with a view to authenticity, legibility and careful selection of texts that make up the corpora. To undertake the analysis itself, we decided to use the Worsmith Tools 6 and its three tools: Wordlist, Concord and Keywords, each one with its specific features, because according Sardinha (2009), it consists of a set of tools, utilities, instruments and functions which potentiates the "[...] analysis of various aspects of language, such as lexical composition, the theme of selected texts and rhetoric and compositional organization of genres" (p.86). By following Gonsalves (2003) categories for organizing research studies, our research has an exploratory and explanatory character, in terms of its objectives; it is bibliographical and documentary research by reference to the collection procedures adopted; it is a field study because of the sources of information used and the nature of the data analyzed is quantitative - qualitative. Finally, our research showed that the fields of curriculum and assessment need further study in order to find possible solutions for the problems, beyond the critical field. The speeches recorded and analyzed by demonstrated just a few links between curriculum and assessment, viewed as two pedagogical elements capable of potentiating the pedagogical action in order to contribute to quality education, overcoming evasion and a compensatory vision that is often so evident in EJA. Thus, we believe that an initiative that could be the first step to solving problems related to teaching in adult education would be the revision of the curriculum matrices of teacher education courses, including the curricular component evaluation.

Key-Words: Education. Curriculum. Evaluation. Speech. EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	14
2.1 A metodologia de análise dos documentos curriculares que norteiam a EJA	15
2.2 O WORDSMITH TOOLS 6: a ferramenta de auxílio na análise do <i>corpus</i>	18
2.3 LINGUÍSTICA DE <i>CORPUS</i>: conceitos necessários para o uso da ferramenta WS	28
2.4 O arranjo da pesquisa	32
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	36
3.1 Discutindo o método e as vertentes epistemológicas da pesquisa	36
3.2 O USO DO WORDSMITH: contribuições à pesquisa em educação	37
3.3 Sentidos em constituição de Currículo e Avaliação	45
3.3.1 Sentidos presentes nos documentos oficiais do MEC	47
3.3.2 Sentidos atuais nos documentos da SEE-PB	54
3.3.3 A construção coletiva de sentidos no PPP	59
3.3.4 A construção coletiva de sentidos nas falas dos docentes	63
CONCLUSÕES	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE - Roteiro para entrevista com professores do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de João Pessoa/PB	72
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido do docente 1	73
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido do docente 2	75
ANEXO C - Entrevista do docente 1	77
ANEXO D – Entrevista do docente 2	79

INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema os **“OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS) DA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB”**. A opção pelo tema é resultante do processo de implementação das ações do projeto do Programa de Bolsas da Iniciação Científica, intitulado **“CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: discursos contemporâneos”**, vigente no período de 2014/2015. Quanto à escolha do *lócus*, ela se deve as minhas experiências como docente dessa modalidade há quase oito anos.

O período em que exerço atividade docente na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos está dividido em dois momentos. O primeiro está vinculado aos dois anos que passei no Serviço Social da Indústria (SESI), na condição de estagiário. O segundo abrange os seis anos em que tenho atuado na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, exercendo a docência em um dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Esses momentos foram e são significativos por terem propiciado momentos enriquecedores para minha formação docente, ministrando aulas do componente curricular de matemática na EJA/Ensino Médio.

Ancorando-me nas minhas experiências com a modalidade em questão, nos propomos a analisar os sentidos de avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da cidade de João Pessoa/PB. Essas análises se tornam importantes, na medida em que nos levam a refletir sobre o processo de construção de uma proposta pedagógica, do processo de avaliação, planejamento e sobre as didáticas que estão sendo desenvolvidas nesses Centros de EJA, ou seja, perceber a articulação entre os textos das Políticas Curriculares (Internacionais, Nacionais e locais) e as ações docentes que estão sendo realizadas no processo de ensino-aprendizagem na EJA/Ensino Médio.

A relevância de nossa pesquisa pode ser percebida no Documento Base Nacional que aponta os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, tomando como ponto de partida os sujeitos atendidos por essa modalidade, ao afirmar que “diante do quadro diagnóstico que se apresenta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, muitos desafios devem ser enfrentados, o que exige tratar de aspectos conceituais

que sustentam modos de formular e compreender este diagnóstico e que, mais do que isto, orientam Políticas Públicas de Estado” (BRASIL, 2008, p.1). Somado a esse diagnóstico outro aspecto que ressalta a importância dessa pesquisa na EJA, está o fato de que as ações pedagógicas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) são frágeis, uma vez que, os CEJAs não contam com uma equipe pedagógica para orientar os trabalhos docentes.

Essas razões nos levam a estar constantemente refletindo sob o modo com que a avaliação vem sendo pensada nas políticas curriculares para EJA, bem como está sendo desenvolvida pelos docentes no dia a dia da escola. Dessas reflexões estão sempre surgindo indagações que nos inquietam, por exemplo: como as políticas educacionais internacionais estão influenciando a constituição das Políticas Curriculares para a EJA no Brasil? Como as diretrizes nacionais voltadas a EJA estão sendo (re) interpretadas nos contextos locais, entre eles, as da cidade de João Pessoa/PB, em particular, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs)? Como os discursos sobre as Políticas Curriculares da EJA vêm sendo construídos e reconstruídos por docentes e discentes na prática pedagógica ou social?

Os pensamentos propulsores da nossa pesquisa foram as indagações de Fernandes e Freitas (2007, p. 17) que nos mostraram que “pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes”. Paralelo a esse pensamento podemos elencar os estudos de Silva (2013) sobre as reflexões de Bernstein (1971) que nos levam a compreender a relação entre currículo, avaliação e pedagogia como um sistema propulsor de efetivação do conhecimento educacional. Esses três elementos são inter-relacionados, de modo que a amplitude das políticas curriculares propõe alterações a essas três áreas, bem como em outras que aqui não são nosso foco (didática, planejamento, processo de ensino-aprendizagem e etc).

A nossa proposta de investigação é considerável quando olhamos para o currículo como resultado das articulações discursivas dos seus vários lugares – prescrição, ação e dimensão oculta. Assim partimos de uma concepção de currículo como prática de significação (SILVA, 1995), ou como algo “(...) inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2013, p. 15).

Por outro lado, a iniciativa de analisar os objetos currículo e avaliação abordados nesse TCC tem sua importância quando consideramos o planejamento e desenvolvimento da educação do país e as atuais discussões em torno do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, a partir das discussões que se instalaram no país para a constituição de uma Base Comum Nacional para a Educação Básica, já que ambos os documentos são capazes de afetar diretamente essas duas áreas. Esse novo cenário político educacional que envolve o país abre espaço para que novos estudos sobre currículo e avaliação da aprendizagem se estabeleçam, levantando novas indagações.

Para alcançarmos os nossos objetivos, vamos partir das políticas nacionais que norteiam tal modalidade de ensino na Educação Básica. Nosso *corpus* é composto pelas por documentos das políticas curriculares nacionais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases de (LDB nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Os documentos estaduais são: o Plano Estadual de Educação (2005-2015) e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2015), chegando até aos documentos construídos pela comunidade escolar (Projetos Político-Pedagógico), concluindo com a fala dos docentes através das entrevistas.

Para nos auxiliar na análise dos documentos elencamos como ferramenta o *Wordsmith Tools 6*, que segundo Sardinha (2009, p. 86) é um conjunto de ferramentas, utilitários, instrumentos e funções que potencializa a “[...] análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos [...]”. Os dados coletados serão analisados através da Linguística de *Corpus*, que é uma área que se dedica à análise e criação de corpora, ou seja, um conjunto de documentos (textos) e transcrições de discursos armazenados em arquivo de computador. Esse método de análise é diretamente ligado às tecnologias, sendo assim o computador é peça fundamental para a sua utilização. Existem inúmeras ferramentas que auxiliam a Linguística de *Corpus*, entre elas o *Wordsmith Tool*.

No desenvolvimento de nossas análises foram utilizadas as matrizes teóricas de Silva (1995; 2010; 2013), Pereira (2009), Lopes (2006), Moreira e Candau (2007) para o objeto currículo; Fernandes e Freitas (2007), Luckesi (2011) e Esteban (2003) para o objeto avaliação, entre outros autores indispensáveis para as nossas análises.

No decorrer da nossa análise nos aproximaremos de referenciais da Teoria do Discurso de Laclau (2011; 2013) e Laclau e Mouffe (2015), a qual começamos a compreender a partir dos estudos de Pereira (2009) e Lopes e Dias (2009) entre outros/as que nos remeteram à compreensão de um discurso, sem negligenciar a amplitude da tematização e teorização do que nos propomos a investigar. Mesmo sabendo que essa tem uma forte influência da linguística contemporânea, compreendemos a necessidade de não reduzir nossa pesquisa apenas às questões da linguagem.

A nossa pesquisa, por seguir um viés pós-crítico, tem um olhar analítico que busca se desprender das explicações universais, de resultados totalistas, ou seja, sem completudes e amplitudes (PARAISO, 2004). Partimos de uma concepção que o sujeito está imbricado num processo onde se torna efeito da linguagem, dos textos, do discurso e do contexto como um todo (SILVA, 2010). Nesse sentido, podemos dizer que não estamos interessados em modos “adequados” de avaliar, mas queremos problematizar o processo de legitimação dessas formas de avaliar. Procuraremos mostrar, através dessa perspectiva, as várias possibilidades de explicar o currículo, os processos de avaliação e as políticas educacionais.

A partir dos estudos de Silva (1995), observamos que as marcas de poder no currículo passam pela investigação do campo de representações, ou melhor, como expresso por Silva, dos regimes de representações. O que mais interessa é o fato de que esses regimes são constituídos por diferentes discursos que são imbricados de sinais e vestígios das relações de poder instituídas. Logo, podemos inferir que devido a imbricação do currículo com a avaliação e a pedagogia, a alteração que um sofre no processo de significação e representação interfere diretamente na forma com que a avaliação está sendo concebida dentro dos espaços escolares dos CEJAs.

O delineamento da nossa pesquisa perpassa “diferentes critérios: segundo seus objetivos, seus procedimentos de coleta, suas fontes de informação e ainda a natureza de seus dados” (GONSALVES, 2003, p.64). Logo, podemos dizer que

nossa pesquisa é de caráter exploratória e explicativa, de acordo com os objetivos, pesquisa bibliográfica e documental de acordo com os procedimentos de coleta, de campo devido as suas fontes de informação e quanti-qualitativa devido à natureza de seus dados.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa envolveu a análise das políticas curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das propostas pedagógicas dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) expressas no Projeto Político-Pedagógico de um dos CEJAs.

A pesquisa de campo buscou reunir dados empíricos de diferentes contextos, em diferentes escalas. Para investigar as propostas do MEC tomou-se por referências a Lei de Diretrizes e Bases de (LDB nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Com referência às políticas curriculares estaduais, foram analisados o Plano Estadual de Educação (2005-2015), as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2015), chegando até aos documentos construídos pela comunidade escolar (Projetos Político-Pedagógico), e concluindo com a fala dos docentes. Como escola campo, escolhemos um dos três CEJAs existentes na Cidade de João Pessoa. Nele fizemos as entrevistas com três docentes e analisamos o Projeto Político-Pedagógico dessa instituição.

Como critério de seleção do CEJA a ser pesquisado, achamos melhor optar por um que ficasse mais próximo da Universidade Federal da Paraíba, e que já era conhecido pelo pesquisador. Essa forma de escolha se deve à falta de pesquisas nessas escolas, o que gera uma série de percalços no acesso à documentação da escola e na realização das entrevistas. Uma vez na escola, a proposta foi apresentada aos docentes e eles ficaram à vontade para participar ou não. Dos 15 (Quinze) profissionais que lecionam no ensino presencial, apenas três se dispuseram a participar. As entrevistas foram realizadas em ambientes diferentes.

Um dos docentes optou por fazer na própria instituição de ensino no horário antes das aulas e os demais pediram que fosse feita nas suas respectivas residências.

2.1 A metodologia de análise dos documentos curriculares que norteiam a EJA

Os estudos da Teoria do Discurso (TD) vêm sendo incorporados nas pesquisas desde a Iniciação Científica até o doutorado, no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba/Campus I (UFPB/Campus I). Portanto, esse trabalho de conclusão de curso propõe a discussão sobre a TD de forma inicial, nos levando a pontuar comentários a partir de leituras de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as sobre a colaboração dos estudos de Laclau e Mouffe às pesquisas sobre as Políticas de Currículo. Entre os autores que estamos tomando como referências, podemos elencar Pereira (2009) e Lopes e Dias (2009) da área da educação que vêm há alguns anos se dedicando a compreender os processos de hegemonização das políticas curriculares através da TD e dos processos de negociação e articulação de sentidos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, vinculado do Programa de Pós-Graduação em Educação e situado no CE vem trabalhando as análises das Políticas Curriculares como texto/discurso. Nos estudos do grupo que envolve os professores colaboradores, doutorandos, mestrandos, graduandos e convidados são discutidos os estudos de Lopes (2006, p. 38) que afirma que “[...] investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas”. A autora complementa esse pensamento destacando que “[...] ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações [...]” (2006, p. 38).

Tal indagação nos levou a incorporar a Teoria do Discurso (TD) como perspectiva de análise dos dados. Assim, assumimos uma concepção de currículo como resultado das articulações discursivas dos seus vários lugares – prescrição, ação e dimensão oculta; partimos de uma concepção de currículo como prática de significação (SILVA, 1995), ou seja, como algo, “(...) inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2013, p. 15)

Para definir uma concepção de discurso, nos aproximamos dos estudos de Laclau (2011; 2013) e Laclau e Mouffe (2015), sociólogo argentino, que desenvolve no campo das ciências sociais uma Teoria Política para entender o processo político de constituição do povo. No que se refere às Políticas Curriculares e ao currículo, incorporamos o citado autor em nossa pesquisa através do uso da Teoria do Discurso (TD), que propicia a compreensão de como se dá a produção dos discursos no campo da educação..

Segundo Laclau (2013, p.116) “por **discurso**, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as *relações* desempenham o papel constitutivo”. Esse trecho indica a forma como vamos encaminhar nossa pesquisa, ou seja, ao assumir a TD como referencial, partilhamos da visão que Laclau adota quando funda sua ideia do social percebido como uma lógica discursiva. O discurso, por sua vez, deve ser entendido para além de um conjunto de textos. De acordo com o autor, fica evidente que o discurso está circunscrito às áreas de fala ou escrita, mas pode envolver outras modalidades de linguagem ou elementos extra-discursivos, desde que esses elementos estabeleçam relações de sentido, para além do verbal.

Para Lopes e Dias (2009, p. 47) os estudos feitos da TD desvelam que “na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas”. Há estudos outros que resgatem a existência do extralingüístico, todavia a materialização de algo na realidade é estritamente ligada à significação discursiva dos objetos em um contexto e em dada ação. Assim, nos estudos das autoras elas apontam que Laclau define que “o discurso é o terreno primário da construção da objetividade” (2009, p.47).

A existência de um discurso e sua totalidade estruturada é possível através de práticas articulatórias, que se dão através de uma articulação entre elementos, que por sua vez alteram sua identidade a fim de manter uma estrutura para servir de alicerce ao discurso estabelecido. Logo, os elementos capazes de determinar a existência e permanência de um discurso não são pré-existentes, esses surgem das relações entre as diferenças estabelecidas no interior do discurso. (LOPES E DIAS, 2009).

Durante a articulação, os elementos que ocupam posições diferentes são identificados dentro da totalidade discursiva como ínfimos, o que remete a uma fragilidade na formação de identidades no processo de articulação. Como Laclau e Mouffe (2015) defendem que toda identidade é relacional, eles entendem que toda a transformação dos elementos em momentos do discurso nunca é total, e ainda defendem que nenhum discurso pode ser considerado insuperável, pois outro campo discursivo que o extrapola pode ser colocado sobre este o que gera um novo processo de articulação e formação de identidades (LOPES E DIAS, 2009).

Durante a constituição do meio social, o que não podemos deixar de revelar é a provisoriedade e contingenciamento que causa uma fixação parcial de sentidos que surgem no processo de articulação. Essa fixação parcial ocorre dentro do processo de transformação de elementos em momentos do discurso, ou seja, na formação social e de identidades. Esse movimento contínuo faz com que alguns significantes discursivos sejam importantes para o fechamento provisório do processo de significação (LOPES E DIAS, 2009).

Os significantes que ocupam esse espaço de importância para o fechamento do processo de significação foram denominados por Laclau de “pontos nodais”. Os pontos nodais são responsáveis por permitir o estabelecimento de uma equivalência entre os diferentes, o que faz emergir momentos de práticas de articulação; sem esses pontos o que nós teríamos era apenas a lógica da diferença e os jogos da linguagem (LOPES E DIAS, 2009).

Todavia, as autoras nos chamam a atenção para a existência de pontos nodais como resultado da existência de outra categoria, o significante vazio. Para o Laclau o significante vazio não pode ser confundido com algo sem significado possível ou como um significado que pode ser estabelecido em todos os discursos. Essa categoria é entendida pelo teórico e esclarecida pelas autoras como um significante ao qual não conseguimos relacionar uma significação devido aos múltiplos significados que ele pode adquirir em contextos diferentes.

Segundo Laclau (2011), o que possibilitaria a capacidade de uma totalidade no processo de significação seria o estabelecimento dessa totalidade por intermédio do seu contrário, ou seja, a significação é inerente à existência de uma diferença que lhe é exterior. Porém, se uma totalidade carrega em si todas as diferenças, como elencar algo externo a si própria? Através da lógica, chegamos a um momento que nos possibilita enxergar que essa diferença que vai ser excluída da totalidade

estabelece uma relação antagônica e é por essa diferença que todas as diferenças intrínsecas a totalidade também estabelecerão relação antagônica (LOPES E DIAS, 2009).

Assim, essa teorização se torna potencializadora da nossa análise quando observamos que o discurso está dentro de uma estrutura que não é compreendida somente pelos textos das políticas, mas complementado pela ação dos sujeitos e o desdobramento das formas que os sujeitos interpretam e colocam em prática as várias formas de avaliar o aluno da EJA, estando essa avaliação vinculada ao currículo ou não.

2.2 O WORDSMITH TOOLS 6: a ferramenta de auxílio na análise do *corpus*

Os documentos que foram analisados atenderam aos critérios de coleta e passaram por estudos ao longo da pesquisa; as entrevistas foram realizadas, organizadas e transcritas pelo aluno pesquisador. Entretanto, a identificação de significantes privilegiados, parte fundamental para a concepção dos sentidos e a compreensão dos discursos, tornou-se um dos primeiros desafios da pesquisa no campo da discursividade, em virtude da extensão dos documentos que elencamos como *corpus* desta pesquisa, ou seja, o material empírico.

