



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO

DAVID ESPINOLA BATISTA

**CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
PRÁTICA DE PROFESSORES (AS) DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

JOÃO PESSOA – PB

2021

DAVID ESPINOLA BATISTA

**CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
PRÁTICA DE PROFESSORES (AS) DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333c Batista, David Espinola.

Concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem na prática de professores (as) de ciências na Educação de Jovens e Adultos / David Espinola Batista. - João Pessoa, 2021.

154 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Avaliação - aprendizagem. 2. Ensino de Ciências. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Didática - atividade educativa. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.26(043)

DAVID ESPINOLA BATISTA

CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
PRÁTICA DE PROFESSORES (AS) DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Orientador

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Examinador Interno

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

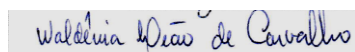


Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

Examinador Interno

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Profa. Dra. Waldênia Leão de Carvalho

Examinadora Externa

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade de Pernambuco – UPE

JOÃO PESSOA – PB

2021

Dedico esta dissertação a minha grande amiga Marcia Geam (*in memoriam*) que teve o sonho de se tornar mestre interrompido fatalmente e que foi umas das grandes pessoas responsáveis por eu ter chegado até aqui. A ela toda minha gratidão e admiração.

AGRADECIMENTOS

Finalizar um trabalho como este é, sem dúvidas, motivo de felicidade e sentimento de dever cumprido, mas tenho a convicção de que tal sonho não seria possível sem a participação de diversas pessoas.

Agradeço a Deus, por saber que sem Ele nada sou e a quem deposito, diariamente, meus anseios e conquistas. Sozinho, não teria conseguido vencer mais esta etapa acadêmica e de vida.

Aos meus pais, por terem acreditado em meu potencial e estimulado os estudos, ao longo da vida, fornecendo todos os recursos necessários até então. Obrigado por tudo.

A Eduarda e Marcia Geam (*in memoriam*) que participaram ativamente do processo de construção, execução e finalização desta produção, dando-me forças para continuar e ajudando-me sempre que necessário. É com muito pesar que agradeço a minha amiga Márcia, pois por vontade maior de Deus, ela não vivenciou essa finalização em conjunto comigo, mas sem ela, o processo teria sido muito mais árduo. Esta dissertação era também, um sonho dela e a dela, um sonho meu.

A Daniel, o maior presente da minha vida, por toda paciência e estímulo a nunca desistir, por ter acreditado que eu chegaria até o final, mesmo diante de todas as dificuldades, por ter sempre me acalmado e trazido palavras de conforto e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu orientador Eduardo Jorge, que desde antes do ingresso no mestrado, confiou na minha capacidade de produção científica e acadêmica e aceitou me guiar na produção desta dissertação com muito zelo.

A minha querida banca avaliadora por todos os ensinamentos, confiança, sugestões e ajuda quando preciso.

A CAPES, pela oportunidade de financiamento dos estudos e desta produção.

Ao PPGE/UFPB e todo o corpo docente, pelos ensinamentos e oportunidades de aprendizado.

*“A convicção de ignorância é a porta de
entrada do templo da sabedoria.”*
(SPURGEON, C. H.)

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é estruturante do processo educacional e faz parte da rotina de estudantes e professores, no sentido de efetivar a construção do conhecimento. Contudo, há duas grandes perspectivas conflitivas no que se refere ao uso da avaliação. A perspectiva de uso da avaliação de forma qualitativa e descritiva, da performance discente, coexiste com uma outra dimensão, interessada na produção de índices de quantificação e mecanismos de comparação. Essas questões são ainda mais complexas quando analisadas no contexto das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizadas pela diversidade de sujeitos afetados por relações sociais e históricas de desigualdade, e pelo Ensino de Ciências em que a relação com a vida concreta tende a ser secundarizada por formulações abstratas do conhecimento e sua relação com o mundo. Esta dissertação apresentou como objeto central a avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos e como objetivo geral analisar os discursos referentes à avaliação da aprendizagem dos professores que ministram o componente curricular Ciências, nos ciclos III e IV da EJA, em escolas da rede pública municipal de João Pessoa. Teoricamente, o estudo foi orientado por obras e autores que discutem uma perspectiva crítica sobre avaliação da aprendizagem, a EJA e o ensino de Ciências. A pesquisa foi de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, na perspectiva da técnica de entrevista semiestruturada, aplicada a seis professores da rede municipal em tela. Assim, percebemos, a partir dos resultados, o entendimento dos professores quanto às especificidades dos sujeitos que compõem a modalidade EJA, além de a importância da utilização de diferentes metodologias, no processo avaliativo, considerando as necessidades dos alunos. Os colaboradores revelaram que há uma constante preocupação com a qualidade da formação dos alunos e com a busca pela redução dos índices de evasão por meio da utilização da avaliação formativa. Apesar disso, a avaliação da aprendizagem surgiu, nos discursos, como um desafio devido à imposição da gestão escolar para quantificação dos saberes, sob uma ótica somativa, com pressões sobre os alunos. Os instrumentos, os critérios e as estratégias avaliativas, adotados pelos professores, foram postos como múltiplos e decididos a partir do contexto de cada turma ou de acordo com o planejamento escolar. A pesquisa evidenciou complexas situações que constituem os processos avaliativos, marcados pela sobreposição entre concepções formativa, somativa e diagnóstica de avaliação, mas também pela tensão constante entre abordagens quantitativas e qualitativas sobre o ensino. Isso caracteriza a própria dificuldade de aplicar e desenvolver mecanismos que deem conta das formulações tradicionais. Sendo assim, é preciso considerar as necessidades individuais dos sujeitos em uma ótica formativa que promova crescimento no processo de ensino-aprendizagem, assim como o investimento na formação inicial e continuada dos professores que os auxiliem em suas práticas avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Didática. Ensino de Ciências. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Assessment is a structural part of the educational process and plays an important role in the daily routines of students and teachers, and in doing so, it participates in the learning process. That said, there are two major perspectives conflicting in the scope of the evaluation process. The perspective of using assessment in a qualitative and descriptive way of student performance coexists with a quantitative perspective interested in the production of mechanisms of comparison. These issues are even more complex when analyzed in the context of Brazilian classes of Youth and Adult Education, and in teaching sciences as well. In Brazil Youth and Adults education is characterized by the diversity of subjects affected by social and historical relations of inequality, and there is also a concern with the teaching of Sciences based in abstract formulations rather than the relationship with concrete life. As its central object, this thesis has the assessment for learning in the teaching of Sciences in Youth and Adult Education. The thesis aimed to analyse the discourses referring to the assessment for learning by Science teachers acting in the last years (third and fourth cycles) of Youth and Adults Education classes of the public schools in João Pessoa, Paraíba. It is theoretically based on works related to critical perspectives on assessment for learning, Youth and Adults Education and teaching of Sciences. Methodologically speaking, it was inspired by Critical Discourse Analysis and used the technique of semi structured interview for data collection. The subject group is formed by six Science teachers in the last years of Youth and Adult Education in the municipality of João Pessoa. As a result, there is a perspective on students characterization by the teachers regarded to personal life trajectories as part of the evaluation process in order to consider their special needs. Teachers informed there is a constant concern in the quality of the formation of the students and the attempt to reduce the evasion rates through the use of the formative assessment. Despite this, the assessment for learning is described as a challenge due to the imposition of school management to quantify knowledge, from a summative perspective, promoting pressures on students. The instruments, criteria and evaluation strategies adopted by teachers were placed as multiple and decided from the context of each class or according to school planning. The thesis highlights the interweaving dimension of assessment processes and the overlap between formative, summative and diagnostic conceptions of the assessment. It is also marked by the constant tension between quantitative and qualitative approaches to teaching. Sum, that's the difficulty of applying and developing mechanisms that account for traditional formulations on assessment. Therefore, it is necessary to consider the subjects' individual needs in a formative perspective that promotes improvement of the teaching-learning process, as well as to invest in the continuous training of teachers supporting the development of their assessment practices.

Keywords: Assessment for learning. Didactics. Teaching Sciences. Youth and Adults Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos identificados e selecionados na Capes	19
Quadro 2 - Trabalhos identificados e selecionados na BDTD	21
Quadro 3 - Elementos metodológicos das produções.....	21
Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas nacionais na EJA entre 2015 e 2019	57
Gráfico 2 - Matrículas na EJA entre 2015 a 2019 na Paraíba	58
Gráfico 3 - Grau acadêmico dos professores do ensino fundamental no Brasil.....	65
Gráfico 4 - Indicador de formação docente para os anos finais por disciplina	66

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTS	Ciência Tecnologia e Saúde
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	14
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS SEUS CONCEITOS	25
2.1	COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	25
2.1.1	Os instrumentos da Avaliação da Aprendizagem	35
2.1.2	Tipologias Avaliativas	36
2.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	47
3.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: cenário inter/nacional.....	47
3.1.1	Perfil do aluno da EJA no Brasil	54
3.2	ENSINO DE CIÊNCIAS.....	59
3.2.1	Caracterizando o Ensino de Ciências	59
3.2.2	A alfabetização Científica na EJA	66
3.2.3	O docente na EJA: da formação aos desafios do ensino de Ciências na modalidade.....	69
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	76
4.1	CARACTERIZANDO A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	77
4.2	A PESQUISA EXPLORATÓRIA, OS SUJEITOS E O INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	79
4.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	85
5	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	91
5.1	PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EJA ENTRE DOCENTES DE CIÊNCIAS	94
5.1.1	Análise Textual	95
5.1.2	Análise discursiva e social.....	96
5.2	PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E RESULTADOS: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO.....	99
5.2.1	As alunas e os alunos que compõe a EJA	99

5.2.2	A representação discursiva da avaliação da aprendizagem na visão dos professores de Ciências	106
5.2.3	O planejamento da avaliação	112
5.2.4	Avaliação e os instrumentos avaliativos: “não é só a parte escrita”	117
5.2.5	Os resultados da avaliação: os números que aprovam	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES.....	150
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas.....	150
	ANEXOS	152
	ANEXO A – Carta de anuência de acesso as escolas	152
	ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP	153

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A presente dissertação tem como objeto a avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos¹. No entanto, para que seja possível a compreensão do leitor sobre a aproximação do pesquisador com a temática, propomos, inicialmente, uma breve discussão acerca do percurso pessoal e acadêmico que culminaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Tomando como base minha trajetória formativa até o ano de 2021, o despertar e o interesse para pesquisas, na área de Educação, surgiram no momento do meu ingresso, em 2012, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi nesse momento, de formação acadêmica, que surgiram as indagações e curiosidades acerca dos aspectos pedagógicos dos contextos escolares, no sentido de buscar compreender os principais desafios e posturas do profissional docente, diante das realidades e desafios enfrentados diariamente, entre eles: lidar com alunos desinteressados e descomprometidos com a educação, os quais vão à escola por obrigação e imposição dos pais (ao se tratar de crianças e adolescentes); trabalhar em meio a problemas estruturais da escola; receber baixos salários; combater a marginalização e drogas, em sala de aula, dentre outros fatores que ocorrem no dia a dia da escola.

No ano de 2014, no quarto período em que estava no Curso de Ciências Biológicas, tive a oportunidade de ser selecionado para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPB), no qual, até o ano de 2017, pude vivenciar diversos momentos de sala de aula que foram responsáveis por gerar a grande inquietação de trabalhar e pesquisar as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na realidade do ensino de Ciências e Biologia. Neste período, foi possível participar de congressos nacionais e internacionais, nos quais foram publicados artigos voltados para a educação que discutiam os processos de ensino e aprendizagem nos contextos das escolas brasileiras, em especial, as localizadas em João Pessoa, na Paraíba. Dentre os artigos, cabe destacar dois principais. O primeiro, **“A utilização de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem”**, foi publicado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em 2015, o qual versou sobre os benefícios e a importância da utilização de atividades lúdicas como forma de promover uma

¹ Modalidade da Educação Básica Nacional de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Conhecida na área pela sigla EJA, esta modalidade engloba também a categoria idosos, uma vez que se tem ampliado o público para essa modalidade e que a modalidade, legalmente, acomoda todos os maiores de 15 anos que estejam fora da idade obrigatória.

melhor aprendizagem e assimilação de conteúdos ministrados aos alunos. O segundo artigo publicado e também apresentado no CONEDU, em 2017, versou sobre “**A prática avaliativa frente aos instrumentos da avaliação da aprendizagem**”, este tratou de discutir os principais meios avaliativos que os professores de Biologia utilizavam, em suas aulas, em uma escola da rede estadual do município de João Pessoa.

Por compreender a importância da avaliação da aprendizagem na promoção de um processo de ensino-aprendizagem coerente e eficaz, cursei, no ano de 2016, o componente curricular **Avaliação da Aprendizagem**, de caráter optativo, o que me permitiu compreender a necessidade da assimilação de conceitos avaliativos atuais, para a promoção de uma melhor aplicabilidade nos contextos de sala de aula, além da utilização de instrumentos avaliativos coerentes e bem elaborados, tendo por objetivo avaliar os alunos de forma a promover e garantir uma avaliação e educação de qualidade, com a qual pode se levar em consideração as especificidades e atributos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

É importante destacar que na matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, a disciplina “avaliação da aprendizagem”, até o ano de 2018, para as respectivas turmas que ingressaram no curso nesse período, era oferecida na condição de componente curricular optativo, ficando a critério do discente, em formação, a decisão de cursá-la ou não. Faz-se necessário tornar claro que muitos alunos adentram na academia com ideias pré-concebidas e experiências negativas da sua escolarização, em que a avaliação da aprendizagem tinha como objetivo principal a testagem por meio de provas e uma quantificação numérica do saber adquirido pelos alunos submetidos à avaliação, algo muito comum nas tendências tradicionais de ensino. Essa realidade, em conjunto com uma deficiente formação quanto aos aspectos avaliativos e as tendências pedagógicas de um modo geral, pode acarretar prejuízos para o egresso de licenciados no momento da sua atuação como docente e avaliador do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como em minha formação, muitos formandos do curso de Biologia não tiveram a oportunidade de cursar uma disciplina que abordasse a modalidade, já que, até 2018, também era considerada uma disciplina optativa. Com a alteração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em 2019, por meio da Resolução/CONSEPE/UFPB Nº 23/2019, as disciplinas, acima citadas, passaram a ser obrigatória na matriz curricular, e isto, certamente, promoverá um elemento fundamental na formação de professores, quais serão melhor capacitados para exercer atividades na EJA e na prática avaliativa.

Nesse contexto, Hoffmann (2001) afirma que as deficientes abordagens da área de avaliação, no percurso formativo de futuro docentes, provocam um fenômeno de reprodução de práticas avaliativas inadequadas que geram profundas problemáticas no contexto escolar, desde a repetência até a evasão.

Em minha experiência, na condição de aluno da educação básica, trago na memória a aplicação, por parte dos professores, dos mesmos estilos de instrumentos avaliativos, pautados na quantificação de resultados e desumanização dos procedimentos aplicados. Muitas vezes, deparamo-nos com provas apresentando erros, mas que para os docentes, o aluno era sempre tido como incapaz ou não estudioso. Nesse sentido, Luckesi (2002) traz a reflexão para a utilização do erro como uma fonte de crescimento, em que o docente identifica as fragilidades dos alunos e reconstrói o conhecimento a partir dessas.

No percurso final da graduação, no ano de 2017 (referente ao período de graduação 2016.2), realizamos o com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **Análise da Prática Avaliativa de Biologia Frente aos Instrumentos e Limitações da Avaliação da Aprendizagem**” (BATISTA, 2017). O TCC teve como embasamento tudo que foi vivenciado em sala de aula e dentro da realidade das escolas, em razão dos estágios supervisionados e da minha atuação no PIBID. Com esse trabalho, foi possível identificar as inúmeras problemáticas que existiam no momento em que o professor avaliava seus alunos e os prejuízos que isso acarretava para o aprendizado, uma vez que foi observado que os processos de ensino ainda são voltados para memorização de conceitos, de forma individual, e que a avaliação visa, quase que unicamente, a nota final, numa visão somativa, conceituada por Bloom, Hastings e Madaus (1983) como uma preocupação apenas com os números e suas somas, sendo isso o suficiente para aprovar ou reprovar um aluno.

Diante dos processos tradicionalistas de ensino encontrados na pesquisa, foi possível perceber, por meio da análise dos dados, que a grande maioria dos professores utilizavam apenas a prova como instrumento avaliativo dos seus alunos, sem considerar outros instrumentos que pudessem atender melhor as especificidades dos seus sujeitos e as características de cada turma. Apesar disso, os docentes pesquisados demonstraram usar critérios específicos na escolha dos instrumentos e na sua prática avaliativa. Dessa forma, cabe destacar e afirmar que a realidade encontrada a partir da investigação se dá, de uma forma geral, pela falta ou insuficiência da formação inicial ou continuada em relação à prática da avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Muitos cursos de graduação oferecem o componente curricular da avaliação da aprendizagem como optativo e muitos docentes não se interessam ou

não atentam para a importância desse conhecimento para a sua prática docente. Cabe aqui destacar, ainda, a necessidade de o professor, em participar, de cursos de formação continuada, de modo que ele esteja sempre se atualizando e aprofundando seus conhecimentos quanto à prática docente e os processos de avaliação da aprendizagem.

Ao prosseguir com o percurso acadêmico, tive a oportunidade de cursar², na condição de aluno especial, uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), intitulada de **“Tópicos em Educação Popular: Políticas Nacionais e Internacionais em Educação de Jovens e Adultos”**, no semestre 2018.1, com o professor Timothy Denis Ireland, que é um dos maiores pesquisadores e defensores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em âmbito nacional e internacional. Nessa disciplina, tive a oportunidade de realizar leituras sobre os principais acontecimentos, lutas, desafios e teorias que cercam a EJA, o que me fez despertar para realizar uma futura pesquisa educacional dentro da modalidade.

No ano de 2018, mais especificamente durante seis meses, atuei como docente de Ciências e Biologia³ em uma escola da rede estadual de ensino de João Pessoa-PB, na qual me deparei com realidades de sala de aula defasadas, no que diz respeito aos procedimentos e abordagens avaliativas. Com essa experiência, surgiram angústias e indagações, o que desencadeou a vontade de querer continuar a abordar pesquisas na avaliação da aprendizagem. Ainda nessa escola, tive contato com professores da modalidade EJA e aos seus discursos diários, os quais “plantaram” em mim uma maior necessidade de conhecer os sujeitos da EJA e pesquisar sobre eles. Diante disso, surgiu a ideia de ingressar no mestrado acadêmico em Educação, com o intuito de investigar e trabalhar a avaliação da aprendizagem, desta vez na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o interesse de investigação advém das realidades vivenciadas e incertezas geradas no caminhar profissional e acadêmico.

Ainda antes do ingresso no mestrado em Educação, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA), coordenado pelo professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, que abordava as temáticas da EJA nos contextos educacionais formais e informais. Nesse espaço, novas discussões acerca da temática e dos sujeitos da EJA expandiram, em mim, conceitos e curiosidades que me levaram ao maior interesse no ingresso do mestrado, o que aconteceu no ano de 2019.

É importante destacar que, nos últimos anos, vem ocorrendo um crescimento nas discussões e produções acadêmicas sobre diversas temáticas educacionais em âmbito nacional,

² Por motivos de incompatibilidade de horário em virtude de atividade profissional, não pude concluir a disciplina.

³ Ciências – Atuando nos anos finais do ensino fundamental. Biologia – Atuando nas três séries do ensino médio.

e que estas objetivam promover mudanças nos paradigmas da educação no Brasil, além de discutir o atual cenário da educação. Diante disso, foi necessária a realização de um mapeamento atualizado sobre as pesquisas educacionais e, no caso específico deste trabalho, daquelas que estão relacionadas com a avaliação da aprendizagem na EJA.

Com o objetivo de reforçar a relevância e justificar a realização desta pesquisa, além de ampliar os caminhos e possibilidades propostos por este trabalho, realizamos um levantamento das produções acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem na modalidade EJA, para isso, recorremos a quatro locais eletrônicos, sendo eles: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES); plataforma de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT 18; Banco de Dissertações e Teses da Universidade Federal da Paraíba, compondo, dessa forma, a chamada revisão da literatura.

De acordo com Gil (2002), a revisão de literatura é considerada como um estudo exploratório que objetiva delinear a área de estudo que se pretende abordar na pesquisa, promovendo ferramentas de potencialização no tocante à problematização do objeto. E, segundo Lara (2014, p. 48), as revisões de literatura necessárias para um trabalho de análise “são pesquisas que buscam coletar, organizar e analisar o maior número de trabalhos produzidos sobre um determinado objeto de conhecimento e, são, sem dúvida, de grande relevância para o desenvolvimento de uma determinada área de estudo”.

Por sua vez, Ferreira N. (2002, p. 258),

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários.

Dessa forma, é possível afirmar que tal levantamento permite ao pesquisador, a possibilidade de analisar e perceber a configuração do campo atual de pesquisas acadêmicas em Educação e na modalidade EJA, além de ser importante para compreender os efeitos positivos e/ou negativos de tais produções na sociedade.

Para investigar o conhecimento já produzido, optamos por fazer um mapeamento das produções acadêmicas, no período compreendido entre 2014 a 2019, que abordassem vertentes próximas ao objeto desta dissertação. Destacamos que a escolha pelo referido recorte temporal

se deu, de uma forma geral, pelas propostas para a educação básica a partir de 2014, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014.

O levantamento bibliográfico dos trabalhos existentes foi realizado no ano de 2020, e foram utilizados os seguintes descritores para a busca: **avaliação da aprendizagem na EJA; Educação de Jovens e Adultos; avaliação no ensino de Ciências**. A partir desse, foi possível perceber que as produções científicas que versam sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto da EJA, são pouco significativas quando consideramos o aspecto quantitativo. A Tabela 1 representa os trabalhos encontrados em cada plataforma e o total selecionado.

Tabela 1 - Quantitativos de trabalhos encontrados por fonte

FONTES	TRABALHOS	SELECIONADOS
CAPE	12	8
ANPED	10	0
BDTD	30	1
PPGE - UFPB	1 ⁴	0
TOTAL	21	12

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020).

A partir da Tabela 1, verificamos que os dados levantados constituem no primeiro passo da pesquisa do tipo estado do conhecimento, em que o objetivo foi construir um registro quantitativo das obras publicadas. O Quadro 1 aponta os oito trabalhos selecionados na Capes e suas informações gerais.

Quadro 1 - Trabalhos identificados e selecionados na Capes

Nº	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO	IES
1	Francisco das Chagas Alves Rodrigues	Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades.	Dissertação	2015	UFPI
2	Carla Poennia Gadelha Soares	Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade.	Dissertação	2015	UFC
3	Tatiana del Piero Bitti	Avaliação em química na educação de jovens e adultos: um estudo de caso.	Dissertação	2016	FVC
4	Cláudia Silva Santana	Avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.	Dissertação	2017	UNEB

⁴ Durante os levantamentos, foi encontrado um trabalho no PPGE/UFPB sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Biologia, porém, por não ter enfoque na EJA, este não foi selecionado.

Nº	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO	IES
5	Ângelo Pereira De Carvalho	Construção de portfólio: uma proposta para a avaliação da aprendizagem no ensino de química na EJA.	Dissertação	2017	UnB
6	Verônica Rodrigues de Lima	Avaliação diagnóstica nas etapas finais da EJA: um convite a outras possibilidades.	Dissertação	2017	UNIPAMPA
7	Mayara Carvalho Martins	Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar.	Dissertação	2017	UFOP
8	João Batista Condado de Matos	Avaliando as práticas avaliativas do processo de leitura nos ciclos finais da educação de jovens e adultos.	Dissertação	2018	UFPB

Fonte: site da Capes (2020).

Apesar de não ser possível apresentar uma vasta quantidade de produções na área em estudo, o levantamento feito nesta plataforma evidenciou a presença de oito instituições vinculadas aos trabalhos produzidos, o que revela uma certa diversidade de regiões, as quais buscam discutir os processos e questões da avaliação no contexto da EJA. Dentre os resumos analisados e encontrados no banco da CAPES, as dissertações “**Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar**”, de Mayara Carvalho Martins (2017), e “**Avaliando as práticas avaliativas do processo de leitura nos ciclos finais da educação de jovens e adultos**”, de João Batista Condado de Matos (2018), são as produções que mais se aproximam desta dissertação.

Em relação ao levantamento realizado dentro do GT 18 da ANPED, que se refere à modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 2014 a 2019, foram encontradas 10 produções sobre a EJA e, dentre os trabalhos, nenhum aborda a temática da avaliação na EJA. Essa realidade reflete a pouca produção e atenção ao tema, o qual é objeto desta pesquisa, sinalizando a relevância e necessidade de discussão das práticas avaliativas na modalidade EJA, uma vez que, práticas inadequadas e que não levam em consideração as especificidades dos sujeitos podem promover aumento nos índices de retenção e evasão, além de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. É possível afirmar, então, que uma avaliação da aprendizagem construtiva e específica a cada realidade/modalidade contribui para o desenvolvimento dos sujeitos que compõem a EJA, sejam eles jovens, adultos ou idosos.

Com o objetivo de tornar o mapeamento ainda mais rico, realizamos também buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Esse campo de pesquisa *online* reúne dissertações e teses de diversos programas de pós-graduação do Brasil. No recorte temporal, identificamos apenas uma tese, como apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos identificados e selecionados na BDTD

	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO	IES
1	Maria Lindalva Gomes Leal	Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem: foco no PROEJA	Tese	2014	UFC

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020).

Por fim, outra fonte selecionada para investigação das produções acadêmicas, foi o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ao ser realizado o levantamento, no banco de dados de teses e dissertações do PPGE/UFPB, observamos a inexistência de produções relacionadas à avaliação da aprendizagem na modalidade EJA e que os trabalhos voltados para Educação de Jovens e Adultos estão relacionados a questões de gênero, formação continuada dos profissionais, saberes dos docentes quanto ao saber fazer dentro dessa modalidade e também pesquisas relacionadas ao desafio da prática profissional *versus* sala de aula que os sujeitos da EJA precisam enfrentar para permanecerem no contexto escolar.

Com o objetivo de situar o leitor sobre as abordagens metodológicas utilizadas, construímos um quadro (quadro 3) que apresenta, de forma resumida, os tipos de pesquisa abordados. Analisando-se os instrumentos metodológicos, observamos: a) realização de observações, questionários e entrevistas para coleta dos dados; b) análise de conteúdo e análise do discurso como ferramenta para tratamento e análise dos achados.

Quadro 3 - Elementos metodológicos das produções

PESQUISAS DE ABORDAGEM QUALITATIVA							
Descritiva	Estudo de caso	Teoria crítica	Pesquisa participante	Pesquisa-ação	Etnográfica	Pesquisa descritiva	Não mencionada
01	02	01	01	01	01	01	01
Rodrigues (2015)	Carvalho (2017); Bitti (2016)	Leal (2014)	Matos (2018)	Lima (2017)	Santana (2017)	Martins (2017)	Soares (2015)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020).

A partir do panorama realizado acerca das produções acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem na EJA, nas fontes selecionadas e apresentadas, percebemos que os trabalhos sobre a temática são escassos, em especial no recorte temporal escolhido para este estudo. A investigação dos trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no GT 18 da ANPED e do PPGE/UFPB, contribuiu para elucidar a necessidade da realização de pesquisas

na área da avaliação e EJA, a fim de que novas visões sobre esse público surjam e novas metodologias sejam utilizadas nas salas de aula.

Independente do campo de atuação, a avaliação é utilizada para identificação de progressos, erros e necessidades de intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como de sua própria atuação enquanto docente e avaliador. No contexto educacional, a avaliação da aprendizagem permite que o docente verifique as necessidades e dificuldades dos seus alunos, para que seja possível superá-las ao longo do progresso de ensino. Assim, o processo de avaliação é de extrema importância em toda modalidade ou nível de ensino, o que inclui a modalidade em foco. No momento em que se questiona e se relaciona a EJA e os seus procedimentos avaliativos aplicados, novas informações acerca dessa modalidade surgem e isso permite que se compreenda os desafios enfrentados pelo professor em sua atuação cotidiana. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa contribui para promoção de uma visibilidade contínua e discussão sobre a EJA, que historicamente vem sofrendo a exclusão nas políticas públicas e nos processos educacionais.

Partindo desta realidade, formulamos alguns questionamentos a serem respondidos no desenvolver da investigação, são eles: 1) Como acontece o processo avaliativo no componente curricular Ciências na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas escolas do município de João Pessoa? 2) O que professores de Ciências da EJA compreendem por avaliação da aprendizagem? 3) E, quais os tipos de instrumentos avaliativos vêm sendo utilizados no ensino de Ciências nas escolas que ofertam a EJA?

Como hipótese central, acreditamos que a avaliação da aprendizagem, quando baseada nas realidades e contextos dos sujeitos da EJA, promove benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e reduz as evasões do meio escolar.

No sentido de responder as inquietações, acima citadas, e compreender o quadro avaliativo de Ciências na EJA, definimos o seguinte objetivo geral: analisar os discursos referentes à avaliação da aprendizagem dos professores que ministram o componente curricular Ciências, nos ciclos III e IV da modalidade Educação de Jovens e Adultos de escolas da rede pública municipal de João Pessoa, na Paraíba. A partir disso, surgiram os objetivos específicos: identificar a finalidade da EJA nos discursos dos professores; investigar as concepções da avaliação da aprendizagem utilizadas no dia a dia escolar; caracterizar os instrumentos e critérios avaliativos utilizados; definir como ocorre o planejamento avaliativo e demonstrar o uso dos resultados da avaliação.

No que tange à relevância e função social, esperamos que esta pesquisa colabore com os futuros debates sobre a importância das práticas avaliativas na EJA e que os dados obtidos, apresentados e discutidos, enriqueçam o campo teórico e fomentem novas estratégias de avaliação que sejam condizentes com as especificidades e desafios dessa modalidade da educação básica, promovendo um avanço e crescimento no processo cognitivo e de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos, sobretudo, para o ensino de Ciências.