Para dar conta desse estudo utilizou-se o *Wordsmith Tools 6 (WS)*, que é uma ferramenta computacional que auxilia no processo de busca dos significantes privilegiados nos textos, uma vez que a leitura e a tabulação dos dados através de tabelas através de outros sistemas convencionais como o Word e o Excel se mostraram como ferramentas que demandariam mais tempo para a construção de formas de expor os resultados.

Na pesquisa de Iniciação Científica 2013/2014, foi construído um texto onde Pereira *et al* (2014, p. 359) fazem um histórico que destaca:

[...] [Criado por] Mike Scott e publicado pela Oxford University Press há cinco anos o software *Wordsmith Tools* está disponível na web¹ no próprio site de seu criador, a versão 6.0 (demo), sendo que para ter acesso a todos os recursos, o usuário deverá adquirir uma licença, ou seja, é um programa de caráter privado.

¹ <http://www.lexically.net/index.html> - neste site encontra-se também o tutorial do programa e um link direcionado ao Wordsmith Tools Groups (grupo de discussão em que os usuários postam suas dúvidas sobre o programa, sendo estas respondidas pelo próprio Mike Scott e/ou usuários do programa), dentre outros.

É a partir dos estudos de Ribeiro (2004, p. 86) que percebemos como a utilização da ferramenta na pesquisa potencializa a “análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos”

Usufruímos da empregabilidade desse *software* em nossa pesquisa, que se constitui no campo da educação, especificamente no campo do currículo. Assim, pretendemos ampliar e dar maior confiabilidade aos nossos resultados, como também disseminar o uso da linguística computacional e de corpus nas pesquisas em educação. Compreendemos que novos métodos abrem novas possibilidades e abarcam novas demandas.

O *Wordsmith Tools* é um conjunto de ferramentas, utilitários, instrumentos e funções. Apropriamo-nos nesta pesquisa apenas das ferramentas básicas do programa, que mediante os objetivos propostos, nos foram muito eficazes. Nos tópicos que se seguem, nos limitaremos a destacar apenas os itens que foram utilizados nessa pesquisa.

Sardinha (2009, p. 9) menciona as três ferramentas do programa e dá as suas características.

Wordlist: produz lista de palavra contendo todas as palavras do arquivou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. Também compara listas, criando listas de consistência, onde é informado em quantas listas cada palavra aparece.

Concord: realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o ‘nódulo’, *node word ou search word*) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também lista de colocados, isto é, palavras que ocorreram perto do nódulo.

KeyWords: extrai palavras de uma lista cujas frequências são estatisticamente diferentes (maiores ou menores) de que as frequências das mesmas palavras num outro corpus (de referência). Calcula também palavras-chaves chave, que são chaves em vários textos.

Essas ferramentas apresentam outros utilitários que foram utilizados na pesquisa que ora descrevemos; elas se dividem assim:

Wordlist

- a. Lista de palavras individuais (*wordlist*)
- b. Lista de multipalavras (*wordlist, clusters activated*)
- c. Lista de palavras de consistência individuais (*detailed consistency*)

d. Lista de multipalavras de consistência (*detailed consistency, clusters activated*)

e. Lista de dimensões e densidade lexical (*statistics*)

Keywords

a. Lista de palavras-chave (*keywords*)

b. Banco de dados de listas de palavras-chave (*database*)

c. Lista de palavras-chave chave (*key keywords*)

d. Lista de palavras-chave associadas (*associates*)

e. Lista de agrupamentos textuais (*chunks*)

f. Gráfico de distribuição de palavra-chave (*keyword Plot*)

g. Listagem de elos entre palavras-chave (*keywords Plot links*)

Concord

a. Concordância (*concordance*)

b. Lista de colocados (*collocates*)

c. Lista de agrupamentos lexicais (*clusters*)

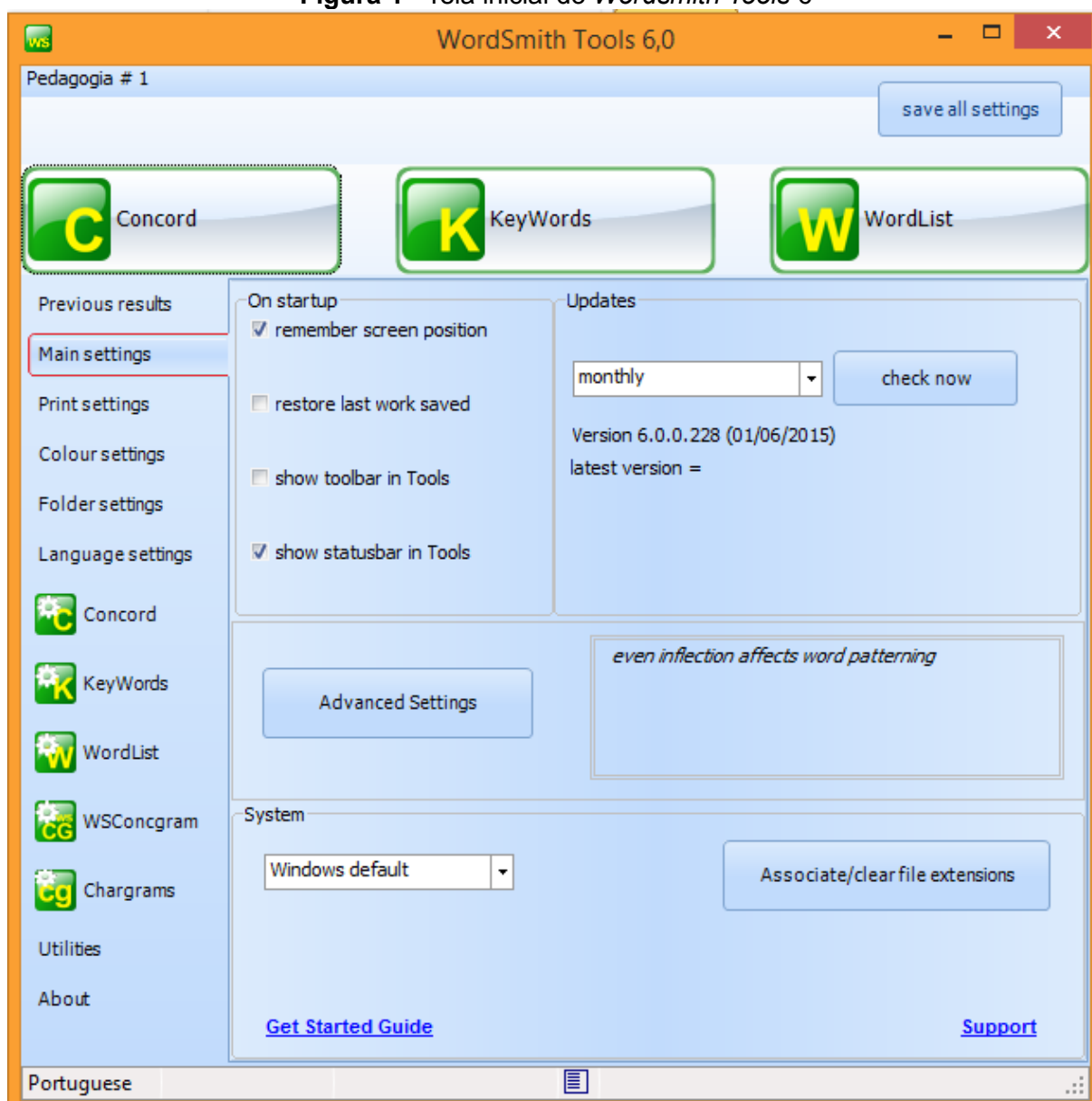
d. Lista de padrões de colocados (*patterns*)

e. Gráfico de distribuição de palavra de busca (*Plot*)

2.2.1 O TRATAMENTO DOS DADOS: configurando o sistema do *Wordsmith Tools 6*

Para potencializar o funcionamento da ferramenta de acordo com o objetivo da pesquisa fizemos algumas predefinições nas ferramentas *Wordlist*, *Keywords* e *Concord*, como também na opção *Main Settings*; essa parte do sistema influencia o funcionamento das três ferramentas ao mesmo tempo. Essas alterações são possíveis a partir da tela inicial do *Wordsmith Tools 6*, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Tela inicial do *WordSmith Tools 6*

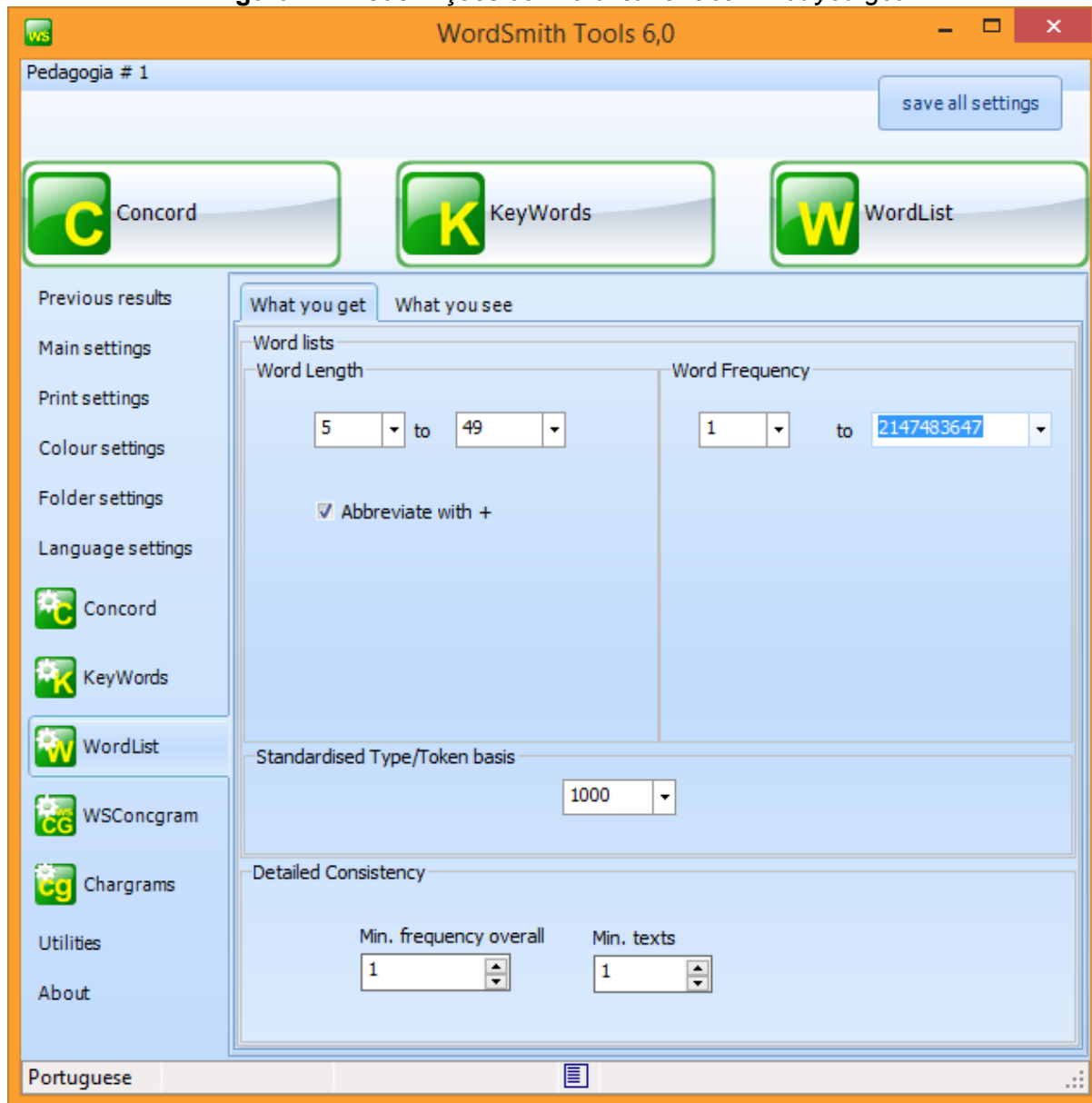


Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Assim como nos estudos de Pereira *et al* (2014, p. 368), nas configurações do *Wordlist*, seguimos os mesmos padrões que essa autora determinou nos estudos do projeto PIBIC 2014/2015. Assim, as listas de palavras produzidas frente às definições nos mostraram as palavras utilizadas no *Corpus* de estudo com uma frequência mínima de 01 (um)” e no máximo 2.147.483.647. As palavras que vão compor a lista, por sua vez serão compostas de no mínimo 04 (quatro) letras e no máximo 49 (quarenta e nove). Isso é uma forma de excluir da lista de palavras os artigos definidos e indefinidos que possuem apenas uma letra (a, e, o) e indefinidos (um, uma, uns e etc), como também pronomes entre outras palavras que não sejam

relevantes para a pesquisa. Assim, veja como ficaram as configurações na Figura 2 e 3.

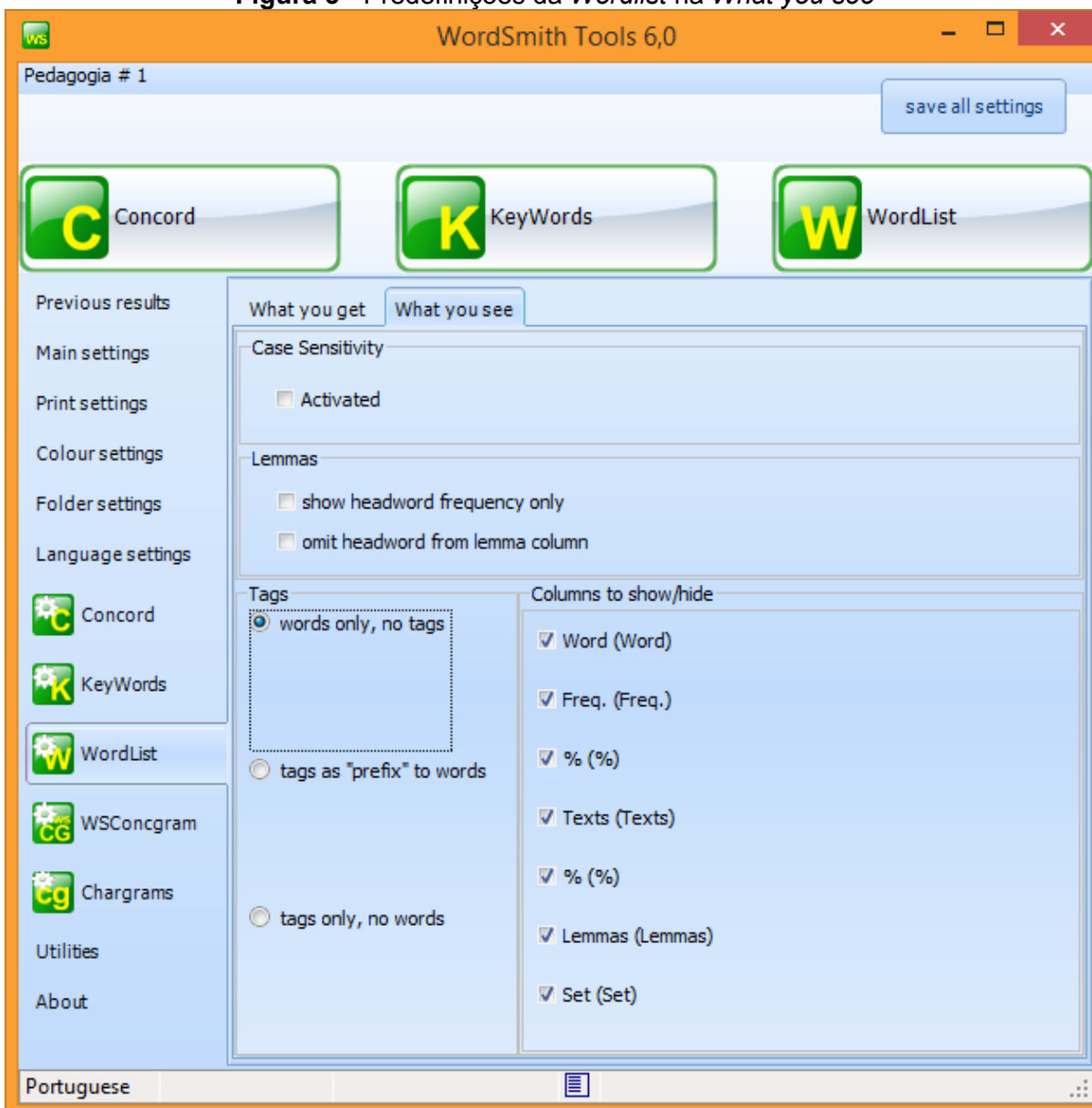
Figura 2 - Predefinições da *Wordlist* na aba *What you get*



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Ainda nas predefinições da lista de palavras na aba *What you see*, nós mantivemos as definições originais do programa como mostra a Figura 3.

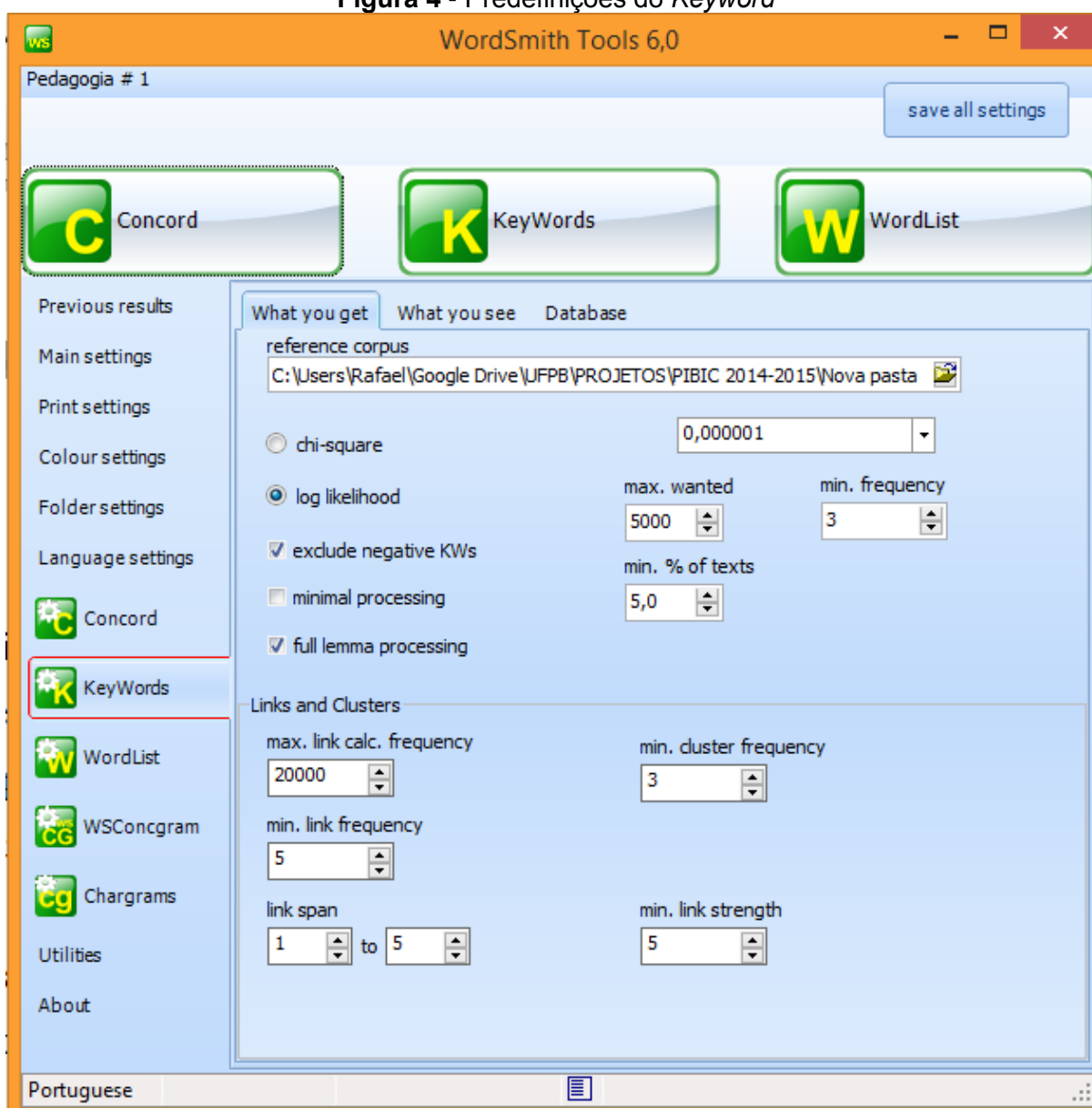
Figura 3 - Predefinições da *Wordlist* na *What you see*



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Partindo para as configurações do *Keyword*, optamos por definir *clusters* (agrupamento de palavras) cuja sequência fosse fixa de palavras recorrentes na concordância, com frequência no mínimo três vezes no *corpus* de estudo com possibilidade de visualização de 05 (cinco) palavras à direita (5R) e 05 (cinco) à esquerda (5L) do nóduo pesquisado. Essas alterações fizemos na aba *What you get*, nas demais abas foram mantidas as configurações originais, conforme Figura 4.

Figura 4 - Predefinições do *Keyword*



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Nas predefinições do *Concord*, optamos por definir a lista de *collocates*, termo que determina as palavras que ficam ao redor do nóculo em determinada posição, a partir de uma frequência mínima de 05 (cinco) vezes, como mostra a Figura 5, para que pudéssemos observar o posicionamento das diversas palavras relevantes que se apresentam ao redor do nóculo “Currículo” e “Avaliação”, visualizando assim, a elaboração dos *clusters* mais relevantes e frequentes ao redor dos nóculos. (PEREIRA *et al*, 2014, p. 369)

Figura 5 - Predefinições da *Concord* na aba *What you get*



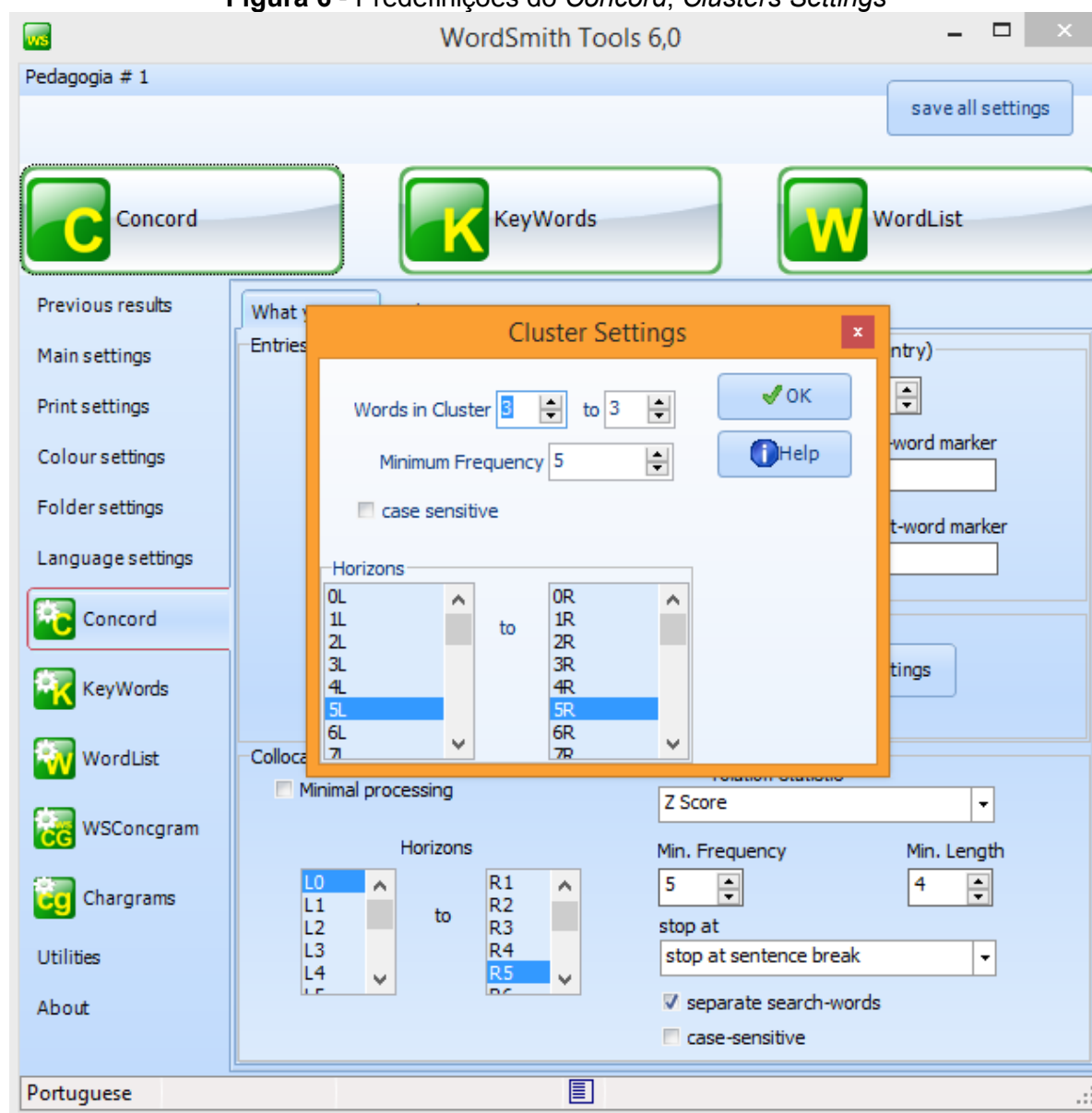
Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Ainda na configuração da lista de *collocates* decidimos que como estamos buscando observar os sentidos que estão se desdobrando a partir dos significantes privilegiados, esses têm uma relação com o adjetivo da sentença que por sua vez está localizado a direita do substantivo. Assim, na configuração do *horizons* colocamos o lado esquerdo em L0 e o lado direito até o R5. Logo, a lista de *collocates* será composta por palavras que estão posicionadas à direita do nóculo até cinco posições a frente, como mostra a Figura 5. Por fim, nessa aba configuramos a identificação de palavras que fossem formadas a partir de 04 (quatro

letras), levando em consideração o que já expomos acima (a exclusão dos artigos, pronomes, conjunções e etc).

Na opção *Clusters settings* resolvemos considerar apenas três palavras na lista dos *Clusters* com uma frequência mínima de 05 (cinco), como havíamos estabelecido anteriormente.

Figura 6 - Predefinições do Concord, *Clusters Settings*

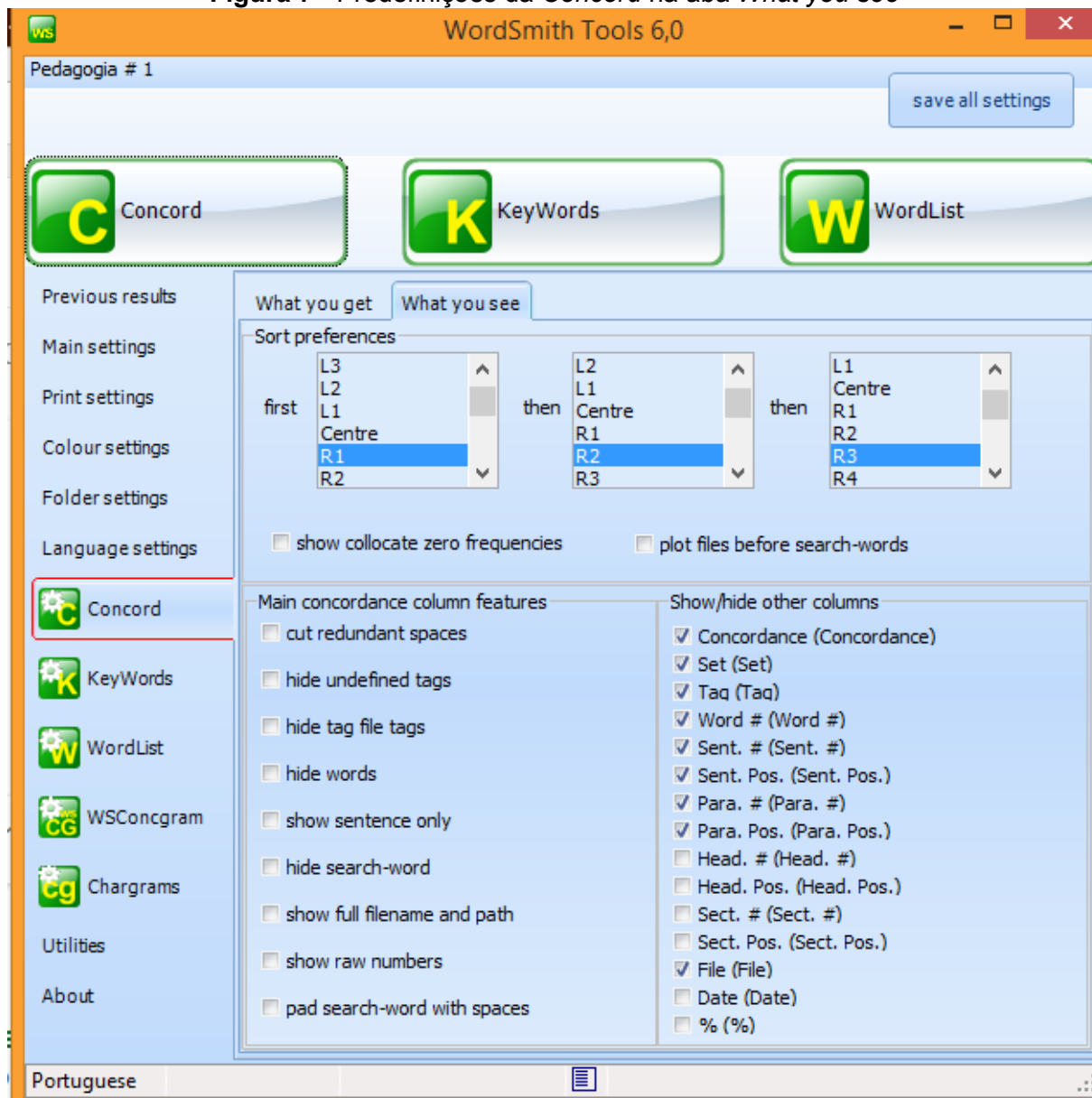


Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Na aba *What you see*, no menu *Sort preferences* selecionamos as opções R1, R2 e R3, para que as palavras em destaque na lista de concordâncias que fica geralmente marcada em vermelho e azul sejam as três primeiras. E descartamos

algumas informações que não achamos necessárias às análises dos dados, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Predefinições da *Concord* na aba *What you see*

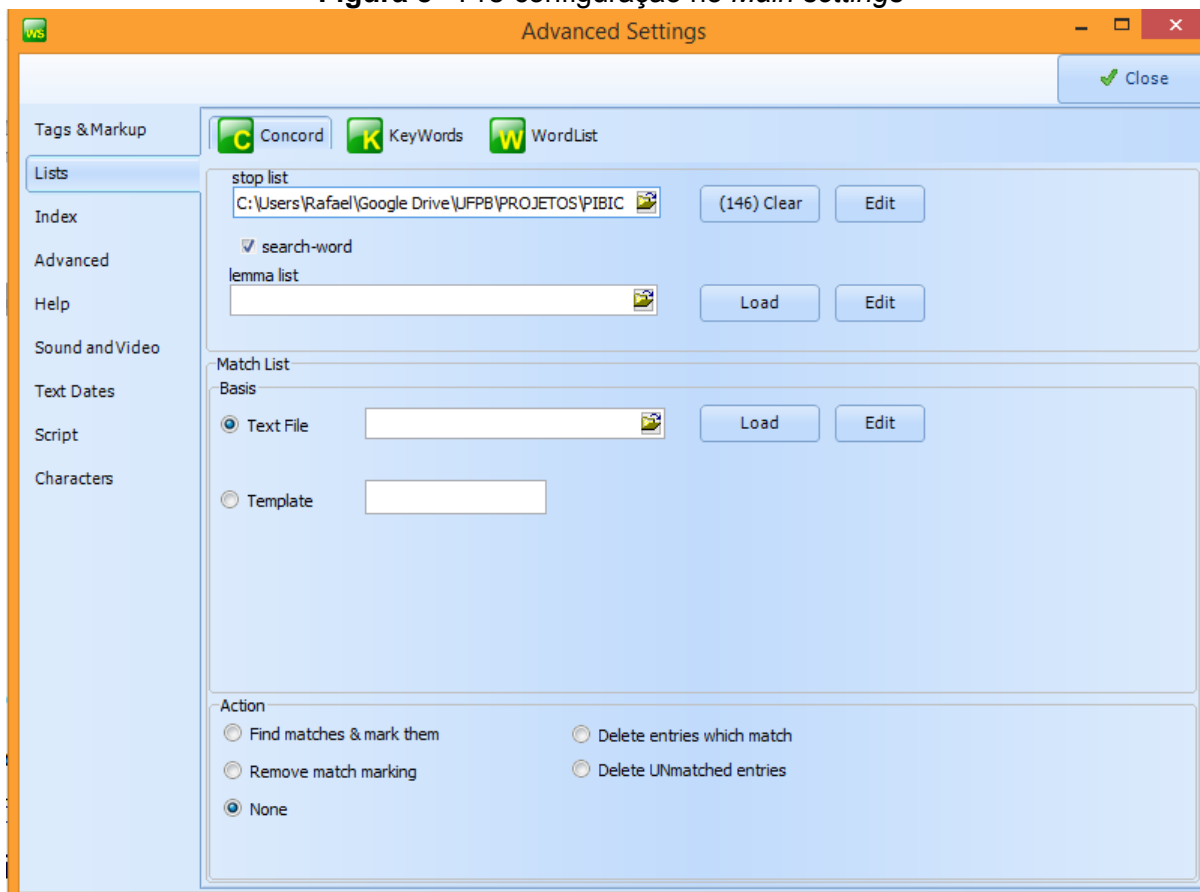


Fonte: Organizado pelos/as autores/as

No fim das configurações iniciais, na opção *Main settings*, depois *Advanced settings* e *lists*, colocamos no banco de dados uma lista de exclusão. Essa lista é construída no bloco de notas do *Windows* e é constituída de palavras irrelevantes para a pesquisa, tais a que citamos anteriormente. Isso foi feito mesmo após as configurações que determinavam que só significavam palavras construídas a partir

de 04 (quatro) letras, pois existem palavras com quatro letras que fomos verificando que não nos eram necessárias no processo de análise, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Pré-configuração no *Main settings*



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

A partir dessa aproximação com a ferramenta WS nos debruçamos sobre os conceitos da Linguística de *Corpus* (LC) com os quais essa ferramenta trabalha.

2.3 LINGUÍSTICA DE *CORPUS*: conceitos necessários para o uso da ferramenta WS

A decisão de tomar os textos das políticas nacionais, estaduais, locais e as entrevistas como ponto de partida para análise nos deu a oportunidade de, através da LC, contar com um conjunto de conceitos que permitiram dialogar com os textos do de uma perspectiva bem específica. Essa temática (Linguística de *Corpus*) vem sendo disseminada pelo Brasil há algum tempo por pesquisadores como Sardinha (PUC-SP), Stela Tagnin da Universidade de São Paulo (USP), Guilherme Fromm da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre outros autores da área de

Linguística. Mas, aqui na Paraíba o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, através de alguns grupos de estudos, vem desenvolvendo pesquisas utilizando a LC como metodologia e o WS como ferramenta de auxílio nas análises. Entre as pesquisas, podemos destacar as teses de doutoramento de Barbosa (2015), Araújo (2015) e Maia (2014).

Todas essas pesquisas se respaldaram nos estudos de Sardinha (2004, p. 3) que elenca o conceito da LC da seguinte forma:

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador.

A abordagem da Linguística de *Corpus* enquanto metodologia vem tomar espaço entre as várias áreas do conhecimento. Nos estudos de Sardinha (2000, p. 335) vemos que “central à Linguística de *Corpus* atual é a existência de uma coletânea de dados linguísticos naturais, legíveis por computador. Mas nem todo conjunto de dados é considerado um corpus”.

Partindo dos estudos do glossário de Tagnin (2011, p. 358), entendemos *corpus* como “coletânea de textos entendidos num sentido amplo, em formato eletrônico, compilados segundo critérios específicos para o estudo a que se propõem.”. Além dos critérios que a autora cita, são expostas outras possibilidades de *corpus*, entre elas

- **Corpus comparável bi- ou multilíngue:** *corpus* composto por dois ou mais *subcorpora* com textos originais nas respectivas línguas.
- **Corpus comparável monolíngue:** *corpus* composto por textos originais numa língua e traduções nessa mesma língua. Tem por objetivo comparar a linguagem produzida por falantes nativos ou fluentes e por tradutores.
- **Corpus de estudo:** o *corpus* em que se baseia a pesquisa a ser desenvolvida.
- **Corpus de referência:** *corpus* que serve de termo de comparação para o *corpus* de estudo. Em geral, deve ter três a cinco vezes o tamanho do *corpus* de estudo.
- **Corpus monitor:** *corpus* que é constantemente atualizado a fim de representar a evolução da língua.
- **Corpus paralelo:** *corpus* constituído de originais e suas respectivas traduções.
- **Corpus estático:** *corpus* que não permite acrescentar material novo.
- **Corpus dinâmico:** *corpus* que permite o acréscimo de material novo.

(p.358)

Sardinha (2000, p. 355-356) nos chama a atenção para o fato de que “se entendermos metodologia como *instrumental*, então é possível aplicar-se o instrumental da Lingüística de *Corpus* livremente e manter a orientação teórica da disciplina original”. Sendo assim, observamos durante a realização da pesquisa que tal método só veio a contribuir com nossos objetivos e não prejudicou em nada o uso das teorias que estamos abordando em nosso estudo.