Esta dissertação de mestrado está estruturada, além das considerações finais, em mais cinco capítulos. No primeiro, intitulado “Considerações introdutórias”, apresentamos a experiência pessoal e o despertar da pesquisa, apontando questionamentos sobre a avaliação da aprendizagem e os trabalhos encontrados na área em foco.

No segundo capítulo, “Avaliação da aprendizagem e seus conceitos”, discutimos os aspectos históricos e teóricos que regem a avaliação da aprendizagem, demarcando os principais conceitos e autores que definem a compreensão da avaliação da aprendizagem ao longo dos anos, bem como os tipos de avaliação utilizadas, no dia a dia, do contexto educacional. Neste capítulo, também apontamos a presença da avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir das suas abordagens práticas no “chão” da escola.

No terceiro capítulo, “Educação de jovens e adultos, o ensino de Ciências e a formação docente” tratamos da história da modalidade EJA, no cenário internacional, a partir da visão e discussões obtidas nas CONFINTEAS ocorridas, ao longo dos anos, em diversos países, bem como a abordagem da EJA no Brasil. Destacamos, ainda, o perfil dos discentes e sujeitos que compõem a modalidade. Ainda neste capítulo, evidenciamos os conceitos acerca do que é Ciências e o ensinar Ciências, a partir das ideias dos principais pesquisadores e teóricos desse campo de conhecimento, além de uma contextualização de como ocorre o ensino de Ciências na modalidade EJA, em especial, nos ciclos III e IV. Também é discutimos a formação do docente de Ciências para uma plena atuação na EJA.

O quarto capítulo conceitualiza e apresenta a metodologia escolhida e utilizada nesta produção, no qual, relatamos o tipo de pesquisa aplicada, o campo de pesquisa e sujeitos pesquisados, a técnica para geração de dados, o procedimento de análise e interpretação dos dados e o cenário de desenvolvimento da pesquisa.

Apresentamos, no quinto capítulo, os dados e os resultados, com as respectivas discussões sobre os achados a partir da Análise do Discurso de Fairclough (2001) e as consequentes discussões sobre os autores críticos da temática. Em seguida, trouxemos as

Considerações Finais, partir das principais reflexões sobre a pesquisa realizada, bem como a motivação para novas investigações na área da EJA e avaliação da aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS SEUS CONCEITOS

Apresentamos, neste capítulo, uma abordagem do cenário teórico acerca dos fundamentos que compõem as discussões da avaliação da aprendizagem, no contexto da educação brasileira, assim como uma reflexão sobre as tipologias da avaliação que estão presentes no dia a dia das escolas e contextos educacionais.

Além disso, trouxemos um diálogo entre a avaliação da aprendizagem e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, abordando os principais desafios existentes, nesse campo de conhecimento e suas formas de superação, tais desafios foram pautados nas referências dos estudos de Luckesi (2008), Hoffmann (2008), Perrenoud (2008), Depresbiteris e Tavares (2009), entre outros.

2.1 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Iniciamos esta discussão analisando a presença da avaliação, desde os primórdios da humanidade, a qual, inicialmente, não se restringia ao ambiente escolar, sendo encontrada em todos os meios sociais. A exemplo das tribos indígenas e em algumas comunidades, nas quais, os jovens eram submetidos a um processo de avaliação e, quando estes atingiam determinados critérios, podiam ser considerados, de fato, adultos. Esse retrato permite que seja observada a avaliação aplicada no meio social e cultural.

Ao se pensar nos âmbitos escolares, temos que avaliação é uma herança do processo de colonização e das práticas jesuíticas, que eram pautadas na disciplina, castigo e avaliação da assimilação dos saberes passados pelos professores⁵. Os séculos XVI e XVII foram marcados por sistematizações no que diz respeito à aplicação dos chamados exames escolares, em que os estudantes precisavam realizar treinos intensivos, memorizações e repetições que deveriam ser apresentados no momento dos exames. Assim, a concepção mecanicista de avaliação era sustentada a partir de testes de múltipla escolha, ferramentas de verificação quantitativa da participação, dentre outros.

No século XX, em especial no ano de 1940, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Tyler, a avaliação educacional passa a ser compreendida e relacionada ao controle do planejamento escolar, sendo apresentada como um processo de verificação do cumprimento e alcance dos objetivos educacionais dos sistemas de ensino e dos próprios professores.

⁵ Os professores eram tratados como os únicos capazes de ensinar e os detentores de todos os saberes.

Considerando que a avaliação é um processo pertencente a humanidade e presente em seu cotidiano, Batista, Gurgel e Soares (2006, p. 3) enfatizam que

[...] a trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere.

Santos, Silva e Araújo (2018) afirmam que todo ser humano é submetido, diariamente, a situações que o leva à tomada de decisões, avaliando possibilidades, perigos e intenções. Essa avaliação ocorre de forma inconsciente e suas ações afetam diretamente os resultados.

Desde o século XX, a prática avaliativa, encontrada nas escolas, vem passando por diversas gerações, dentre elas, destaca-se a primeira, conhecida como **mensuração**, e a mais recente e a mais incentivada, isto é, a mais adotada, chamada de **avaliação por competências**.

De acordo com Guba e Lincoln (1989), a concepção de mensuração consiste na prática que não diferencia avaliação de medida e, durante essa fase, a preocupação maior se dava na elaboração de instrumentos e/ou testes de verificação do rendimento escolar. O papel do professor era meramente técnico e tinha por objetivo verificar apenas os resultados obtidos pelos estudantes. Nessa direção, Dias Sobrinho (2003, p. 17) afirma que

[...] embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.

Partindo-se para a perspectiva da avaliação por competência, defendida a partir das modificações pedagógica dos últimos anos, tem-se que a investigação dos avanços ou retrocessos dos sujeitos submetidos ao processo de avaliação, deverá estar pautada na trajetória de formação educativa, expressa em competências, habilidades, conhecimentos e saberes fundamentais. Nesse sentido, reforçamos a importância de processos avaliativos que sejam conectados às habilidades dos sujeitos da EJA, marcados por histórias e bagagens próprias, que revelam habilidades distintas de aprendizagem. Avaliar por competência é promover um processo que está associado a conceitos e dimensões cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais que se desenvolvem por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (BURNIER, 2001).

A palavra avaliar tem diversos significados, na língua portuguesa, dentre eles, Ferreira A. (2002) atribui à avaliação o ato de fazer uma consideração sobre algo, alguém ou sobre si

mesmo. No pensamento comum, a avaliação é tratada como uma atribuição de um “valor” sobre algo ou algum objeto. Desta forma, surgem várias significações do ato avaliativo, dentro do contexto escolar, dentre eles, medição, classificação, diagnóstico, verificação e cálculo.

Para Zabala (1998, p. 195), “[...] a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos”.

A avaliação deverá nortear o processo educativo de todos aqueles entes que compõem um ambiente escolar, de modo que se compreenda o que o aluno ou aluna está aprendendo, o que o professor fez para promover a construção do conhecimento e como se deu o processo de ensino-aprendizagem.

Já para Luckesi (1998), a avaliação é tomada como uma ferramenta de determinação de valor, apreciação ou merecimento, funcionando como verificadora de caráter ou determinados esforços. Desta forma, a avaliação teria, por fim, uma mensuração de juízo de valor de uma determinada realidade.

Os jesuítas, como já mencionado, tiveram bastante influência no que diz respeito à entrada da avaliação da aprendizagem no Brasil, a partir da chegada destes em 1549. O ensino, dessa época, era altamente conteudista, versando muito sobre um caráter religioso, e por este motivo, não trazia elementos conectivos com a realidade dos estudantes. Este ensino era pautado em um contexto de extrema rigidez,

[...] onde o conteúdo didático não tinha nenhuma relação com o cotidiano do aluno, onde esse tinha função passiva no processo, sendo ouvinte e receptivo, devendo aprender sem questionar, o professor, por sua vez, era o dono da verdade, dotado de um saber absoluto e autoritário (SCORZONI; GOMES; BUENO, 2010, p. 3-4).

Dessa forma, reflexões sobre o processo avaliativo surgiram, sendo estes, segundo Saviani (2013), guiados por regras em relação aos exames escritos. Na segunda metade do século XX o termo “teste” foi substituído por “avaliação”. De acordo com Chaves (2003), neste século, a avaliação formal ocorria, em sua grande maioria, por meio de testes, atribuindo ao processo avaliativo um caráter meramente instrumental. O objetivo dessa avaliação era atribuir qualidades e competências aos alunos, e os resultados serviam para que os estudantes avançassem de uma série para outra.

A partir de 1950, o Brasil passou a ser alvo de inúmeras abordagens e pesquisas na área de educação, em especial, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar. Os

principais estudiosos buscam a compreensão e implementação de procedimentos avaliativos que proporcionem um processo de ensino-aprendizagem eficaz e pautado no aluno, a fim que ele possa ser o construtor do seu conhecimento e o professor mediador dessa aprendizagem, sendo sensível às realidades de cada aluno. A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), a avaliação da aprendizagem passa a ser aplicada através de normas e disposições legais, que orientam os sistemas escolares. Dessa forma, ocorreu uma substituição da antiga nomenclatura de aferição do aproveitamento escolar.

Apesar de a referida Lei trazer, ao dia a dia escolar, os processos avaliativos e a importância da avaliação escolar, de acordo com Vianna (2003), as atividades de avaliação do sistema educacional, no Brasil, ainda são bastante escassas. Para o autor, essa realidade ocorre em razão das deficientes formações iniciais e continuadas, as quais os professores foram submetidos, como também, da falta de interesse destes profissionais em buscar esse nível de capacitação, que é, sem sombra de dúvidas, indispensável para a atuação como docente da educação básica.

No processo de ensino-aprendizagem, presente nas escolas brasileiras atuais, ainda é muito encontrado o método convencional, no qual os professores são apenas transmissores de informações e os alunos reprodutores delas, de forma mecânica e sem fundamentos avaliativos, o que caracteriza uma abordagem pedagógica tradicional, na qual a avaliação da aprendizagem, nesta concepção, ocorre por meio verificações de curto e/ou longo prazo, tendo por consequências práticas punitivas a partir dos resultados, compondo o que Luckesi (2003) chama de pedagogia do exame, em que o objetivo é examinar para avaliar.

Para Mizukami (1986), nesta abordagem, o ensino, com todas as suas nuances, será pautado no professor e volta-se para tudo que é externo ao aluno, como as disciplinas, programas e o próprio docente. Para a autora, o aluno tem a função de colocar em prática as prescrições impostas pelas autoridades do contexto educacional. Assim, acreditamos que o principal foco dessa teoria, ainda encontrada na atualidade, é proporcionar uma educação que seja focalizada em conteúdos fragmentados e em professores que não se comunicam entre si e que exercem uma autoridade vertical sobre os alunos. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é realizada com o objetivo de observar se a reprodução do conteúdo exposto em sala de aula foi realizada.

No momento em que um sistema educacional ou instituição define a sua teoria pedagógica, por consequência direta também são definidos os procedimentos avaliativos que

serão utilizados pelos professores. Para Caldeira (2000, p. 122), a avaliação “é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica.” Desta forma, faz-se necessária a escolha de tendências pedagógicas que selecione concepções avaliativas pautadas nos sujeitos, de modo que as avaliações sejam instrumentos fluidos e eficazes para analisar o processo de aquisição das aprendizagens propostas e a superação das dificuldades apresentadas por meio da mediação dos docentes.

Observamos, pois, processos de ensino-aprendizagem estruturados em função de conteúdos e programas que visam atender apenas uma seleção, sendo assim, isto passa a ser o principal objetivo da aprendizagem atual. Desta forma, os professores estão apenas ensinando aquilo que é cobrado nos exames seletivos/classificatórios e o aluno, por sua vez, é induzido a memorizar listas de exercícios e conteúdos que, depois de reproduzidos em testes e provas, podem ser esquecidos. Essa realidade está correlacionada com a falta de conhecimentos teóricos/metodológicos a respeito das práticas avaliativas e dos sujeitos os quais se ensina. Partindo dessa visão, a avaliação das escolas atuais é tida como seletiva, excludente, quantitativa e de caráter somativo. É possível afirmar que a avaliação da aprendizagem compõe a prática pedagógica do professor e, a partir disso, faz-se necessário que este não se abstenha do papel de avaliador do processo de ensino e aprendizagem de tal maneira que esse instrumento esteja presente no seu cotidiano. Em sua dissertação, Rodrigues (2015) chama atenção para necessidade de o docente conhecer as realidades inerentes aos sujeitos com que ele lida, independentemente da modalidade ou nível de ensino.

Para Chueiri (2008, p. 52), “a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de Ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica”.

De acordo com Hoffmann (1993a), os docentes costumam perceber o ato educativo e avaliativo como processos independentes e não relacionados. Ao se olhar a história, o aluno frequentava a escola para ser submetido a processos seletivos (de provas) e eram estes que classificavam o aprendizado adquirido por ele.

Conquanto o que foi mencionado acima seja muito encontrado, no dia a dia escolar, entendemos que a prática pedagógica do docente deve ser composta por concepções pedagógicas liberais ou progressistas e deve estar relacionada a processos de avaliação libertadores, uma vez que isso interfere e influencia diretamente no contexto de aprendizagem e ensino dos educandos. Nesse sentido, Sordi (2001, p. 137) diz que, “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada

de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”.

De acordo com Almeida (1992, 1997), a palavra avaliação possui diversos significados advindos de muitas concepções, como por exemplo, apreciação, análise, estimação, determinação de valor, diagnóstico, controle, classificação, entre outros.

Ao analisarmos o processo educativo do nosso país, é possível afirmar que a avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais relevantes no processo educativo. Luckesi (1996, p. 33) define a “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões. ” Em outros termos, a tomada de decisões mostra a função principal de diagnóstico que a avaliação pode proporcionar, além de permitir o diálogo entre o nível de aprendizagem do aluno com os novos conhecimentos e desenvolvimento das competências. Apesar disso, observamos que as escolas atuais ainda mantêm a antiquada prática de exame como forma de mensuração da avaliação dos seus alunos, promovendo o crescimento de um sistema classificatório e da divisão entre o certo e o errado, sem analisar o contexto no qual os alunos estão inseridos (CHUEIRI, 2008). Nesta realidade, tem-se a concepção da avaliação da aprendizagem mais comum e que está relacionada com o avaliar para classificar ou regular.

Zabala (1998), ao refletir que a verdadeira função da escola é promover o maior grau de competência possível em seus alunos, afirma que, nas escolas, devem ser modificadas as ações de medida e/ou etiquetagem dos discentes conforme a sua capacidade de ser um vencedor. Ou seja, para o autor, faz-se necessário, na escola, a diferenciação da função seletiva do aluno para a função de auxiliadora, o que significa que o professor deverá auxiliá-lo na construção de seu conhecimento, utilizando-se dos erros como forma de reconstruir o processo de assimilação de conteúdos, em detrimento de um olhar seletivo de sua capacidade ou incapacidade para aprender e avançar nos estudos.

Luckesi (2000) aponta para a existência de critérios fixos e inadequados no momento da aplicação da avaliação, em que não se considera as investidas dos alunos em sua construção de conhecimento. Para o autor,

[...] se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, dar-se conta de que não respondeu adequadamente à questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, nenhum dos nossos professores, hoje atuantes em nossas escolas, permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha ainda saído da sala de aula. (LUCKESI, 2000, p. 3).

Para Perrenoud (1993, p. 173), a avaliação é o processo que

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas.

Ora, se a avaliação deverá ajudar o aluno, as ferramentas utilizadas pelos professores devem ser coerentes com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, a avaliação da aprendizagem “[...] deverá manifestar-se como um mecanismo diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2008, p. 32). Ou seja, o objetivo principal da avaliação não é interromper o processo de aprendizagem do aluno, mas sim promover melhorias no ensino por meio da verificação da qualidade dos processos.

Em contrapartida, segundo Hoffmann (1993b, p. 87), a avaliação atual

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas.

Observamos que a atual prática de avaliação escolar é baseada na classificação e não no diagnóstico, ou seja, é pautada no julgamento de valor que pode permitir a tomada de novas decisões e metodologias sobre o objeto avaliado, sendo assim passa a ter uma função estática de classificar algo entre bom e ruim ou entre certo e errado.

Segundo Sant’Anna (1995, p. 7),

[...] a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

O processo avaliativo permite a realização de algumas operações, sendo elas: conhecimento do desempenho do aluno baseado em sua realidade; comparação dessa informação com o que é importante no processo de ensino-aprendizagem; tomada de decisões para que sejam atingidos os resultados e objetivos esperados (LUCKESI, 1998). Porém, sabe-se que muitas ações esperadas pelos docentes ficam apenas em documentos e pesquisas e não atingem o “chão” da sala de aula.

Nesse sentido, afirma Salinas (2004, p. 10), que a avaliação nos faz refletir sob diversas óticas:

[...] o fato é que, apesar das nossas aprendizagens como estudantes sobre a avaliação, apesar de nossa formação como profissionais do ensino e apesar de avaliarmos desde o primeiro dia que entramos em uma sala de aula como professores, qualquer um que se dedique ao ensino pode reconhecer que a avaliação é uma das facetas da profissão que apresenta mais complicações e, portanto, que gera mais dúvidas.

No que concerne ao objetivo da avaliação, Méndez (2002b, p. 29) aponta que o professor deverá buscar sempre a compreensão do conhecimento, uma vez que o conhecimento “[...] deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação”.

Como a prática avaliativa de qualidade depende dos conhecimentos e atitudes dos professores, estes devem também evitar as chamadas limitações da avaliação da aprendizagem. As limitações podem ser definidas como comportamentos e procedimentos negativos relacionados à postura avaliativa do docente diante dos alunos, essas limitações podem gerar prejuízos significativos na vida do aluno e na construção do seu conhecimento. Aqui, cabe destacar as duas principais práticas limitantes. Em primeiro lugar, temos o chamado terrorismo homeopático que, de acordo com Luckesi (2006), consiste em um medo aterrorizante sobre os alunos, de forma lenta e gradual, tendo como exemplo a seguinte frase: “as questões não estão fáceis, vocês deveriam estudar. ” Ao falar isso, o professor promove chantagens diárias que podem promover prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Em segundo lugar, temos a visão do erro como fonte de castigo, quando o docente considera o erro do aluno como um sinal de fracasso e condenação, e, segundo Luckesi (2006, p. 48),

[...] a visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tornando a avaliação como suporte de decisões. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva.

Ainda para o autor, essa atitude negativa do professor promove, no aluno, um desenvolvimento e uma visão de culpa e de autopunição, a partir da qual o discente pode iniciar uma visão de si como incapaz de aprender. Cabe ao professor utilizar o erro como forma de investigar os possíveis problemas de aprendizado ou da sua própria prática docente e, a partir deles, verificar qual melhor forma de promover a construção significativa do conhecimento.

Segundo Smole (1996, p. 178), o pressuposto básico da avaliação é “tentar refletir sobre o perfil das inteligências de cada aluno e buscar alternativas para as dificuldades, visando

sempre à harmonia no espectro”. Mas, sabe-se que, na grande maioria das escolas, o processo avaliativo é aplicado tendo como objetivo a atribuição de nota, de aptidão ou não aptidão.

Partindo-se do exposto acima, cabe aqui destacarmos a importância do docente em promover uma prática avaliativa pautada no uso de critérios, os quais deverão ser estabelecidos em conjunto com os alunos envolvidos no processo, fortalecendo a relação professor-aluno, durante a caminhada da construção dos saberes. Ao selecionar critérios avaliativos, o professor terá uma maior possibilidade de julgamento sobre alcance dos objetivos propostos da prática educativa e poderá promover orientações em casos de problemas que surjam no processo.

Gessinger, Grillo e Freitas (2010), estabelecem dois tipos de critérios essenciais: realização, em que será escolhido o percurso que o aluno deverá seguir na realização das atividades; e o de resultados, alcançados a longo prazo, e está relacionado com as necessidades de mudanças de atitudes por parte do aluno e do professor, para que seja atingindo o maior grau de aprendizado.

Diversos elementos atuam de forma positiva na garantia da aprendizagem dos alunos, entre eles, a transparência dos critérios avaliativos e o envolvimento destes no processo avaliativo (SEGRS; DOCHY; CASCALLAR, 2003). Assim, é possível afirmar que o uso de critérios é um dos responsáveis por uma melhor promoção da prática avaliativa, pois todos os envolvidos sabem exatamente o que deve ser alcançado, elaborando estratégias para o cumprimento das proposições.

Numa visão geral, a avaliação está dividida em diversos níveis, sendo eles: internacional, nacional, institucional, curricular e o de sala de aula (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Em outras palavras, o processo avaliativo advém de uma visão macro, até chegar à micro, dentro da sala de aula.

Segundo Borges e Carminatti (2012), o nível internacional está voltado para o estabelecimento de diretrizes e metas para o sistema de ensino de um determinado país, no qual, o objetivo principal é a fixação de padrões de desempenho. Ainda segundo esses autores, na avaliação nacional, busca-se a verificação da qualidade de ensino de um país, através da implementação de normas e padrões gerais para a educação. Como exemplo, no Brasil, contamos com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), entre outros.

Em relação ao nível de sala de aula, é aquela avaliação que está mais ligada à realidade do aluno. Nesse tipo de avaliação, encontram-se várias vertentes como a avaliação da aprendizagem, a meta-avaliação e a auto avaliação. Esses tipos avaliativos, se abordados de

forma correta e coerente, tendem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a relação de aluno-professor. Conforme assevera Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶, a avaliação é

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) , em seu art. 24º, inciso V, apresenta os seguintes critérios de verificação do rendimento escolar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados, ao longo do período, sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Partindo do exposto acima, cabe ao professor modificar suas ações, retirando o critério “nota” como uma única forma de valorização do processo formativo dos alunos, pois de acordo com a LDB vigente, a avaliação tem a função de auxiliar os alunos na superação das dificuldades, crescimento pessoal e realização dos seus objetivos e projetos de vida, mas, o que observamos, no dia a dia, é uma avaliação somativa. Rodrigues (2015), em seu estudo, observou que os professores compreendem a necessidade da realização de uma avaliação qualitativa do ensino e aprendizagem, porém, na prática, encontramos um processo conclusivo, somatório e classificatório.

⁶ Ainda que haja documentos normativos mais recentes que permeiam as disposições da Educação Básica, é no PCN que se encontra definições e orientações concretas sobre a avaliação da aprendizagem, diferente do que ocorre na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde não se encontra menção específica sobre a avaliação da aprendizagem.

O objetivo da avaliação da aprendizagem não é promover o fracasso e sim o sucesso de todos os envolvidos nesse processo: professores, alunos e todo o sistema de educação. Quando adotamos formas diferentes de avaliação, respeitando as diversas formas de aprendizagens e as diversidades existentes, no espaço escolar, contribuímos para formação da cidadania e construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo. Esta realidade é justificada frente a motivação que é gerada nos alunos, quando tais sujeitos têm as suas limitações, experiências e anseios de sua realidade e comunidade considerados no processo educativo e avaliativo.

2.1.1 Os instrumentos da Avaliação da Aprendizagem

Os instrumentos de avaliação são ferramentas utilizadas, nas escolas, os quais objetivam a verificação e a análise de dados no processo ensino-aprendizagem. Segundo Méndez (2002a, p. 98), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados”.

Para que os instrumentos aplicados pelos professores avaliem corretamente os alunos envolvidos, no processo de ensino-aprendizagem, é necessária a aplicação de um instrumento que seja coerente e que garanta, de fato, uma avaliação justa e correta. Segundo Penna Firme (1998), as características de um bom instrumento de avaliação são a fidedignidade, que diz respeito à coerência interna; validade, relacionada à coerência externa; objetividade, que corresponde à imparcialidade do avaliador e à praticidade, que se refere à facilidade de interpretação, aplicação e correção do instrumento.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, esses têm sido entendido como recursos utilizados para promover a coleta e análise de dados, no processo ensino-aprendizagem, visando a promover a real aprendizagem dos alunos. Considerando essa afirmação, e a partir dos principais autores que discutem avaliação, tais como Chueiri (2008), Luckesi (2011) e Hoffmann (2008), podemos dizer que, com uma correta aplicação dos instrumentos avaliativos e uma avaliação do aluno de forma coerente e justa, o professor pode promover uma queda nos índices de reprovação e evasão das escolas públicas do Brasil.

Na realidade das escolas atuais, ainda é limitada a variedade no uso dos instrumentos avaliativos em sala de aula. Observamos, como uso comum, a aplicação de testes escolares e fichas de avaliação para aplicação da técnica de seminários ou simplesmente o uso do critério

relativo, no qual há a comparação entre a apresentação dos alunos ou dos grupos que se apresentaram, sem a adoção de critérios de avaliação previamente elaborados e/ou acordados com os alunos. Em algumas instituições, podemos observar a presença de análises de caso e mapas conceituais. Santos (2018) afirma que, ainda que sejam utilizados outros instrumentos, a prova é a principal fonte de avaliação dos alunos, sendo largamente utilizada como forma de validar a aprendizagem.

De acordo com Melchior (1999), os testes ou provas, são caracterizados por apresentarem uma situação única e comum a todos os estudantes, sem considerar as necessidades individuais dos alunos e com regras idênticas sobre o funcionamento de cada questão. Nesse sentido, Méndez (2002a) aponta a necessidade de promover um valor formativo na aplicação e utilização das provas, e, para isso, as questões e perguntas deverão valorizar a aprendizagem e promover o desenvolvimento da inteligência dos educandos por meio de estímulos e questionamentos que levem os sujeitos envolvidos, no processo, a refletirem sobre determinadas situações postas.

Outros instrumentos/técnicas/atividades avaliativas, como por exemplo, a utilização de desenhos, experimentações, dramatizações, oficinas pedagógicas poderiam ser utilizados pelos docentes nas escolas do nosso país. No entanto, isso não é comum e, muitas vezes, o docente, por não apresentar um conhecimento amplo sobre a diversidade dos instrumentos avaliativos, opta pela utilização dos convencionais ou daqueles que ele aprendeu desde o instante em que ingressou na escola como aluno.

Para Depresbiteris e Tavares (2009), os instrumentos são ferramentas que o professor possui para a coleta de dados sobre a aprendizagem dos seus alunos. Assim, é importante a diversificação do uso destes, alternando-os entre provas, mapas conceituais, projetos, portfólios, para que seja possível a análise sobre diferentes óticas. Haydt (2002) acredita que os instrumentos são capazes de fornecer ao professor dados que promovem a análise de sua prática docente e uma possível ação de modificação, para que seja garantida a promoção da aprendizagem.

2.1.2 Tipologias Avaliativas

Considerando a avaliação da aprendizagem como prática presente nos meios escolares e não-escolares, tem-se que essa ocorre de diferentes formas e em diversos momentos, podendo

ser possível classificá-la de acordo com algumas tipologias: formal, informal, diagnóstica, somativa e formativa. Nesse sentido, Chueiri (2008, p. 52) assevera que

[...] podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

De acordo com Villas Boas (2006), no âmbito da avaliação que ocorre nas escolas, tem-se a abordagem de diversas práticas em diversos contextos. Dessa forma, pode-se classificar a avaliação em duas. A primeira diz respeito àquela praticada por meio da utilização de atividades escritas, textos, relatórios e provas. Nessa avaliação, os sujeitos envolvidos sabem como e quando ela irá acontecer e o parecer final do processo avaliativo é feito através de uma nota ou conceito, sendo chamada, desta forma, de avaliação formal. Na segunda, conhecida como avaliação informal, observa-se uma maior interação entre alunos e professores que independe dos acontecimentos do trabalho escolar. Assim, a ação avaliativa se dá no momento em que o professor auxilia seus sujeitos e percebe o nível de entendimento dos seus alunos.

A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro ‘arredondamento de notas’, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Esse arredondamento é feito com base nessa modalidade de avaliação. (VILLAS BOAS, 2006, p. 23).

Ainda segundo a autora, a avaliação informal poderá funcionar como aliada ao processo de ensino-aprendizagem, quando for empregada de forma adequada. A principal característica desse tipo avaliativo diz respeito à espontaneidade das ações dos sujeitos, quando o professor deverá estar à disposição dos alunos.

Outro tipo de avaliação, a somativa, também nomeada de somatória, é aquela que consiste na soma de vários instrumentos avaliativos que são aplicados no transcorrer do período letivo. A avaliação ocorre quanto somadas todas as atividades (pesquisas, provas, seminários) realizadas pelos alunos, que recebem uma nota única pela soma dos resultados gerais, resumindo o desempenho e as aprendizagens adquiridas pelo estudante. Para Haydt (2007, p. 17-18), a avaliação somativa consiste em, “ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente

estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro”.

A avaliação somativa traz consigo a problemática classificatória dos discentes, provocando consequentes danos ao processo educacional. Observamos que a preocupação daqueles que utilizam essa prática está na atribuição de dados numéricos, que vão definir a aprovação ou reprovação dos alunos. De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 100), “a avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período”.

Apesar de, geralmente, os autores compreenderem a avaliação somativa como aquela quantificada em resultados e notas, Zabala (1998) defende que esta corresponde à análise de todo o conhecimento adquirido (ou não) durante todo o caminhar do aluno. Assim, o autor entende que, ao se realizar uma avaliação somativa, o professor está compreendendo toda a trajetória percorrida pelo aluno, dentro do processo de ensino escolar e, a partir dessa compreensão, o docente é capaz de verificar quais atitudes devem ser mantidas e quais devem ser excluídas no seu fazer pedagógico.

Para Hoffmann (1998, p. 57), o processo avaliativo deverá fugir do caráter classificatório, pois ela “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas.” Portanto, faz-se necessário, por parte do professor, planejar suas atividades avaliativas, de modo que a avaliação somativa não seja colocada como primordial, funcionando como um jogo classificatório que prejudica o processo educacional do aluno.

No que diz respeito à avaliação inicial ou diagnóstica, é aquela compreendida como a avaliação realizada nos primeiros momentos do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Santos (2009), a avaliação diagnóstica consiste na descrição, determinação de valor e classificação dos aspectos comportamentais. Nesse caso, busca-se verificar os conhecimentos prévios e/ou adquiridos pelos alunos, além de analisar as condições de aprendizagem fundamentais para determinado grupo ou nível.