Visualizamos que além de nos dar a capacidade de análise de um conjunto de documentos grande (*corpus*) a pesquisa que usa a Linguística de *Corpus* enquanto metodologia de organização dos documentos para a análise “trabalha dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão da linguagem enquanto sistema probabilístico” (SARDINHA, 2000, p. 349). Tal método ainda ocorre, no nosso caso, dentro de uma pesquisa empírica e segundo Sardinha (2000, p. 350) “na lingüística, o empirismo significa dar primazia aos dados provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um *corpus*” . Na pesquisa anterior do PIBIC 2013/2014, hoje publicada na Revista Espaço do Currículo, vimos que essa perspectiva vem assumindo um espaço importante e de destaque entre as pesquisas que buscam sentidos e percepções a partir do discurso de certa demanda social. Tais estudos vêm trazendo como referência para a Linguística de *Corpus* os estudos de Tony Berber Sardinha, um dos pesquisadores brasileiros que há algum tempo tem se utilizado da linguística de *corpus* como metodologia para as pesquisas.

Entretanto, na pesquisa do PIBIC 2013/2014, não conseguimos utilizar todas as ferramentas do WS por falta de um *corpus* de referência que é utilizado para fazer o cruzamento das informações contidas no *corpus* de estudo. Essa ausência nos levou a fazer um percurso bem maior para chegar aos resultados da pesquisa, levando em consideração o fato de não conseguirmos através do WS fazer a lista de palavras-chave (significantes privilegiados).

No glossário de Tagnin (2011, p. 359-360), ela apresenta o conceito de palavra-chave da seguinte forma

resultados da comparação entre o *corpus* de estudo e um *corpus* de referência. Essa comparação elimina palavras com frequência relativa similar nos dois corpora de modo que restem as palavras cuja frequência é estatisticamente significativa. As que restam no *corpus* de estudo são

denominadas 'palavras-chave positivas', enquanto as que sobram no *corpus* de referência, 'palavras-chave negativas'.

Como vimos no tópico 2.2 para a manipulação de corpora, a ferramenta WS conta com ferramentas tais como: um contador de ocorrências de palavras que gera uma lista de palavras (*Wordlist*), um contador de co-ocorrência das palavras do *corpus* e relação a um *corpus* de referência para a elaboração de uma lista de palavras-chave (*Keywords*) e um concordaciador (*Concord*). Mediante tal ferramentas, outro conceito que não pode deixar de ser estudado foi o de ocorrência. No glossário que usamos durante a pesquisa de Tagnin (2011, p. 358) esse significado é apresentado como “relação de todas as ocorrências de uma palavra de busca em um corpus junto com seu contexto. Em geral, apresenta a palavra de busca em posição central, cuja formatação é denominada de kwic²”.

É importante destacar que o uso do WS gera ao pesquisador um trabalho adicional de preparação do *corpus* de estudo, que ainda é orientado pelos princípios da LC. Mas, damos destaque à facilidade que esses processos geram na possibilidade de retornar ao texto fonte para (re) avaliar o contexto da utilização dos termos de busca. Por exemplo, o uso da ferramenta *Concord*, que apresenta o termo de busca (nódulo) e o seu contexto em diferentes arquivos do *corpus*, e com um clique do mouse sobre a linha em questão, o texto de origem será aberto com o nódulo em evidência, permitindo uma verificação consistente do contexto de utilização.

Para a organização do *corpus*, todos os documentos foram transformados em arquivo de textos sem formatação (txt), conforme exigido pelo programa e foram excluídos itens repetitivos ou que apresentassem pouco valor em termos de conteúdo, conforme passo a passo abaixo:

- a) Nos textos legais foram removidos itens que se repetem em todos os textos. Assim foram removidos os cabeçalhos, começando o arquivo diretamente no corpo do texto, e também a parte final correspondente a datas e assinaturas;
- b) Em todos os documentos foram removidos as folhas de rosto e os índices, mantendo-se apenas uma ocorrência do título;
- c) Quando um documento repetia outro, as partes repetidas foram removidas;

² (do inglês keyword in context / palavra-chave no contexto): formato de concordância em que a palavra de busca aparece centralizada. Ver concordância e palavra de busca. (TAGNIN, 2011, p. 359)

- d) Documentos formatados em duas colunas foram reformatados para uma coluna e reorganizados, mantendo-se íntegros seus conteúdos;
- e) No PPP foi removido do texto original os dados da escola; e
- f) Nas entrevistas foram marcados como itens a serem desconsiderados pelo programa (formato: <dado a ser desconsiderado>) as falas do entrevistador, comentários anotados durante as transcrições e também os marcadores de tempo citados anteriormente.

2.4 O arranjo da pesquisa

Buscando compreender o tipo de pesquisa que tínhamos desenvolvido, fizemos uso dos estudos de Gonsalves (2003), Severino (2007) e Laville e Dionne (1999). Partindo de Gonsalves (2003) (que foi a nossa primeira leitura), observamos que existe certa dificuldade no momento de esclarecer a classificação das pesquisas científicas. O pesquisador tem de escolher apenas um dos delineamentos possíveis e geralmente esse não dá conta da amplitude da pesquisa que está sendo desenvolvida. Assim, fomos nos aprofundando nos estudos para compreender se a nossa pesquisa também necessitaria de várias classificações para deixar para o leitor claro como foi desenvolvido o passo a passo da pesquisa.

A autora supracitada demonstra em seu livro um quadro para ajudar na compreensão do delineamento das pesquisas. Veja o Quadro 1.

Quadro 1 - Possibilidade de classificação de pesquisa

Tipos de pesquisa segundo objetivos	Tipos de pesquisa segundo os procedimentos de coleta	Tipos de pesquisa segundo as fontes de informação	Tipos de pesquisa segundo a natureza dos dados
<ul style="list-style-type: none"> • Exploratória • Descritiva • Experimental • Explicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimento • Levantamento • Estudo de caso • Bibliográfica • Documental • Participativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Campo • Laboratório • Bibliográfica • Documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativa • Qualitativa

Fonte: Gonsalves, 2003, p. 64

Assim, passamos a olhar para a nossa pesquisa de acordo com cada critério que Gonsalves (2003) destaca (Objetivos, Procedimentos de Coleta, Fontes de Informação e Natureza dos dados). Partir do objetivo para classificar a pesquisa para Gonsalves (2003, p. 35) “[...] significa indagar sobre as suas metas, as suas

finalidades, sobre o tipo de resultado esperado: alguns são mais conceituais, outros mais descritivos etc [...]”. No nosso objetivo geral usamos o verbo “analisar”, pois esse é um fenômeno pouco explorado e pretendemos gerar dados elementares para dar suporte a futuros estudos, mas também queremos identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dessa fixação de sentidos de currículo e avaliação da aprendizagem. Considerando esses critérios a nossa pesquisa é exploratória e explicativa.

Buscando criar um alicerce mais elaborado sobre as formas como delineamos a nossa pesquisa, recorreremos aos estudos de Severino (2007, p. 123) que conceitua a pesquisa exploratória como a tentativa de buscar “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto [...]”. Ainda para esse autor, essa forma de pesquisa é uma preparação para a pesquisa explicativa, que por sua vez “[...] é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (p. 123)

Partindo para os nossos procedimentos de coleta Gonsalves (2003) traz como critérios classificadores os tipos de procedimento de coleta. Assim, destacamos que elegemos como técnica de coleta de dados a documentação e a entrevista. Para Severino (2007, p. 124) entende-se como documentação “[...] toda forma de registro e sistematização de dados, informação, colocando-os em condição de análise por parte do pesquisador”. Essa técnica segundo o referido autor pode ser tomada em três sentidos fundamentais:

- ✚ Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos;
- ✚ Como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos;
- ✚ No contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (p. 124)

A entrevista se apresenta como uma técnica de coleta que busca “[...] informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]” (SEVERINO, 2007, p. 124). Dentre as possibilidades de estruturação de uma

entrevista optamos pela estruturada, que é constituída por questões direcionadas, previamente estabelecidas com articulação entre as perguntas.

Considerando essa forma de coleta, a nossa pesquisa, segundo Gonsalves (2003, p. 67), é denominada como de campo, pois “[...] pretende buscar as informações diretamente com a população pesquisada [...] nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”.

No que concerne as nossas fontes de informação para a classificação do tipo de pesquisa que realizamos, destacamos como fontes utilizadas os documentos do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE), da escola campo e as entrevistas com os docentes. Tendo em vista que, como ressaltado anteriormente, tivemos que ir a campo e solicitar formalmente a SEE uma autorização para realizar a pesquisa em um dos CEJAs, ir à escola e solicitar da gestão o acesso ao documento do PPP e junto aos docentes apresentar a pesquisa convidando-os a participar das entrevistas, enfatizamos mais uma vez o caráter de campo e somamos a esse a perspectiva documental.

Entretanto, para além das afirmações de Gonsalves (2003), os estudos de Severino (2007, p. 122) nos fizeram aceitar que a nossa pesquisa também é de cunho bibliográfico, uma vez que para esse autor isso é possível para aquelas pesquisas realizadas “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc [...]”. Para esse autor essas pesquisas ainda se utilizam de categorias já estudadas por outros pesquisadores com registros em bancos de dados de revistas, da CAPES, e etc. Esses textos, por sua vez, tornam-se fontes para a discussão dos temas a serem analisados na pesquisa. Dessa forma, nós trabalhamos com a contribuição dos autores dos estudos analíticos contidos nos textos que viessem a contribuir com o campo do currículo, da avaliação, da EJA entre outras categorias que estamos apresentando nos nossos resultados.

Por fim, destacamos aquela que foi uma das categorias mais difíceis na tentativa de identificar de forma mais ampla em nosso estudo: o tipo de pesquisa de acordo com a natureza dos nossos dados. Entre as várias dúvidas estava a de decidir só por uma natureza qualitativa e desprezar as características quantitativas, o que nos levou a se debruçar sobre as leituras do que vem a ser cada uma delas. Como pesquisas quantitativas, Gonsalves (2003), Severino (2007) e Laville e Dionne

(1999) descrevem aquelas de espírito positivista que procuram remeter a análise da pesquisa a números, buscando a medida exata dos fenômenos humanos, e também provar uma hipótese e generalizar os resultados. Contrário a essa perspectiva, está a pesquisa qualitativa, que busca a compreensão, a interpretação desse fenômeno levando em consideração, as representações, os contextos, os valores e etc.

Mas ao mesmo tempo em que esses autores colocam as diferenças, o que nos chamou a atenção foi fato de que eles defendem que não podemos delimitar a nossa pesquisa à quantificação dos dados, mas também não podemos nos desfazer dessa quantificação para realizar uma pesquisa puramente qualitativa. Para Gonsalves (2003), usar um dado quantitativo não é a tentativa de mergulhar os pressupostos teóricos no positivismo, mas sim tentar dar conta de um entendimento amplo do seu problema.

Para Laville e Dionne (1999) esse debate é inútil e até falso, pois o pesquisador tem que ter a sensibilidade para usar uma, outra ou até ambas as perspectivas, de acordo com as necessidades que seu problema de pesquisa apresenta. Assim para os supracitados autores “nesse sentido, centralizar a pesquisa em um problema convida a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores” (p. 45).

Finalmente, observando a nossa ferramenta *Wordsmith Tools* (WS), o uso da Linguística de *Corpus* (LC) para a preparação dos documentos a serem testados no WS entendemos que estes são instrumentos quantitativos, mas as nossas análises dos dados através da Teoria do Discurso (TD) é um elemento qualitativo. E o quantitativo em nossa pesquisa não buscou superar o qualitativo, mais sim apresentar subsídios a nossa análise através da LC, para que os nossos resultados apresentassem mais elementos que pudessem elucidar nossos resultados, tirando-os do senso comum e colocando-se como um esforço de compreender o real, respeitando e considerando as subjetividades que estão presentes nas políticas como discursos. Entendemos o discurso, nesse trabalho, como a ação do sujeito sobre o real para transformá-lo ou para mantê-lo, mas de toda forma, constituído a partir das múltiplas formas que as relações de poder podem apresentar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Discutindo o método e as vertentes epistemológicas da pesquisa

Inicialmente vimos que para qualificar esta discussão seria necessário articular os conceitos da LC, que se configura como base teórica do WS e a TD, exigindo um aprofundamento teórico nos fundamentos da LC, fato esse que não está nas condições teóricas desta pesquisa, em função do encontro recente com esses campos de estudo, motivados basicamente pela busca de uma ferramenta computacional que auxiliasse o processo de análise do material empírico que (como dito anteriormente) se configura como extenso. Todavia, utilizamos o WS nesta pesquisa com algumas restrições.

A primeira se refere à discussão que existe no campo da LC em torno da questão da representatividade do *corpus* de estudo. Entretanto, o nosso referencial teórico de base pós-estruturalista não concebe a possibilidade e universalização, logo o indicativo de representatividade do *corpus* não se torna um problema na pesquisa no contexto do material empírico para uma pesquisa em educação que usa essa perspectiva metodológica respaldada numa vertente pós-estruturalista. Entendeu-se que os documentos que integram o *corpus* desta pesquisa e o seu formato de organização sejam suficientes para chegar ao objetivo do estudo, sem causar preocupação com os critérios estabelecidos pela LC para pesquisas e estudos no campo da Linguística.

Depois temos o fato de que a utilização dos resultados é respaldado em métodos estatísticos, fato esse que se deve as ferramentas do WS realizarem testes comparativos estatísticos, o que não coloca os resultados numa posição de “Verdades Absolutas”, e sim passíveis de questionamentos a partir de outros contextos, pressupostos, questionamentos, de outras análises que o qualifiquem. Até o próprio WS dispõe de diversas janelas de configurações que permitem selecionar várias formas de testes, horizontes de busca e etc.

E um terceiro ponto que foi destacado em nossos estudos está ligado ao fato de que para a LC o uso de um *corpus* de referência para encontrar palavras-chave em um *corpus* de estudo deve obedecer alguns critérios que Sardinha (2005) destaca em seu texto que um *corpus* de referência tem que ter no mínimo um tamanho cinco vezes maior que o *corpus* de estudos. Além de ter amostras distintas de todos os tipos de gêneros textuais.

Tais características destacadas para a construção de um *corpus* de referência, segundo o campo da Linguística, materializa um desejo de um *corpus* “Universal da Linguagem” que sirva de base para controlar o processamento com WS. Na TD, embora produtivo para o social, a universalidade é uma impossibilidade e a criação e proliferação de diversos bancos de linguagem acaba apontando para essa impossibilidade também no campo da LC. Reforçando essa impossibilidade, Sardinha (2000, p. 347) diz que “um modo de atingir a representatividade total de um *corpus* é incluir nele toda a linguagem. Como isto é impossível para um idioma inteiro, a possibilidade mais próxima é restringir o conteúdo a, por exemplo, um autor apenas”.

3.2 O USO DO WORDSMITH: contribuições à pesquisa em educação

Quando começamos a fazer os testes do *corpus* de estudos pela ocorrência, através da ferramenta *Wordlist* chegamos à conclusão que essa ferramenta estava mais atrelada a quantificação e as funções estatísticas do *corpus*, como também é um pré-requisito para gerar a lista de palavras-chave. Mas, para a análise propriamente dita não seria de muita relevância, uma vez que mostrou uma lista de palavras (indicado por *types* no Quadro 2) que apresentam uma ocorrência muito grande na língua portuguesa, sem que estas sejam significativas no processo de análise.

Entretanto, os testes realizados com a comparação das listas de palavras do *corpus* de estudo com o de referência, utilizando a ferramenta *Keyword* (ver Tabela 1, 2 e Quadro 4), foi bem significativo na busca pelos significantes privilegiados no *corpus* da pesquisa, tendo em vista a redução do número de palavras a serem analisadas. Apesar das múltiplas possibilidades de problematização teóricas disponibilizadas através desse processo de comparação de corpora, no contexto dessa pesquisa, optamos por utilizá-la apenas nas etapas iniciais de análise do material empírico.

O *corpus* de referência utilizado foi a versão 1.0 (sem anotações) do CETENFolha³ (*Corpus* de Extratos de Textos Eletrônicos NILC/Folha de São

³ O *corpus* foi criado pelo projeto Processamento Computacional do Português, o qual deu origem a Linquateca. Os textos das 365 edições da Folha de São Paulo do ano de 1994 foram compilados pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC). Disponível em <<http://www.linquateca.pt/cetempublico/>>. Acessado em: 10 de fevereiro 2015.

Paulo). É um *corpus* público, disponível mediante cadastro, com cerca de 24 milhões de palavras em português brasileiro, construído a partir dos textos do jornal Folha de São Paulo de 1994.

Na descrição da metodologia apresentou-se os diferentes contextos dos dados empíricos, buscando atingir as diferentes escalas (Nacionais, Estaduais e Locais) de acordo com os objetivos da pesquisa. Mediante os termos da LC, o conjunto de documentos de cada contexto passou a ser chamado de *corpus* da pesquisa e cada documento de um grupo ficou conhecido como *subcorpus* e o conjunto de *subcorpus* foi denominado *subcorpora*. A Tabela a seguir apresenta a organização e as características dos *subcorpus*.

Quadro 2 - Estrutura da corpora

<i>Corpus</i>	<i>Subcorpus</i>	Descrição	Arquivos	Características
Documentos do MEC	1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2. Plano Nacional de Educação; 3. Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica; 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; 5. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.	Documentos oficiais do MEC	<ul style="list-style-type: none"> ✚ LDB_nº_9394/96 ✚ PNE_Lei_13.005 ✚ Resolução_nº_4 ✚ CEB_nº_1_2000 ✚ eja_livro_01 	366.241 Tokens, 16.021 Types
Documentos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba	- Plano Estadual de Educação (2005-2015) - Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.	Documentos oficiais da SEE	<ul style="list-style-type: none"> ✚ PEE_2005-2015 ✚ DOFEEE_2015 	28.969 Tokens, 6.044 Types
Documentos da Escola Campo	- Projeto Político-Pedagógico	Documento oficial da escola	<ul style="list-style-type: none"> ✚ PPP_escola_campo 	5.690 Tokens, 1.728 Types

Docentes	- Entrevistas	Entrevistas transcritas	Docente_01 Docente_02	356 Tokens, 360 Types
----------	---------------	-------------------------	--------------------------	--------------------------

Fonte: Organizado pelos autores

Para cada *corpus* apresentado na tabela acima, foi gerada uma lista de palavras, utilizando o *Wordlist*, e posteriormente a lista de palavras-chave foi feita, através do *Keywords*, tomando por referência o *corpus* CETENFolha já descrito.

A lista final de palavras-chave foi obtida após excluirmos preposições, artigos, conjunções e etc, como também a lematização da lista, que consiste em associar diversas formas derivadas de uma palavra, a uma palavra-base. Consideramos como palavra-base para lematização aquela com maior relevância (*Keyness*) como mostra o Quadro 3. Entretanto, observou-se a necessidade de uma revisão nos contextos das palavras para garantir a associação sempre com o mesmo significado nas diferentes listas de palavras, mantendo uniformidade entre as listas de palavras-chave.