Nesse tipo de avaliação, busca-se a investigação da qualidade de desempenho dos estudantes, acompanhando-os o mais próximo possível, com o objetivo de promover uma intervenção para que ocorra uma melhoria nos resultados dos alunos. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 277, grifo do autor) compreende que “avaliar é **diagnosticar**, e diagnosticar, no caso

da avaliação é o processo de **qualificar a realidade** por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes.”

De acordo com Ferreira L. (2009, p. 33), essa avaliação pode ser utilizada para

[...] conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades; identificar possíveis dificuldades de aprendizagem; verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem; caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades; replanejar o trabalho.

A avaliação diagnóstica tem a função de ajuste em relação aos conhecimentos dos alunos com a abordagem do professor e aplicação dos programas de ensino. Para Hadji (2001, p. 19),

[...] o professor pode detectar que está ensinando com base num programa muito fácil para o nível de determinados alunos e alterar o programa ou, da mesma forma, perceber as dificuldades dos estudantes em relação a um programa e ajudá-los a compreender melhor o que está sendo ensinado.

Ao fazer o uso da avaliação diagnóstica, o professor constrói ferramentas, instrumentos e métodos avaliativos, a partir da sua vivência com a realidade de sala de aula e os conhecimentos de cada aluno. Dessa forma, o docente adequa as realidades em suas práticas, uma vez que, conforme Zabala (1998), o professor adquire o conhecimento de cada aluno, sobre o que ele sabe e como sabe, sendo possível, assim, estabelecer objetivos e conteúdos de aprendizagens pautados nessa avaliação inicial.

Uma das mais importantes avaliações que devem fazer parte do fazer docente é a avaliação formativa que, segundo Perrenoud (2008), é aquela que tem por função a verificação do nível de alcance do raciocínio dos alunos, de maneira que seja promovida a progressão da aprendizagem de acordo com os objetivos atingidos.

Para Souza *et al.* (2011, p. 7204),

[...] avaliar formativamente significa não se ater ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, facilmente verificáveis valendo-se de instrumental avaliativo pertinente. É fundamental ir além, é essencial, ao professor, planejar e implementar intervenções pertinentes e oportunas à superação, à aprendizagem.

Tomando-se como base o exposto acima, esse tipo de avaliação deverá ser pautado no uso do *feedback* que o diagnóstico oferece, além de abordagens por meio de recursos que promovam a superação dos obstáculos encontrados no percurso de ensino-aprendizagem. O professor precisa se preocupar com a ampliação da aprendizagem dos alunos, em contrapartida

do aumento de nota, pois, “uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica.” (PERRENOUD, 2008, p. 68).

Ao se conceber uma avaliação formativa se faz necessário romper com os padrões somatórios e promover atitudes que estimulem uma relação positiva entre alunos e professores. Construir um clima de respeito mútuo, colaboração e compromisso com o processo de ensino-aprendizagem são alguns dos objetivos da avaliação formativa (ZABALA, 1998).

A avaliação formativa exige do professor uma posição de transparência em relação aos seus alunos, deixando claro os critérios e objetivos da prática avaliativa, para que a função principal da avaliação seja auxiliar o aluno em seu progresso de conhecimento. Méndez (2002b) afirma que uma avaliação feita apenas no final de um processo de ensino é falha e não garante a aprendizagem dos alunos, sendo fadada a uma seleção e consequente exclusão dos educandos.

Embora a avaliação formativa pareça ser extremamente importante para a construção do saber dos alunos, observa-se práticas avaliativas que tergiversam de um objetivo de ensino que promova benefícios aos sujeitos. Leal (2014) aponta em sua investigação que a prática avaliativa dos docentes investigados não valoriza a avaliação formativa, na medida em que não discute e analisa com seus alunos os resultados obtidos nas avaliações.

Diante de todo o exposto, observamos os grandes desafios que permeiam a avaliação da aprendizagem, no contexto da educação brasileira, e as ferramentas existentes que podem nortear a prática avaliativa e educativa do professor, a fim de que o desenvolvimento dos alunos e sujeitos seja alcançado. No item seguinte, realizaremos um paralelo entre a prática educativa e a Educação de Jovens e Adultos, de modo que seja possível compreender esse percurso formativo em uma modalidade específica da educação básica.

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A avaliação pode ser denominada como quantitativa ou qualitativa, além de, como já citado, ser classificada por somativa, formativa, diagnóstica, formal e informal. Assim, é importante lembrar que o processo avaliativo está presente em todos os contextos educacionais, modalidades, etapas e níveis, sendo responsável por promover o desenvolvimento do percurso escolar de alunos e de professores.

Para Barcelos (2014, p. 24), “a avaliação tem a ver, e muito, com os objetivos que traçamos para a educação, bem como com o lugar onde queremos chegar com os (as) educandos

(as) ”. Portanto, o ato avaliativo está presente em todos os momentos do processo educativo e não deve ser feito de forma pontual, descontextualizada e desconectada da realidade dos sujeitos envolvidos.

A EJA é uma modalidade da educação básica que tem por objetivo fundamental, permitir o acesso daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, por diversos motivos e, até mesmo, pela exclusão social tão marcante no Brasil. Em seu art. 37º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, regulamenta que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 30).

A partir do acima exposto, observamos que é função do poder público promover a garantia e o funcionamento da EJA em todo território nacional. Partindo-se do princípio que os sujeitos jovens, adultos e idosos são seres inconclusos e encontram-se em processo de formação (FREIRE, 2005), e que são protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, é possível afirmar que estes possuem formas próprias e únicas de aprender e é fundamental, a partir dessa realidade, que o docente seja capaz de repensar a sua forma de ensino e os seus conceitos sobre a avaliação da aprendizagem, para aplicá-la de forma justa e coerente na EJA, considerando as especificidades da modalidade.

Nesse sentido, Zabala (1998) nos faz compreender a importância do docente, a partir das respostas encontradas na avaliação inicial de caráter diagnóstico, em adequar as necessidades dos seus alunos frente às diversas variáveis que surgem no meio educativo, o que inclui, também, os procedimentos de avaliação.

Para Luckesi (2002, p. 33, grifo do autor),

[...] avaliar a aprendizagem escolar implica *em estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que esteja, para a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida*. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta *nossas práticas educativas*, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam *em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida*. Por conseguinte, avaliação da aprendizagem escolar não implica em aprovação ou reprovação de educandos, mas sim em orientação permanente para o desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede.

Promover uma avaliação conectada ao contexto e realidade da modalidade, exige do professor uma aplicação de um processo avaliativo que vá além de um instrumento de memorização e reprodução do que foi apresentado em sala de aula. É importante considerar a assimilação dos conteúdos a partir da visão de mundo de cada sujeito e suas próprias vivências. Para Freire (2002, p. 20),

[...] é de fundamental importância favorecer a autonomia dos educandos, estimulando-os a avaliar seus progressos e limitações e auxiliando-os na conscientização de como se realiza a aprendizagem, independentemente de suas dificuldades. A avaliação em si deve ter um significado na vida. Além de proporcionar conhecimentos deve correlacionar fatos, (re)descobrir valores, estimular o educando a inserir-se na sociedade e manter-se em harmonia com ela. Para tanto, os instrumentos avaliativos devem ser eficazes e eficientes, de modo que permita a verificação do desempenho, o avanço qualitativo na aprendizagem dos educandos, levando em conta as experiências, contextualizando com seu cotidiano e suas necessidades básicas para inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, faz-se necessário que na EJA seja promovida a valorização da autonomia dos alunos, para que estes possam auto avaliar as suas dificuldades e superações ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para Zabala (1998), uma das formas de promover a autonomia dos sujeitos, é permitir, no ambiente escolar, o surgimento de situações conflitantes que exijam dos estudantes a tomada de atitudes para resolução desses problemas. Ainda para o autor, nesses momentos, o professor pode observar os comportamentos dos alunos e fazer uma avaliação dos conhecimentos destes.

Vasconcellos (2002, p. 155), considerando as reflexões necessárias para a avaliação ética, aponta

[...] a compreensão de que a avaliação da aprendizagem está relacionada de forma profunda com a questão da justiça. A consciência de que a educação como valorização do homem implica um imperativo ético de respeito à pessoa humana e à sua dignidade. A clareza a respeito da importância dos aspectos de comunicação que envolvem todo o ato pedagógico, e de maneira especial, a avaliação da aprendizagem. A consideração de eu, o professor, deve trabalhar no sentido de levar os seus alunos a evoluírem de uma heteronomia para uma autonomia e amadurecimento moral. A confirmação de que o caráter de controle e de poder da avaliação da aprendizagem encontram-se no âmago de muitos dos seus problemas.

Para o autor, o ato avaliativo é composto por diversos desafios, dentre eles, a valorização da condição humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é importante e necessário promover mudanças no fazer pedagógico de acordo com a realidade encontrada, em cada sala de aula, considerando-se as necessidades dos sujeitos e garantindo uma melhor forma de ensino.

Em contrapartida do acima posto, observa-se na Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010 que trata das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 7º inciso VI, que se deve:

Realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, *integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio*, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes. (BRASIL 2010, **grifo nosso**).

Observamos, pois, neste documento, uma contradição quanto à consideração do público específico que compõe a EJA, já que é evocado o preceito de que a avaliação deverá ser integrada àquela já *existente* para o ensino fundamental e médio que é composto por um público totalmente distinto da modalidade e que não demandam as mesmas modificações exigidas pela EJA quando da avaliação da aprendizagem. Ainda é possível afirmar que com essa orientação, os professores da modalidade podem se sentir seguros em replicar os modelos avaliativos já utilizados por eles no ensino regular, trazendo prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA.

Na atualidade, observamos, ainda, níveis de retenção e evasão escolar e essa realidade compõe um dos grandes desafios a serem superados, na educação escolar, e também na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a taxa de rendimento escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2018, o Brasil apresentou, no ensino fundamental, uma taxa de 7% de reprovações em um cenário de 27.183.970 matriculados. Em relação à evasão escolar, o Censo Escolar 2018 do Inep aponta uma taxa de 1,5%, também no ensino fundamental. Na grande maioria dos casos, os elevados índices decorrem de dois motivos principais: problemas sociais e má qualidade do processo avaliativo. Este último, decorre da problemática de o avaliador aplicar uma avaliação excludente que não é focada na aprendizagem real dos sujeitos. Para Hoffmann (2001, p. 16),

[...] os estudos contemporâneos, tanto em relação à avaliação de currículos e programas, quanto em relação à avaliação da aprendizagem apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliativo. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo intelectualmente comprometido com objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar.

Assim, cabe ao professor conduzir uma avaliação que seja desfocada de um processo de julgamento, seleção e retenção, e que promova uma avaliação qualitativa, em que seja possível

considerar todas as questões sociais, culturais e as experiências dos seus alunos, dando chance a eles de construírem os seus saberes em seu ritmo. Desta maneira, o professor deve ficar atento para a importância de adquirir, em suas formações iniciais e continuadas, conhecimentos que os levem a condizer e pensar sobre os seus sujeitos/públicos, de modo que aplique uma avaliação centrada nestes. “A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesma como sujeito existencial e como cidadão”. (LUCKESI, 2011, p. 174).

Embora seja evidenciado a importância do processo avaliativo para EJA, observamos, nas escolas, uma prática avaliativa que não é voltada para atender as necessidades dos sujeitos. Em sua pesquisa, Rodrigues (2015) constatou que ainda persiste, nesses espaços, a avaliação em seu aspecto institucional, desconectada do foco na aprendizagem e com conceito geral de medicação e testagem.

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por pessoas que passaram por processos de exclusão social e escolar. Muitos educandos, em um tempo passado, tentaram permanecer na escola e desenvolver as suas habilidades e conhecimentos, porém, por problemas sociais e falta de apoio do poder público, tiveram de abandonar a educação. Assim, deve-se valorizar esse momento de retorno aos estudos e promover uma avaliação que o impulse ao desenvolvimento cognitivo. Barcelos (2014, p. 27) afirma que

[...] na educação de jovens e adultos, o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles (as) que aprendem e aqueles (as) que não aprendem, que sabem e que não sabem.

Considerando que a avaliação tem o objetivo de melhorar a realidade do contexto escolar por meio do controle e acompanhamento das atividades realizadas, cabe ao professor da EJA avaliar a aprendizagem dos sujeitos de forma individualizada, ainda que considerando o contexto coletivo. Ou seja, faz-se necessário, como já citado, que o professor considere as individualidades dos alunos, mesmo nas atividades que acontecem em grupo, uma vez que cada sujeito tem em si uma forma específica de assimilação e compreensão, baseada nas suas experiências e realidades vividas ao longo da vida. Infelizmente, segundo Pena Firme (2009), ainda se observa nas escolas o caráter somativo/aprovativo da avaliação, que deve ocorrer ao final do processo, como forma de se verificar se é possível aprovar ou não os alunos.

Essa realidade pode ser confirmada a partir dos resultados encontrados na pesquisa de Rodrigues (2015), que apontou a presença de uma antiga concepção de pedagogia do exame nas escolas com modalidade EJA e a utilização de teste como principal instrumento avaliativo dos sujeitos. Além disso, o pesquisador concluiu que, devido à falta de documentos norteadores sobre as diretrizes operacionais da EJA, os professores precisam avaliar de acordo com o seu próprio conhecimento e entendimento da prática avaliativa, acarretando em uma classificação e seleção de estudantes na modalidade.

Leal (2014) em sua pesquisa também observou que na modalidade ainda se encontram pressupostos didáticos avaliativos que distorcem do objetivo da construção dos conhecimentos dos alunos por meio de aspectos qualitativos. A autora concluiu que a concepção avaliativa presente é aquela voltada para verificação da aprendizagem pura e não há presença de avaliação formativa.

As práticas dos docentes, assim como as avaliativas, na Educação de Jovens e Adultos, não devem e não podem ser transferidas de forma idêntica e nem equiparadas com as turmas regulares de ensino. Em relação à avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2004, p. 18), diz que

[...] o papel do avaliador, ativo em termos do processo transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem.

É válido destacar que na LDB 9.394/96 não encontramos menção específica sobre a avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar na modalidade EJA. Na referida Lei, o que há sobre essa questão diz respeito à recomendação sobre avaliação da educação básica, na qual a EJA compõe uma de suas modalidades. Vejamos o art. 24º, inciso V, nos quais:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. 19).

Observamos que a própria Lei 9.394/96 aponta e recomenda a necessidade de o docente e de o sistema de ensino preservarem os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos

no momento da avaliação da aprendizagem dos sujeitos. Assim, devemos levar em consideração todo o processo do aluno durante o ano letivo, desde a verificação dos conteúdos conceituais aos atitudinais (ZABALA, 1998). Cabe ao professor, a partir de suas observações, no transcorrer das aulas, estabelecer critérios avaliativos que forneçam dados seguros e reais acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo possível, se necessário, modificar atitudes e metodologias de acordo com o cenário que se encontra.

A partir do que foi exposto, observamos que há um grande desafio na aplicação do processo avaliativo em todo contexto da educação e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, sendo necessário diversificar tal processo por meio de construção de novos percursos que levem os professores a avaliarem seus alunos de forma mais flexível, conectada com as características inerentes aos sujeitos que compõem a modalidade e tendo como norte a formação de cidadão críticos-reflexivos e que possam atuar ativamente no meio social.

Neste sentido, acreditamos que trabalhar com abordagens pedagógicas liberais ou progressistas, que utilizam uma avaliação dinâmica, fluida e centrada no aluno, poderá contribuir para uma melhor aplicação da avaliação da aprendizagem. Ribeiro (1996) orienta sobre a importância de os alunos da EJA atuarem diretamente em seu processo avaliativo, uma vez que, ao participarem da sua contínua reflexão sobre a aprendizagem, eles podem reconhecer aquilo que já sabem e o que precisam ou desejam conhecer. Assim, fica a cargo do professor evitar enfatizar os erros e ignorâncias e estimular as aprendizagens que foram adquiridas. Uma avaliação, centrada no aluno, pode promover uma queda nos índices de evasão e de repetência em todas as etapas e modalidades da educação básica, o que pode ser confirmado a partir de Castilho (2004), que ressalta a necessidade da avaliação, ao final do processo, a fim de garantir o alcance dos objetivos propostos, sem que isso desmotive o aluno da EJA e, muito menos, promova a sua desistência.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Partindo do princípio que esta pesquisa busca compreender a concepção da avaliação da aprendizagem de professores de Ciências que atuam na utilizadas na modalidade EJA, nossos referenciais teóricos perpassam pelos seguintes eixos: Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Ciências. Assim, faz-se necessário tratar de uma discussão e compreensão sobre questões presentes na EJA e no ensino de Ciências. Neste capítulo, apresentamos uma fundamentação teórica, evidenciando o contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos cenários internacionais e nacionais, e o perfil dos sujeitos que a compõem na atualidade. Além disso, discutimos também o ensino de Ciências em suas delimitações e a formação do docente de Ciências para atuação na EJA.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: cenário inter/nacional

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) compõe uma modalidade da educação básica e é uma consequência de diversas lutas e reivindicações quanto a sua existência e funcionamento como espaço educativo para os diversos sujeitos. Ao longo dos anos, ela vem ganhando cada vez mais espaço discursivos, nos contextos educacionais sejam eles nacionais e internacionais, porém, muito ainda precisa avançar.

Tomando-se por base os levantamentos da Paiva, Margarida e Ireland (2007), no mundo, em média, existem 774 milhões de jovens e adultos que necessitam do domínio da leitura e escrita. Assim, é necessária a implementação de políticas públicas que promovam o direito básico à educação. É importante destacar que a educação tem por objetivo o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de sociabilidade para que os sujeitos possam ser participantes de um mundo mais equilibrado em seus aspectos sociais, culturais e políticos. Dessa forma:

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (BRASIL, 2010, p. 7).

Considerando o exposto acima, podemos afirmar que educar jovens e adultos não é apenas promover o acesso à leitura e escrita, mas sim contribuir ativamente para o processo de construção de cidadania, autonomia e lugar de fala entre os sujeitos. Essa educação abarca processos educacionais formais, informais e não formais de aprendizagem que se seguem ao longo da vida.

A partir da UNESCO e, ao longo das últimas seis décadas, vem sendo promovidas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) que se estabelecem como reuniões influentes na discussão dos desafios, necessidade e formas de trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos. A partir destas, são debatidas diretrizes e políticas em torno da educação de adultos por um período de 10 anos, intervalo que corresponde ao tempo até a próxima conferência. Além das CONFINTEAS, outros encontros marcaram a discussão da EJA, que se apresentaram, de acordo com Silva (2012), como importantes acontecimentos para a promoção e construção de uma sociedade mais justa.

A primeira CONFINTEA, ocorreu no ano de 1949, na Dinamarca, e foi pautada em um cenário de pós-Segunda Guerra Mundial. Essa primeira conferência foi marcada pela “educação pela paz”, considerando ser essa a única forma de reconstrução mundial, pautada na tolerância entre os povos. Para Ireland (2008), a primeira conferência foi marcada por discussões em torno da cooperação necessária para o desenvolvimento da Educação de Adultos, uma vez que esta ainda não era amplamente aceita em âmbito internacional, sendo assim necessário reduzir problemas contemporâneos em torno de sua concepção e funcionamento.

Após 10 anos, em 1960, foi realizada no Canadá a II CONFINTEA, que teve como temática o “Papel do estado na EDA; EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional”, de acordo Ireland (2008). Tomando-se por base o acontecimento da Guerra Fria e a corrida armamentista dos Estados Unidos, grande parte dos cenários dos discursos, desse encontro, foi marcada pela tentativa de solução dos conflitos, luta pela erradicação da fome, analfabetismo, dentre outras questões sociais. Considerando a Educação de Jovens e Adultos, no campo das discussões do encontro, temos que esta modalidade consiste em parte integrante do sistema educacional formal e não formal. Gadotti (2001, p. 34, grifos do autor) resume que “[...] depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos [...], aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como **educação permanente**, e, de outro lado, a **educação de base ou comunitária**”.

Nesse sentido, podemos compreender a Educação de Adultos como uma modalidade presente, em diferentes contextos da educação, podendo estar presente na formalidade (espaços escolares) e na informalidade (educação popular). Nesse sentido, de acordo com Gohn (2006, p. 36),

[...] na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.

Ainda para essa mesma autora:

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006, p. 34-35).

Quanto à III CONFINTEA, essa foi realizada na cidade de Tóquio, no Japão, no ano de 1972, e teve como tema “EDA e alfabetização, EDA, mídia, cultura”. Nesse encontro, foi difundido o discurso de que a finalidade da educação de adultos seria despertar, no adulto, a consciência crítica do mundo histórico e cultural em que vive, de modo que possa transformar esse mundo através da sua ação criadora. Assim, a Educação de Adultos e Alfabetização foi tratada como possuído em seu cerne principal, a aprendizagem, ao longo da vida, sendo importante a realização de esforços para fortalecer a democracia e preparação para a diminuição, em nível mundial, das taxas de analfabetismo.

Adotou-se, assim, o conceito de que a educação deveria abarcar todas as categorias do ensino escolar e extraescolar, com estudantes de diversas idades. Em seu relatório final, a Educação de Adultos foi colocada como primordial para a promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural das nações.

Silva (2012) apoiado em Gadotti (2001) afirma que a III CONFINTEA trouxe de volta a discussão do entendimento da Educação de Adultos como uma suplência da educação formal, em que a educação de adultos (EDA) deveria promover a reintrodução dos sujeitos no meio educacional, restringindo a EDA para um processo de escolarização. Para Alves *et al.* (2014),

o marco desse encontro foi o relatório final que introduziu o conceito de educação permanente. Embora a educação formal seja umas das principais responsáveis pelo desenvolvimento social, cultural e educacional de um sujeito, entendemos que esta não é a única que promove essas construções cognitivas e prepara para o mundo.

Seguindo o percurso dos encontros, a IV CONFINTEA ocorreu em Paris, na França, no ano de 1985 e teve como o tema principal “Aprender é a chave do mundo”. Esta conferência foi marcada pela importância de reconhecer-se o direito de aprender como sendo o maior desafio do desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, aprender a ler e a escrever foi colocado como um direito fundamental, além da oportunidade e acesso do sujeito a questionar, analisar, imaginar, criar o seu mundo e escrever a sua história por meio desses elementos. Segundo Gadotti (2001, p. 34), nesse encontro, “foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica.” Assim, constata-se a reintrodução da educação em diferentes campos, formais, não formais e informais.

É válido apontar que entre a IV e V CONFINTEA ocorreram dois encontros internacionais importantes para o campo da EJA. Em 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo era assegurar as crianças e aos adolescentes o acesso ao ensino de qualidade e também promover uma redução dos índices de analfabetismo para que fosse proporcionado aos jovens e adultos diversas oportunidades de aprendizagem. Guedes e Loureiro (2016) afirmam que o evento trouxe à tona a necessidade de realização da avaliação dos resultados obtidos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, em especial às pessoas jovens e adultas, assim foi possível, a partir desse evento, atender as necessidades básicas destes. Soares (2006) aponta que, com a conferência, a EJA passou a ser vista como um campo de educação diferenciado, com especificidades, exigindo do contexto educacional uma busca por resultados distintos de outras modalidades.

A segunda foi o Encontro das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em 1992, na cidade do Rio de Janeiro que, segundo Silva (2012), a Educação de Adultos foi colocada como indispensável para a conquista das metas propostas sobre a preservação do meio ambiente.

A V CONFINTEA, sediada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, apresentou como tema a “Educação de Adultos como a chave para o século XXI”. Foi nessa conferência que os participantes assumiram o entendimento de que a aprendizagem e a formação de adultos

são a chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e, portanto, um processo que deve acompanhar a vida toda.

De acordo com Silva (2011, p. 73),

o cenário discursivo da V CONFINTEA revelava um mundo globalizado, cujas relações de mercado se intensificam com velocidade. Nesse cenário, evidenciam-se os enunciados da ‘desigualdade social’, do ‘reforço da pobreza’ e das relações sociais orientadas pela ‘lógica do mercado’.

Assim, podemos dizer que emergiu a necessidade da construção de um mundo, no qual os conflitos e desigualdades fossem substituídos pela troca de diálogo e construção de uma sociedade mundial mais justa.

Para Ireland (1999, p. 169), a V CONFINTEA representava “momentos formais e oficiais de discussão, como também, representam a instância macro para a elaboração e divulgação de um quadro do atual estado da arte da EJA em nível mundial”. Ireland (2013, p. 17) ainda afirma que a V CONFINTEA foi significativa, uma vez que

[...] representou uma mudança na sequência de conferências. Ela foi marcada tanto por uma forte presença de representantes da sociedade civil, quanto pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte, com objetivos a serem alcançados. O que ela não estabeleceu, no entanto, foram os mecanismos para o monitoramento dos diversos objetivos estabelecidos na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos.

Nessa conferência, dois documentos foram produzidos. A assinatura da Declaração de Hamburgo que reafirmou o potencial da formação e aprendizagem do adulto para a promoção do desenvolvimento, promoção da democracia, justiça e igualdade entre homens e mulheres. A Agenda Para o Futuro fomentou a importância do processo de qualificação e formação dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos, por meio da melhoria das condições de trabalho e formações individualizadas.

Destacamos, nessa discussão do cenário internacional, a Conferência de Dakar, realizada no ano de 2000, a qual teve como o tema central “Educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos”. Esse encontro, para Silva (2012), reforçou o debate da educação como um direito inalienável dos seres humanos e uma ferramenta concreta no desenvolvimento sustentável.

A mais recente conferência, a VI CONFINTEA, foi realizada em Belém, no Brasil, em 2009, sendo o primeiro encontro sobre a Educação de Jovens e Adultos realizado na América do Sul. Esse encontro teve como tema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e

educação de adultos para um futuro viável”. Do tema central, foram abordados os subtemas: aprendizagem ao longo da vida; alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Belém.

A CONFINTEA VI procurou fortalecer o reconhecimento de aprendizagem e educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e fundamental para o exercício da cidadania humana, como uma condição para participação ativa e efetiva na sociedade. Como principais objetivos, a VI CONFINTEA teve: promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento; e renovar o *momentum* e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

A VI CONFINTEA foi marcada pela assinatura do Marco de Ação de Belém.

[...] o Marco de Ação de Belém reafirma a compreensão de educação de adultos como processo de aprendizagem formal ou informal, anteriormente aclamada na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairobi (1976) e ampliada pela Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA), em 1997, confirmando a Educação e a Educação de Adultos como um processo que acontece ao longo da vida dos seres humanos, especialmente a partir do direito à alfabetização [...]. (SILVA, 2011, p. 76).

O Marco de Ação de Belém trouxe, ainda, elementos para formação de professores para a EJA, diante da necessidade de

[...] melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2010, p. 13).

Assim, este marco trouxe, com mais afinco, o importante papel da aprendizagem dos sujeitos que compõem a Educação de Adultos, de modo que o processo de aprendizagem ocorra por meios formais e não formais, em que seja garantido para todas as pessoas que são consideradas, pela sociedade, como adultas, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e enriquecimento de suas qualificações pessoais e técnicas para o alcance dos seus objetivos de vida.

No cenário nacional, a EJA é marcada por lutas e movimentos sociais para garantir o direito à educação aos sujeitos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na fase dita como “própria”. De acordo com Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a modalidade compõe um sistema de práticas e reflexões que perpassam a escolarização no sentido estrito. Para os autores, essa modalidade de educação é parte integrante da história da educação no Brasil e está colocada em uma posição de destaque, devido a sua influência no processo de democratização do acesso ao conhecimento. Machado (2009) acredita que é fundamental que se reconheça a EJA como um campo de intensas lutas pelo direito à educação e ao acesso à produção do conhecimento que ocorre no mundo da cultura, trabalho e demais espaços coletivos.

Portanto, é com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu art. 205º, que a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada em conjunto com a sociedade. Para Haddad (1998, p. 112), esta legislação funcionou como um avanço para a educação, pois “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social.” Considerando que o Estado falhou enquanto responsável pela garantia de educação básica para todos na idade adequada, houve uma ampliação do dever do Estado para todos os que não tiveram acesso à educação básica, independentemente de sua idade, promovendo uma equiparação da educação de jovens e adultos com a de crianças e adolescentes.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), observou-se consideráveis implementações de políticas nacionais acerca do funcionamento da EJA no Brasil. Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que estabelecia parcerias diretas entre os estados e os municípios para a garantia da oferta da alfabetização de jovens e adultos (MACHADO, 2009). Outro programa de destaque, foi o Programa Fazendo Escola, que em 2004, resultou no investimento do governo federal para a inclusão da matrícula da EJA. Também em 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação (Secad)⁷, que foi importante para os estudos, análises e implementações de políticas públicas nacionais para garantia ao processo educacional para aqueles que tiveram, ao longo da sua vida, esse direito negado.

No ano de 2007, surgiu a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, que objetivava reunir, periodicamente,

⁷ A partir de XX passou a ser denominada de SECADI, quando se soma também políticas voltadas à Inclusão.

diversos representantes da sociedade para que fossem discutidas metas de garantia da Educação de Jovens e Adultos (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017) e a EJA foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), entretanto no atual governo Bolsonaro, foram paralisadas ações e campanhas para a educação, além de não propor nenhuma nova política pública de garantia do funcionamento da EJA, excluindo-a da Base Nacional Comum Curricular.

3.1.1 Perfil do aluno da EJA no Brasil

Ao se refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, tem-se por consequência direta a existência de um público alvo que compõe e está presente nessa modalidade de ensino. Esses alunos estão inseridos em um contexto e, segundo Paiva (1983, p. 19), eles

[...] são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

De acordo com Santos (2003), os sujeitos que compõem a EJA são jovens e adultos com pouca escolarização e que carregam em si grandes traços de fracasso escolar e inferioridade, que são resultantes de reprovações e do não aprendizado. Ainda para o autor, muitos desses alunos deixaram a escola em razão da necessidade precoce do trabalho, em sua luta pela sobrevivência, enquanto outros foram excluídos do contexto escolar pela sua falta de adequação e não cumprimento das expectativas da escola, o que pode ser colocado como um retrato das vítimas do poder econômico e social. Assim, temos a perspectiva e uma ótica de carência escolar.

Arroyo (2005) aponta que, por décadas, o olhar das escolas enxergou esses alunos como evadidos, reprovados, defasados, com problemas de frequência, de aprendizagem e não concluintes. Para o autor, se não houver uma mudança de visão, nunca se chegará a uma reconfiguração da EJA.

No documento preparatório para VI CONFINTEA, o Brasil (2009) afirma que os sujeitos que estão inseridos na EJA são jovens e adultos oriundos de diferentes espaços da classe trabalhadora brasileira e que, por esse motivo, devem ser compreendidos a partir das diversidades e multiplicidades de situações que envolvem os seus contextos, ou seja, esses alunos carregam em si questões que envolvem relações étnico-raciais, diversidade sexual e identidade de gênero, homofobia (ou LGBTI+fobia), pobreza, juventudes, privação de liberdade entre outras que marcam nossa sociedade.

É importante destacar que mesmo considerando as dificuldades, acima citadas, os sujeitos da EJA trazem em si experiências de vida que podem ser aproveitadas, no que se referem às dificuldades sociais, educacionais e culturais e, além disso, estes possuem formas próprias de aprendizagem decorrentes da sua vivência ao longo da vida. É válido lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) reforça a ideia de aprendizagem, ao longo da vida, em seu art. 3º, com a garantia dessa aprendizagem, e no art. 37º, quando refere-se à EJA.

Demo (1997, p. 73), ao se referir sobre as experiências e sua interferência na aprendizagem, afirma que “as experiências de vida são reconstruídas com mão própria no contexto social e não acumuladas de maneira reprodutiva: o conhecimento se inova e também se envelhece, necessitando saber pensar para melhor intervir renovando-o permanentemente”. Nesse sentido, pensar nos sujeitos da EJA é promover um trabalho que seja para, com e na diversidade existente.

Os alunos da EJA carregam trajetórias de extrema exclusão social e são marcados por anos de negação de direitos básicos à vida, como alimentação, trabalho, lar, sobrevivência e sobretudo, educação. Desta forma, as trajetórias de vida se misturam com a trajetória escolar, afetando diretamente a construção do saber e o processo de ensino-aprendizagem (ARROYO, 2005).

Logo, uma das características da modalidade está em seu público, que é heterogêneo, formado por pessoas de diferentes faixas etárias e aptidões de aprendizagem. Esse fato é tido como um grande desafio para os educandos, que precisam identificar e analisar as identidades do seu público para que possam atuar e agir sobre ele. Assim, a EJA tem como fundamento a promoção da igualdade dos sujeitos, ou seja, deve ser negada toda e qualquer forma de valorização de um grupo sobre outro e que as desigualdades sejam visualizadas e abordadas como desafios a serem perpassados por toda a sociedade (BRASIL, 2009).

Os alunos que compõem a EJA são pessoas que procuram a escola por diversos motivos. Alguns estão inseridos no contexto do mercado de trabalho e veem na escola uma possibilidade de melhorar seu desempenho profissional, outros almejam o ingresso no mundo do trabalho e buscam a aprendizagem escolar como uma ponte ao mundo profissional e forma de ascensão social. Ainda se encontram, também, alunos, muitas vezes idosos, que vão à escola para resgatar o que chamam de “tempo perdido” e que visualizam a educação como um meio de reinserção na sociedade atual.

Nesse sentido, devemos repensar políticas públicas que permitam a valorização de saberes e experiências daqueles que, mesmo fora do mercado de trabalho, possam contribuir com a produção de conhecimento e cultura do Brasil, com total dignidade e autonomia, realocando os sujeitos das atividades ociosas para contribuições sociais e de herança cultural (BRASIL, 2009). Outro grupo encontrado, nas salas de aula da EJA, são os sujeitos da educação do campo, caracterizados por níveis escolares baixos em decorrência de “fracassos” na educação formal, ou ainda devido ao fechamento de escolas rurais. Devido aos problemas econômicos, culturais e de produtividade, essa população necessita estar em constante migração, e isso afeta diretamente a possibilidade de estudo. Assim, acreditamos ser importante “reconhecer esses sujeitos como produtores de uma cultura que precisa ser reapropriada e ressignificada no processo de construção pedagógica” (BRASIL, 2009, p. 30).

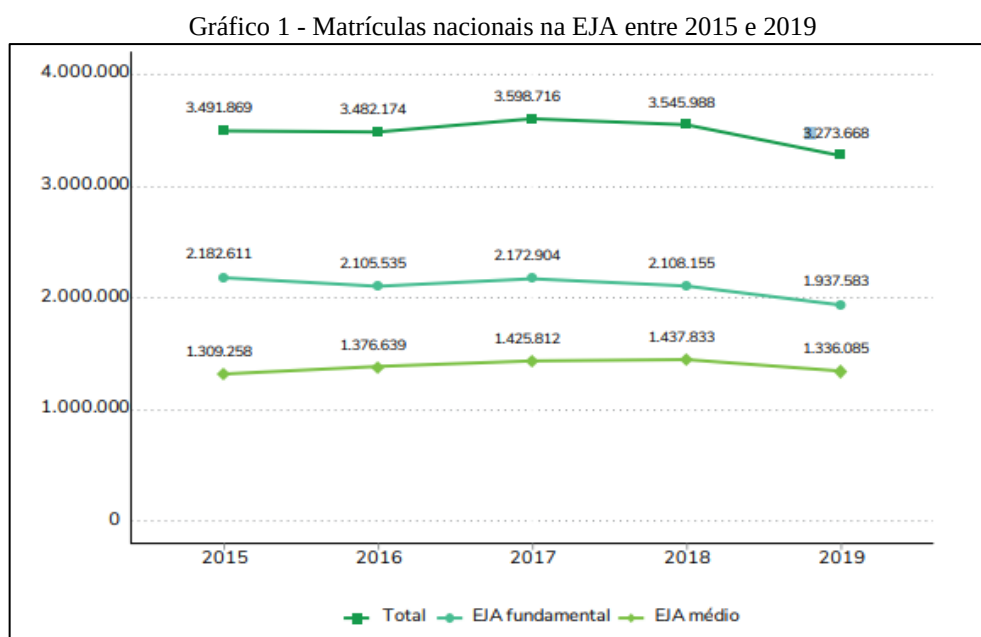
É válido destacar que o aluno da EJA só permanece em sala de aula quando observa que há um acolhimento entre seus colegas e o educador, uma vez que esses alunos são, quase sempre, independentes, muitos maiores de 18 anos e até mesmo idosos, os quais não necessitam de responsáveis que os obrigue a ir para a escola. Assim, o professor da EJA deve ter como prioridade em sua atuação, a atenção para com os seus alunos, no sentido de estabelecer uma relação de confiança, ajuda e escuta.

Dada a diversidade de sujeitos da EJA, as estratégias político-didático-pedagógicas não prescindem da presença humana do professor e educandos, da interação, da troca, do diálogo, pela certeza de que aprender exige ação coletiva, entre sujeitos com saberes variados, mediados pelas linguagens, objetivando conhecimento emancipador. (BRASIL, 2009, p. 33).

De acordo com Arroyo (2001), as histórias que compõem os educandos da EJA são totalmente distantes e diferentes do público da educação básica fora da modalidade. Para o autor, os sujeitos são jovens e/ou adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Devido a esses enfrentamentos sociais, para Guedes (2009), muitos

professores problematizam os comportamentos dos sujeitos, colocando as crenças, interesses e culturas desse público como fator de distanciamento das relações e crescimento em sala de aula.

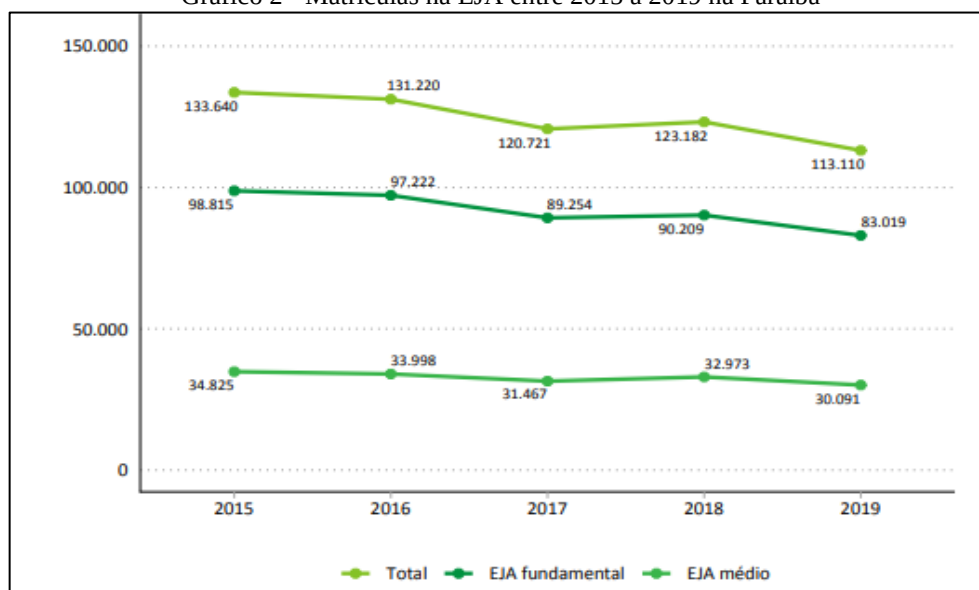
Embora existam dificuldades e desafios a serem superados, dados do Inep, a partir do Censo Escolar 2019, apresentam um número considerável de matrículas, tanto a nível nacional, como estadual. O Gráfico 1 apresenta um quadro comparativo de 2015 a 2019 das matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.



Fonte: Censo Escolar do INEP (2019).

Com os dados acima, é possível percebermos que as matrículas da EJA convivem com uma constante variação numérica, e que, em 2019, houve uma queda de aproximadamente 7,7%, quando se considera o número total, chegando a 3.273.668 milhões de alunos. Em se tratando dos ensinos fundamental e médio, também observamos reduções. Ainda assim, temos alunos frequentando o “chão” da escola, dentro da modalidade EJA. Afunilando ainda mais os dados e trazendo para realidade desta investigação, o Gráfico 2 apresenta os dados de matrícula no Estado da Paraíba entre 2015 e 2019.

Gráfico 2 - Matrículas na EJA entre 2015 a 2019 na Paraíba



Fonte: Censo Escolar, INEP (2019).

Com o Gráfico 2, observamos uma queda no número de matrículas da EJA, em 2019, na Paraíba, atingindo uma marca de 113.110 alunos, considerando os ensinos fundamental e médio. No ensino fundamental, por exemplo, observamos 83.019 alunos matriculados dentro da modalidade. Se comparamos aos anos anteriores, as matrículas sofreram um declínio de 15,4%, isso pode ser explicado por diversos motivos, desde problemas estruturais das escolas a motivos pessoais dos alunos. Em João Pessoa, de acordo com os dados de 2019, repassados pela Secretaria Municipal de Educação, nos anos iniciais do ensino fundamental, foram matriculados 4.748 alunos e, nos anos finais, 2.630 alunos, distribuídos por 56 escolas.

Assim, reforçamos o fato de que os sujeitos da EJA são pessoas que por muitos anos foram excluídas socialmente e culturalmente, além de, muitas vezes, marginalizadas e oprimidas pelo sistema. A partir disso, é necessário que a EJA seja compreendida como uma modalidade que contempla um público diversificado e detentor de direitos, entre os quais, o direito a uma educação digna e gratuita, na qual, a escola deverá ser um ambiente de socialização, transformação social e de construção de conhecimentos, pautados nas experiências desses sujeitos. É importante destacar, ainda, que as propostas pedagógicas para essa modalidade deverão atender às peculiaridades e necessidades dos jovens, adultos e idosos que a compõem.

No próximo subtópico, apresentaremos o ensino de Ciências em suas delimitações e a formação do docente de Ciências para atuação na EJA a partir dos principais autores e pesquisadores que versam sobre tal componente curricular e a sua (inter)conexão com a EJA.

Também expandiremos os questionamentos em relação à formação do docente de Ciência para uma plena atuação nas turmas e escolas da modalidade.

3.2 ENSINO DE CIÊNCIAS

O presente capítulo, está subdividido em três momentos, tratamos do ensino de Ciências na modalidade EJA, foco deste trabalho, a partir do embasamento teórico de autores que versam sobre a história das Ciências, no Brasil, e as respectivas abordagens da disciplina no campo da educação e sala de aula, tais como: Chauí (2000), Krasilchik (2000), Bizzo (2009) entre outros. Além disso, discutimos a alfabetização científica e a formação do professor de Ciências para sua atuação na EJA.

3.2.1 Caracterizando o Ensino de Ciências

A partir do movimento da Escola Nova, e em especial, na década de 1950, pós-Segunda Guerra Mundial, pretendia-se adotar os métodos ativos escolanovistas, que deveriam promover o estímulo e a participação dos alunos na construção do seu conhecimento. Para Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 16), o “‘aprender fazendo’ era a grande meta das aulas práticas. O aluno deveria ser capaz de ‘redescobrir’ o já conhecido pela Ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho – o método científico.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024, em 1961, o ensino de Ciências tornou-se obrigatório e era conhecido como “iniciação à Ciência”. Desta forma, compreendeu-se que a metodologia e formação científica deveria fazer parte da formação do cidadão. Sendo assim, “A experimentação contribuiu para que os cidadãos pudessem tomar decisões e, através do pensamento lógico e racional, solucionar problemas” (PORTO, RAMOS; GOULART, 2009, p. 17).

A partir de 1964, com o golpe militar, as propostas educativas de Ciências passaram a ter influências curriculares estrangeiras, como dos Estados Unidos e Inglaterra, onde esses projetos se preocupavam com a formação de futuros cientistas (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Apesar de essa tentativa, algumas práticas eram inadequadas para a realidade das escolas brasileiras. Chassot (2004), por exemplo, sugere que uma das atividades era que fosse levado neve à sala de aula, para realização de experiências, algo impossível de se efetivar no Brasil, sobretudo, na região Nordeste

Entre 1965 e 1967, foram criados o Centro de Ciências e Fundações de Ensino de Ciências, com sede nas principais capitais do Brasil, cujo objetivo principal era promover um ensino de Ciências mais eficaz e de melhor qualidade nas escolas brasileiras.

As décadas seguintes (1970-1980) foram marcadas por transformações no que diz respeito ao ensino de Ciências. Houve uma preocupação em introduzir, neste campo, as questões relativas aos impactos das ações humanas sobre o ambiente, discutindo as implicações da Ciência e tecnologia sobre a sociedade. O ensino de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) foi fortemente espalhado pelas escolas na década de 1980, e consistia na aplicação e apropriação de conceitos científicos, por meio do envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem, considerando os seus conhecimentos prévios. Ao longo da década de 1980, a preocupação com o desinteresse dos estudantes pelas Ciências aumentou, e esse fato promoveu mudanças nos currículos de ensino de Ciências, buscando a construção de uma sociedade alfabetizada cientificamente (VEIGA, 2002).

Ao longo dos anos da década de 1990, observou-se uma maior relação entre Ciência, tecnologia e fatores socioeconômicos e, a partir disso, o ensino de ciências passou a criar condições de desenvolvimento, por parte dos estudantes, de uma postura crítica em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo que fosse visível a relação destes com os comportamentos humanos na natureza (MACEDO, 2004). Embora o ensino de Ciência tenha sofrido esse impulso, ainda era bastante observado um ensino informativo e descontextualizado, o que demonstrava ainda a necessidade de novas formas de construção do conhecimento das Ciências.

Com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, no apagar das luzes do ano de 1996, novas concepções educacionais foram aplicadas ao nosso país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, por exemplo, direcionaram as propostas curriculares para todas as disciplinas da matriz curricular, dentre elas, as Ciências Naturais, pelas quais o “aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1997, p. 31). Considerando o aluno como sujeito de sua aprendizagem, cabe ao professor realizar práticas educativas no campo de Ciências que promovam uma certa autonomia de agir e pensar, orientando, dessa forma, o seu desenvolvimento intelectual.

Para Chauí (2000), a Ciência natural pode ser vista sob a ótica de três concepções distintas: **racionalista**, **empirista** e **construtivista**. A primeira, refere-se à visão matemática da dedução e demonstração dos fenômenos. A segunda, diz respeito à interpretação dos dados, por

meio da observação dos resultados das atividades experimentais realizadas. A terceira, reforça a ideia de que a Ciência constrói modelos científicos para explicar a sua própria realidade, unindo elementos racionalistas e empiristas.

No dia a dia, observamos e compreendemos os aspectos da Ciência por meio da assimilação dos conhecimentos científicos. Estes estão em constante evolução e ocorrem juntamente com o avanço da tecnologia. Por meio deles, amplia-se os conhecimentos até então adquiridos.

Para que o processo de ensinar e aprender Ciências seja eficiente, se faz necessário uma participação ativa entre professores e alunos, promovendo o interesse efetivo dos alunos em compreender os fenômenos e participar significativamente da apropriação dos saberes. De acordo com Longo (2007), a Ciência fornece uma base para que os alunos descubram e expliquem os fenômenos naturais em seu entorno, por meio da utilização do método científico de investigação. Em outros termos, podemos dizer que é por meio da Ciência que os alunos podem compreender suas curiosidades acerca do “funcionamento” do mundo, uma vez que o professor promove a aproximação entre sua realidade com a Ciência.

De acordo com Krasilchik (2000), os conhecimentos do ensino de Ciências perpassam a formação ética, assimilação de conhecimentos científicos e promovem a independência intelectual dos discentes. Bizzo (2007) complementa esse pensamento, e acrescenta que o ensino visa a uma aprendizagem questionadora, crítica e que se interligue com a comunidade e à escola. Dessa forma, não só o ensino técnico será promovido, como também a apropriação da cultura e compreensão de fatos da vida social e natural.

Por sua vez, para Saviani (1997), o professor de Ciências deve estabelecer em sua atuação, práticas educativas relacionadas às práticas sociais, para que seja promovida a construção de uma base para o processo de democratização e reconstrução da sociedade. Em outras palavras, é possível afirmar que a partir da compreensão da dimensão de mundo, o aluno pode questionar atitudes, valores e procedimentos da sociedade e agir criticamente sobre elas, promovendo uma construção de uma sociedade mais equilibrada.

Uma das estratégias pedagógicas que promovem a aproximação real dos alunos com os conteúdos de Ciências são as aulas práticas, que corriqueiramente agradam os alunos (KRASILCHIK, 2008). Esse fato ocorre devido à participação ativa que esse tipo de aula promove nos alunos.

Para Bizzo (2009), o ensino de Ciências, a nível fundamental e médio, deve rever a visão de que o objetivo da disciplina é despertar nos alunos uma vocação de cientista, uma vez que

isso só ocorrerá em alguns sujeitos. Para o autor, deve-se promover o ensino de Ciências como parte de uma formação para cidadania, habilitando o discente para uma ação responsável e consciente diante das problemáticas complexas do dia a dia.

Krasilchik (2004) corrobora o pensamento de Bizzo (2009), e afirma que o ensino de Ciências e Biologia tem por função a contribuição para a formação de cidadãos que sejam capazes de entender os processos e conceitos biológicos, a realidade dos seres vivos e que visualizem a importância da Ciência e tecnologia, o que significa que esses serão capazes de compreender o mundo no qual estão inseridos.

Apesar de toda essa compreensão sobre a importância do ensino de Ciências, observamos, no Brasil, um dado preocupante em relação ao ensino científico das Ciências. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA – sigla de *Program for International Student Assessment*), divulgado em 2018 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) considerando uma escala que vai de 1a, 1b, 2, 3, 4, 5 a 6, revelou que 45% dos estudantes possuem nível 2 em Ciências, o que é considerado básico e que, nenhum aluno foi capaz de atingir o nível máximo de proficiência neste componente curricular. No resultado médio de pontuação de nível de escolarização para a disciplinas de Ciências, o Brasil atingiu 404 pontos, abaixo do estipulado pelo programa em 489 pontos (OECD, 2018). Assim, o país foi classificado na 64ª posição em comparação geral com todos XX países participantes. Ainda para o PISA, o principal fator que resulta nas baixas performances em Ciências e outras disciplinas, está nos problemas socioeconômicos da população brasileira. Além disso, é possível elencar mais duas problemáticas no contexto escolar do Brasil: a formação precária e desvalorização docente e a ausência e/ou precariedade de estruturas físicas nas escolas, para o ensino de Ciências.

Cabe destacar que o objetivo do PISA, segundo a OCDE, é contribuir, por meio de parâmetros, para se discutir a qualidade educacional dos países participantes do programa e identificar como se dá a preparação dos jovens para o exercício da cidadania. Além disso, percebemos que o PISA não busca analisar o domínio dos conteúdos das disciplinas, mas sim a sua aplicação no contexto escolar e em situações rotineiras. De acordo com Berns, Nogueira e Ciani (2019), os conteúdos presentes na avaliação são elencados por instituições estrangeiras parceiras da OCDE. Dessa forma, não são levados em consideração as características culturais, sociais e os saberes nacionais da nação em que se é aplicado. No cenário brasileiro, os dados encontrados podem revelar ao Estado a grande relação das desigualdades sociais com o contexto escolar e o desempenho dos estudantes.

Ao considerar que o professor é um dos responsáveis por um bom ensino de Ciências, faz-se necessário que este tenha uma boa qualificação e domínio de conhecimento, planejamento e ministração de aula sobre os conteúdos que compõem a disciplina. Assim, a formação de professores para o ensino de Ciências deverá ser contínua, de modo que haja sempre uma renovação de conhecimentos teórico-práticos, a fim de que se possa aplicá-los com qualidade em sala de aula. Em relação à formação inicial, Estácio (2015) afirma que esta deverá promover o desenvolvimento adequado de conteúdos experimentais e conceituais para que possam ser, posteriormente, assimilados pelos alunos.

De acordo com Pimenta (2008), a formação inicial de todo professor, deverá ter como princípio formativo a pesquisa, já que é nesta fase que a academia deverá promover os estudos sobre a atividade docente escolar, possibilitando ao formando a oportunidade de desenvolvimento de trabalhos investigativos sobre a realidade e o contexto da sala de aula, objetivando torná-los capazes de exercer sua profissão no futuro.

No Brasil, observamos cursos de licenciatura pautados em pesquisas educacionais e propostas de inovação curricular e atuação profissional, porém, no contexto da grande maioria das escolas, o que encontramos são professores com deficientes formações dentro da sua disciplina e, em especial de Ciências, em que muitos saem da academia sem os conhecimentos práticos que são fundamentais e necessários para uma atuação docente e de qualidade, podendo citar a capacidade de realização de uma aula lúdica, aulas de laboratório, de campo, dentre outras. Marcelo Garcia (2010, p. 14) chama atenção para uma problemática encontrada nos centros formadores iniciais:

Os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais. Tendem, finalmente, a descartar a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático, pode considerá-los menos importantes.

A partir dessa reflexão, percebemos que a preocupação não está em formar professores, mas sim pessoas com habilitação em área de conhecimento específica. Silva e Schnetzler (2006) acreditam que a ênfase no ensino específico da disciplina em detrimento do pedagógico se dá, porque os professores universitários utilizam o método de transmissão-recepção, no qual, o professor é sempre o transmissor do conhecimento e não há abertura para a discussão e diálogo sobre as temáticas. Nesse sentido, entendemos que é incumbência do docente universitário promover uma ação dupla, pedagógica e científica, em que seja possível destacar “instrumentos,

estratégias, procedimentos, atitudes [...] que auxiliariam os seus alunos nas suas primeiras atividades profissionais” (SILVA; SCHNETZLER, 2006, p. 61).

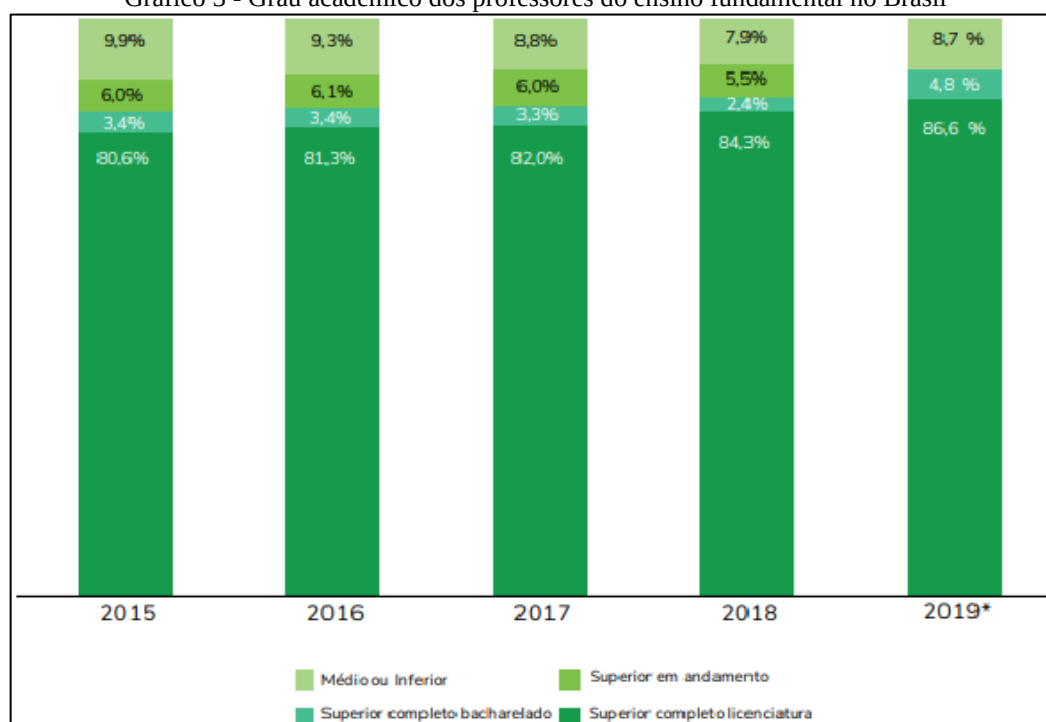
Partindo dessa realidade, Silva e Bastos (2012) apontam que cabem aos profissionais a busca constante pela formação continuada, uma vez que se faz necessária a produção e assimilação de novos conhecimentos científicos para o enfrentamento das necessidades contemporâneas e o exercício da profissão docente com qualidade.

Gil-Pérez e Carvalho (2009) chamam a atenção para a necessidade de reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências, para que seja possível incluir, com mais afinco, as disciplinas formadoras de professores, com aprofundamento no conteúdo e conceitos que são aplicados na educação básica. Na modalidade EJA, por exemplo, o professor de Ciências lidará com um público diverso, com diferentes níveis de ensino, e isso demanda um professor habilitado para superar essas questões e uma formação que forneça uma “bagagem” mais voltada ao contexto da sala de aula, auxiliando o docente em sua atuação.

Prata e Martins (2005) afirmam que muitos professores não levam em consideração as concepções prévias dos alunos, independente da modalidade, para contrapor com o ensino científico das Ciências. Isso se dá devido ao fato de não acreditarem nesse elemento como facilitador da construção do conhecimento. Assim, esses professores dão um maior enfoque para conceitos puramente científicos e transmissão vertical de conhecimentos, que pouco desperta o interesse dos alunos.

De acordo com o Inep (2019), por meio dos dados do Censo Escolar 2019, divulgado em 2020, o Brasil possui, no ensino fundamental, 1,4 milhão de professores, dos quais 752 mil estão nos anos iniciais e 756 mil nos anos finais. Em relação à formação desses docentes, o Gráfico 3 mostra os graus acadêmicos destes profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 3 - Grau acadêmico dos professores do ensino fundamental no Brasil

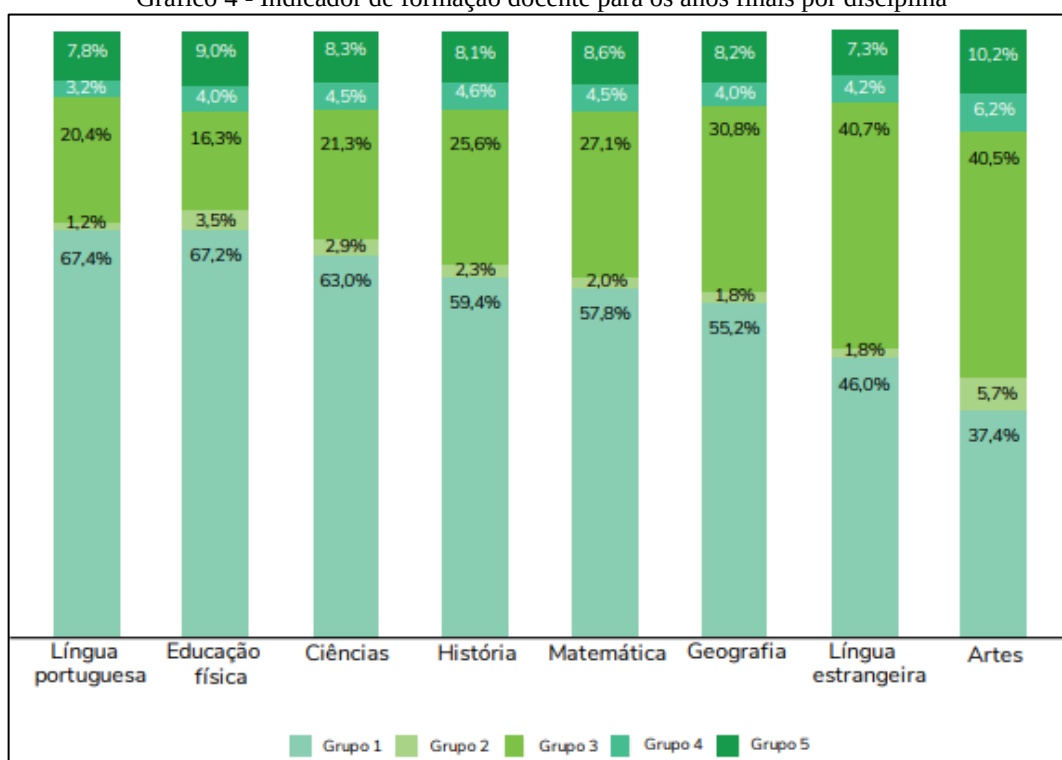


Fonte: Censo Escolar (2019).