Quadro 3 - Exemplo de lematização

Palavra-Chave	Lemma	Grupo
Avaliação	avaliação[513] avaliações[40] avaliativos[10]	Documentos do MEC
Currículo	currículo[359] currículos[126]	Documentos do MEC

Fonte: Organizado pelos autores

A Tabela 1 mostra o resultado deste processo ao qual destacamos acima com as quantidades de palavras e palavras-chave em cada *corpus*.

Tabela 1 - Quantitativo de palavras e palavras-chave por *corpus*

Palavra-Chave	Palavras	Palavras-chave
Documentos oficiais do MEC	16.021	2.230
Documentos oficiais da SEE	6.044	204
Documento oficial da escola	1.728	100
Entrevistas transcritas	360	8

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

A leitura dos documentos e o processo de leitura, seleção e preparação do *corpus*, como também pela realização, transcrição e preparação das entrevistas, nos permitiu inferir que a lista de palavras-chave geradas pela ferramenta *Keyword*, corresponde a uma lista de significantes relevantes a os objetivos da pesquisa.

O *Wordsmith* possui inúmeras ferramentas para trabalhar com os dados fornecidos na lista de palavras, mas um dos problemas é não possuir (ou não está visível) uma ferramenta de busca pelas palavras que são os significantes que queremos analisar na pesquisa, assim uma possibilidade de busca é utilizar as teclas Ctrl + Alt + F para realizar buscas nas listas de palavras. Mesmo assim, optamos por importar as informações para o *Microsoft Excel* (ME) ferramenta que já trabalhamos e podemos manusear de forma mais tranquila, favorecendo a análise dos dados. Uma vez que no ME podemos realizar vários testes em busca de padrões.

A Tabela a seguir apresenta as 05 (cinco) palavras-chave mais relevante em cada um dos *corpus* da pesquisa. A coluna com a palavra “Ordem” indica a ordem de relevância das palavras no *corpus*, substituindo a palavra *Keyness*, essa foi uma forma de ajudar na interpretação da leitura, como também é uma tentativa de aproximar a ferramenta da nossa língua. Mas, é uma forma de evitar que os valores sejam confundidos, pois o que está destacado são as palavras por *corpus* e não a corpora como um todo, buscando atender os objetivos da pesquisa.

Quadro 4 - Palavras-chave por *corpus*

Corpus	Palavra-chave	Ordem
Documentos do MEC	Educação	1
	Ensino	2
	Escolar	3
	Quilombolas	4
	Curriculares	5
Documentos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba	Paraíba	1
	Estado	2
	Total	3
	Estadual	4
	Ensino	5
Documentos da Escola Campo	Licenciatura	1
	Ensino	2
	Escolar	3
	Escola	4
	EJA	5
Docentes	Proposta	1
	Escola	2

	Alunos	3
	Minha	4
	Avaliativo	5

Fonte: Organizado pelos autores

Para construirmos essa descrição da pesquisa, fomos cautelosos em realizar um procedimento para coleta e tratamento dos dados, e com o intuito de contribuir para a compreensão da metodologia utilizada no trabalho, se faz necessária uma descrição detalhada dos procedimentos adotados.

A abordagem metodologia que decidimos utilizar - a Linguística de *Corpus* - tem como pré-requisito a existência de dois corpora, um de estudo e outro de referência. Como já apontamos em nossa metodologia, existe a classificação para o tamanho dos corpora, assim apresentamos o quadro abaixo organizado por Beber Sardinha.

Ao ver as palavras que obtivemos ficamos curiosos para saber quais seriam essas palavras-chave se fosse testada o corpora com o banco de referência. Assim chamamos as palavras na Tabela 2 de palavras-chave-chave, ou seja, palavras que surgem do corpora, que já foram testadas anteriormente separadamente como nos propusemos, por *corpus*. A lista está organizada com as palavras e a quantidade de *subcorpus* que ela aparece.

Tabela 2 - Palavras – chave – chave

Palavras – chave – chave	Frequência	Frequência (%)	Subcorpus
EDUCAÇÃO	1738	2,20	10
ENSINO	1236	1,57	9
ALUNOS	571	0,72	10
ESCOLA	531	0,67	9
FORMAÇÃO	469	0,59	10
ESCOLAR	448	0,57	9
PROFESSORES	415	0,53	9
MÉDIO	411	0,52	8
ESTADO	396	0,50	7
JOVENS	378	0,48	9
ADULTOS	366	0,46	9
TRABALHO	357	0,45	7
FUNDAMENTAL	357	0,45	8
ENTRE	309	0,39	8
PARAÍBA	303	0,38	3
ESCOLAS	301	0,38	8
DESENVOLVIMENTO	272	0,34	9
APRENDIZAGEM	248	0,31	9
TOTAL	245	0,31	7
PROFESSOR	237	0,30	8

PROCESSO	229	0,29	9
SOBRE	227	0,29	10
RECURSOS	222	0,28	8
FORMA	215	0,27	9
SUPERIOR	214	0,27	8
ESTADUAL	207	0,26	7
CONTEÚDOS	206	0,26	9
SÉRIE	201	0,25	6
CURRICULAR	199	0,25	8

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Ainda que as ausências dos nossos significantes possam ser objeto de análise, a presença de palavras-chave em diversas listas de palavras pode se configurar como priorização de determinados significantes nas políticas curriculares que norteiam a EJA em certos contextos. Entretanto, é necessário enfatizar que nos quatro *corpus*, a ocorrência de determinados significantes é esperada em função do forte apego das políticas educacionais com a função reparadora, esquecendo-se da função equalizadora e qualificadora da EJA. A partir deste resultado nós encaminhamos a continuação dos testes considerando como – significantes esperados – o currículo e avaliação, os quais integram as questões motivadoras no instrumento utilizado nas entrevistas, nos estudos realizados preliminarmente foram considerados importantes em meio aos novos movimentos das políticas educacionais. Estas duas palavras-chave serão consideradas significantes privilegiados em torno de certos sentidos que estão sendo construídos para essas duas palavras.

Observamos que entre os *subcorpus*, as entrevistas com os professores apresentaram a preocupação com a avaliação, mas pouco se falou sobre o currículo e possíveis vínculos. Enquanto que nos demais *subcorpus*, a palavra currículo apareceu com algumas variações, mas o significante “avaliação” não apareceu entre as cinco primeiras palavras.

Para analisar os sentidos que estão sendo construídos em torno destes significantes privilegiados nos diferentes *corpus* da pesquisa, foi utilizada a ferramenta *Concord*. A Figura 9 apresenta a tela do *Concord* com um exemplo. Neste, o nóculo “Currículo” está em destaque no centro da sentença e a coluna da direita indica o *subcorpus* de origem.

Figura 9 - Concordância de “Currículo” no *corpus* documentos do MEC

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent. #	Sent. Pos.	Para	Para. Pos.	File
1	comum e da parte diversificada do currículo. § 1º Outras leis específicas			72.505	1.734	36%	0	24%	Resolução_nº_4.tx
2	e da economia e perpassa todo o currículo. § 2º Voltados à divulgação			71.708	1.720	44%	0	24%	Resolução_nº_4.tx
3	e no seu regimento, o currículo, a avaliação da			24.053	528	61%	0	8%	Resolução_nº_4.tx
4	nem sequer inserem em seus currículos a discussão sobre a			246.367	6.136	45%	0	83%	Resolução_nº_4.tx
5	, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação			284.797	7.208	38%	0	96%	Resolução_nº_4.tx
6	por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros			62.742	1.491	38%	0	21%	Resolução_nº_4.tx
7	por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros			95.209	2.316	30%	0	32%	Resolução_nº_4.tx
8	no ambiente escolar, tais como o currículo, a formação inicial e			90.208	2.177	51%	0	30%	Resolução_nº_4.tx
9	relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do			88.922	2.142	31%	0	30%	Resolução_nº_4.tx
10	relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do			119.487	2.971	39%	0	40%	Resolução_nº_4.tx
11	, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações.			292.899	7.416	85%	0	98%	Resolução_nº_4.tx
12	CNE/CP nº 1/2004, a inserir em seus currículos a história e a cultura			235.127	5.830	60%	0	79%	Resolução_nº_4.tx
13	a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da			103.145	2.515	19%	0	35%	Resolução_nº_4.tx
14	a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade			1.643	27	55%	0	1%	Resolução_nº_4.tx
15	a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo			92.385	2.247	35%	0	31%	Resolução_nº_4.tx
16	a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo			90.467	2.187	35%	0	30%	Resolução_nº_4.tx
17	VI - ter como eixos norteadores do currículo: a) os conteúdos gerais sobre			265.475	6.768	55%	0	89%	Resolução_nº_4.tx
18	diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de			9.413	214	38%	0	3%	Resolução_nº_4.tx
19	da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias.			101.216	2.466	84%	0	34%	Resolução_nº_4.tx
20	culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de			62.350	1.479	67%	0	21%	Resolução_nº_4.tx
21	economia e dos educandos. § 1º os currículos a que se refere o caput			3.179	60	32%	0	28%	LDB_nº_939496.
22	, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o caput			14.685	348	18%	0	5%	Resolução_nº_4.tx
23	artigo 26, prevê, em seu § 1º, que os currículos a que se refere devem			289.021	7.324	35%	0	97%	Resolução_nº_4.tx
24	são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum			83.319	1.972	100%	0	28%	Resolução_nº_4.tx
25	orientar a seleção de conteúdos no currículo? A resposta a tais perguntas			100.703	2.446	100%	0	34%	Resolução_nº_4.tx
26	de nível médio. A adequação do currículo à lógica dos eixos			136.281	3.420	17%	0	46%	Resolução_nº_4.tx
27	não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se			57.623	1.360	26%	0	19%	Resolução_nº_4.tx

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

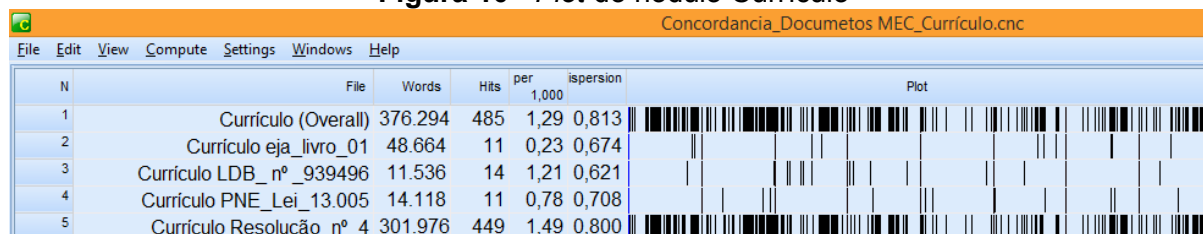
Para se verificar o contexto da palavra “Currículo” clicamos com o *mouse* duas vezes na sentença e a ferramenta abre o arquivo de origem. Outras ferramentas disponíveis que foram utilizadas nas análises dessa pesquisa foram: *collocates* – que apresenta os colocados do nóculo; *Plot* – que apresenta a distribuição da palavra de busca nos diferentes *corpus*; *patterns* – que organiza os colocados numa matriz por frequência em cada coluna e *clusters* – que apresenta um conjunto de palavras que se repetem no *corpus*, conforme os parâmetros que foram previamente configurados.

Na Figura 10 apresentamos um exemplo da aba *Plot* indicando a frequência e a dispersão do nosso nóculo/palavras de busca/significante⁴, representada por um traço vertical que nos lembram código de barras, nos diferentes artigos que integram os *subcorpus* “Documentos oficiais do MEC” e a Figura 11 apresenta um exemplo da aba *Clusters*, no qual está indicado os *Clusters* de com maior frequência das

⁴ A partir do uso do WS e adotando a terminologia da LC, utiliza-se a expressão palavra de busca ou nóculo para representar uma palavra que será investigada em um *corpus*. Na análise dos sentidos que são atribuídos a esta palavra ou expressão, em virtude do uso da TD, o trabalho adota a expressão significante.

palavras do nóculo “Currículo” e suas frequências no *corpus* “Documentos oficiais do MEC”.

Figura 10 - Plot do nóculo Currículo



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Figura 11 - Lista de clusters do nóculo “Currículo”

N	Cluster	Freq.	Set	Length	Rel.
1	CURRÍCULO DO ENSINO	26	3		
2	DO ENSINO FUNDAMENTAL	23	3		
3	TUDO O CURRÍCULO	17	3		
4	O CURRÍCULO DA	17	3		
5	CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO	15	3		
6	CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO	15	3		
7	DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	14	3		
8	O CURRÍCULO DO	13	3		
9	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	13	3		
10	DO CURRÍCULO DO	13	3		
11	DA EDUCAÇÃO BÁSICA	13	3		
12	PARTE DIVERSIFICADA DO	12	3		
13	DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO	12	3		
14	DO ENSINO MÉDIO	11	3		
15	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	10	3		
16	O CURRÍCULO ESCOLAR	9	3		
17	O CURRÍCULO É	8	3		
18	NO ÂMBITO DE	8	3		
19	DE TODO O	8	3		
20	CURRÍCULOS DO ENSINO	8	3		
21	BASE NACIONAL COMUM	8	3		
22	ÂMBITO DE TODO	8	3		
23	NO CURRÍCULO ESCOLAR	7	3		
24	INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO	7	3		
25	ESCOLAR EM ESPECIAL	7	3		
26	DOS CURRÍCULOS DA	7	3		
27	CURRÍCULO ESCOLAR EM	7	3		

concordance collocates plot patterns clusters timeline filenames source text notes

0% 0%

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Continuando com os testes utilizando a ferramenta *Concord* geramos outros arquivos de concordância utilizando os significantes “Currículo” e “Avaliação” com cada *corpus*, resultando em 8 arquivos. No tópico a seguir, iremos relatar o processo e os resultados das análises dos sentidos produzidos em torno dos significantes da pesquisa.

3.3 Sentidos em constituição de Currículo e Avaliação

Resolvemos partir da análise da concordância dos nódulos “currículo” e “avaliação” analisando detalhadamente cada arquivo de cada concordância que foi gerado. Chegamos a observar que algumas concordâncias não eram importantes para a nossa análise por não apresentar um conteúdo significativo, por estar também ligado a outras formas de avaliação em nossa pesquisa nosso objeto é a avaliação da aprendizagem. Como por exemplo

- Significante que constavam em título de documentos capítulos, de seções e etc. Exemplo: “AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO”, “CURRÍCULO” e etc;
- Significante com referência a um nível de educação. Como por exemplo: “CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”; “CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL” e etc.

Como mostramos no tópico anterior com as palavras-chave, optamos por exportar os dados que obtivemos no WS para o ME, devido à facilidade em montar as tabelas para análise. Ao iniciarmos a análise notamos que uma baixa ocorrência dos significantes “currículo” e “avaliação” em conjunto nas sentenças, bem como poucas sentenças como nódulo “Avaliação”. Assim, optamos por separar em uma outra tabela as partes do texto que apresentavam esses dois significantes em uma mesma sentença ou até mesmo próximos. As sentenças em que esses significantes apareceram juntos foram 07 (sete) vezes em 01 (um) arquivo, mas desse total apenas 05(cinco) se referiam a avaliação da aprendizagem.

Após trabalhar nos sentidos de currículo que constavam em cada sentença, verificamos que existiam concepções de currículo específicas para as demandas de Educação de Jovens e Adultos. Resolvemos então separar essas sentenças outra

tabela, obtivemos 03 (três) sentenças, das quais apenas duas tinham um sentido explícito de currículo para a EJA. No fim dos testes com o *corpus* do MEC terminamos com dois arquivos, um para o nóculo “currículo” e outro para “avaliação”. O Significante “Currículo” nos gerou 01 (um) arquivo no ME com 06 (seis) tabelas, já o nóculo “avaliação” com 01 (um) arquivo gerou 04 (quatro) tabelas, uma para cada *subcorpus*, o que no fim nos disponibilizou 10 (dez) tabelas para análise onde constavam as sentenças com o significante e as informações estatísticas. A Figura 12 ilustra a forma que organizamos as tabelas.

Figura 12 - Organização das tabelas no ME

A	B	C	D	E			
Nº	Nº linha	CONCORDANCE	File	Obs.			
1	3	ico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendiz	Resolução nº 4.txt				
2	37	AÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO Art. 32 A avaliação dos	Resolução nº 4.txt				
3	51	tica educacional, gestão, currículo, avaliação; II – os fund	Resolução nº 4.txt				
4	211	educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola,	Resolução nº 4.txt				
5	217	tica educacional, gestão, currículo e avaliação; b) os funda	Resolução nº 4.txt				
6	238	vimento e avaliação dos currículos e programas, considerand	Resolução nº 4.txt	Avaliação do currículo			
7	392	sores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação	Resolução nº 4.txt	Avaliação do sistema escolar			
10	N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot
11	1	Overall	376.294	485	1,29	0,813	
12	2	Currículo eja_livro_01	48.664	11	0,23	0,674	
13	3	Currículo LDB_nº_939496	11.536	14	1,21	0,621	
14	4	Currículo PNE_Lei_13.005	14.118	11	0,78	0,708	
15	5	Currículo Resolução_nº_4	301.976	449	1,49	0,800	
18	Obs.:						
19	1. A concordâncias onde "currículo" e "avaliação" aparecem juntos 05 (cinco) ocorrem na resolução nº 4. O plot mostra 'que esse é o documento do MEC que apresnta o maior número do nóculo "currículo".						
21	2. A palavra "avaliação" aparece "vinculada" ao significante currículo como alicerse para a ação pedagógica, esses instrumentos são componentes da organização pedagógica. Sendo a avaliação parte integrante do currículo e da implementação da proposta curricular.						

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

A Figura 12 mostra as sentenças em que os significantes “Currículo” e “Avaliação” aparecem consideravelmente próximos. Como é possível perceber existe uma guia (Planilha/Tabela) para cada *subcorpus*, no exemplo acima a guia aberta é a “Currículo e Avaliação” a coluna “N Linha” indica a coluna original do *Concord* de onde a sentença foi retirada, *File* corresponde ao arquivo fonte da sentença que nesse caso é a “Resolução_nº_4.txt”. O nome do arquivo corresponde a identificação do documento; logo abaixo da tabela existe uma imagem do *Plot* do

Concord, o qual mostra a distribuição da palavra de busca no arquivo, e algumas observações úteis a análise.

Desenvolvemos o seguinte processo: em cada *subcorpus*, para cada tabela, as sentenças foram reagrupadas conforme a temática que estava em destaque ao redor do significante destacado. Ao final, reunimos as sentenças que tratavam “Currículo” e “Avaliação” em conjunto em cada *subcorpus*, buscamos destacar as aproximações e os afastamentos. A fim de evitar uma descontextualização dos dados, os documentos foram revisados inúmeras vezes.