A partir do Gráfico 3, observamos que, em 2019, a educação básica apresentou, em seu quadro, 91,4% de docentes com ensino superior, enquanto 8,7% destes possuem apenas nível médio.

Em relação à disciplina de Ciências (Gráfico 4, Grupo 1, coluna 3), existem 63% de professores com formação adequada para atuação profissional, enquanto os outros 40% estão distribuídos entre docentes com formação insuficiente ou de uma área não específica para ensino de Ciências.

Gráfico 4 - Indicador de formação docente para os anos finais por disciplina



Fonte: Censo Escolar (2019).

Diante de tudo que foi apresentado, entendemos que se faz necessária uma forte atuação e atenção dos professores de Ciências em relação ao processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Ciências, a fim de promover ações diferenciadas, lúdicas e atraentes que aproximem a teoria do aluno com a prática do seu dia a dia, uma vez que essa troca de experiências pessoais e científicas poderá favorecer esse processo de ensino aprendizagem, pois tais ações facilitarão a compreensão de mundo e dos conteúdos por parte dos alunos, em especial aqueles que se encontram na modalidade EJA e que possuem diversos aprendizados ao longo de sua vida. Como será discutido mais à frente, neste capítulo, não é possível culpabilizar os professores por questões relacionadas a sua formação e preparação para atuação em diversos contextos educacionais e modalidades, pois, tudo ocorre em decorrência de problemas maiores que os que competem aos professores.

3.2.2 A alfabetização Científica na EJA

Partindo-se do princípio que os sujeitos da EJA buscam, na escola, a sua escolarização, alfabetização e apropriação de conhecimentos, faz-se necessário compreender, brevemente, sobre a alfabetização científica que é fruto do ensino de Ciências em qualquer etapa e modalidade da educação básica.

No campo da EJA, a alfabetização, em sua dimensão ampla, é dividida em três grandes grupos: adolescentes e jovens, adultos e pessoas idosas. Nesse cenário, observamos objetivos distintos quanto à busca pela alfabetização. No primeiro grupo, notamos a busca pelo saber ler e escrever, em conjunto com o aprendizado da Matemática, Informática, Ciências e outros componentes curriculares que o auxiliarão em uma vida profissional; o segundo, por acreditar negativamente que suas vidas já estão em estado de estagnação, em especial os sujeitos idosos, buscam na escola, em vias gerais, a habilidade de leitura e escrita, para que possam seguir as suas vidas da forma tal qual ela é, sem apresentar um grande anseio sobre outros aspectos (NASCIMENTO; FERREIRA, 2016).

De acordo com Freire (1997), ser alfabetizado é fazer leitura do mundo em sua volta, uma vez que a linguagem e a realidade estão interligadas, pois a assimilação de uma realidade exige do sujeito a percepção das relações entre o real e o seu contexto. Neste sentido, Chassot (2016, p. 38) afirma que a “[...] alfabetização científica é o conjunto de conhecimentos que facilitam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Desta maneira, ao ser alfabetizado cientificamente, um sujeito é capaz de promover modificações em sua realidade, transformando-a em uma melhor.

Para Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 4) a

[...] alfabetização científica é um processo que tornará o indivíduo alfabetizado cientificamente nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia, ultrapassando a mera reprodução de conceitos científicos, destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade.

Seguindo este pensamento, Furió *et al.* (2001) acredita que a alfabetização científica funciona como uma possibilidade de promover a grande maioria da população, os conhecimentos científicos e tecnológicos que são necessários para se desenvolver no dia a dia, em conjunto com as necessidades do cotidiano, fornecendo aos estudantes, uma tomando consciência das relações existentes entre a Ciência e a sociedade. Desta forma, percebemos a importância e os benefícios da aplicação da alfabetização científica nos contextos escolares, pois tal alfabetização apresenta benefícios que vão além da vida do indivíduo, alcançando toda a sociedade.

Ao pensarmos na EJA e em seus sujeitos, é de extrema importância que estes sejam capazes de ir em busca de modificações do seu contexto, já que muitos estão incluídos em uma esfera de classes menos favorecidas e podem, a partir da assimilação desses conhecimentos, abarcar novas formas de melhorias de vida. De acordo com Teixeira e Vivas (2010), esse

público faz parte de uma parcela da população que sofre consequências negativas em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, compreendemos ser de grande relevância que essas pessoas sejam capacitadas para se posicionar diante de questões relacionadas à Ciência e a Tecnologia.

De acordo com Sales (2013), a alfabetização científica promove benefícios aos estudantes da EJA que estão ligados ao mercado de trabalho, já que muitos apresentam um reduzido conhecimento acerca da Ciência que é exigida no mundo do trabalho. Nesse sentido, Lacerda (1997) aponta que ao serem alfabetizados cientificamente, esses alunos podem ir em busca de novas oportunidades de trabalho, além de adquirir saberes que os levarão para além de um conhecimento técnico. Ainda para o autor, a criatividade e a compreensão de mundo são desenvolvimentos por meio desta aprendizagem.

Uma vez que a EJA possui um público com poderes decisórios sobre a sociedade, faz-se necessário um processo de alfabetização científica e um ensino de Ciências distinto daquele que ocorre no ensino regular com crianças e adolescentes. Estes estão em busca da descoberta de mundo, enquanto os sujeitos da modalidade EJA já possuem vivências e experiências de vida que os puseram em confronto com questões relacionadas à Ciência, ainda que não tenha sido possível interpretar os fenômenos observados.

De acordo com Merriam (2004), as experiências de vida dos jovens, adultos e idosos que compõe a EJA são uma rica fonte de aprendizagem e isto deve ser levado em conta para que seja promovida uma aprendizagem científica coerente com as expectativas deste público. Ao professor, cabe uma mudança de postura em relação à preparação do seu trabalho docente, de modo que seja possível, durante esta alfabetização científica, levar em consideração a interação dos seus alunos com as temáticas trabalhadas e a sua aplicação nos fenômenos do seu dia a dia (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007).

Nos meios escolares, observa-se que a alfabetização científica é trabalhada apenas em seu viés prático, e esta realidade, segundo Vilanova e Martins (2008), faz com que os sujeitos se afastem da oportunidade de uma educação plena, em que a alfabetização científica seria fundamental para a formação do cidadão. Considerando os sujeitos da EJA, Sales (2013) acredita que as experiências de vida devem estar sempre presentes no processo da alfabetização científica e afirma que sem essa prática, o professor estará fadado a um ato educativo falho.

Sabemos, pois, que existe um déficit quanto aos documentos preparatórios e aos formadores de professores para atuarem em uma alfabetização científica de qualidade na

Educação de Jovens e Adultos e isto acarreta a necessidade, de acordo com Vilanova e Martins (2008), de adaptações curriculares do ensino de Ciências aplicado no ensino regular.

Ao se analisar o Plano Municipal de Educação de João Pessoa, vigência 2015-2025, não observamos uma discussão sobre a alfabetização científica voltada para a modalidade EJA, o que encontramos, pois, foi uma explanação geral sobre os componentes curriculares obrigatórios que devem compor as aulas da modalidade. Assim, percebemos que não há uma preocupação em traçar diretrizes e orientações aos docentes, para que haja alfabetização científica nas abordagens de Ciências na modalidade em questão. Diante do exposto, ressaltamos a importância da existência de documentos legais que orientem a aplicação da alfabetização científica na EJA, de modo a promover um ensino de Ciências com qualidade.

3.2.3 O docente na EJA: da formação aos desafios do ensino de Ciências na modalidade

De acordo com a Lei nº 9.394/96, em seu Art. 61., a formação do professor deverá atender a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo, dessa forma, a formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos. No Parágrafo único do citado caput, esta formação tem como fundamento:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2018).

De acordo com Freire (2000), formar homens e mulheres significa torná-los detentores de sua força, além de torna-los produtores de mudanças sociais e conhecimentos. EJA, concebida, em diversas políticas públicas, como uma educação redentora e que objetivava a correção dos “danos educacionais” causados aos sujeitos que não tiveram a oportunidade ou acesso aos estudos. O Parecer/CEB nº 11/2000 aponta que a Educação de Jovens e Adultos tem como uma de suas funções reparar uma dada dívida social para aqueles que não tiveram acesso à educação previamente, muitas vezes, porque estavam inseridos no trabalho e na construção de riquezas de terceiros e/ou do governo. Partindo-se desta realidade, é possível afirmar que alfabetizar pessoas jovens e adultas e ser professor na modalidade, requer conhecimentos e metodologias específicas, as quais, nem sempre são adquiridas no processo formativo inicial dos futuros docentes.

A formação inicial compõe o processo formativo, que segundo Silva (2011), garantirá ao futuro professor elementos, competências e saberes fundamentais para o exercício da docência. Para Imbernón (2006), a formação inicial fornece o embasamento para construção do conhecimento pedagógico do professor e contribui para uma ação responsável frente os desafios que surgem no contexto de sala de aula.

Para que haja uma mudança, no paradigma educacional e nas práticas educativas, faz-se necessário que os professores sejam capacitados para se envolver com os novos desafios educacionais que são impostos a todo momento pela sociedade contemporânea, e essas capacidades estão correlacionados a promover, em sala de aula, o uso de novas tecnologias da educação e a contextualização das aulas com as realidades dos sujeitos envolvidos no ato educativo, sendo, esta última prática, de extrema relevância, ao se trabalhar com os sujeitos da EJA.

De acordo com o Parecer/CEB nº 11/2000:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Para Leite (2001), o professor deverá ser preparado e qualificado de forma contínua e atualizada para lidar com os novos desafios educacionais, em principal, aqueles que atuam diretamente com a modalidade EJA. Nessa direção, Pinto (1986, p. 113) afirma que:

Compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

Ao pensar o ensino de Ciências na modalidade, Pires *et al.* (2001) acredita que se faz necessário selecionar problemáticas e temas correlacionados às vivências dos alunos, como questões ligadas aos processos naturais e às ações benéficas e maléficas do homem sobre a natureza.

Para Cunha (2017, p. 35),

[...] o ensino de ciências tem como objetivo contribuir para que os educandos possam interpretar o ambiente através de uma visão includente do processo de ensino-aprendizagem, permitindo não só a apropriação dos conceitos puros e simples, mas amparados numa proposta de reflexão da ação humana sobre o meio, considerando elementos macro e micro, em que o educando também se enxergue como cidadão e agente modificador do meio em que vive.

A partir dessa ideia, compreendemos que os professores da EJA deverão motivar seus alunos a continuarem escolarizando-se e conscientizando-se para que se tornam cidadãos participativos e questionadores da sociedade em que estão inseridos. Porém, para que isso ocorra, é preciso que a formação inicial e/ou continuada entregue elementos práticos e significativos que permitam uma atuação do professor coerente com os desafios e características únicas do público da modalidade.

Jardilino e Araújo (2014) entendem que, na formação inicial ou continuada, o docente, em formação, deverá ter contato com as questões práticas, independentemente da modalidade que pretende atuar. Ainda para os autores, para atuação na EJA, a vivência prática é ainda mais urgente, pois os futuros educadores irão lidar com situações de precariedades formativas dos alunos e, para isto, necessitam de uma capacitação para lidar com tais situações. Vale destacar, ainda, que muitos docentes não atuam apenas dentro da modalidade EJA e essa realidade exige do professor um conhecimento teórico-prático preciso, para que seja possível separar a ação educadora na modalidade e no ensino regular.

Abordar os conteúdos de Ciências nas turmas da EJA é promover a mediação dos conhecimentos pré-estabelecidos pelos sujeitos, uma vez que estes possuem diversas experiências e vivências, decorrentes de suas atividades profissionais ao longo de sua vida.

Na Proposta Curricular da EJA, temos que:

O processo de iniciação dos jovens e adultos trabalhadores no mundo da leitura e da escrita deve contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadãos, como sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo. Coerente com este objetivo, a área de Estudos da Sociedade e da Natureza busca desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa. [...] Não é fácil definir o que é ciência, mas podemos identificar o espírito crítico como característica básica tanto das ciências sociais como naturais, ou seja, a busca de explicações não dogmáticas sobre os fenômenos, explicações que possam ser confrontadas com a observação e experimentação, com a análise de documentos ou com explicações alternativas. Neste sentido, mais do que a memorização de nomes e datas, o objetivo prioritário desta área de estudo deverá ser o desenvolvimento do espírito investigativo e do interesse pelo debate de ideias. (BRASIL, 2001, p. 163-164).

Nesse sentido, é de extrema importância “alfabetizar cientificamente os homens e mulheres para que estes consigam não apenas entender o mundo em que vivem, mas também mudá-lo e, sonhadoramente, mudá-lo para melhor” (CHASSOT, 2003, p. 22). Ou seja, ao permitir a construção do conhecimento científico pelos sujeitos da EJA, o docente está abrindo portas para possibilidades futuras e uma melhor compreensão de mundo. As abordagens das Ciências preparam os alunos para uma ação crítica e questionadora do seu entorno e de seu contexto.

No que concerne à formação do professor para avaliar a aprendizagem na EJA, Vasconcellos (2008) aponta a deficiência na graduação em preparar o docente para um ato avaliativo estratégico e condizente com o texto de sala de aula que enfrenta, em especial, no cenário misto que é encontrado na modalidade. Pensar na avaliação na EJA, então, é promover, a partir das formações, uma busca constante de superação de antigos padrões e modelos fixos de avaliação, uma vez que a EJA exige um olhar de avaliador diferenciado. De acordo com Lacerda (2018), as diferentes modalidades didáticas, que o ensino de Ciências permite, podem ser utilizadas também como instrumentos avaliativos, porque são aplicadas aulas práticas, experimentações e aulas de campo, as quais permitem uma avaliação do trabalho colaborativo.

Para Freire (1967), o professor, em sua prática educativa, deve, a partir da herança da experiência adquirida dos sujeitos, criar e recriar o ensino, além disso, deve considerar as integrações entre o contexto vivido, realidades presentes e objetivos propostos na educação. Para o autor, o docente precisa permitir ao aluno o domínio da história e da cultura. “É fundamental o entendimento de que a exclusão dos diferentes segmentos sociais discriminados socialmente deve ser abordada com conteúdos acadêmicos que favoreçam a integração e análise da realidade que os exclui” (PINTO, 2013, p. 31).

Ora, se cabe ao educador compreender a realidade dos seus educandos, cabe a este, também, promover diferentes meios de garantir a aprendizagem e de verificar a construção do conhecimento por meio de processos avaliativos específicos.

Leite (2001) reforça a ideia de que os docentes da EJA devem promover o estímulo da participação crítica dos educandos, objetivando a emancipação dos sujeitos oprimidos que compõem essa modalidade. Relatos de professores apontam que um dos maiores desafios para atuação na modalidade é a superação do medo do perfil do aluno que compõe a modalidade, já que, segundo Barcelos (2009), são criados, na mente dos docentes, estereótipos negativos sobre os alunos, o que pode causar, no professor, pânico e insegurança. Ainda para o autor, os saberes

necessários para o professor da EJA, estão diretamente relacionados ao seu contexto de trabalho, sua história de vida e suas relações com os educandos.

Além da formação inicial, a formação continuada faz parte do processo de construção da prática docente, considerando que o professor é um ser inacabado e em constante mudança, sem deixar de considerar as próprias transformações que ocorrem no contexto educacional. É na formação continuada que o professor compreende a necessidade de buscar novos caminhos para lidar com os desafios que surgem, a cada dia, dentro da educação. Leite (2001) afirma que a formação continuada atualiza, motiva e inspira os professores em seu crescimento profissional, além de ser através dela que se constrói uma sociedade menos desigual e oportunizada para todos.

No Plano Municipal de Educação de João Pessoa, consta que a formação continuada deverá:

Garantir uma formação específica desses/as profissionais, pautada nos princípios freirianos, na dialogicidade, na realidade/experiência/vivência dos/as envolvidos na modalidade, além de um novo olhar para com toda a modalidade de EJA, seja ela, espaço físico, docência, discentes, servidores/as de modo geral e, principalmente uma formação calcada nas bases legais e diálogos com teóricos locais dentre outros. (JOÃO PESSOA, 2015, p. 59).

Assim, a formação continuada deve ser considerada como um processo contínuo e permanente, na qual, os professores têm a oportunidade de qualificar-se em seus referenciais teóricos e suas práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais pautado nas modificações e avanços da educação. Para Placco (2001, p. 26-27) a formação continuada é:

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

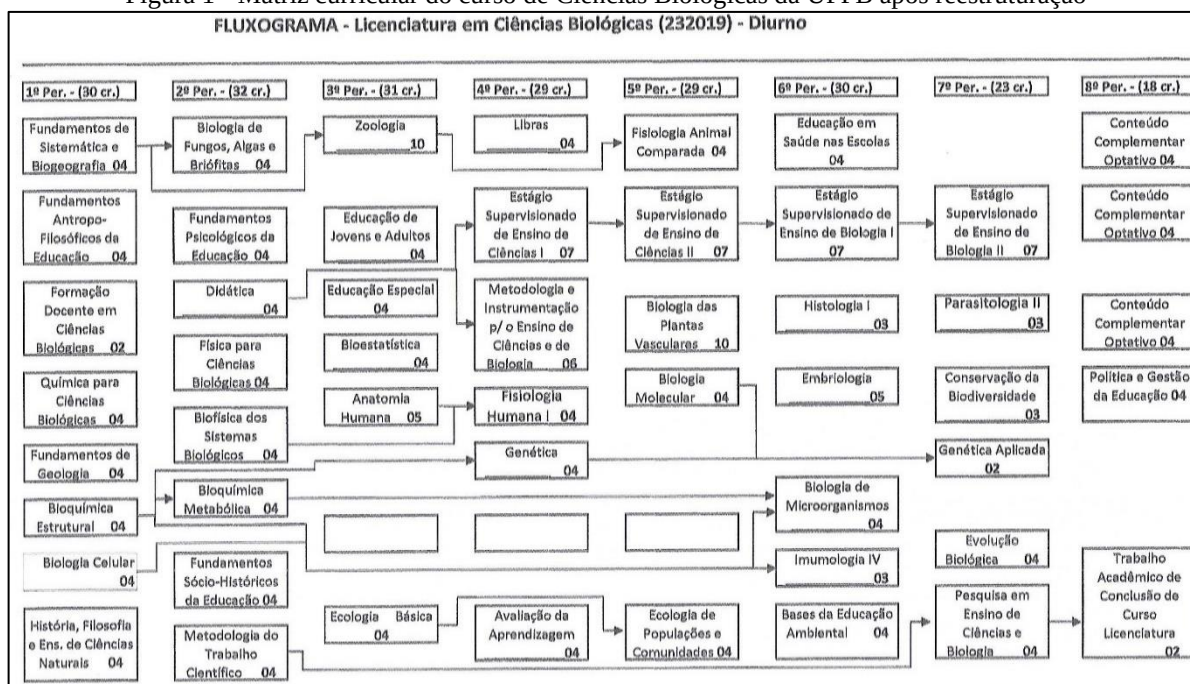
A EJA precisa de formação que torne a prática do professor próxima das realidades e necessidades dos sujeitos da modalidade, por meio de adaptações de metodologias e conteúdos, quando comparados ao que ocorre no ensino regular. Além disso, esta modalidade deverá ser compreendida como um *modus* de fazer educação que não se enquadra no *modus* da educação para crianças e adolescentes e tal diferenciação deveria ser objeto de estudos no processo formativo (inicial e continuada) de professores. Ferreira D. (2009) por sua vez, afirma que o

professor da EJA, muitas vezes, adquire seus saberes para atuação na modalidade, a partir da sua vivência prática e da formação continuada já que, na formação inicial, dificilmente os licenciandos tiveram oportunidades de conhecer e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem para jovens e adultos.

Embora seja afirmado e reafirmado a necessidade de uma formação coerente e voltada para a atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda se observa, em muitos currículos de licenciatura, a inexistência ou a fragmentação de componentes curriculares voltado para a abordagem da EJA. Ventura (2012), em seus estudos, verificou a falta de abordagens teóricas e práticas sobre a modalidade na formação inicial dos professores. “Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos” (VENTURA, 2012, p. 4).

Nos últimos anos, observamos certas reformulações, nos currículos dos cursos de licenciatura, mas essa realidade não alcança todas as instituições e todos os cursos com habilitação para licenciatura. Trazendo essa ideia para a Universidade Federal da Paraíba e, em especial, para o curso de Ciências Biológicas, contamos com um forte exemplo de modificação da matriz curricular, na qual foi incluída a disciplina Educação de Jovens e Adultos, como componente curricular obrigatório (Resolução CONSEPE/UFPB, Nº 23/2019), após a modificação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em 2019, conforme se observa na terceira coluna da Figura 1.

Figura 1 - Matriz curricular do curso de Ciências Biológicas da UFPB após reestruturação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Antes da reestruturação do PPC do curso de Ciências Biológicas, não existia nenhuma disciplina referente à EJA, no curso em tela. Também não havia uma disciplina que permitisse a aproximação do professor, em formação, acerca dos conceitos da avaliação da aprendizagem. Essas disciplinas eram oferecidas como optativas. Assim, apenas aqueles licenciandos interessados ou que despertavam para obter esses conhecimentos, em seu processo formativo inicial, cursavam esses componentes curriculares.

Após a reestruturação, observamos que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser um dos componentes curriculares obrigatórios na formação de professores de Ciências e Biologia, ocorrendo no terceiro período do curso. Percebemos, ainda, que com a reestruturação, o componente curricular “Avaliação da Aprendizagem” também se tornou componente obrigatório no curso em foco. Desta forma, acreditamos que os futuros professores, a partir de 2019, terão maiores conhecimentos e habilidades para promover uma prática educativa e avaliativa coerente com os contextos de educação com os quais irão lidar e atuar, ao longo de sua carreira profissional, sobretudo, no caso da EJA. Cabe ainda destacar que, mesmo com a introdução desses componentes, na formação inicial, esses sujeitos necessitarão de formação continuada, a fim de que suas práticas pedagógicas sejam sempre em favor da construção adequada do conhecimento.

Diante do que foi posto, podemos afirmar que mesmo com os presentes desafios e as dificuldades para a garantia formação do professor para atuar na EJA, é necessário que o docente esteja sempre em busca de sua melhor qualificação, a fim de que sua formação para EJA ocorra pautada em todas as necessidades da modalidade, já que que não é apenas a atuação prática que tornará o professor da EJA habilitado e preparado para lidar com os desafios e as realidades que se surgem. A respeito deste assunto, ainda, se faz necessária a conquista de espaços que promovam a discussão da modalidade EJA, nos cursos de licenciatura, em destaque para as licenciaturas em Ciências Biológicas, existentes em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Considerando o contexto sociocultural da contemporaneidade, os estudos e pesquisas, em educação, estão sendo, cada vez mais, submetidos a novas rigorosidades metodológicas e exigências de qualidade, sendo assim, é preciso que o pesquisador torne claros os conceitos que pretende utilizar e aplicar em sua investigação científica. Dessa forma, nesse tópico, estruturamos a compreensão da metodologia de pesquisa e elaboramos um percurso, a fim de propiciar um melhor entendimento da realidade do objeto de estudo aqui em foco.

Destacamos que o conhecimento e os resultados adquiridos, por meio da pesquisa, estão correlacionados a uma correta escolha das ferramentas metodológicas, como também à forma de análise e interpretação dos dados, diante da temática escolhida para investigação.

Nesse sentido, Ciribelli (2003) aponta o método científico como uma soma de etapas, procedimentos e instrumentos, no qual, o pesquisador direciona a sua pesquisa de caráter científico para que seja possível encontrar respostas e dados que afirmem ou refutem sua teoria inicial.

A pesquisa científica é fundamental para a caracterização da intelectualidade do estudante/pesquisador e pode atuar como ferramenta de incentivo para o uso da reflexão e crítica construtiva em sua atuação em todos os setores da sociedade. De acordo com Teixeira (2010), para que se tenha uma educação de qualidade, faz-se necessária a assimilação de conhecimentos que só são elaborados a partir de uma educação construtiva e comprometida com a realidade vivenciada e analisada.

Freire (2002, p. 14) nos traz a reflexão de que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A partir de Demo (2006, p. 50), observamos, mais uma vez, a importância da pesquisa para os processos de ensino, ao afirmar: “se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa.”

Ghedin e Franco (2008) compreendem a educação como uma prática social humana, histórica e inconclusa, que permeia a relação homem-mundo e que provoca mudanças em quem a estuda e a pesquisa. É possível observarmos que existe, na pesquisa educacional, um sentido

social e reflexivo (não apenas empírico e lógico), que deve ser colocado em ênfase para Ciência, a fim de que novos conhecimentos sejam produzidos e incorporados à sociedade, tendo, assim, uma pesquisa que promova o bem-estar social e que aponte resultados úteis à população.

Para Gatti (2002, p. 9)

[...] não buscamos qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial.

É importante destacarmos que a pesquisa científica, independentemente de sua área temática, requer uma fundamentação epistemológica que explicita o posicionamento teórico do pesquisador envolvido. De acordo com Chizzotti (1991), dar-se o nome epistemologia à área da filosofia que examina o universo do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que tornam o conhecimento válido e verdadeiro.

Nessa direção, o que segue nessa parte do presente capítulo, é a apresentação da caracterização da abordagem desta pesquisa, o desenho metodológico, seguido do tipo de pesquisa, os sujeitos estudados e o instrumento de coleta dos dados. Por fim, tratamos de apresentar sobre a Análise Crítica do Discurso, e como procedemos para realizar as análises dos dados, segundo essa técnica, e, ao mesmo tempo, uma abordagem epistemológica de leitura da realidade.

4.1 CARACTERIZANDO A ABORDAGEM DA PESQUISA

Ressaltamos que, ao longo do tempo, vêm ocorrendo modificações a respeito de como se desenvolve uma pesquisa ou investigação. De acordo com Ludke e André (1986), as investigações eram pautadas em geração de dados e informações descontextualizadas, sendo hoje, percebida em um contexto mais amplo, por meio da busca da construção e criação do conhecimento científico através de dados, informações e evidências sobre um determinado objeto. Compreendemos que a pesquisa é marcada por desafios e incertezas que levam o pesquisador a ir em busca de quais passos deve seguir, para que seja possível obter êxito e responder seus questionamentos.

Considerando a problemática de analisar a prática avaliativa dos professores de Ciência da EJA, optamos por um estudo fundamentado na abordagem qualitativa da pesquisa em

educação, uma vez que o objeto está inserido em um contexto histórico, político e social bem demarcado e tem como sujeitos da abordagem seres sociais, produtores e transformadores de realidades. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se faz adequada, porque tratar-se de uma investigação focada no sujeito humano e em suas práticas diárias.

As metodologias qualitativas são “[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2006, p. 22-23).

De acordo com Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa permite que um fenômeno seja:

[...] melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Assim, podemos dizer que, em uma pesquisa qualitativa, deve ser colocado, em primeiro lugar, os sujeitos envolvidos no processo e no objeto investigado para que todos os elementos possam ser analisados. Nesse sentido, Flick (2009) diz que a pesquisa qualitativa tem como fundamento e material empírico o texto em detrimento de números, partindo da ideia social dos contextos e realidade que são colocadas em análise, indo em busca das experiências relatadas pelos sujeitos participantes, por meio da perspectiva prática do dia a dia e do conhecimento cotidiano.

Dessa forma, é possível entendemos que o próprio campo de pesquisa, a partir da interpretação dos fenômenos observados, serve de fonte para coleta dos dados, em que o pesquisador funciona como instrumento principal para análise dos dados e atribuição de significados. Flick (2009, p. 41) afirma que “os pesquisadores que dão início a um estudo usando métodos qualitativos para tratar de um problema de seu interesse se defrontam com um quadro de conhecimento enorme que podem usar para melhorar o resultado de sua pesquisa”. Por sua vez, Oliveira (2016, p. 37) aponta o enfoque qualitativo como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Para Minayo (2001), a abordagem qualitativa permite a descoberta de um evento por meio de uma interpretação de uma dada realidade. E, segundo Moreira (2004), a pesquisa qualitativa tem como características um foco na interpretação que os próprios participantes têm

da situação sob estudo, em detrimento da quantificação de dados; ênfase na subjetividade, em vez da objetividade; demonstra uma flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa; demonstra preocupação com o contexto, nesse sentido o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente à formação da experiência; ao reconhecimento do impacto do processo da pesquisa sobre a situação que está em foco, além disso admite que o pesquisador exerça influência sobre a situação de pesquisa e seja por ela também influenciado.

A partir das afirmações dos autores, acima citados, é possível afirmarmos que a principal característica da abordagem qualitativa está na possibilidade de o pesquisador ir ao encontro do local de pesquisa e vivenciar o ambiente em estudo em conjunto com os sujeitos investigados. Para Creswell (2014), a coleta dos dados se dá através da subjetividade, na qual, o pesquisador irá desenvolver sua observação, além de realizar entrevistas com os participantes e analisar documentos significantes e importantes para o campo de pesquisa, para que seja possível identificar o conceito que é atribuído ao problema em questão.

4.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA, OS SUJEITOS E O INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Destacamos a necessidade de, logo no início, tornar claro o que significa realizar uma pesquisa, seja ela acadêmica ou não. Pesquisar é, portanto, o ato de descobrir as possíveis respostas para uma dada problemática ou dúvida imposta pelo sujeito pesquisador. Várias são as razões que levam à realização de pesquisas, podendo ser razões intelectuais e/ou práticas.

Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Ora, se uma pesquisa é composta por fases, cabe ao pesquisador ficar atento ao cumprimento destas, de forma a garantir a obtenção dos dados e chegar a uma conclusão consistente e confiável. Para Chizzotti (2006, p. 81),

[...] a pesquisa é, deste modo, um contínuo de planejamento, identificação do problema, execução e avaliação da ação [...] uma sequência espiral reiterada de análise, pesquisa de fatos, conceituação, elaboração de planos de ação, realização desses planos, seguida de avaliação, pesquisa de fatos novos e repetição do ciclo espiral de atividades.

No que diz respeito à pesquisa exploratória, esta tem sido compreendida, metodologicamente, como aquela voltada para a garantia dos alcances dos objetivos propostos por uma investigação científica. Dentre os seus objetivos, encontra-se a validação de instrumentos, aprimoramento de hipóteses, além de proporcionar uma maior familiaridade e aproximação com o campo de estudo. Gil (2002) afirma que a pesquisa exploratória é bastante utilizada em pesquisas, cujo tema foi pouco explorado, e por ser aplicada para que seja obtido uma visão acerca de determinados fatos. Conforme apresentado no “estado da arte”, poucas são as pesquisas que exploram a avaliação da aprendizagem na EJA, e, no ensino de Ciências, não há pesquisas que caminham nessa investigação temática.

De acordo com Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), todos os estudos exploratórios são caracterizados pela busca de ideias que facilitem a compreensão dos fenômenos pesquisados. Para os autores, a formulação de hipóteses nem sempre é necessária, uma vez que esse tipo de pesquisa possibilita a flexibilidade do pesquisador para que seja possível alcançar diversos aspectos relacionados ao fenômeno.

De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade com o problema proposto, fazendo com que ele seja mais explícito. Ainda para o autor, o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas, com pessoas experientes sobre o problema pesquisado, são abordagens que compõem uma pesquisa exploratória.

Nessa mesma linha de pensamento, Mattar (2001) afirma que os métodos da pesquisa exploratória são versáteis e amplos, compreendendo o levantamento de experiências, observações informais e fontes secundárias.

Considerando que os professores da Educação de Jovens e Adultos, em seu caminhar, lidam com situações-problemas que, em alguns casos, acarretam na evasão dos alunos do ambiente escolar, compreendemos que os estudos exploratórios são ferramentas úteis para investigar alternativas e ideias que facilitem a superação das problemáticas (ZIKMUND, 2000). Para o autor, a pesquisa exploratória procura esclarecer e definir a natureza de um problema, gerando informações a seu respeito.

Nessa direção, e, partindo dos objetivos propostos para a realização desta pesquisa em nível de Mestrado, escolhemos como campo de investigação seis escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB que ofertam os anos finais do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para a escolha dessas escolas, estabelecemos dois critérios básicos, o primeiro consistiu na necessidade e na importância de a escola possuir os ciclos III e IV da EJA, e, o segundo critério levou em consideração o fato de a escola possuir professores

de Ciências em seu quadro de docente. Além desses critérios, foi necessário obter autorização para acesso às escolas, por meio da anuência emitida pela Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa (Ver Anexo A).

É importante destacar também que, seguindo as orientações e normas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e as exigências mínimas ao se desenvolver uma pesquisa com seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, e aprovada sob Parecer nº 3.889.136/2020 (Anexo B). De acordo com o citado documento, a pesquisa atende todas as exigências institucionais e versa sobre um tema interessante, diante do contexto sócio histórico e político.

No que diz respeito aos sujeitos participantes⁸, estes foram compostos por professores do componente curricular de Ciências que atuam na EJA nas escolas selecionadas. Considerando que cada escola possui um único professor do referido componente curricular, foram entrevistados seis professores. Os critérios para a escolha desses sujeitos foram: a) ser licenciado em Ciências Biológicas ou Ciências Naturais; b) atuar na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos III e IV na rede pública municipal de ensino há pelo menos um ano, pois neste período de tempo, já foi possível, para este docente, aplicar diferentes estratégias e procedimentos avaliativos nas turmas de EJA.

E, para a realização da geração de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro (Apêndice A), uma vez que essa técnica possibilita compreender as perspectivas dos docentes em relação ao seu trabalho realizado no ato avaliativo da aprendizagem Ciências. Podemos afirmar, ainda, que esse tipo de coleta promove uma melhor aproximação com a realidade vivenciada pelos sujeitos.

De acordo com Minayo (2001), ao se fazer o uso de entrevistas semiestruturadas, o pesquisador toma como base um processo de organização de um conjunto de questões, organizando-as em roteiros, sobre determinado tema que se pretende estudar. Essa ferramenta possibilita que o entrevistado fale livremente sobre assuntos correlacionados que surgem como desdobramentos do tema principal. Nesse sentido, Fiorentini e Lorenzato (2009) apontam uma grande vantagem ao se trabalhar com entrevistas, uma vez que elas permitem que os sujeitos entrevistados sejam estimulados a falar, ainda que tenham pouco conhecimento acerca da temática em estudo.

Haguetter (1995) afirma que a entrevista pode ser considerada como um movimento de interação social, em que o pesquisador (por sua vez, entrevistador) objetiva coletar informações

⁸ Ver Quadro 4 na p. 92.

por meio de um roteiro organizado em tópicos a respeito de um tema central. Já para Triviños (1987, p. 146), por sua vez, assegura que a

[...] entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Ainda para este autor, as perguntas, partindo de uma linha histórico-cultural dialética, devem ser explicativas ou causais, objetivando-se a determinação de causas do fenômeno social estudado. Para Manzini (2003), ao se elaborar o roteiro de entrevista, o pesquisador deve tomar alguns cuidados para que as questões sejam claras e objetivas, garantindo, assim, a coleta dos dados. Dentre esses cuidados, o autor aponta para: a) linguagem; b) forma das perguntas; c) sequência das perguntas.

É importante destacar que quando uma entrevista é bem realizada, ela permite que o pesquisador colete os dados, de forma profunda, a partir dos modos com os quais os sujeitos envolvidos percebem e dão significado à sua realidade, promovendo o levantamento de informações precisas que permitem a descrição e compreensão dos fenômenos em estudo (DUARTE, 2004).

Para Flick (2009, p. 143),

[...] as entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído o interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Esse interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Concordando o autor acima citado, é possível afirmarmos que a utilização desse instrumento de coleta permite uma melhor aproximação e aprofundamento no universo de pesquisa e, no caso desta investigação, no contexto dos professores de Ciências da EJA, ou seja, tal instrumento é capaz de compreender as histórias de vida, realidades e visões de mundo, permitindo que o pesquisador retire e encontre, nessas circunstâncias, elementos que demonstrem as práticas avaliativas dos docentes.

Autores como Lakatos (1996) apontam a entrevista como uma das etapas de maior relevância, no transcorrer de uma pesquisa, uma vez que ela demanda tempo e cuidados. Deve-se planejar bem a entrevista a fim de que o objetivo proposto seja alcançado; o entrevistado deverá ter alguma aproximação com a temática e também uma boa disponibilidade para a sua

participação e contribuição; faz-se necessário, também, garantir o segredo das confidências e identidade dos sujeitos, sendo importante a utilização de nomes fictícios no momento da transcrição, publicação dos dados e consequentes resultados.

Destacamos que os professores selecionados e que aceitaram participar e contribuir com a presente pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹. Este termo funciona como uma forma de manter os padrões éticos da pesquisa e garantir o sigilo dos dados coletados, durante e após a entrevista, assegurando os direitos e integridade dos participantes.

Ao considerar que os professores do contexto da Educação de Jovens e Adultos são responsáveis por significativas mudanças na vida dos seus alunos, reforçamos a viabilidade desta abordagem para coleta de informações.

Tendo em vista as vantagens e orientações descritas, acima, entre março e abril de 2020, selecionamos escolas públicas onde a pesquisa foi conduzida. Ainda que não houvesse nenhum contato preliminar com os colaboradores¹⁰ escolhidos ao final do processo, os espaços de trabalho foram eleitos a partir da rede de contatos já estabelecida pelo pesquisador, prezando também pela diversidade de formações e territórios de atuação. Os critérios de seleção das unidades escolares contemplavam espaços em que houvesse a oferta de disciplinas de Ciência nos ciclos III e IV da EJA e que fizessem parte da rede pública de ensino municipal em diferentes localidades do município de João Pessoa. A perspectiva era de contemplar profissionais e contextos comunitários variados. Além de terem formação em Ciências Biológicas e, estarem no momento da pesquisa, lecionando em turmas de Educação de Jovens e Adultos, um outro critério de seleção adotado foi o interesse em participar da pesquisa. Assim, do conjunto de unidades escolares previamente estabelecidos, destacamos três professoras e três professores que se voluntariaram, totalizando assim seis colaboradores.

Uma parte das pesquisas foi conduzida, no início do semestre letivo, nos primeiros dias de março de 2020 nas dependências da própria unidade escolar em que os colaboradores atuavam, em geral nos intervalos de descanso entre aulas. As entrevistas foram conduzidas e gravadas na sala de professores de cada escola. Contudo, a eclosão da crise sanitária em virtude da pandemia de covid-19, no município e em todo o mundo, impuseram a necessidade de readequar o contato já estabelecido com os participantes.¹¹ Assim, as primeiras entrevistas,

⁹ Para fins de consulta, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível no Apêndice B.

¹⁰ Termo utilizado para se referir aos sujeitos participantes pesquisados.

¹¹ Em 13 de março de 2020 o governo do estado declarou estado de emergência no estado, acompanhando medidas em nível nacional, o que fomentou a criação de diversos decretos restritivos.

respectivamente com Silva e Joseph, foram realizadas em março de 2020 e as demais no mês de setembro, quando os acordos de participação foram reestabelecidos. Nesse segundo grupo, formado por quatro professores colaboradores, as entrevistas foram conduzidas por dispositivos de videochamada com os quais cada um tivesse mais familiarizado. Em todos os casos, foi indicada a preferência por usar o mecanismo de chamada de vídeo do WhatsApp.

A transposição da situação de interação de um contato face a face para um contato mediado por computador impõe também mudanças no nível de conforto e receptividade dos colaboradores, especialmente nesse contexto em que, como lembra Jean Segata (2020), as medidas de isolamento social foram colonizadas pelo digital. Em outros termos, as já atribuladas rotinas de trabalho foram sobrepostas ao cotidiano do cuidado doméstico e ao ambiente de ansiedades impostos pelo momento pandêmico. A imagem de reclusão que acompanha a noção de isolamento foi assim substituída pela sobrecarga de trabalho e pelas muitas horas de interações mediadas por computador, smartphones e outras máquinas, especialmente, nos meses iniciais da pandemia quando houve uma maior adesão às medidas de distanciamento e, em alguns casos, de *lockdown*.

Esses dados também interferem no modo como os sujeitos se relacionam com o pesquisador e como produzem suas perspectivas sobre o fazer pedagógico. Como lembra Fairclough (2001), o discurso é uma prática e, nesse sentido, ele é tensionado pelo ambiente social e pelas relações que constituem a cultura e a sociedade em um dado momento. No cenário produzido pela pandemia, a expressiva presença das mídias digitais móveis cria uma situação de cansaço e estresse, o que por sua vez, pode ser traduzido na comunicação fracionada e eventualmente apática que podem ser marcas da interação *online*, mas que, provavelmente, intensificaram-se ao longo dos períodos de isolamento.

Se as primeiras entrevistas contavam com a possibilidade de uma interação mais próxima, pela comunicação não verbal expressa em gestos, trejeitos e outras marcas da comunicação que não necessariamente são textualizadas, os registros em vídeo criam outros indícios que fazem parte da prática discursiva. Não é o interesse desta pesquisa trabalhar esses aspectos, mas eles devem ser entendidos também como parte do conjunto de características que apontam para a potencialidade e para as limitações do material coletado e analisado. Em outros termos, ao lidarmos com um universo pequeno de colaboradores há a possibilidade de um olhar mais detalhado sobre os processos avaliativos realizados por sujeitos concretos, permitindo também uma compreensão mais aprofundada dos contextos e cenários.

Por outro lado, o ambiente contextual, marcado por medos, incertezas e ansiedades do momento de condução das entrevistas, da suspensão das atividades pedagógicas e da própria interface de comunicação estabelecem alguns limites para a análise. Isso é particularmente notável no modo pontual e breve com que os colaboradores, desse segundo grupo, responderam aos questionamentos da entrevista, em que a interação foi feita via chamada de vídeo, por exemplo. E também aos constrangimentos que expressavam ao se verem sendo gravados, e se colocando em uma situação de exposição e receio de terem de falar sobre suas práticas docentes.

Esses elementos de constrangimento, dificuldade e as contradições que se produzem são parte da linguagem e da prática discursiva. Não são detalhes da análise, mas constituintes, tendo em vista a perspectiva de análise que adotamos no tratamento do material e nos dados de pesquisa. Eles serão melhor descritos e contextualizados, no capítulo seguinte, em que apresentamos os resultados da pesquisa de forma mais efetiva.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Partindo do pressuposto de que todas as etapas antecedentes foram cumpridas, partimos, então, para etapa final da pesquisa, que consistiu na análise dos dados obtidos durante todo o período de coleta de informações e realização das entrevistas¹². De acordo com Minayo (1992), deve-se ter cuidado com os obstáculos que surgem no momento em que o pesquisador inicia sua interpretação, pois, para a autora, quanto maior for a sua proximidade com o objeto, mais ilusório se torna a obviedade dos achados, fazendo com que os dados sejam simplificados e conclusões superficiais sejam feitas acerca do que foi pesquisado e estudado.

De acordo com Gomes (1993), a análise de dados possui algumas finalidades básicas, como compreender os dados obtidos, aceitar ou refutar questões formuladas quando do início da pesquisa e promover um engrandecimento nos conhecimentos sobre o tema pesquisado, em conjunto com o contexto social, histórico e cultural do momento. No que concerne ao material coletado e as possibilidades de análise, como orientação teórico-analítica adotamos, durante o processo de análise, uma perspectiva de análise discursiva sobre as entrevistas. Em outros termos, o propósito da análise esteve em descrever e interpretar as dimensões constitutivas dos processos avaliativos como instâncias da prática social, nesses termos, considerando as múltiplas camadas e roteiros adotados por docentes no exercício da EJA.

¹² Realizadas de forma presencial com dois professores e virtual com quatro docentes, em virtude do COVID-19.

Como lembra Fairclough, o método de análise do discurso se caracteriza pelo encontro de várias tradições teórico-metodológicas que não necessariamente concordam entre si. São projetos de conhecimento marcados por propósitos e métodos particulares tendo em vista os modos pelos quais a linguagem é interpelada nesses modelos. Em seu conjunto é possível ver, nesses métodos, um interesse e uma origem tanto na filosofia quanto na linguística, considerando os aspectos da linguagem, esses métodos organizam e dão sentido às experiências sociais, políticas e culturais. No contexto europeu, tais métodos se tornaram populares dentro dos universos acadêmicos a partir da significativa recepção da filosofia francesa contemporânea, em trabalhos extensivos de análise de fontes documentais e históricas, que buscavam interpretar, a partir da linguagem, as configurações do poder na sociedade, a exemplo das obras de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari as quais, no campo linguístico, ganharam destaque pela contribuição de Michel Pêcheux. No contexto anglófono, essas teorias se beneficiaram, particularmente, das contribuições da linguística crítica e, em maior medida, das proposições Ruqaiya Hasan, Michael Halliday e Christian Matthiessen em torno da linguística sistêmico-funcional (cf. FAIRCLOUGH: 2001, p. 129-131).

Em seu conjunto, essas influências permitiram a compreensão da linguagem marcada por desigualdades e por conflitos que organizam a experiência social, ou, nos termos de Fairclough (2001, p. 131), que apontam para o “modo como as ordens de discursivo estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas”.

Ao método proposto, Fairclough chamou de Análise Crítica do Discurso (Critical discourse analysis), oferecendo uma ênfase no aspecto crítico da linguística do qual é herdeiro, mas também buscando uma sistematização dos métodos e dos supostos conceituais em torno dos quais a proposta se orientava. Para o autor, o objetivo da ACD é mostrar “como a língua participa de processos sociais” (FAIRCLOUGH: 2001, p. 229). Para isso, ele propõe um modelo tridimensional de análise que distribui e oferece insumos para refletir sobre as dimensões textuais, discursivas e sociais do material a ser analisado. Ainda, segundo Fairclough (2001, p. 230), a Análise Crítica do Discurso:

[...] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas.

Nesse aspecto, a linguagem passa a ser concebida não como uma coisa, mas como uma prática, imbuída em contexto complexo marcado por relações de dominação e subordinação, ideologias e hegemonia que podem ser descritas a partir da linguagem. Norman Fairclough passa a fazer uso dessas tradições teóricas de modo criativo e inovador, explorando uma dimensão de análise discursiva orientada para o texto. O texto, na sua abordagem, deve ser interpretado não apenas como uma expressão verbal documentada por meio da escrita, mas como um evento comunicativo de forma mais ampla, o que se nota pela ampla gama de materiais que o autor usa em suas análises: literatura, campanhas publicitárias, conversas, pronunciamentos políticos, entre outros. A proposição de Fairclough vai mais além de uma justaposição teórica. Ele propõe um método de análise para a linguagem e a experiência social combinadas que permitiu a confluência de análises produzidas de modo distinto por cientistas sociais e estudiosos da linguagem e da filosofia política.

Em sua proposta de análise, Fairclough sugere a organização dos procedimentos em três momentos de microanálise, a saber, a análise textual, a análise discursiva e a análise da prática social. Como argumenta o próprio autor:

Essas três dimensões da análise vão inevitavelmente estar superpostas na prática; por exemplo, os analistas sempre começam com alguma ideia da prática social em que se situa o discurso. Mas a sequência é útil para ordenar o resultado do engajamento de alguém em uma amostra discursiva particular antes de apresentá-la na forma escrita ou falada. Note-se que envolve uma progressão da interpretação a descrição e volta a interpretação: da interpretação da prática discursiva (processos de produção e consumo de texto) a descrição do texto, a interpretação de ambos a luz da prática social em que se situa o discurso. Não é necessário proceder nesta ordem, e os analistas podem começar da análise do texto, ou de fato da análise da prática social. A escolha dependerá dos propósitos e das ênfases da análise. 'Olhar' para os processos de análise de discurso parece ser particularmente apropriado, dada a minha principal preocupação aqui com processo e mudança. (FAIRCLOUGH: 2001, p. 282).

O modelo tridimensional permite uma ênfase no que os sujeitos sociais dizem e como constroem e agem na sociedade *a partir* do e *no* discurso, oferecendo assim um espaço de controle. Esse espaço, usualmente descrito por Fairclough pela ideia de “análise textualmente orientada” possibilita, por um lado, ater-se ao que os sujeitos dizem, fazem e como representam os universos dos quais falam, como também permite uma leitura dos registros com os quais elas coexistem, por meio de outras práticas enunciativas que formam a prática discursiva, seja por meio da prática social em que esse discurso adquire sentido e lugar. É essa justaposição que permite a compreensão das ações, valores e representações, nos quais, os sujeitos se engajam, e, em grande medida, também a leitura de formas de mudança ou de continuidade nas relações sociais de poder e hegemonia.

De acordo com Beltrão (2019) a mudança social, por meio do discurso, é um dos principais focos da ACD de Fairclough, nos processos e práticas sociais, ambas as ideias se inter cruzam mutuamente. Neste sentido, Martin (2000) afirma que a ACD tem como objetivo “retrabalhar” a desigualdade e não apenas compreender as relações de poder existentes no dia a dia dos ambientes. Ainda para esse autor, o principal papel dessa abordagem analítica é promover a visualização daquilo que não está claramente posto, ou seja, tornar visível o não óbvio dentro dos contextos textuais e de falas.

É possível afirmarmos que todo o discurso é constituído em um cenário de relações sociais de poder. Apoiando-nos em Foucault, o poder não é algo que se “tem” na obra de Fairclough, mas algo que é exercido por todos os sujeitos em variados graus, já que atua na produção de processos regulatórios da sociedade e se distribui por toda ela, uma vez que ocorre uma restrição do conhecimento disponível. Acreditamos que a Análise Crítica do Discurso seja a melhor ferramenta metodológica para a análise dos dados obtidos na investigação sobre a concepção de avaliação da aprendizagem na EJA, por professores que ensinam Ciências nos Ciclos III e IV, tendo em vista o modo como opera no sentido de descrever e interpretar a partir da linguagem dimensões complexas que organizam as experiências dos sujeitos em seus contextos sociais e políticos.

O tratamento dos dados foi realizado a partir das orientações de Fairclough (2001) e sua proposta de modelo tridimensional de análise. Acompanhando as orientações do autor em “A prática da análise do discurso”, oitavo capítulo da coletânea *Discurso e Mudança Social*, as entrevistas realizadas com os colaboradores foram transcritas, estudadas e interpretadas seguindo um protocolo de análise considerando aspectos textuais, discursivos e sociais. Esse protocolo foi composto pelos seguintes momentos:

a) Separação das entrevistas por professores e escolas pesquisadas: seguindo os critérios de inclusão de colaboradores descritos, no início da seção, cada colaborador foi informado sobre os propósitos da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre-Esclarecido da pesquisa. A entrevista foi realizada em situações de contato face a face e, a partir da emergência da pandemia, em março de 2020, medidas de contenção e distanciamento foram adotadas, o que implicou a utilização de recursos de chamada de vídeo com uma parte do grupo de colaboradores (quatro dos seis). Dada a ênfase qualitativa da proposta, não houve preocupação com uma representação estatística dos participantes, mas privilegiamos a composição de um elenco de personagens que fosse representativa das diversas realidades que caracterizam a EJA

em termos de territórios, nas quais, as escolas estavam inseridas, tempo de formação, instituição de graduação entre outros marcadores que compõem a trajetória e atuação de cada participante.

b) Identificação dos professores por pseudônimos: Ainda, durante as entrevistas, solicitamos a cada interlocutor que designasse para si mesmo um pseudônimo pelo qual seria identificado no texto. O objetivo da adoção do pseudônimo foi resguardar a privacidade e anonimato de informações pessoais que não fossem objeto de análise.

c) Construção de um quadro sobre os dados gerais dos professores: a partir das informações gerais sobre a caracterização dos entrevistados, as informações preliminares sobre formação, tempo de atuação e outros aspectos que fazem parte das trajetórias docentes de cada um foi organizado a fim de que pudesse servir como unidade de referência. Esse quadro é apresentado na abertura do capítulo 4, a seguir.

d) Transcrição das entrevistas: Como lembra Fairclough, em contextos em que o material de análise parte de situações de interação oral, a transcrição é um procedimento padrão, visando a anotação da situação comunicativa original. Esse é um processo complexo e custoso, que envolve uma “interpretação da fala”, bem como o reconhecimento de que certos aspectos da comunicação oral são impossíveis de serem transportados para a escrita. A reorganização da fala em frases, pontuação e a recorrência de marcas como repetição, contradição entre outras, por exemplo, ainda que façam sentido, na fala, podem comprometer a interpretação do texto, ou produzir caricaturas dos pesquisados, expondo-os a situações de constrangimento que devem ser controlados a partir dos protocolos éticos de respeito ao que foi dito, mas de preservação da imagem. Em vista dessas recomendações, durante a transcrição das entrevistas, buscamos nos ater, ao máximo, ao que foi dito, transcrevemos as entrevistas manualmente e recorremos a edições apenas em circunstâncias em que a comunicação poderia ser comprometida.

e) Leitura das entrevistas: após as transcrições, realizamos leituras de modo a selecionar os fragmentos de entrevistas que comporiam as análises. Na maior parte das entrevistas, dada a curta extensão destas, utilizamos o material em quase sua totalidade.

f) Interpretação e análise crítica dos dados: quanto ao processo de interpretação, levamos em conta o modelo tridimensional de análise construído por Fairclough. Assim, analisamos o material, preliminarmente, de modo a destacar as características textuais e marcas significativas das situações de fala, seguido, de modo intercalado, pelos aspectos discursivos e sociais. Essas últimas duas dimensões foram estabelecidas a partir do confronto e triangulação entre os dados das entrevistas e a discussão colocada por documentos que constituem a política educacional brasileira sobre avaliação, Educação de Jovens e Adultos, bem como a literatura especializada

nos mesmos temas, em especial, os trabalhos de Cipriano Luckesi e Jussara Hoffman. Sintetizamos esses elementos, de forma breve, na seção 5.2.1 da dissertação e aprofundados, em seu conteúdo, nos demais tópicos em vista das questões que orientaram a construção do problema de pesquisa. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos e suas respectivas análises.

5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados que foram obtidos por meio das entrevistas com os sujeitos pesquisados. A partir dos achados, realizamos uma análise crítica dos discursos dos professores de Ciências da EJA, a fim de alcançarmos o objetivo deste trabalho e responder os principais questionamentos acerca das concepções avaliativas dos docentes de Ciências da EJA. Para facilitar a compreensão do leitor em relação a dimensão temática das entrevistas, questionamos os entrevistados em relação à: inserção na modalidade, finalidade da EJA, concepções avaliativas, instrumentos, planejamento da avaliação e o uso dos resultados avaliativos. Desta forma, realizamos uma análise sobre o olhar crítico, revelado por meio das concepções do docente¹³ de Ciências da EJA, sobre a avaliação da aprendizagem.

De acordo com Beltrão (2019), ao se operar com a análise crítica do discurso, os sujeitos participantes ocupam um lugar de sujeitos sociais no lugar de informantes ou objetos de estudos, desta maneira, estes devem ser valorizados, respeitados e incentivados a falar sobre si e tecer suas considerações pessoais sobre o objeto de pesquisa. É importante destacar que todos os entrevistados estão ou já estiveram diante da disciplina de Ciências, na modalidade EJA, em diferentes escolas de João Pessoa-PB. Assim, nas análises que se seguem, levamos em consideração os horizontes sociais, pessoais, cursos formativos e outras atividades realizadas voltadas para atuação no campo educacional e na EJA. O quadro abaixo apresenta os perfis dos pesquisados.

¹³ A fim de apresentar ao leitor o grupo de participantes e os seus perfis, foi elaborado um quadro que apresenta todos os sujeitos, de acordo com a sequência temporal das entrevistas.

Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa¹⁴

Sujeitos	Idade	Formação	Local, data e hora da entrevista	Tempo experiência docente	Tempo experiência na EJA
Silva	48 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas/ Pós (lato sensu) em Ciências Ambientais	Sala dos professores da escola no dia 04/03/2020 às 19 horas Duração: 40 minutos	10 anos	7 anos
Joseph	45 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas / Pós lato sensu em Educação Ambiental	Sala dos professores da escola no dia 05/03/2020 às 20 horas Duração: 38 minutos	18 anos	11 anos
Edi	45 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática/ Pós lato sensu em Psicopedagogia	On-line via Whatsapp no dia 14/09/2020 às 19 horas Duração: 37 minutos	18 anos	15 anos
Professora. E	26 anos	Licenciatura em Biologia/Pós lato sensu em Ensino de Ciências	On-line via Whatsapp no dia 17/09/2020 às 09 horas Duração: 35 minutos	2 anos	1 ano e 2 meses
Marcelo	50 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	On-line via Whatsapp no dia 17/09/2020 às 19 horas Duração: 30 minutos	10 anos	5 anos
Esther	33 anos	Licenciatura em Química/ Pós em Psicopedagogia	On-line via Whatsapp no dia 28/09/2020 às 16 horas Duração: 25 minutos	12 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020).

¹⁴ O presente quadro poderia estar no Capítulo 3, porém, ao avaliar que sua leitura ajudaria na melhor leitura da introdução deste capítulo, decidimos por sua permanência neste local.

De modo a atentar para a diversidade de perspectivas sobre o trabalho docente, na construção da amostra dos colaboradores, buscamos contemplar diferentes perspectivas, adotando proporção igual entre homens e mulheres, ainda que essa não seja a normalidade dos dados sobre o perfil docente na EJA, especialmente nas disciplinas voltadas às Ciências da vida. Incorporamos, também, uma distribuição espacial que pudesse colocar em relevo distintos perfis dos estudantes atendidos pela EJA, já que ela se caracteriza como uma experiência de ensino fundamentalmente popular e pautada na tentativa de redução das desigualdades produzida pelas dificuldades de acesso e permanência ao ensino dito regular.

As escolas onde atuam os sujeitos docentes pesquisados estão distribuídas em áreas e bairros com relevantes questões sociais da grande João Pessoa. Uma delas em que Marcelo atua e onde exerce a função de professora de Ciências, na modalidade EJA, está localizada nas bordas da região urbana de João Pessoa, bairro de Paratibe. Esta região tem crescido, nos últimos anos, com a expansão de projetos habitacionais para camadas populares, isso implica, também, a estrutura de serviços ainda deficitária (pavimentação, segurança pública, iluminação, postos de saúde). Segundo dados do censo da educação de 2018, o bairro todo é coberto por apenas duas escolas, uma municipal e outra estadual, o que provoca um descompasso entre uma grande clientela potencial e uma estrutura reduzida para acolhê-los.

As demais escolas estão localizadas em bairros da cidade com diferentes configurações de periferia, produzindo assim arranjos de desigualdade que devem ser entendidos em seus próprios termos. Apenas uma delas em que os colaboradores atuam, está localizada em um bairro central, de perfil caracterizado por moradores de classe média alta, no bairro de Manaíra, na região da cidade próximo à praia e à avenida Ruy Carneiro, uma das principais da cidade. Nesta escola, atua o Joseph, que também é professor de Ciência em outra escola da EJA pesquisada. Apesar das diferentes localizações, percebemos um mesmo perfil de alunos, caracterizados, segundo o professor, por trabalhadores que buscam na educação uma melhor qualidade de vida. Destacamos, assim, a necessidade de manutenção de escolas da EJA em todos os locais da cidade, para que seja possível auxiliar os alunos em sua busca por formação.