Como algumas sentenças apareceram diversas vezes nos vários documentos, optamos por apresentar algumas informações quantitativas sobre alguns significantes no decorrer do texto. Entretanto, a contagem não foi um critério de objetividade adotado para determinar a relevância dos sentidos.

Nos próximos tópicos, apresentaremos separadamente os resultados das análises desses significantes em cada *subcorpus*. A ordem que apresentamos a corpora corresponde à sequência de análise dos dados resultante da opção de analisarmos os materiais mais diversos e volumosos primeiro, não querendo destacar a relevância do material a partir de uma hierarquia do discurso.

Assim, organizamos os próximos tópicos colocando no início da apresentação dos resultados uma imagem do *Plot* para permitir a visualização e a distribuição desses significantes nos diferentes arquivos do *subcorpus*. Passando posteriormente para os sentidos que estão sendo construídos ao redor dos significantes isoladamente.

3.3.1 Sentidos presentes nos documentos oficiais do MEC

A Figura 13 e 14 mostram a distribuição dos nódulos “Currículo” e “Avaliação” respectivamente no *corpus* documentos do MEC.

Figura 13 - Distribuição do significante “Currículo” nos documentos oficiais do MEC (*Plot*)

N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot
1	Overall	376.294	485	1,29	0,813	
2	Currículo eja_livro_01	48.664	11	0,23	0,674	
3	Currículo LDB_nº_939496	11.536	14	1,21	0,621	
4	Currículo PNE_Lei_13.005	14.118	11	0,78	0,708	
5	Currículo Resolução_nº_4	301.976	449	1,49	0,800	

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Inicialmente, podemos inferir na Figura 13 que um documento (arquivo Resolução_nº_4.txt) concentra a tentativa de produção de sentido para o significante currículo. A Resolução CNE/CEB 4/2010. Publicada no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2010, na Seção 1, p. 824, define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. No Art 1º o texto diz que

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1)

Observando o *Plot* do significante “Avaliação”, em comparação ao nóculo “Currículo” existe um documento a mais tentando produzir sentidos a esses significantes (arquivo eja_livro_1.txt). Juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, está a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, entretanto como podemos observar na Figura 14 as DCNs também apresentam um movimento de maior intensidade na tentativa de produção de sentidos para a avaliação. A nosso ver, ainda de forma inicial, a avaliação da aprendizagem é um significante que apresenta um significativo movimento na tentativa de produção de sentido no *corpus* Documentos do MEC.

Figura 14 - Distribuição do significante “Avaliação” nos documentos oficiais do MEC (*Plot*)

N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot
1	Overall	375.94	603	1,60	0,821	
2	Avalia CEB_01_2000	1.759	7	3,98	0,514	
3	Avalia eja_livro_01	47.267	78	1,65	0,484	
4	Avalia LDB_nº_939496	11.534	28	2,43	0,711	
5	Avalia PNE_Lei_13.005	14.111	52	3,68	0,765	
6	Avalia Resolução_nº_4	301.211	438	1,45	0,800	

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

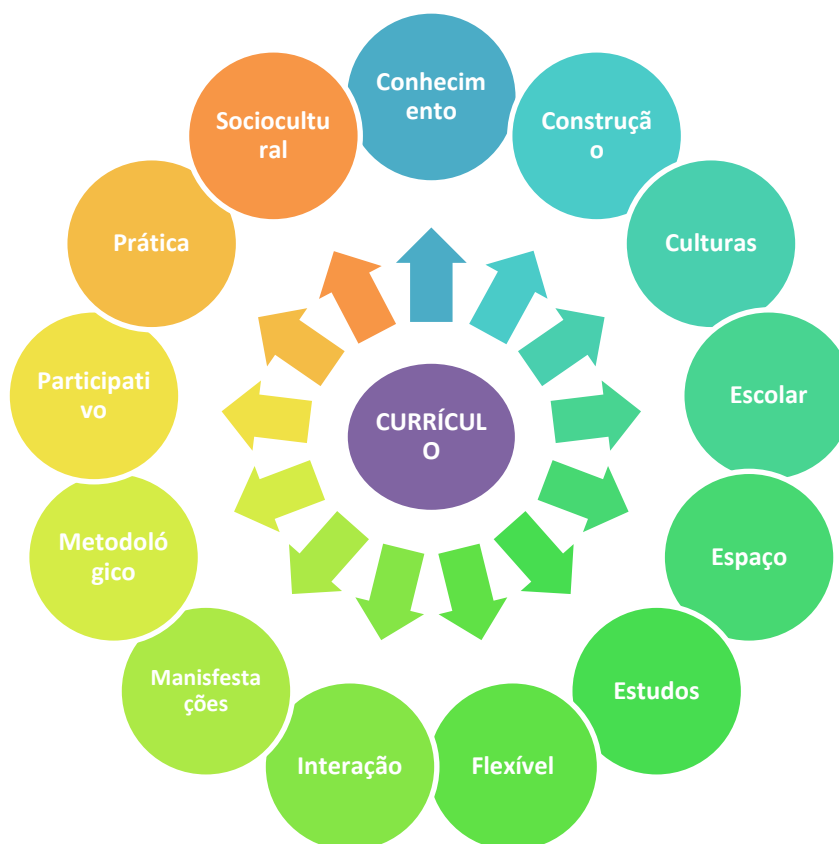
Preliminarmente, observa-se que dois documentos concentram as tentativas de produção de sentidos para os significantes “currículo” e “avaliação” no que concerne a modalidade da EJA. As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica surgem num contexto de “emergência de atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e

cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). A Proposta Curricular para a EJA por sua vez “com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.” (BRASIL, 2013, p. 7)

Esses dois documentos partem do princípio que o currículo é o coração da escola e seu pulsar é o trabalho pedagógico que se desenrola nesse espaço. Nesse ambiente surge o Projeto Político-Pedagógico, parte integrante do currículo escolar, que deve ser constituído de múltiplas concepções entre elas a de educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar (BRASIL, 2013). Chega-se ao entendimento de que a avaliação da aprendizagem é uma das concepções norteadoras de uma proposta curricular.

Para esses significantes que destacamos em nossa pesquisa, os documentos apresentam os seguintes sentidos.

Figura 15 - Significantes do *nódulo* “currículo” no *corpus* dos Documentos do MEC



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Nas Políticas Curriculares que orientam a Educação de Jovens e Adultos estão presentes significantes que elencamos na Figura 15, contribuindo para a construção de um currículo apropriado para as características dessa modalidade. É por meio desses sentidos que os documentos enfatizam que para a EJA necessita de “[...] um currículo para a EJA deve ser flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber” (p. 120).

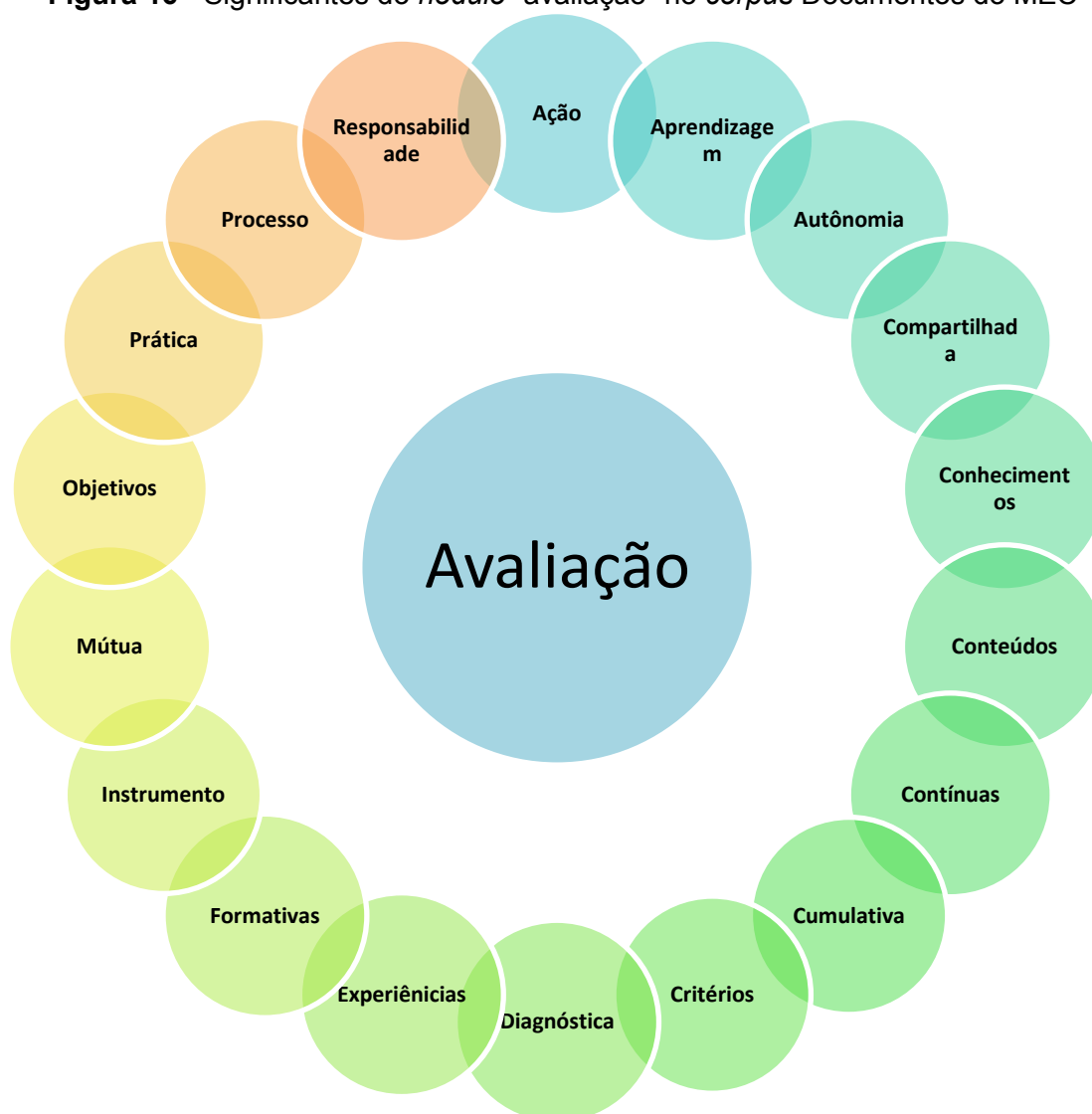
Essa perspectiva entra em consonância com a proposta de currículo posta na resolução nº 4 que destaca que currículo deve ser compreendido da seguinte maneira:

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010, p. 4-5)

Os significantes que colaboram para a constituição de certos sentidos de currículo na EJA também estão presentes nas outras modalidades de ensino, mas alguns na EJA estão sendo mais favorecidos, a exemplo de sociocultural, cultura, interação, manifestação e flexível. Enquanto que na educação em tempo regular esses significantes são menos favorecidos em detrimento de outros. Mas, o que não podemos deixar de destacar é que o significante “conhecimento” é o mais privilegiado também na EJA, mas não na mesma intensidade que na educação em tempo regular.

Em contrapartida o nóculo “avaliação” apresentou os seguintes significados, veja a Figura 16.

Figura 16 - Significantes do *nódulo* “avaliação” no *corpus* Documentos do MEC



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

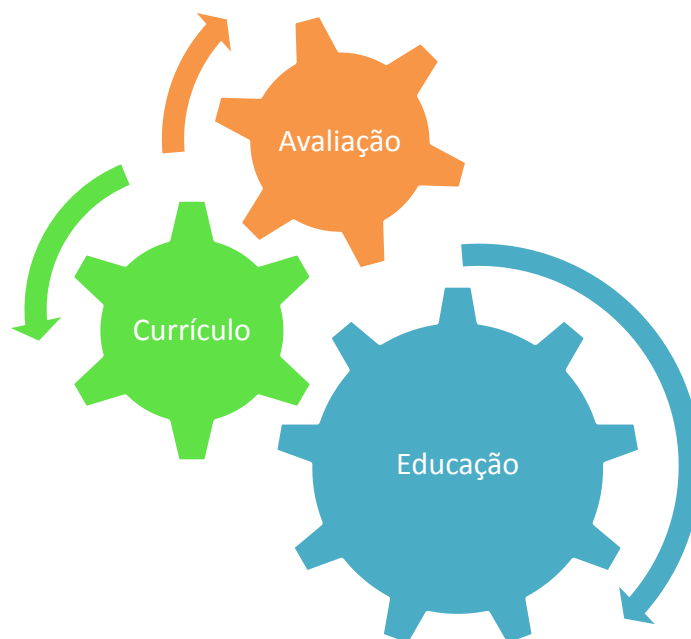
Organizamos a figura acima a partir dos significantes que apresentaram ocorrência de no mínimo três vezes. Desta forma foram excluídas palavras, como: compartilhada, análise, aspecto, atitudes, autoavaliação, caminho, classificação, coletiva, cumulativa, concepções, confiança, constitutiva, cooperação, cria, cultural, cumulativa, demandas, democrática, desempenho, desenvolvimento, didática, dimensões, emoções, estratégias, externa, fracasso escolar, gestão, global, habilidades, implementação, incoerência pedagógica, integrada, interação, interna, medir, modalidades, orientação, perfil, planejada, prognostica, progressão, projeto, propor, reconhecimento, recursos, refazer, reguladora, relação, rendimento, singularidades, sistemática, social, tempo, trabalhos, valores e vivências.

Destacamos a grande ênfase dada aos significantes: processo, prática, formativa e critérios. A nosso ver, essas características são fundamentais no processo de construção dos mecanismos de avaliação de qualquer nível ou modalidade, entretanto só eles não são suficientes para alcançar a multiplicidade de contextos, singularidades, problemáticas entre outras características que a avaliação da aprendizagem acaba por envolver de alguma forma, a exemplo dos baixos rendimentos e da evasão.

É possível observamos características das várias formas de avaliação da aprendizagem, temos entre esses significantes aspectos de perspectiva somativa, formativa, diagnóstica, prognóstica e processual. Com uma grande tendência a construção de uma avaliação formativa, que segundo os documentos favorece uma gestão democrática, respeita as singularidades, a cultura, o contexto como um todo e serve como um canal para alcançar a qualidade social da educação (Aqui caberia referências a documentos ou textos teóricos que tratam disso e que tenham sido mencionados na fundamentação).

O documento das DNCs enfatiza no seu artigo 42 que o sistema de avaliação é um dos elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes; outros elementos são: o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente. Desses elementos que foram apresentados como constitutivos é no PPP, instrumento de construção coletiva, que devem estar presentes as concepções de “educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 14). Por sua vez, a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que para as DCNs (2013) norteia a relação professor-estudantes-conhecimento-vida. A essa relação entre sentidos de educação e avaliação colocamos em ênfase a concepção de currículo. Essa tríade está representada na Figura 17 a seguir.

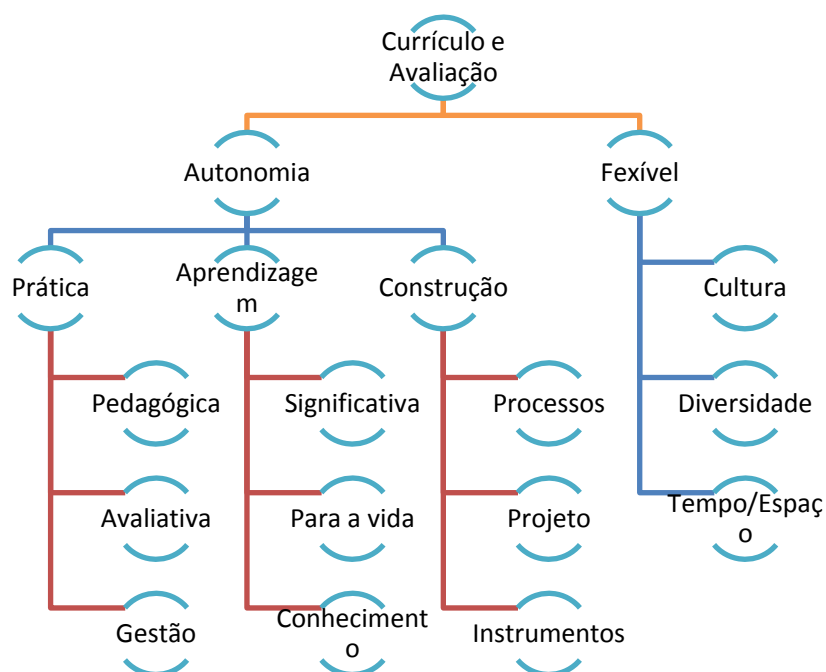
Figura 17 - Imagem representativa da relação entre Educação, Currículo e Avaliação



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Como nos mostrar a Figura 17 os nódulos “Currículo” e “Avaliação” se complementam em alguns momentos chegando a comprovar a necessidade de pensar o currículo e a avaliação de forma indissociável. Veja a Figura 18

Figura 18 - Relações estabelecidas entre os significantes dos nódulos “avaliação” e “currículo”



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

A Figura 18 nos mostra que os documentos nacionais, ao pensar o currículo e a avaliação, fizeram uma relação entre essas categorias, de forma que elas se complementem no dia a dia para construir um processo de efetivação do conhecimento sem desconsiderar as experiências/vivências dos sujeitos. Mesmo, que em alguns momentos surjam concepções que a nosso ver não são mais adequadas à nova configuração social, tais como: regulação, rendimento, certificação e trabalho. Por que colocamos trabalho entre as palavras que precisam ser repensadas no processo de construção das propostas pedagógicas dos CEJAs? Esse é uma forma que encontramos de chamar a atenção para o fato de que os sujeitos da EJA não se prendem mais aos estudos, único e exclusivamente, voltados para o mercado de trabalho (Fonte?).

A ampliação do acesso a cursos técnicos e superiores vem fazendo com que cada dia mais os alunos e alunas da EJA galguem expectativas de ocupar uma dessas vagas para uma formação mais efetiva frente ao mercado de trabalho (Fonte?). Mas essa análise não é objetivo da nossa pesquisa, o que nos faz deixar essa discussão para uma próxima oportunidade.

Mas é importante destacar que encontramos nos documentos perspectivas de currículo e avaliação que propiciam a inclusão das diferenças étnico-raciais, de gênero, de geracionalidade, sexualidade, religiosidade, econômica, cultural e etc. Entretanto, o que nos inquieta é uma preocupação de como essas concepções estão chegando e sendo efetivadas nas Políticas Curriculares no estado da Paraíba para orientar a Educação de Jovens e Adultos.

3.3.2 Sentidos atuais nos documentos da SEE-PB

Tendo em vista a nossa forma de iniciar a análise anterior dos elementos fornecidos pelo programa WS também vamos iniciar com a exposição do *Plot* como mostra a Figura 19 onde apresentamos a distribuição do nódulo “currículo” nos documentos que compõem o *subcorpus* Documentos oficiais da SEE.

Figura 19 - Distribuição do significante “Currículo” nos Documentos oficiais da SEE (*Plot*)

N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot
1	Curricu (Overall)	78.30!	177	2,26	0,676	
2	Curricu DOFEEE_2015	35.49!	130	3,66	0,592	
3	Curricu PEE_2005-2015	42.81!	47	1,10	0,666	

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Podemos observar através da berra, que nos lembra do código de barras, que entre os dois documentos que integram esse *corpus*, o nóculo currículo aparece de modo privilegiado no documento “Curricu DOFEEE_2015”. Esse *corpus* é composto pelos documentos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, um deles é o Plano Estadual de Educação de 2005-2015 e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Dos dois documentos que compõem o nosso *corpus* de estudo, são as Diretrizes Operacionais instituídas pela portaria nº 1.115/2014, que assumem a dianteira na tentativa de significar o nóculo currículo, mesmo sendo uma análise muito inicial nos parece que esse fenômeno se deve a grande importância que é dada a esse documento em detrimento dos demais.

No texto das Diretrizes podemos ver a posição de destaque que essa assume quando diz que “estas são as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba para o ano de 2015, para garantir o aprimoramento da gestão administrativo-pedagógica”. (PARAÍBA, 2015, p. 6). Completando o texto destacamos o seguinte trecho:

Tendo em vista a sincronia das ações entre as necessidades cotidianas das escolas, das Gerências de Educação e da administração central, neste documento repassamos orientações úteis norteadoras do trabalho cotidiano e ainda, oferecemos a visualização global da estrutura funcional da rede, além do detalhamento específico de cada setor que a compõe, dando organicidade aos programas e projetos a serem desenvolvidos pelas unidades de ensino.

Nesta versão, o documento inova. Foram ampliados os dias destinados ao Planejamento Inicial com o objetivo de assegurar às escolas e aos seus profissionais um espaço de reflexão coletiva sobre os indicadores educacionais do IDEB 2013 e do IDEPB 2014 já na primeira semana do ano letivo, de modo que o Projeto Político-Pedagógico e a prática docente sejam realinhados às novas demandas.

Enfim, nosso desafio é propiciar a todos os estudantes uma Educação Básica de qualidade, como expressão do compromisso com a inclusão social. Portanto, o êxito da educação da rede pública estadual é possível e real a partir de um trabalho coletivo, participativo e responsável. (p. 6)

A Figura 20 mostra a distribuição do nosso outro significativo “avaliação”, nos mesmo *corpus* que analisamos o nóculo “currículo”.

Figura 20 - Distribuição do significante “Currículo” nos Documentos oficiais da SEE (Plot)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Avalia (Overall)	78.309	109	1,39	0,758	
2	Avalia DOFEEE_2015	35.492	58	1,63	0,601	
3	Avalia PEE_2005-2015	42.817	51	1,19	0,743	

Fonte: organizado pelos/as autores/as

Não sendo diferente do que aconteceu com o significante currículo, as Diretrizes Operacionais lideram a tentativa de significar o nóculo “Avaliação”. O que nos leva a acreditar que a nossa hipótese que aponta as diretrizes como um documento privilegiado na constituição de sentidos de elementos educacionais, tais como: currículo e avaliação da aprendizagem fica cada vez mais sólida, se levarmos em consideração que esses documentos são os norteadores da educação básica no estado. Agora nos basta observar se esses sentidos possuem articulações com o que as políticas nacionais vêm discutindo sobre o que seria currículo e avaliação.

A Figura 21 mostra as palavras fixadoras de sentido presentes nos discursos de currículo presentes nesse *corpus*.

Figura 21 - Palavras fixadoras de sentido nos documentos da SEE



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Em comparação com o *corpus* dos documentos nacionais, os documentos do estado da Paraíba apresentaram uma menor gama de palavras fixadoras, mas que a nosso ver se articulam com a proposta do MEC em alguns pontos e em outros podem ficar desprivilegiados em detrimento do que os tensionamentos locais determinam como prioridade. Observamos como uma característica importante a ausência das palavras “Conhecimento”, “Cultura”, “Aprendizagem” entre outras que não podem ser desconsideradas, uma vez que a missão da escola está articulada com essas palavras fixadoras (Fonte?).

A esse momento cabe trazer os estudos de Moreira e Candau (2007, p. 6) quando esses estudiosos destacam que “levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura”. O que nos revela que o currículo não deve ser centrado no conhecimento, mas desse não pode se desprender, pois assim pode acabar por não conseguir oferecer aos discentes o conhecimento necessário para o convívio social, com a garantia de acesso ao trabalho, um senso crítico aguçado sobre as problemáticas sociais, políticas, econômicas e etc.

Nos estudos de Moreira e Candau (2007) os autores destacam que existem inúmeras concepções de currículo que desvelam as várias formas de educação que vêm sendo construídas no decorrer da história, sofrendo as influências teóricas, que entram em um processo de hegemonização, tornando-se ou não, um modelo universal em dado momento. Todavia, os autores apontam como fatores determinantes desse processo de constituição e hegemonização de modelos educativos as demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e etc.

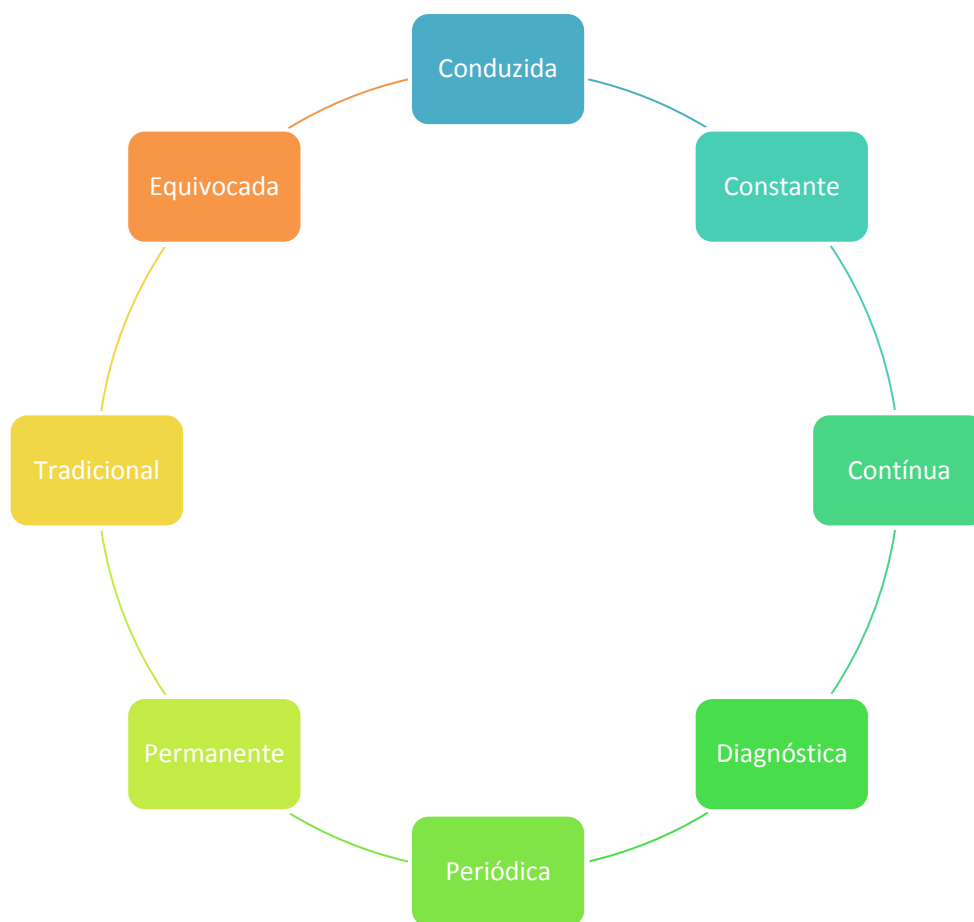
Para Moreira e Candau (2007, p. 21)

[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Frente a essas afirmações que os autores fazem sobre a importância da construção de um conhecimento escolar culturalmente orientado, ficamos a nos questionar na nossa investigação onde e como o currículo para a Educação de Jovens e Adultos está contemplando esses conhecimentos que precisam ser desenvolvidos, quais conhecimentos são esses? E como as avaliações da aprendizagem está sendo concebida para que o processo de ensino-aprendizagem seja revisto e para que sejam implementadas novas formas didático-pedagógicas?

A Figura 22 lista as palavras fixadoras de sentidos desveladas em nossa análise sobre os discursos de avaliação.

Figura 22 - Palavras fixadoras de sentidos de avaliação dos documentos da SEE



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Assim como o significante currículo, a avaliação teve no processo de análise dos documentos do estado da Paraíba, uma queda significativa na quantidade de palavras fixadoras de sentidos. Como também, apresentou vínculos e distanciamentos do que encontramos na análise dos documentos do MEC. Mas,

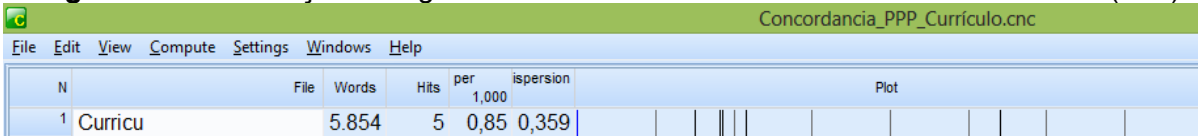
vale destacar mais uma vez que existe dentro do processo de constituição de políticas a autonomia das instâncias que em meio aos tantos tensionamentos acaba por optar por contemplar certas demandas e negligenciar outras.

No *corpus* Documentos do MEC tivemos a ocorrência de 18 palavras fixadoras, enquanto que no *corpus* documentos da SEE tivemos presença de apenas 8, o que contabiliza 10 palavras a menos. Todavia, essa redução não significa precisamente uma fragilização na construção de políticas no estado em destaque, mas pode ser a evidência de que há um afunilamento nas intenções para um alinhamento das políticas estaduais, com vistas a alcançar um objetivo.

3.3.3 A construção coletiva de sentidos no PPP

Assim como para o *corpus* anterior, iniciamos com a exposição do *Plot* das concordâncias do nóculo currículo, como mostra a Figura 23.

Figura 23 - Distribuição do significante “Currículo” no documento oficial da escola (*Plot*)



The image shows a software window titled 'Concordancia_PPP_Currículo.cnc'. The window contains a table with the following data:

N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot
1	Curricu	5.854	5	0,85	0,359	

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

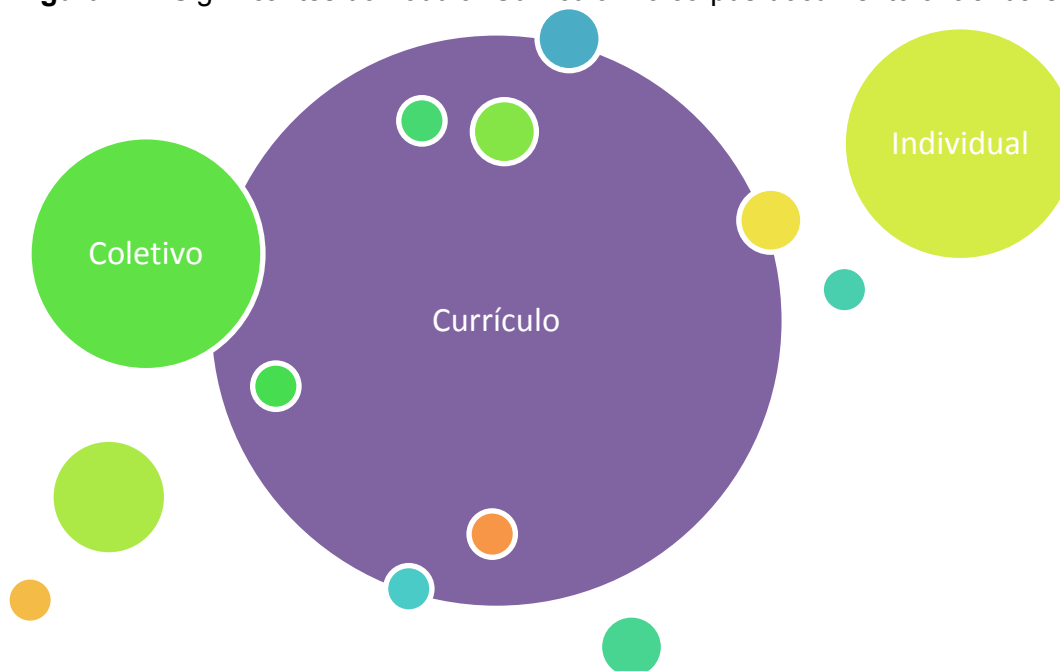
Diferente dos *corpus* anteriores, esse só possui um único *subcorpus* que é o Projeto Pedagógico da Escola. Nosso interesse por tal documento se deve a sua menção na LDB n. 9.394/96 como um pré-requisito à prática pedagógica nos contextos escolares. Há a necessidade de planejamento através da construção de uma Proposta Pedagógica. Entretanto, Pereira (2004) destaca que a organização dessas propostas vem se tornando uma verdadeira preocupação para os profissionais da educação. A autora, em seus estudos, faz menção às propostas em construção na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. No caso da Rede Estadual de Ensino, a realidade é ainda pior, pois tal construção ainda ocorre de forma precária quanto ao viés epistemológico, o que fragiliza os projetos e os tornam mais um plano de gestão do que uma proposta política e pedagógica.

Ao observamos a Figura 23 logo nos deparamos com uma quantidade muito pequena de barras no *plot* em destaque, o que significa uma baixa centralidade na tentativa de constituição de um significado pala a palavra currículo. Acreditamos que isso se devia ao fato de que o PPP da escola campo estava seguindo a concepção

retratada na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 120), onde se descreve que “[...] um currículo para a EJA deve ser flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber”, mas após uma leitura do PPP não encontramos nenhuma concepção de currículo presente no documento de forma explícita.

Todavia, a Figura 24 representa a falta de palavras fixadoras de sentido no Projeto Político-Pedagógico da escola. Nas poucas vezes que a palavra currículo está presente no texto, ela aparece em contextos que não são favoráveis ao estabelecimento de uma concepção para nortear as atividades pedagógicas. Os contextos com os quais nos deparamos na análise consistem em menções das políticas curriculares tais como, “Estabelece diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2000, p. 1), entre outros que fazem relação com grade curricular, componentes curriculares entre outros.

Figura 24 - Significantes do nóculo “Currículo” no corpus documento oficial da escola

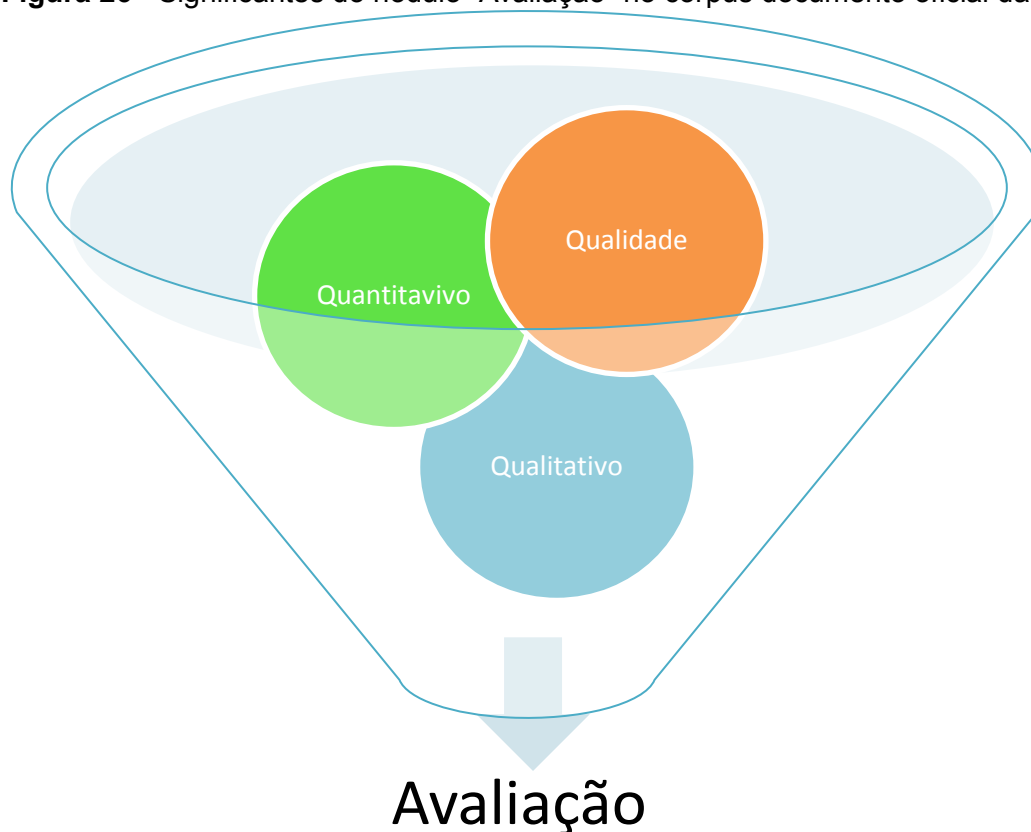


Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Assim, acabamos constatando que mesmo que as políticas curriculares partam de uma atribuição de sentidos múltiplos, de nada adianta, se as propostas não alcançarem a escola e sua organização política e pedagógica. Nesse caso, o que está sendo construído como proposta pedagógica pelo órgão maior que é o

efeitos de impacto na realidade, uma vez que são retiradas dos documentos oficiais e impressas no PPP sem um maior aprofundamento teórico e uma descrição dos meios de como a avaliação vai acontecer durante o semestre letivo. Assim, a figura a seguir tenta nos mostrar que os significantes estão sendo colocados na tentativa de substanciar o processo de avaliação da escola campo.

Figura 26 - Significantes do nódulo “Avaliação” no corpus documento oficial da escola



Fonte: Organizado pelos/as autores/as

As DCNs (2010) preconizam em seu art. 44, inciso II que os sentidos de avaliação devem ser expressos no Projeto Político-Pedagógico, juntamente com os sentidos de educação, conhecimento e mobilidade escolar. Esse mesmo documento ainda em seu capítulo II, que é dedicado só ao tema avaliação, destaca que a ação de avaliar deve “[...] 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”. (BRASIL, 2010, p. 15)

Na resolução 1, (BRASIL, 2000, p. 2) encontramos menções a avaliação apenas para os exames supletivos, dizendo:

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Logo, constatamos mais uma vez que no processo de afinamento que existe na constituição de políticas que contemplem a EJA, muita coisa se perde no caminho, ou deixam de serem citadas e/ou aprofundadas nas políticas que são criadas. O que deveria ser um processo contrário, ao partir das políticas como a LDB, DCNs e PCNs, as resoluções deveriam aprofundar aspectos pedagógicos como currículo, avaliação, planejamento, didática, gestão entre outros que são inerentes ao funcionamento de certa modalidade e aprofundá-los, levando em consideração os contextos culturais, econômicos, políticos e etc. O que nos parece é que há é uma falta de comunicação entre as políticas na busca pela efetivação do que está prescrito.