Em relação à formação inicial dos sujeitos da pesquisa, observamos que todos possuem formação em nível superior, com a predominância do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e uma formação em Licenciatura Química. No que tange à formação continuada, não foi mencionado nenhum curso específico para atuação na EJA. Durante as entrevistas, dos seis professores, cinco relataram que obtiveram seu diploma em universidades federais e apenas

um em instituição privada, o que denota a grande importância de manutenção de instituições públicas para a promoção de formações em nível superior de qualidade e acessível a todos.

Quando questionados sobre o tempo de atuação enquanto docente, percebemos que 83,33% têm de 10 a 18 anos de profissão, enquanto 16,67% têm apenas 2 anos de atuação. No que diz respeito à EJA, notamos que dois professores são iniciantes, com até 5 anos de atuação na modalidade, enquanto os demais têm entre 7 e 15 anos. Este menor tempo de trabalho com a EJA mostrou um certo receio de trabalhar com este público, o que pode estar ligado a questões de formações ineficientes, percebemos esse receio na conversa informal com a Professora E.

Quando perguntados sobre o motivo de terem se tornados professores na área da Educação de Jovens e Adultos, os participantes revelaram:

- a) A busca por novos desafios na prática docente uma vez que o público misto da EJA possibilita novas formas de trabalho;
- b) A necessidade de complementação de carga horária semanal;
- c) Imposição da secretaria de ensino;
- d) Experiências anteriores com o público EJA e o desejo de retornar à modalidade.

A partir desses dados iniciais obtidos no início das entrevistas, chamou-nos a atenção para: recente atuação na EJA de alguns docentes; não menção de formações voltadas para EJA; imposição do sistema educacional para docência na EJA. Retomamos a análises das práticas e concepções avaliativas de Ciências, na modalidade, e apresentamos, a seguir, as análises dos discursos dos professores quanto à avaliação de Ciências na EJA.

5.1 PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EJA ENTRE DOCENTES DE CIÊNCIAS

Atendendo aos preceitos fundamentais que organizam o método de Análise Crítica do Discurso, segundo Fairclough (2001), o material coletado nas entrevistas foi transcrito para facilitar a manipulação do texto. O material é pensado, aqui, como um instrumento caracterizado por aspectos da linguagem que circulam em sua dimensão tanto escrita quanto falada, já que é resultante de um processo de edição de falas no contexto de entrevistas presenciais, como também realizadas por meio de videoconferência. A partir disso, aplicamos os procedimentos formais do método, a saber, sua descrição em termos de uma análise fundamentada nos aspectos textuais, discursivos e sociais. Nesta seção do capítulo,

apresentamos os aspectos macro dessas três análises e, de forma mais detida, desenvolvemos esses aspectos nas subseções seguintes.

5.1.1 Análise Textual

Em relação à dimensão textual da análise, notamos que se trata de um registro híbrido (ou seja, foi primariamente produzido em uma situação de interação verbal e formal que foi caracterizado pela entrevista, e logo transcrito para fins de registro e análise). O gênero textual que marcou os dados obtidos foi o da entrevista e da conversa¹⁵. Em se tratando de entrevista, destacamos que a interação foi organizada seguindo um roteiro e supondo a posição social, a partir da qual, os colaboradores foram solicitados a se pronunciar. Em última instância, isso deve ser pensado como marca de uma situação de interação controlada, em que os sujeitos não precisam produzir como docentes, mas caracterizar essa posição a partir das questões colocadas pelo pesquisador. Esse aspecto, aparentemente do nível do detalhe, é central para a análise tendo em vista que repercute no aspecto ideacional da prática discursiva, ou seja, no modo como os sujeitos representam a si mesmos e ao seu ofício. Isso não deve ser confundido com uma suspensão da dimensão ativa de produção do discurso, ou seja, a antecipação da representação não anula o que Fairclough (2001) descreve ao conceituar o discurso como uma prática social. Como veremos, a seguir, há um intenso processo de movimento no interior dessas categorias.

O tema central das entrevistas realizadas foi a prática docente com os alunos da EJA, o ensino de Ciências e como se dão os processos, métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem nesse contexto. Durante a conversa, buscamos recuperar o modo como cada professor gerencia as possibilidades avaliativas, que tipo de representação sobre si e sobre o alunado é possível extrairmos daí e, também, como essas se relacionam às expectativas institucionais e políticas que constituem o contexto de ensino. O roteiro de entrevista semiestruturado foi elaborado pelo pesquisador/autor desta dissertação que já foi em busca dos colaboradores, sabendo os seus locais de atuação e participação na EJA, não sendo ao acaso. Por se tratar do gênero entrevista, dotado de roteiro, os dados coletados orbitavam sempre em torno dos temas citados.

De uma maneira geral, os colaboradores, em suas falas e discursos, interagiram adotando um tom amigável e demonstrando interesse em contribuir para a pesquisa. Exceção, no processo, para, apenas, um dos entrevistados que demonstrou certo desconforto em

¹⁵ Marca textual de uma entrevista.

participar e uma grande vontade de encerrar suas falas, ainda que tenha se voluntariado de forma livre e espontânea.

Os relatos e marcas textuais, construídas na situação de interação e depoimento instaurados pelas entrevistas sinalizam um conjunto amplo de práticas discursivas e expectativas que constituem o ambiente social e emocional, no qual, o processo avaliativo se dá. Nesses depoimentos, foi possível percebermos a presença de temas sobre as experiências pessoais dos docentes com o público da EJA, o qual é misto e formado por uma diversidade de sujeitos, como afirmam Arroyo (2011). Nos relatos, surgiram críticas ao sistema de ensino do país, ideias sobre quem são os alunos da EJA e uma busca constante por não promover prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, a reprovação e consequente evasão dos alunos que compõem a modalidade em tela.

Seguindo o roteiro, a entrevista adotou eixos centrais e temáticos tais como: visão e finalidade da EJA, a relação da disciplina de Ciências com a modalidade, a compreensão dos processos avaliativos e a relação com os estudantes. Durante as análises, identificamos os principais entendimentos dos pesquisados sobre os temas abordados e questionados, ressaltamos que foi sempre permitido aos entrevistados, ir além do proposto pelo roteiro.

5.1.2 Análise discursiva e social

Considerando a disciplina de Ciências, observamos, em todos os entrevistados, a preocupação de promover a alfabetização científica que esteja voltada para as realidades em que os alunos da modalidade estão inseridos. Sendo assim, os docentes afirmaram trabalhar temas como: meio ambiente, saúde, corpo humano e sexualidade, de uma maneira a promover uma compreensão prática a partir da vivência desses processos na vida pessoal de cada aluno da EJA. Outro ponto verbalizado nas entrevistas, está relacionado à participação ativa dos alunos nas discussões, em sala de aula, acerca das temáticas da Ciência. Os docentes afirmam que estimulam os discentes a trazerem experiências pessoais para a sala de aula, promovendo debates acerca dessas questões, sempre buscando relacioná-las aos conteúdos da Ciência. Assim, essa atividade já é apontada como uma das maneiras de avaliar os alunos, já que os professores afirmaram pontuar seus alunos de acordo com as participações nas discussões em sala.

Nas falas dos participantes, ocorrem falas comuns quanto ao entendimento dos processos avaliativos. Para os docentes, a avaliação deve estar voltada a motivar os alunos da

EJA, sendo uma forma de mantê-los atentos, principalmente aqueles estudantes que “chegam à escola cansados”, após uma “longa jornada de trabalho”, e precisam dessa “ajuda” por parte do professor. O estímulo, assim, é um grande aliado do processo de ensino-aprendizagem na modalidade. Além disso, percebemos que a avaliação da aprendizagem é também um momento de auto avaliação da prática docente, em que, os professores verificam se as suas ações pedagógicas estão sendo positivas para a construção dos conhecimentos dos seus alunos. A avaliação, por meio dos resultados, fornece um *feedback* sobre as assimilações, permitindo ao professor uma mudança em suas estratégias.

Para Luckesi (2005), os resultados das avaliações são uma oportunidade para que o professor toma novas decisões e rever suas metodologias para garantia de uma verdadeira construção de resultados positivos do processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre o momento de avaliar seus alunos, percebemos o discurso de avaliação como processo contínuo e formativo, ocorrendo durante as aulas e atividades propostas no semestre letivo. Porém, observamos também o surgimento de uma categoria comparativa, em que a avaliação é posta como uma forma de avaliar a evolução dos alunos de forma individual e coletiva, na relação entre colegas e no processo de aquisição do conhecimento de Ciências, em que se analisa os diferentes níveis de aprendizado dos conteúdos da disciplina, entre os alunos

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem são variados. Cada professor entrevistado afirmou estar em uma constante busca pela promoção de diferentes instrumentos, ao longo do processo de ensino, para tornar a avaliação mais qualitativa possível. Embora em suas falas, as ideias de “qualidade” em detrimento de “quantidade” estejam presentes de forma unânime, percebemos uma grande crítica quanto às exigências do sistema de ensino sobre a quantificação do saber em notas, somadas ao final do semestre. Para os professores, a quantificação leva a uma avaliação fixa, sem critérios e sem considerar as especificidades de cada aluno e turma, podendo levá-los, em certo nível, à desistência, à evasão e à desmotivação para o estudo. Assim, devido ao que é descrito nos termos de uma “obrigação imposta pelo sistema”, alguns dos pesquisados apontam a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta desconfortável e injusta, pois é limitada por um sistema maior, as notas e somas finais.

Ao se pensar sobre as concepções acerca da modalidade EJA, de acordo com os discursos postos pelos professores de Ciências, observamos certas tensões nas entrevistas. Alguns docentes apontam o público da EJA de diferentes maneiras, ora enfatizando apenas os jovens (Edi), ora enfatizando apenas os idosos (Silva/Joseph). Forma-se, assim, um ambiente

com sujeitos amplos e diversos, ainda que interpretados, fundamentalmente, pelo aspecto geracional ou etário. Ao se pensar nos alunos idosos, é fácil percebermos que os professores os definem como aqueles que possuem maiores dificuldades de se expressar, de produzir e assim, necessitam de um maior apoio e motivação. Para alguns dos colaboradores, os alunos idosos buscam, na escola, uma forma de se “sentirem vivos”, contribuindo de alguma forma para a sociedade. Durante a entrevista, Joseph, por exemplo, mencionou que as mulheres idosas vão à escola para realizar seu sonho de formação, que foi interrompido no passado por imposições dos maridos opressores e/ou pela necessidade de trabalhar no campo e auxiliar no sustento de suas famílias.

No que diz respeito à relação trabalho versus estudo, percebemos um entendimento quase unânime, entre os colaboradores, de que os alunos estão inseridos neste contexto educacional em decorrência do trabalho. Essa perspectiva é presente, especialmente, ao falarem sobre os “adultos” e, em menor medida, sobre os “jovens”. Nessas falas, o trabalho separa o sujeito da escola, já que é iniciado ainda na infância, pois era a única forma de sobrevivência. O contato com o mundo do trabalho e a ampliação das relações sociais cotidianas substitui o papel da escola como espaço de formação inicial junto com a família. Assim, a questão que se coloca é a transição entre os conhecimentos prévios formados, ao longo da vida, e os conteúdos estabelecidos pelo currículo na EJA. Por este motivo, faz-se necessário, segundo os colaboradores, levar sempre em consideração todos os conhecimentos prévios e promover, assim, uma avaliação diagnóstica, no início de todo o processo educacional, ainda que o sistema imponha a gestão escolar, a priorização da avaliação somativa.

Nas entrevistas, é reiterada a despreocupação dos sistemas e secretarias de ensino com o aspecto social dos sujeitos que compõem a EJA. Estes agentes limitam a avaliação da aprendizagem a um viés quantitativo, numérico e que almeja uma junção de pontuações que permita, ou não, a progressão de ciclos. Para os professores, esta realidade afeta diretamente a assiduidade dos alunos, em sala de aula, e a sua permanência durante todo o ciclo. Na perspectiva destes, as notas baixas são um grande fator de evasão e desestímulo. Para superar essas questões, os colaboradores afirmam tentar realizar uma avaliação diagnóstica, formativa e individualizada, que objetiva considerar todas as especificidades dos seus alunos e promover um processo de ensino-aprendizagem mais condizente com as suas realidades de vida. Essas questões e as tentativas de valorização da modalidade, contudo, têm sido opostas ao processo de sucateamento da educação pública a partir do desinvestimento e esfacelamento das políticas públicas. Tais elementos constituem o plano social mais amplo em que ocorrem não apenas o

exercício cotidiano da EJA entre os colaboradores, mas também a perspectiva a partir do qual narram a si mesmos na situação de pesquisa, ou seja, em nossa interação durante as entrevistas.

5.2 PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E RESULTADOS: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO

Nesta subseção, analisamos, de forma mais detida, os conteúdos e achados durante as entrevistas. Centralizamos, aqui, algumas questões que parecem ser indispensáveis à compreensão da formulação do problema de investigação: como os colaboradores formulam e representam a avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e quais concepções estabelecem sobre a prática avaliativa e suas tensões. Além disso, de que maneira os entrevistados visualizam o público da EJA.

5.2.1 As alunas e os alunos que compõe a EJA

Conquanto a categoria que formula a política de ensino seja “jovens e adultos”, durante as entrevistas, vislumbramos as múltiplas maneiras pelas quais os colaboradores descrevem e representam seus estudantes. Essas distinções se estabelecem, também, partindo de contrastes feitos entre os próprios docentes e os alunos. A professora Silva, por exemplo, define a EJA e as características dos estudantes a partir da realidade de suas turmas, recorrendo ao que Fairclough (2001) descreve como marcas discursivo-textuais de inclusão. Ela assevera que seu público é diverso e formado por pessoas com diferentes objetivos, ideias e sentidos:

É bem, como posso te dizer... das características, rapaz, a EJA ela traz várias características desde jovens até os idosos, então a gente tem que lidar com a cabeça de jovem, dos idosos, a gente tem que ver uma maneira particular, um olhar num todo para esses jovens e idosos e pra ver se no todo se acompanha né? Sabendo que não é uma tarefa muito fácil, mas que a gente tá lutando para que haja a permanência desses outros idosos com jovens, no aspecto de jovens serem mais críticos, às vezes ser mais motivados do que os idosos, né? Então mais ou menos isso.

(Silva, 48 anos, entrevista em 04/03/2020).

Como podemos constatar, no excerto de fala da entrevistada, há um recurso de referir-se a si mesma na primeira pessoa do plural, usando um “a gente” em torno do qual ela torna possível construir uma ideia de particularidade sobre os educandos “jovens” e “idosos”, descrevendo o processo educativo como uma “lida” no sentido de “lidar com a cabeça”. Ao referir-se à cabeça dos jovens, ela refere-se tanto aos conhecimentos que cada um traz consigo

e, como isso, pode ser vinculado aos conteúdos que formam o currículo estabelecido para sua disciplina, mas também às moralidades, às experiências e aos valores que formam esses estudantes como sujeitos únicos. Em síntese, podemos inferir sobre a questão geracional ou os conflitos geracionais que cercam esses dois perfis de sujeitos na sociedade atual, já que cada vez mais, a EJA é marcada por uma vasta variedade etária entre os sujeitos que a compõe. Isso ocorre, por um lado, devido à juvenilização da EJA e, por outro, pela busca de autonomia e vontade de se sentirem “vivos” por parte dos idosos.

Observamos, assim, uma visão da relação entre Silva e seus alunos. Essa visão é marcada por dois movimentos, um primeiro de distinção entre os alunos a partir de grupos etários, e uma segunda é de sua posição como professora que “*lida com a cabeça*” daqueles que estão sob sua responsabilidade. Partindo de uma perspectiva de análise discursiva, textualmente orientada, como é a perspectiva defendida por Fairclough (2001), é possível indicarmos que o processo de construção do sujeito em termos representacionais parte de duas instâncias. A primeira delas é a função pela qual o sujeito é o socialmente interpelado, ou seja, reconhecendo que socialmente cada interlocutor é múltiplo e desempenha uma série de atividades, assim, cada posição social deve ser pensada de forma relacional também. É esse aspecto que nos remete à segunda instância: cada representação projeta uma outra que lhe é oposta ou suplementar.

No caso da colocação de Silva, a construção de si mesma como educadora parte da construção dos sujeitos, em torno dos quais, ela exerce seu papel social e trabalho. Situando a posição construída pela entrevistada em tela, retomamos o argumento central de Norman Fairclough e que é fundamental para a compreensão das análises apresentadas nesta dissertação: que o discurso é socialmente constitutivo, devendo ser entendido, fundamentalmente, como prática e não apenas como representação do mundo. Ao ilustrar seu argumento explorando o sistema de ensino, Fairclough (2001, p. 92) afirma que:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante. É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida: de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso.

Silva enfatiza o desafio de promover um processo de ensino aprendizagem que atenda tanto os jovens quanto os idosos presentes, em suas turmas, e, por meio do seu discurso, é possível percebermos que existe, na docente, uma preocupação em recorrer aos processos de acompanhamento particular, de modo a favorecer uma melhor apreensão dos conteúdos. Além disso, notamos uma alteração, um processo de interpretação criativa da experiência social, como diz Fairclough (2001). Por esse recurso, há uma localização da categoria formal “educação de jovens e adultos” em uma prática de “Jovens e Idosos”, na qual, estes requerem níveis de atenção distintos: “no aspecto de jovens ser mais críticos, às vezes ser mais motivado do que os idosos, né?”.

Como lembra Mendes (2016), o espaço produzido pela EJA promove a valorização dos idosos, pois eles ganham credibilidade, reagindo aos preconceitos de incapacidade, no momento em que se apropriam desse espaço educativo. É importante notar que muitas dessas perspectivas sobre a EJA partem de uma concepção de velhice passiva que, como lembram Debert (1999) e Santos e Lago (2016) toma o envelhecimento em uma escala linear que localiza o idoso como o fim do ciclo da vida. De igual maneira, é preciso refletir sobre as imagens da juventude que permeiam a experiência docente. Jovens não são por si mais ou menos ativos, problemáticos ou criativos. Como sujeitos sociais, devem ser entendidos em sua complexidade, pensados de modo situado e em seu contexto social e relacional. Essas distinções, longe de serem apenas biológicas ou cronológicas, têm a ver com estruturas de desigualdade, especialmente quando observamos o acesso à educação. No caso da EJA, é necessário questionar outras formas de interpelar as pessoas idosas sem transformá-las em sujeitos passivos, reconhecendo, assim, seu aspecto ativo e criativo na construção da experiência de aprendizagem. Cabe perguntar, também, se o modo como a velhice e a juventude são apresentadas, nas falas dos sujeitos e no discurso social sobre a sala de aula, também não fazem uso de uma razão humanitária, salvacionista, e problemática, apagando suas possibilidades de agência e criatividade.

A ideia de “lidar com a cabeça” parece remeter à concepção de educação bancária comentada por Paulo Freire (2018), em que a postura do educador está vinculada a uma passividade discente, que é objeto de intervenção. Se a Educação de Jovens e Adultos é um espaço de disputa contra formas históricas de desigualdade social, então, é preciso pensar formas de complexidade que incluam os sujeitos em suas trajetórias, diferenças e criatividade. Contudo, diferente do conceito trabalhado em Freire (2018), a “lida com a cabeça” pode indicar também um conjunto mais amplo de estratégias, que passa pela consideração afetiva do ensino

como um ato de cuidado. Sendo assim, “*lidar com a cabeça*” significaria pensar o sujeito que aprende em um emaranhado de experiências que devem ser administradas. De todo modo, é possível inferirmos que, na fala da professora Silva, há uma perspectiva em que docentes são uma espécie de acionista, pois, é a partir das ações docentes que o conhecimento pode ser trabalhado. Isso, contudo, não parece estar ligado a uma atitude mediadora, mas a valores sociais mais complexos, como indicado pela fala de outros colaboradores que usam imagens e metáforas outras que não essa do “*lidar com a cabeça*”.

Cabe refletirmos, brevemente, sobre as questões geracionais postas por Silva. As diferentes faixas etárias encontradas nas turmas de EJA, independente do ciclo, provocam no docente, a preocupação de como promover os processos educativos frente a um público com diferentes formas e ritmos de aprendizado. Em um olhar geral, ressaltamos que os adultos vão à escola após um longo dia de trabalho, enquanto jovens e idosos estão mais dispostos ao final do dia. Esta realidade deve ser levada em conta, durante todo o processo de ensino-aprendizagem e, em especial, ao longo da avaliação.

O desafio do professor da EJA, ao lidar com alunos de diferentes faixas etária está na necessidade de preparação de aula, materiais e metodologias que atendam a todos os seus alunos, independentemente de sua faixa etária. Assim, é importante que a prática docente esteja alinhada com a heterogeneidade das turmas, garantindo-se, assim, um processo de ensino-aprendizagem que considere o ritmo de cada aluno.

Em Marcelo e Esther, percebemos uma concepção da EJA como um processo profundamente assistencial. Ao serem perguntados sobre as finalidades da modalidade e especificidade dos sujeitos, ambos afirmaram:

Dar oportunidade aos jovens e adultos que passaram da idade para estar no ensino regular.

(Esther, 33 anos, em 28/09/2020).

Sensação de estar contribuindo para a vitória de alguém que por n motivos, não teve oportunidades na vida. Sensação de bem estar. De grande satisfação.

(Marcelo, 50 anos, em 17/09/2020).

Nesses excertos de falas, produz-se a ideia de que, além do ensino propriamente dito, a EJA é marcada por certo sentido de reparação, ou seja, uma ampliação de “*oportunidades*” a sujeitos que foram afastados dos espaços escolares formais durante os primeiros anos da vida ou na juventude. Esses aspectos estão vinculados à dimensão social que, historicamente, constitui a Educação de Jovens e Adultos, no contexto de relações históricas de desigualdade, nos segmentos populares da sociedade. Sendo assim, diante da situação de ter “*passado da*

idade para estar no ensino regular”, há a tentativa de “*dar oportunidades*” por meio do ensino que passa a “*contribuir com a vitória de alguém*”, em geral que não “*teve oportunidade na vida*”.

A compreensão da EJA enquanto função reparadora de uma questão social, é encontrada no marco regulatório da modalidade, o Parecer n ° 11/2000, onde esta função:

[...] deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. (BRASIL, 2000, p. 9).

Para Alves e Arruda (2014), a grande maioria dos alunos da modalidade retornam à escola com o objetivo de conseguir emprego ou crescer em sua profissão, para que assim, seja possível deixar de lado os famosos “bicos” e passar a contribuir mais com o sustento de suas famílias. Entendemos que, no mundo atual, aqueles que não possuem qualificações mínimas são excluídos do mercado de trabalho ou recebem baixas remunerações, assim, cabe à escola, em conjunto com os seus docentes, pensar sobre a potencialização das competências que visem a mudanças sociais nas condições de vida dos sujeitos. Neste sentido, é possível abarcar e pensar sobre a função qualificadora da EJA, uma vez que esta se pauta no potencial desenvolvimento dos estudantes e na futura oportunidade de novas condições sociais.

Na fala da Professora E, é perceptível o surgimento da categoria “recuperação” como uma forma ir em busca de algo que não foi possível no passado, por diversos motivos, entre eles, os sociais:

Para mim, a EJA é um momento que os alunos, eles têm de recuperar, de reviver os estudos, né? Para alguns reviver e para outros recuperar aquele tempo perdido, né? Que eles não tiveram a oportunidade naquele momento...Então ela entra como finalidade de uma nova oportunidade para esses alunos.

(Professora/Prof. E, 26 anos, em 17/09/2020).

O processo de recuperação, posto pela colaboradora, parece estar relacionado à ultrapassada concepção da EJA enquanto uma ferramenta educacional de suplência de algo que foi perdido. Isto vai na contramão do que é defendido por Andrade (2015) que compreende a EJA como um processo que permite aos seus sujeitos retornar e desenvolver as suas potencias habilidades, tomando por base as suas experiências de vida fora do meio escolar, incluindo estas, na formalização do estudo. A visão de mundo que os sujeitos da EJA trazem, após um longo período de tempo longe do “chão” da escola, é extremamente singular e deve promover um direcionamento pedagógico que possa permitir e elevar os níveis de sucesso do processo de

ensino-aprendizagem. Para isto, faz-se necessário que haja atuações docentes compatíveis e voltadas à participação ativa dos alunos.

Na mesma direção, além das oportunidades, surgem, nas falas dos colaboradores, uma dimensão relativa aos estudantes e a modalidade que diz respeito às noções de “compensação”. Embora que o termo compensação esteja relacionado à suplência, percebemos, nos discursos em questões, relacionadas às funções equalizadoras e qualificadoras da EJA, como se vê em Joseph e Edi.

São pessoas que não foram oportunizadas ou não tiveram a oportunidade de estudar no tempo hábil né? Quando jovens e vem agora essa oportunidade, vem para estudar e também são jovens que entram no mercado de trabalho e trabalhando durante o dia e vem para noite para continuar os estudos e também casos excepcionais, assim, não é regra, mas tem também, as vezes tem alunos que atrasa muito, repete muito de ano e as escolas colocam a noite, porque ficam fora da faixa etária.

(Joseph, 45 anos, em 05/03/2020).

Para mim, a EJA é uma forma de compensação que os gestores educacionais criaram para bonificar [...] os alunos que não tiveram acesso na sua época regular de ensino, né? Com a sua faixa etária normal, tantos jovens como os adultos, por ter deixado ... passar essa época por algum meio financeiro que não era proveniente da sua família e tiveram que trabalhar cedo e agora retornaram para educação de jovens e adultos nesse sentido, para que seja uma forma de ser recompensado, para ter seus saberes reconhecidos e de posse, em mãos um diploma né? Para que nessas condições que exercem, um dia consigam melhorar até a função ou cargo que exerce em alguns setores de trabalho deles mesmos.

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

Mais uma vez, a “oportunidade” parece ser o objeto central de disputas na experiência da Educação de Jovens e Adultos. Assim, se as e os estudantes chegam à sala de aula com um estoque de conhecimentos e experiências, o que a escola pode fazer por eles? Aparentemente, a resposta para esta pergunta parece ser a restituição de oportunidades. Essa discussão parece-nos ser parte da própria formulação das políticas educacionais. Mais uma vez, recorremos ao parecer 11/2000, lá se vê algo que pode ser interpretado como uma “função equalizadora”. No documento se lê que:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

A EJA é compreendida como dispositivo para transformação social e de geração de “oportunidades” para melhorias de vida. Ao considerarmos uma análise da prática social e

discursiva em que essa ideia aparece, na fala dos colaboradores, é possível vê-la de dois modos. Na primeira, a EJA aparece como um espaço assistencial em que a oportunidade é o mecanismo, a partir do qual se estabelece uma economia de redução das desigualdades. Na segunda, ela é algo que permite recuperar algo perdido ou tomado, funcionando como uma gramática para a conformação de certas trajetórias.

O docente da EJA é um dos responsáveis pela “execução” dessas funções, sobretudo, àquela que é tida como o verdadeiro sentido da modalidade: a qualificação dos sujeitos. O código que é usado para descrever esse processo não é expresso em termos de um conteúdo ou habilidade específica, mas por meio da geração de oportunidades. Em outros termos, podemos dizer que as oportunidades, nesse esquema, não são dadas, mas devolvidas, já que foram tiradas pela impossibilidade dos sujeitos frequentarem a escola em condições ideais em um momento passado. Esta tem como princípio o desenvolvimento permanente dos educandos, independente da sua idade, condição social e ritmo de aprendizagem. De uma maneira geral, percebemos, nos discursos, a luta pelo direito social da apropriação do saber e da escolaridade básica e obrigatória, conforme a própria Constituição define. O mundo do trabalho está sempre presente, nas discussões da EJA, pois é visível a preocupação daqueles que compõem a modalidade, em relação à necessidade da formação diante das exigências, das competições e das exclusões da sociedade, na qual, os alunos da EJA se inserem.

Ainda são poucos os estudos sobre as trajetórias dos egressos da Educação de Jovens e Adultos em vista de compreender como, no Brasil, em particular, essas oportunidades tomadas e que se pensam devolvidas foram efetuadas ou que tipo de transformação produziram na vida dos sujeitos. De todo modo, cabe pensar como a “oportunidade” é gerida para tornar inteligível os processos e sujeitos que constituem a EJA e as consequentes formas de “*transformação social*”.

Nas falas aqui transcritas, a “oportunidade” opera como uma categoria central para descrição tanto do trabalho docente como da constituição discente. Ela é algo que docentes e instituições podem dar ou tirar de discentes. Essa ideia é interessante para pensar os efeitos e concepções que organizam a modalidade da EJA, em seu aspecto tanto epistemológico quanto social, sem ignorar a dimensão assistencial do ensino para reduzir desigualdades, mas sem reificar uma “razão humanitária” descrita, anteriormente, ao comentarmos a fala da entrevistada Silva.

A ideia de razão humanitária descrita, aqui, é uma apropriação da discussão feita por Didier Fassin (2011), adaptando-a aos propósitos e objeto de análise que dizem respeito à

Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em outros termos, ao falarmos em “humanitarianismo” Fassin descreve um conjunto complexo de formas de governar os pobres, miseráveis e imigrantes em um contexto um mundo marcado por deslocamentos e intensificação das desigualdades. A ação humanitária pretende, assim, reduzir as violências e os efeitos da desigualdade a que estes sujeitos estão submetidos. Como efeito, ela ao tentar restituir as condições de vida de certos grupos sociais, torna sujeitos e grupos sociais privilegiados por certas marcas raciais, de gênero e classe em “heróis” e “heroínas”. Para isso, é preciso transformar os sujeitos em objetos de intervenção, apagando, dessa forma, as trajetórias e os interesses particulares. De certa forma, é possível transcrevermos essa ideia geral para pensar a EJA como um dispositivo de transformação social, construído a partir da reintegração de grupos vulnerabilizados aos espaços de ensino. Contudo, nessa lógica de redução da desigualdade, “dar oportunidade” é eventualmente entendida como uma boa ação, como uma atitude de comoção, e não como um processo radical de democratização dos espaços, a partir da agência e do poder criativo dos sujeitos sociais. A ideia de os docentes como heróis ou heroínas não é vantajosa, tendo em vista que oculta o que esses sujeitos desenvolvem como trabalho e como contribuem para sua precarização. Em última instância, também não favorece o corpo discente, que se transforma em um objeto de administração.