3.3.4 A construção coletiva de sentidos nas falas dos docentes

Para finalizar nossas análises decidimos examinar a constituição de sentidos nas falas de dois docentes da escola campo. Assim, o *plot* desse *corpus* destacou que o único docente a tentar atribuir sentido ao significante currículo e foi o docente 1. Veja Figura

Figura 27 - Distribuição do significante “Currículo” nas entrevistas transcritas (*Plot*)

N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot														
1	Curr DOCENTE 1	435	2	4,60	0,300															

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

As entrevistas foram importantes para que nós pudéssemos diagnosticar se o PPP foi construído através de um processo de articulação com toda a comunidade docente ou se esse veio a ser arquitetado de outras formas. O que também queríamos constatar era se mesmo o PPP sendo feito de forma individual e apenas divulgado à comunidade acadêmica, os profissionais teriam condições teóricas de

construir uma proposta pedagógica e política para a escola, e como esses, por sua vez, tratariam os temas currículo e avaliação.

O Docente 1 questionado sobre como ele avalia as recentes mudanças na organização escolar, ou seja, na construção e atualização do PPP destacou que os resultados são “insatisfatórias e noutros aspectos inexistentes. Considerando que o PPP não emergiu da dimensão escrita para a dimensão real” (DOCENTE 1, 2015). Já o outro docente ressaltou que avaliava “de forma positiva as mudanças ocorridas na escola através da nova proposta do PPP, porém, as dificuldades que temos em sala de aula com as turmas do presencial e semi-presencial, impossibilita a execução de todas as reformas” (DOCENTE 2, 2015).

Entretanto, quando chegamos na pergunta que tratava das dificuldades enfrentadas para a implantação dos métodos de avaliação presentes na proposta pedagógica, o docente 2 acaba sendo contrário à sua afirmação anterior e desvela uma gama de dificuldades. Para ele,

As dificuldades são muitas. Na minha experiência em sala de aula percebo alunos que estão muito tempo afastado da sala de aula, outros que trabalham o dia todo e chegam à escola cansados e tem dificuldade de concentração, muitos alunos trazem seus filhos para escola, a escola não oferece uma atividade pedagógica ou lúdica para envolver essas crianças, alguns professores compartilham que não tiveram na sua formação acadêmica um preparo adequado para trabalhar com alunos de EJA, tudo isso dificulta o processo. (DOCENTE 2, 2015)

A nosso ver, todos esses percalços que são colocados devem ser tratados durante a construção de uma proposta pedagógica. Na nossa análise do PPP, vimos que poucas coisas são trabalhadas e não dialogam com as políticas e com outras fontes teóricas. O texto é repleto de metas que não são atualizadas desde a sua elaboração inicial, nem mesmo são apontadas as metas já alcançadas.

Quando a entrevista pergunta quais os aspectos das práticas deles estão articuladas com a proposta, pouco foi dito pelos dois e a avaliação não emergiu em meio ao discurso.

A Figura 28 nos mostra que ambos os docentes tentaram nas suas falas mostrar as formas como que eles estão significando o nóculo “Avaliação” e como compreendem as articulações e constituições desses sentidos no PPP e na prática escolar que está acontecendo na escola campo.

Figura 28 - Distribuição do significante “Avaliação” nas entrevistas transcritas (*Plot*)

N	File	Words	Hits	per 1,000	ispersion	Plot
1	Avali (Overall)	698	14	20,06	0,776	
2	Avali DOCENTE 1	435	3	6,90	0,250	
3	Avali DOCENTE 2	263	11	41,83	0,708	

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Entre os dois docentes, o segundo mostra uma frequência maior no trato do significante “Avaliação” o que aguçou nossa curiosidade acerca da sua formação, pois quanto ao tema avaliação, esse mesmo docente se destacou na discussão crítica dos dois temas, mas, também não conseguiu ver ou fazer relações mais aprofundadas entre o currículo e avaliação.

Assim, destacamos que tal entrevistado é “Graduado em Licenciatura em Língua Inglesa, Especializando em Gênero e Diversidade na Escola - UFPB, Especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FIP – PB” (DOCENTE 1).

Assim, percebemos como significantes privilegiados as palavras: contínua, qualitativa, quantitativa e processual. Entretanto, ficou evidente a forte evidência de que a palavra quantitativa ocupa uma posição privilegiada nas práticas docentes coletadas nas entrevistas.

CONCLUSÕES

Os resultados encontrados com essa pesquisa apontam que mesmo com o processo de redemocratização no país desde o fim da década de 80 com a promulgação da Constituição de 1988, bem como as reformas educacionais ocorridas desde a década de 90, que resultaram no surgimento de políticas, tais como: Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, entre outras, não é possível perceber o reflexo de tais textos nas práticas docentes e pedagógicas do Centro de Educação de Jovens e Adultos estudado. Mesmo a EJA tendo sido incorporada como uma modalidade da educação básica após as lutas dos movimentos sociais, a ação compensatória se faz presente de tal forma que o simples fato de possibilitar o acesso parece ser suficiente.

As políticas educacionais, quando são postas a pensar de forma mais ampla consegue-se compreender e articular as como ideias postas nos documentos, todavia não o que deixa a desejar é a efetivação dessas ideias no espaço escolar da EJA. Outro aspecto que podemos destacar é a dificuldade de ter acesso aos documentos estaduais e das escolas como se esses espaços fossem privados e os documentos não estivessem à disposição da sociedade.

Então, parece que as práticas avaliativas estão acontecendo na dimensão do currículo oculto onde cada professor, a partir de seus princípios, vem construindo métodos de análise que muitas vezes não se mostram respaldados nas políticas que são constituídas pelo MEC, nem mesmo pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que orienta a prática pedagógica através de documentos norteadores. Tais documentos tratam o currículo e a avaliação de forma muito superficial, preocupados mais com os elementos estruturais e com a apresentação de um calendário escolar, do que com as ações pedagógicas efetivas capazes de transformar esses espaços em meio de efetivação da formação de cidadãos críticos, ativos e reflexivos.

Ao assumir a complexidade política de debater as políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos fomos capazes de identificar movimentos (in) coerentes que ocorrem em diferentes contextos onde as políticas estão inseridas. O método de análise da Teoria do Discurso nos deu a capacidade de compreender que essas (in) coerências são próprias dos movimentos políticos de construção de sentidos, de significação, do acolhimento de demandas dos diferentes grupos sociais.

Todavia, a TD traz uma concepção de discurso que vai além dos textos e da fala dos sujeitos, o que nos fez chegar a muitas encruzilhadas. A nosso ver, as pesquisas nessa mesma concepção de discurso poderiam se beneficiar se houvesse um momento de observação da escola campo para poder apresentar mais elementos no diálogo com a TD. Pois é preciso compreender quais são os elementos que estão de acordo com os documentos prescritos e quais delas destoam e até mesmo acontecem como forma de protesto ou falta de conhecimento.

No decorrer desta pesquisa nos deparamos com múltiplos discursos, entretanto, só os documentos nacionais fazem uma articulação entre o currículo escolar e a avaliação. Infelizmente essa preocupação não consegue enveredar pelas políticas estaduais e até mesmo chegar à escola da mesma forma. Entre as várias causas podemos destacar a falta de uma formação inicial e continuada que contemple os vários contextos e modalidades da educação, a necessidade de uma parceria entre a universidade com os sistemas de ensino para o desenvolvimento de pesquisas que contemplem a formação continuada a partir de pesquisas e ações intensivas, dando a sociedade uma resposta aos investimentos no ensino superior.

Por fim, entendemos que o conhecimento político da organização educacional, curricular do conhecimento e das formas de avaliação da aprendizagem precisa ser algo que esteja na formação de qualquer profissional da educação independente de sua área de estudo (Matemática, Biologia, Física, Português e etc.). Todos os profissionais vão estar na escola desenvolvendo atividades que repercutem diretamente na formação de sujeitos que estão e vão ser inseridos na sociedade.

Assim, precisamos trazer à tona as outras funções da EJA destacadas nas Diretrizes Curriculares para a EJA de forma que essas políticas impactem de forma significativa a organização curricular no contexto escolar. São elas,

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A

eqüidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2002, p. 18)

Concluimos evidenciando a necessidade de mais estudos sobre as políticas voltadas a Educação de Jovens e Adultos, que possam conduzir a ações mais pontuais, na tentativa de reflexões mais aprofundadas sobre o currículo e a avaliação na organização do trabalho pedagógico na escola, a fim de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, que combate à evasão e a retenção dos alunos da EJA no Estado da Paraíba.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de abril de 2015.

_____. DOCUMENTO BASE NACIONAL: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **VI CONFITEA**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 22 Abr. de 2015.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**: introdução. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ESTEBAN, M. T. **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 80p.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **A Razão Populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, Brasília: CNPq, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

_____; DIAS, R. E. Discursos e textos nas políticas de currículo. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2009, v. p. 114-123.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARAISO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004

PARAÍBA. **Portaria nº 1.115**, de 20 de novembro de 2014. Baixa instruções complementares para gestão de pessoal relativas ao ano letivo 2015 e dá outras providências. João Pessoa: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em: 25 de Fev. de 2015.

PROJETO político pedagógico. João Pessoa: [s.n.], 2015.

RIBEIRO, G. C. B. **Tradução técnica, terminologia e lingüística de corpus: a ferramenta Wordsmith Tools**. Cadernos de Tradução, Vol. 2, No 14, p. 159-174, 2004.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

_____. Como encontrar as palavras-chave mais importantes de um corpus com Wordsmith Tools. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 21, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2011.

_____. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 16, n. 2, p.323-367, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 13 agosto. 2013.

_____. **Pesquisa em linguística de corpus com WordSmith Tools**. Campinas, SP: Mercad de letras, 2009.

_____. **Usando Wordsmith Tools na investigação da linguagem**. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª ed., 4ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREIRA, M. Z. C. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2009, v. p. 114-123.

PEREIRA, M. Z. C.; BARBOSA, S. W. X.; HONORATO, R. F. S.; ROCHA, N. F. E. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: o wordsmith como ferramenta de exploração de corpora. **Espaço do Currículo**, v.7, n.2, p.356-375, Maio a Agosto de 2014.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: debate emergente na escola atual**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

TAGNIN, S. E.O. **Glossário de Linguística de Corpus. Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial Ltda., 2011, p. 357-360.

APÊNDICE - Roteiro para entrevista com professores do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de João Pessoa/PB

Bloco I -Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):

1. Formação/Titulação:
2. Período em que está trabalhando na Escola:

Bloco II –Mudanças na Organização Escolar

3. Que mudanças podem ser percebidas no cotidiano escolar após a construção da atual Proposta Pedagógica?
4. Que aspectos da sua prática estão em consonância com esta proposta?
5. Como vocês avaliam as recentes mudanças ocorridas na organização escolar de sua escola?
6. Que condições são necessárias para implementar as mudanças previstas?

Bloco III -Processo de avaliação da aprendizagem

7. Como se caracteriza a proposta de avaliação de aprendizagem do aluno?
8. Como é desenvolvida a metodologia de avaliação da aprendizagem do aluno proposta no PPP?
9. Que dificuldades são enfrentadas na implementação dessa metodologia de avaliação?
10. Como se articulam as propostas avaliativas previstas na unidade escolar, as orientações para a avaliação pela equipe diretiva e suas atividades de avaliação desenvolvidas?
11. Os planejamentos didáticos estão voltados para contemplar a proposta de avaliação das diretrizes curriculares para a EJA?

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido do docente 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS) DA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB**, sob a responsabilidade do pesquisador **RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO**, orientado pela **PROF.^a DRA. MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA** a qual pretende *analisar os sentidos de avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da cidade de João Pessoa/PB*.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de consentimento da entrevista enquanto docente da unidade escolhida para ser lócus da pesquisa supracitada. O roteiro da entrevista está estruturado em três blocos, sendo o primeiro bloco referente a formação e o percurso profissional, o segundo sobre as mudanças na organização escolar e o último referente ao processo de avaliação da aprendizagem.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são referentes aos possíveis constrangimentos causados pelas análises, entretanto a identidade dos/as docentes entrevistados será resguardada buscando evitar esse tipo de acontecimento. Se você aceitar participar, estará contribuindo para repensarmos os processos de avaliação da aprendizagem que estão sendo desenvolvidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no Ensino Médio. Como também em uma conjuntura nacional estará colaborando para refletir sobre as políticas educacionais. Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **RUA**

DR. GILBERTO MORAIS VIEIRA, 233, GRAMAME, JOÃO PESSOA/PB, CEP: 58068-360, pelo telefone (83) 998529235, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, localizado no Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 - (83) 3216 7791.

Consentimento Pós-Informação

Eu, SULENITA DOS SANTOS SEVERO, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Sulenita dos Santos Severo
Assinatura do participante

Data: 02/05/2015

Rafael F. de S. Menegatto
Assinatura do pesquisador

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido do docente 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS) DA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB**, sob a responsabilidade do pesquisador **RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO**, orientado pela **PROF.^a DRA. MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA** a qual pretende *analisar os sentidos de avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da cidade de João Pessoa/PB*.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de consentimento da entrevista enquanto docente da unidade escolhida para ser lócus da pesquisa supracitada. O roteiro da entrevista está estruturado em três blocos, sendo o primeiro bloco referente a formação e o percurso profissional, o segundo sobre as mudanças na organização escolar e o último referente ao processo de avaliação da aprendizagem.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são referentes aos possíveis constrangimentos causados pelas análises, entretanto a identidade dos/as docentes entrevistados será resguardada buscando evitar esse tipo de acontecimento. Se você aceitar participar, estará contribuindo para repensarmos os processos de avaliação da aprendizagem que estão sendo desenvolvidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no Ensino Médio. Como também em uma conjuntura nacional estará colaborando para refletir sobre as políticas educacionais. Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **RUA**

DR. GILBERTO MORAIS VIEIRA, 233, GRAMAME, JOÃO PESSOA/PB, CEP: 58068-360, pelo telefone (83) 998529235, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, localizado no Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 - (83) 3216 7791.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Jeane Noronha do Carmo, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Jeane Noronha do Carmo Data: 02 / 06 / 2015
Assinatura do participante

Rafael F. de S. Honorato
Assinatura do pesquisador

ANEXO C - Entrevista do docente 2

1. Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e Mestranda do PPGL (Universidade Federal da Paraíba).
2. 3 anos
3. Houve mudanças importantes após a construção da atual proposta pedagógica. A realização do projeto "Augusto dos Anjos" envolvendo a classe docente e discente foi muito importante para escola, outra conquista foi à implantação do ponto de acesso à internet, aquisição do fardamento para os alunos. As atividades individuais dos professores que participaram do projeto "Mestres da educação" também contribuiu muito melhorar toda a atividade pedagógica da escola.
4. Na minha atividade específica, pude usar a internet em sala de aula e dessa forma melhorar a assimilação de alguns conceitos e conteúdos de sociologia.
5. Avalio de forma positiva as mudanças ocorridas na escola através da nova proposta do PPP, porém, as dificuldades que temos em sala de aula com as turmas do presencial e semi-presencial, impossibilita a execução de todas as reformas.
6. Para que as mudanças propostas no PPP fossem executadas com sucesso, seria necessário o auxílio de uma equipe pedagógica para o acompanhamento de todo o processo, pessoas para ficarem com as crianças, filhos dos alunos que ficam na escola ociosos tirando a atenção dos seus pais e dos professores, aumentar o tempo da aula que considero insuficiente para trabalhar atividades em grupo, uma sala com equipamento de vídeo e Datashow e conserto de ventiladores e janelas que estão quebradas, tornando as salas de aula muito quente.
7. A avaliação proposta no regimento interno da escola é uma avaliação contínua, cumulativa e processual, devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
8. A metodologia utilizada para alcançar esse objetivo é usar instrumentos diversificados e coerentes com a proposta do PPP.

9. As dificuldades são muitas. Na minha experiência em sala de aula percebo alunos que estão muito tempo afastado da sala de aula, outros que trabalham o dia todo e chegam à escola cansados e tem dificuldade de concentração, muitos alunos trazem seus filhos para escola, a escola não oferece uma atividade pedagógica ou lúdica para envolver essas crianças, alguns professores compartilham que não tiveram na sua formação acadêmica um preparo adequado para trabalhar com alunos de EJA, tudo isso dificulta o processo.
10. Nas reuniões de planejamento professores e a equipe diretiva procura fazer essa articulação.
11. Este ano a escola recebeu o novo material pedagógico com livro para aluno e professor, percebemos nesse novo material uma proposta mais adequada para trabalhar as diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Mas, embora o material seja bom, sentimos as dificuldades que já foram colocadas aqui, principalmente a falta de uma equipe pedagógica na escola.

ANEXO D – Entrevista do docente 1

1. Licenciatura em Sociologia.
2. 4 anos
3. Nenhuma. Não percebemos nenhuma mudança substancial seja discursiva ou prática nas relações intraescolares.
4. A oportunização e a contextualização dos níveis de aprendizagens para a elaboração da prática docente no ensino de Língua Inglesa.
5. Insatisfatórias e noutros aspectos inexistentes. Considerando que o PPC não emergiu da dimensão escrita para a dimensão real.
6. Formação Didático-pedagógica para os gestores e professores sobre a proposta real da Educação de Jovens e Adultos. Encontros periódicos para planejamento, execução e avaliação das metas de aprendizagem.
7. Quantitativa sobre qualquer outro aspecto avaliativo. Qualitativa em menos proporção.
8. Quantitativamente. A obtenção de uma nota a partir de um exercício avaliativo, que fará uma avaliação do rendimento acadêmico e da aprendizagem dos educandos.
9. Nenhuma. A maioria dos professores elegeram essa modalidade avaliativa como essencial para medir os níveis de aprendizagem dos alunos.
10. Procedo a avaliação em diálogo com as perspectivas de aprendizagens que são orientadas na modalidade de EJA, contextualizando os aspectos sociais de alunos e direcionando não somente uma prática oportunizadora de inclusão de aprendizagem, como avaliando-os progressivamente, todavia ainda estabeleço um exame quantitativo para aferir uma nota numérica a fim de atender a demanda da proposta escolar. A estratégia avaliativa que uso não dialoga com o projeto avaliativo da escola em muitos momentos, entretanto estabeleço uma relação autônoma na minha estratégia de avaliação para atender a real necessidade dos alunos, mesmo que para isso se rompa uma práxis de aprendizagem da escola.
11. Não. Porque os planejamentos não estabelecem metas e não avaliam e nem discutem a proposta didática da escola em relação ao desafio de ensino e de aprendizagens na EJA.