Essa dimensão é também importante para não pensarmos a constituição das trajetórias discentes em termos de uma retórica da superação. Entendemos que a retórica da superação, expressa em reportagens, sobre pessoas idosas que concluíram o ensino superior, ou de jovens que lograram algum tipo de ressocialização, após experiências com a ilegalidade, tem um apelo midiático que apaga a atmosfera de desigualdades que estruturam a sociedade brasileira. Se a educação é um espaço de transformação social, ela deve ser pensada de modo sistemático e não apenas como um verniz estético que exibe algumas trajetórias exemplares a partir da precarização dos grupos sociais.

5.2.2 A representação discursiva da avaliação da aprendizagem na visão dos professores de Ciências

Ao longo deste trabalho, apresentamos a compreensão e a importância da avaliação da aprendizagem enquanto um processo que valoriza e busca as relações qualitativas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Como argumenta Luckesi (2011), a avaliação tende a ser estabelecida seguindo um princípio classificatório em que os agentes educativos codificam o

saber em números e não são capazes de refletir sobre as suas ações enquanto professores formadores de seres humanos, dotados de distintas limitações e capacidades. Por outro lado, a avaliação como procedimento qualitativo, permite a análise e investigação dos desafios inerentes ao ato educativo e possibilita uma construção coletiva dos conhecimentos, superando-se os “monstros” da sala de aula que ganham forma por meio de “provas” e mecanismos de aferição de conhecimento mais convencionais. Assim, ao longo das entrevistas, buscamos compreender e identificar, a partir dos discursos dos professores que fazem parte da pesquisa, como eles percebem e representam o processo de avaliação da aprendizagem.

Ao investigarmos a compreensão dos colaboradores sobre a avaliação da aprendizagem e sua prática, observamos o destaque que lhe era dado como uma ferramenta importante para o acesso a informações e sobre como está funcionando o processo de ensino. Esse destaque aparecia ao responderem às questões sobre como entendiam a avaliação, que práticas privilegiavam e que tipo de resposta os discentes produziram para isso. Com frequência, também, observamos a avaliação ser inserida dentro de um modelo classificatório em que o “desempenho” era medido, ganhando, portanto, um valor quantificado na forma de “notas”, mesmo que, às vezes, os modelos institucionais de avaliação fossem problematizados. É o que encontramos, por exemplo, na fala de Joseph. Para ele:

Na verdade, é uma forma de você ver o que é efetivamente tá sendo, como é que eu posso dizer ... como é que tá o seu trabalho, de fato aqueles conteúdos, aquele assunto que você tá trabalhando, se aquilo tá sendo compreensível, tá sendo digamos assim, inteligível pelos alunos. Então a avaliação, vai permitir essa compreensão. Às vezes a gente acaba também fazendo um pouco de avaliação. Às vezes, a gente, pelo fato de os alunos chegarem muito cansados e acaba, por exemplo, desenvolvendo uma atividade e acaba pontuando com nota para que o aluno possa se manter vivo na sala, motivado, a gente faz isso.

(Joseph, 45 anos, em 05/03/2020).

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem opera como um instrumento de acompanhamento da assimilação dos conteúdos pelos discentes. A nota, como resultado final do processo de aferição de desempenho, não é recusada, mas composta a partir da negociação com outros instrumentos de duração mais longa, que parecem sugerir a adoção de meios processuais e formativos, isso foi textualizado, na sua fala, de Joseph a partir da ideia de “atividade”. As atividades são, portanto, modos de compor a avaliação, ao longo das aulas, no processo cotidiano da sala de aula, não ganhando o mesmo ritual que se observam quando são realizados provas e exames. Desse modo, as atividades não se contrapõem aos recursos e instrumentos de avaliação somativa, mas se complementam. A “nota” parece-nos, assim, a

consolidação de um processo mais amplo em que outros aspectos que não apenas os formais, os quais são medidos e quantificados.

A partir das ações que são desenvolvidas pelo professor, é possível retomar o que não ficou claro e utilizar novas estratégias pedagógicas, valendo-se, para isso, dos dados construídos nas interações cotidianas e atividades avaliativas. Para Luckesi (2011, p. 176), por exemplo:

A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho.

Ainda para Joseph, a prática docente e avaliativa deve promover a motivação dos seus alunos, pois a grande maioria destes, chegam à escola “cansados” e necessitam de um estímulo por parte do professor, que pode se utilizar de “atividades” com pontuações para este fim. Os processos motivadores tiveram início, na EJA, com o método de Paulo Freire, na década de 1960, que recomendava a aplicação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da contextualização das histórias de vida e realidades dos alunos. De acordo com o Bitencourt G., Bitencourt K. e Ferreira (2017), a tarefa de motivar o aluno da EJA é do professor, pois o aluno, quando motivado, confia em seu potencial e torna a sua aprendizagem mais significativa.

Esther e Edi, ao serem questionados sobre o seu entendimento quanto à avaliação da aprendizagem, apresentaram uma perspectiva de uma ferramenta do fazer pedagógico que serve para o acompanhamento da “evolução” do aluno, ao longo do processo educativo, como é possível perceber em seus discursos:

Avaliação da aprendizagem é um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

(Esther, 33 anos, em 28/09/2020).

Para mim, essa avaliação da aprendizagem, ela requer um olhar crítico... um olhar mais profundo, porque nós temos que olhar todo o processo, né? Saber se o processo tá sistemático, ele tem que ser comparativo, nós temos que observar a evolução, se ele é compreensivo para o aluno, se ele vai ser de uma forma ... que a gente possa ver ... que permite avaliar esse conhecimento do aluno e como é, que processo é esse. Desde o primeiro dia de aula, primeiros momentos que a gente tenta levar nas aulas, conteúdos diários no cotidiano do aluno, para que ele se interessa mais que, porque o jovem, adulto e pessoas de mais idade, eles têm uma hoje essa gama de redes sociais e informações que chegam de muito de forma rápida para eles enquanto a sala de aula, se formos observar só tem quadro, professor falando e um lápis. Então temos que aproveitar isso tudinho para que ele não desestimele a não ir à escola, então a gente faz de tudo para pegar esse material e aproveitar com avaliação ... então é um processo muito complexo para mim, né?

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

No discurso apresentado por Esther, notamos uma fala curta e que parece demonstrar uma apreensão em apontar a sua compreensão sobre a avaliação da aprendizagem. A categoria “evolução” citada pela colaboradora, deixa em aberto uma dúvida sobre o real significado do seu entendimento. Seria essa evolução ligada ao sentido de assimilação de conhecimentos ou de maiores rendimentos (notas ou pontos)? Não é possível afirmar, mas optamos por chamar atenção a este ponto e proporcionar, ao leitor, tal inquietação. Apesar disso, como se verá em breve, sua compreensão da avaliação está voltada para um processo preocupado com os alunos e que não corrobora as imposições da gestão quanto a uma avaliação numérica.

No discurso de Edi, notamos a questão do olhar “crítico”, que remete a ir além dos procedimentos formais da avaliação, detendo-se a todo o contexto da sala de aula e de seus alunos. O “crítico” emerge, assim, tanto como um modo de registrar que as experiências estudantis são singulares de muitos modos, como também dos procedimentos de avaliação que são diversos e complexos em si. Como diz Edi, é preciso “olhar para todo o processo”. Neste sentido, Luckesi (2011) alerta para a necessidade de o professor desconstruir certas crenças e hábitos do senso comum, caminhando para o senso crítico dentro do ambiente de construção dos conhecimentos dos seus alunos. Ou seja, trazer para a sala de aula, temáticas e conteúdos que versam sobre o cotidiano e as realidades dos alunos, isso contribui para o entendimento do colaborador no sentido de um processo avaliativo mais coerente. Em alguma medida, a fala de Edi parece-nos indicar que, o que está sendo avaliado, é não apenas a performance discente, mas também o próprio currículo. Em sua perspectiva, é preciso que os conhecimentos trabalhados, em sala de aula, façam sentido no contexto das experiências e cotidiano que formam a comunidade, em especial o corpo discente.

A avaliação é tida de modo ambivalente no conjunto dos colaboradores. Para uns, ela é majoritariamente formativa, para outros, somativa. No primeiro grupo, observamos a avaliação da aprendizagem como forma de verificação da “evolução” do aluno e de análise da atuação docente. No segundo grupo, observamos que tal avaliação é tida de modo contínuo, ainda que isso não implique a abolição de concepções e instrumentos somativos de avaliação. Portanto, uma avaliação formativa deve ocorrer, ao longo do processo educativo, como observamos nos discursos dos seguintes entrevistados:

Para mim o aluno é avaliado todos os dias, né? Desde a questão oral à escrita, da participação, não só ficar na avaliação. Tô falando para a questão de avaliação prova, né? Mas a avaliação cotidiana continua, né? Não quer dizer que se o aluno não sair bem numa prova escrita, isso não quer dizer que ele é... não tem uma boa avaliação, cotidiana, né?

(Silva, 48 anos, em 04/03/2020).

Sei que provas são um importante indicativo de avaliação da fixação do conteúdo, mas prefiro avaliar meus alunos (sempre que possível) pelo seu desenvolvimento, engajamento, acertos e erros, durante as aulas e no dia a dia.

(Marcelo, 50 anos, em 17/09/2020).

Para mim avaliação ele é um processo contínuo, certo? Apesar de não gostar muito desse, desse termo avaliação, né? Eu gosto de processo, porque o aluno, ele está em constante processo de aprendizado e não no processo avaliativo, né? Então ... é a questão da avaliação ela é muito peculiar porque a gente tem que observar o aluno de uma forma holística, né? Pelo todo ... então o processo dele é que é o mais interessante, né? A busca dele, as orientações, as mediações que nós conseguimos fazer juntamente com eles se torna um processo avaliativo, né? No caso.

(Professora E, 26 anos, em 17/09/2020).

Nos excertos dos discursos dos professores Silva e Marcelo, percebemos a preocupação de diferenciar a avaliação de tipo “prova” de uma concepção ampla de avaliação. Na fala de Silva, por exemplo, há um processo de autocorreção, ao dizer “tô falando para a questão da avaliação prova, né?”. Com o intuito de explicitar ao leitor, o significado de provas no contexto da avaliação. Temos o entendimento de Grillo e Gessinger (2010), para eles, a prova ou o teste escolar consiste em um tipo de ferramenta que o professor pode utilizar para verificar e avaliar a aprendizagem do seu aluno, ao mesmo tempo em que analisa a sua própria prática docente e avaliativa. Enquanto que a avaliação formativa é compreendida, segundo Hadji (2001), como um processo que transforma a avaliação da aprendizagem e, é importante em diversas situações pedagógicas, uma vez que possibilita a crítica construtiva das práticas avaliativas e garante aos discentes a possibilidade de refletir sobre o seu processo de construção de conhecimento, com base no *feedback* do professor.

Retomando a fala de Silva, ela parece indicar que embora as “provas” sejam a representação mais comum do processo avaliativo, o esforço que eles têm como professores é de ir além e pensar em outros mecanismos de atribuição e medição de desempenho. Há a tentativa de considerar o cotidiano da sala de aula, e pensar modos de avaliar a partir desse espaço e suas rotinas. Contudo, parece-nos haver, nesse processo de diferenciação, também, uma mistura, já que, como dito anteriormente, as provas não são abolidas, mas se compõem junto a “atividades” e outros procedimentos em que docentes buscam atribuir e medir o desempenho. Observamos, na fala da professora, uma troca do instrumento avaliativo (prova) com uma concepção da avaliação da aprendizagem. Isso pode estar relacionado à falta de formação em relação à avaliação da aprendizagem, citada pela colaboradora, após a aplicação da entrevista.

Para Gaspar e Levandovski (2013, p. 2), “[...] a avaliação deve ter como objetivo a qualidade da prática pedagógica do professor. A mesma é condição necessária para a construção

da aprendizagem bem-sucedida do aluno e não para classificar ou discriminar, mas um parâmetro para a práxis educativa”. Deste modo, é necessária a existência de professores capazes de diferenciar tais objetivos da avaliação e promover uma prática avaliativa baseada em uma concepção capaz de promover benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e não apenas, medir ou mensurar conhecimentos. Destacamos, assim, a necessidade de formação inicial e continuada que permita, ao docente, compreensão necessária desta dimensão da avaliação.

Na fala da Professora E, notamos o entendimento da avaliação da aprendizagem sobre dois aspectos: avaliação formativa em que a docente busca analisar todo o processo de aprendizado do discente. Nela, considera-se todas as suas características, avanços e retrocessos do aprendizado. No segundo aspecto, há uma visão de mediação, utilizada, em suas aulas, como uma forma de compreender as dificuldades dos alunos, analisá-las e agir sobre elas, em conjunto e com a participação ativa dos seus alunos. É possível entendermos, ainda, que não há uma relação de oposição entre esses processos, mas apenas um ajuste de ênfase. No primeiro, a ênfase está em diagnosticar o aprendizado, e no segundo, em elaborar modos de mediar a relação entre quem aprende com o objeto do aprendizado. Essa concepção aproxima-se da proposição de Hoffman (2007, p. 90) para quem:

A avaliação deve ter por finalidade principal o auxílio ao aluno, concebendo-o como responsável e participante do processo educativo, no sentido de favorecer-lhe a tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades e de apontar-lhe alternativas possíveis de evolução na disciplina e na vida profissional. Essa prática perde o seu sentido se exercida através de posturas negativas e de desconfiança em relação ao estudante.

As representações sobre a prática educativa, produzidas pelos colaboradores e discutidas, nesta seção, parecem indicar dois aspectos centrais. O primeiro deles diz respeito a uma relação complexa e tensa entre instrumentos e concepções de avaliação formativas e somativas. Essa relação não parece ser de oposição, mas de complementaridade. Contudo, ela também coloca desafios. Esses desafios constituem o segundo tópico, em torno do qual, os discursos se organizam e podem ser sintetizados assim: como fazer com que os estudantes reconheçam a importância do cotidiano como parte do processo avaliativo, e como evitar as situações de estresse produzidas pela prova?

Os discursos apresentados, nesta seção, mesclam concepções sobre avaliação, essa mescla tem como plano de fundo o reconhecimento das particularidades do cotidiano da sala de aula e mesmo da constituição estudantil que foram discutidos na seção anterior. As

referências ao “cansaço” e à importância das “atividades” em detrimento das “provas” parecem ser um indicativo disso. Assim sendo, se há uma representação convencional da avaliação por meio da prova, essa representação é marcada por particularidades e situações de estresse que não permitem uma avaliação efetiva do aprendizado, no contexto da sala de aula de EJA, conforme parece indicar a vivência dos professores colaboradores. Por outro lado, ainda há uma relativa pressão institucional e de modelo educacional que estabelece a avaliação em termos quantificáveis e comparativos no qual a “prova” faz sentido já que permite mensurar o quanto e como cada aluno ou aluna “evoluiu”.

5.2.3 O planejamento da avaliação

A formação de educadores, para qualquer modalidade da educação básica nacional, é pautada pela didática, pelo planejamento e pela avaliação. Em conjunto, eles determinam a prática pedagógica de um educador em sala de aula. De acordo com Luckesi (1995, p. 118): “[e]nquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. Desta forma, a partir do planejamento, o docente possui elementos para decidir, selecionar e organizar sua atuação pedagógica, ao longo de um processo educativo, ao passo que a avaliação permite a reflexão e a revisão de tudo que foi proposto para o processo de ensino-aprendizagem, verificando-se a sua eficácia.

Para compreendermos o contexto das práticas avaliativas, na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário ir em busca de diversos elementos do fazer pedagógico. Com o objetivo de captar os discursos que orientam a prática social sobre o planejamento da avaliação entre os participantes da pesquisa, perguntamos como eles concebiam e executavam o processo avaliativo em suas atuações docentes. Ao responder à pergunta, Esther disse que leva em consideração o aluno e as suas necessidades, entretanto foi possível percebermos um desencontro de informações, pois, como será vislumbrado mais à frente, a colaboradora afirma realizar uma avaliação de acordo com as exigências da escola onde atua e apenas quando questionada sobre o planejamento, demonstra considerar os sujeitos. Vejamos:

De acordo com a necessidade dos alunos, sem critérios fixos.

(Esther, 33 anos, em 28/09/2020).

Como nota Fairclough (2001), divergências e inconsistências desse tipo são típicas da produção da linguagem e devem ser levadas em consideração, no contexto de uma análise da

prática discursiva orientada para o texto. Isso ocorre, porque o discurso parte de prática social em um mundo imbuído por contradições, expectativas e valores, os discursos se justapõem, contrastam e se re combinam às demandas da vida prática. Tais demandas existem como práticas em ambientes de controle e cobranças construídos coletivamente. Isso é, especialmente, significativo ao pensarmos nos espaços, instituições e relações que envolvem a educação.

Ao apontar que não utiliza critérios fixos, a colaboradora recai no que Hoffman (2007) chama de ausência de uso de critérios, que para a autora, deve ser um grande campo norteador das práticas avaliativas e que devem ser acordados em parceria com os alunos, para que estes possam saber, com maior ênfase, sobre quais aspectos serão avaliados. Por outro lado, ao enfatizar um modelo de avaliação centrado nas “necessidades dos alunos”, a interlocutora também parece advertir para a necessidade de flexibilizar os modelos avaliativos que atendam às diversas trajetórias e experiências que constituem seu alunado. Entre aspectos positivos e negativos, parece-nos haver um conhecimento superficial sobre a pactuação dos procedimentos avaliativos, ainda que, eventualmente, isso possa indicar também formas mais plurais e inclusivas de avaliar.

Diferente do apontado por Esther, em outros contextos institucionais relatados, o planejamento aparece ser feito entre os colaboradores, como algo não individualizado entre cada docente e sim, realizado em conjunto com os outros professores da escola. Ao se planejar a avaliação sem considerar a sua disciplina específica, o docente desconsidera os pontos principais do seu contexto e pode passar a ter um olhar superficial sobre o processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina, como observamos no seguinte excerto de fala:

As avaliações passam pelo processo que já te falei, a cada semana nós professores temos planejamento na escola ou quinzenais que aí a gente tem aqueles temas conteúdos norteadores... às vezes, muitas vezes interdisciplinar, então como a gente planeja. Então os professores afins ali, passam informações para trabalhar tal assunto essa semana, então aí a gente já começa a planejar como vai ser feita essa avaliação, né? Em português com aquele mesmo texto, aquele mesmo conteúdo, aquela mesma temática e com isso fazendo com que os alunos se interessem, não só com minha disciplina e com as demais, Português, Matemática, Geografia e faz com que veja aquele tema em toda a disciplina e ele começa a assimilar aquele conteúdo, né? De uma forma prática e que esse material seja ligado ao seu cotidiano, então quando a gente pensa em avaliação, não significa somente o saber, mas completar o instrumento de avaliação faz com que eles alcancem os objetivos que a gente propõe para eles.

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

Ao contrastar o modo como Edi e Esther respondem à mesma questão, ou seja, como acontece o planejamento da avaliação, um elemento se destaca: o ponto de vista. Assim, na fala de Esther é perceptível que a resposta é produzida a partir de um olhar para a sala de aula,

focando na sua relação com os alunos. Por outro lado, Edi enfatiza a dimensão institucional, referindo-se aos espaços entre pares, nos quais, o processo de planejamento da avaliação é pactuado. Sendo assim, há uma dimensão relacional importante a ser contemplada. Essa dimensão diz respeito aos procedimentos de coleta de informações (ou seja, como os colaboradores interagem com o pesquisador), mas também ao modo como estes enunciam suas preocupações, alternativas e que constroem seus pontos de vista sobre o problema em questão.

Mais uma vez retomando Fairclough (2001), o discurso é prática e essa prática se dá em um ambiente marcado por interações, relações e valores que formam a sociedade. No que diz respeito à escola, isso mostra também os múltiplos níveis e camadas em que o planejamento da avaliação é produzido e exercido: o cotidiano e a sala de aula, os espaços estratégicos de estudo e formação continuada, as cobranças administrativas (da gestão e coordenação) e as políticas educacionais de forma mais ampla. Todos esses elementos interagem no modo como os pontos de vista são construídos na experiência de cada docente, variando, também, a forma que cada sujeito, individualmente, vai atribuir a uma ou outra camada.

Ao afirmar que trabalha com conteúdos norteadores comuns a todas as disciplinas, o professor Edi ressalta a importância da “transdisciplinaridade” e que é extremamente pertinente dentro de um processo de ensino-aprendizagem, porém o planejamento das avaliações e os critérios para que esta seja aplicada não aparecem claros em seu discurso. Ao afirmar que “a gente já começa a planejar como vai ser feita essa avaliação, né?”, é possível que o interlocutor se refira ao que comumente é tratado como “reuniões de planejamento”. Nessas reuniões, professores e outros membros da “equipe pedagógica” (coordenação, supervisão, administração) estudam e constroem os instrumentos de avaliação que serão adotados pela unidade escolar de modo específico. Isso tem como vantagem principal a construção de um espaço reflexivo, além de permitir também olhar para o espaço como algo maior que a sala de aula, porém menor que a comunidade. Nesse aspecto, as singularidades de cada turma são inseridas dentro de um contexto mais próximo.

Na contramão do que é apresentado pelo professor Edi, a professora Silva afirma que “sente” a maneira que pode trabalhar e planejar a avaliação os seus alunos da EJA, pois considera que é seu o papel de promover uma motivação em seus alunos e mostrar que eles “conseguem” ser iguais aos alunos do ensino “regular”. Portanto, o seu planejamento e os critérios avaliativos são pautados no dia a dia de sala de aula, já que sempre analisa os avanços ou desafios que precisam ser superados pelos sujeitos, trabalhando com “algo mais”, que pode

estar relacionado à forma como ela busca transmitir os conteúdos e verificar a assimilação destes pelos seus alunos.

Conforme eu vejo a turma, eu sinto que eu posso trabalhar com algo mais para ele né? Vai de tudo, porque você viu que aqui tem muitos jovens então eu posso tá como é que eu posso dizer ... trazendo ele mais para uma visão regular, né? E ele não se sentir tão discriminado porque tá na EJA, eu quero mostrar para ele que ele pode né? Que ele consegue também ficar igual regular né? Eu trabalho dessa forma.

(Silva, 48 anos, em 04/03/2020).

De alguma maneira, essa noção de “sentir” o que pode ser trabalhado e, talvez, a própria turma, aproxima-se dos aspectos positivos mencionados, anteriormente, na fala de Esther sobre não haver critérios. Se os critérios não são apresentados de antemão, é possível que eles também possam ser flexibilizados, seguindo as sensações e sentidos informados pelo cotidiano com a turma.

De acordo com Batista (2017), o planejamento e o uso de critérios no momento da avaliação podem “oferecer julgamentos mais objetivos e justos para os educandos envolvidos, oferecer orientações em casos de problemas e sucessos, tornar o procedimento de avaliação mais homogêneo e permitir a análise de desempenho desenvolvida de forma coerente” (BATISTA, 2017, p. 35).

A avaliação da aprendizagem, também, surge como uma prática planejada em conjunto com a “parte pedagógica” e de acordo com quais conteúdos da “disciplina em específico” está sendo trabalhado. Desta maneira, a forma de planejar a avaliação é vislumbrada no discurso da Professora E, como mista, em que os instrumentos avaliativos utilizados e a forma de dar “notas” são planejados de acordo com cada bimestre. A avaliação buscará a valorização de aspectos “qualitativos” no processo avaliativo. Porém, é possível estabelecer e visualizar uma relação de subordinação por “parte da supervisão” e os desejos da professora. Conforme percebemos, em sua fala, todo o processo avaliativo desenvolvido é pautado no que a escola determina, produzindo algo como uma situação de autonomia controlada. Nas suas palavras:

A gente pensava primeiro com a parte pedagógica, né? Da escola, parte da supervisão e eu ia de acordo com os conteúdos que vinham sendo ministrados, então de acordo com cada conteúdo ... aí a gente ia pensando se naquele bimestre poderia ser utilizado um projeto né? Para avaliar esses meninos ou uma feira de ciências ou seria o tradicional, aquela prova bimestral, né? Para eles ... o seminário. Por que teríamos aí as três notas, né? Geralmente um dos bimestres a gente sempre escolhe um projeto para fazer análise quanti e quali, para os meninos, para formar nota deles, mas na maioria dos bimestres era aquela avaliação, se planejava avaliação bimestral, também seminários, né? Como eu te disse, mas tudo isso visto em conjunto com a parte pedagógica da escola.

(Professora E, 26 anos, em 17/09/2020).

Ao mencionar a necessidade de se chegar a “três notas”, há uma ruptura da busca pelos aspectos qualitativos citada pela colaboradora, pois as notas compõem um sistema somatório que são utilizados pelos sistemas escolares para confirmarem ou não, a possibilidade de avanços nos estudos e ciclos da EJA. Ainda que as notas em si não impliquem a inexistência de elementos qualitativos sendo avaliados, a pressão imposta pelo modelo de “notas” como recurso avaliativo e comparativo parece impulsionar formas de quantificação que serão usados como critérios. Ao promover uma avaliação limitada a notas, o docente é desestimulado a considerar diversos aspectos que compõem o planejamento de ensino. Para Santos (2011 *apud* Martins 2017, p. 10): “em um planejamento, é preciso considerar, para além dos conteúdos, às características dos educandos, a dimensão social e cultural de suas vivências e experiências”.

Em todas as falas e discursos, aqui, apresentados, o planejamento aparece como um espaço central para construção e reflexão sobre os instrumentos avaliativos, bem como sobre o momento de avaliar. É a partir dessas situações que docentes estabelecem as estratégias e critérios que serão adotadas, ou mais ainda, que formam seus roteiros reflexivos para o que consideram ser e como deve ser aplicada a avaliação junto a colegas com trajetórias distintas das suas. Assim, se o momento da avaliação pactuado com os alunos a partir de certos critérios, ou abertos ou formas mais dinâmicas e orgânicas que têm como elemento principal o cotidiano, o planejamento é a circunstância em que essas decisões serão tomadas. Isso acontece, também, tendo como fundamento a construção de um panorama diagnóstico em que objetivos e metas serão traçados, seja individual, seja coletivamente.

A essência da ação diagnóstica é investigar a prática do professor para (re)planejar as ações em busca da melhoria nos resultados escolares, em que deve ser sempre levado em consideração o fato de que resultados quantitativos e notas que se somam, não são capazes de representar o nível de conhecimento dos alunos. O que observamos, nesta seção, são representações distintas do planejamento do processo avaliativo na modalidade da EJA, na qual, notamos duas situações: a autonomia de o professor em analisar, planejar e escolher as melhores estratégias avaliativas de acordo com as suas realidades de sala de aula; e a necessidade de esse docente seguir as exigências do sistema escolar, que planejam e selecionam a forma de avaliar a partir de elementos e critérios pré-estabelecidos, desde o início do ano letivo, e que, quase sempre não coloca em pauta as necessidades individuais de cada aluno e os contextos que o professor encontra a cada nova turma em que atua.

5.2.4 Avaliação e os instrumentos avaliativos: “não é só a parte escrita”

Neste subtópico, evidenciamos as formas, os momentos e os instrumentos que são utilizados pelos professores de Ciências para avaliar seus alunos em turmas da EJA. Partimos da reflexão sobre quais são os principais instrumentos avaliativos utilizados na modalidade e em que situação os alunos são submetidos a avaliação. Quando questionados sobre o momento de avaliar e por qual meio buscam os resultados do processo de ensino-aprendizagem, Edi, um dos participantes de pesquisa, diz o seguinte:

O processo de avaliação, como a própria BNCC diz e as diretrizes, tem que ser contínuo, então é isso que a gente sempre observa, a gente sempre bate muito na reunião dos professores e na equipe pedagógica da escola para que essa avaliação... seja feita de uma forma minuciosa, com outro olhar, não é só a parte escrita, mas a parte ... um diálogo, roda de conversa e tudo isso aí aproveita como um uma nota, seja qualitativa para juntar com a quantitativa, sabendo que a qualitativa é bem maior ... o peso dela é bem maior do que a quantitativa. Então esse processo se torna uma reflexão de uma ação que a gente toma de frente junto com os educadores, para avaliar essa necessidade do aluno, né?

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

A exemplo do que foi discutido, na seção anterior, a partir da fala de Joseph e sua contraposição entre “prova” e “atividade”, a fala de Edi parece recolocar tensões entre modelos e expectativas em torno dos processos avaliativos, dessa vez expressos por ele ao distinguir o que seja “quantitativo” e o que seja “qualitativo” na avaliação. É possível abstrairmos daí a ideia de que a “prova” seja um modelo quantitativo, em sua perspectiva. Ainda que esse modelo não se sustente, nele é perceptível algumas noções e representações sobre a função das provas e a quantificação e mensuração do desempenho estudantil. Contudo, como dito, esse aspecto não se sustenta, já que a expectativa do modelo institucional e que parece ser objeto de reflexão e debate, no cotidiano escolar, ainda é comparar e atribuir um valor que possa justificar a aprovação ou reprovação, isto é, a aptidão ou inaptidão para seguir adiante nos ciclos de aprendizagem da EJA.

Se, anteriormente, argumentamos que para os colaboradores, há uma relação de complementaridade entre concepções formativas e somativas, a partir de Edi percebe como um embaralhamento de ideias. Quantificação e qualificação não são estratégias excludentes, mas podem coexistir dentro do contexto da sala de aula. Deste modo, as “atividades”, como mencionadas anteriormente por Joseph, ao serem usadas como instrumentos de avaliação atribuem pontos que atuam dentro de um sistema de referência quantificador e que assume a forma de “notas”, “médias” e outros instrumentos. Porém, isso não exclui a importância e o

interesse de os docentes pelas atividades, concepções e instrumentos de avaliação formativos e o peso que elas atribuem ao cotidiano.

Em Edi, observamos a preocupação de promover um processo avaliativo que esteja pautado nas recomendações legais e documentais que configuram o contexto escolar. Ao citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a entrevistada afirma que a avaliação deverá ser “contínua” e que ocorre sempre uma discussão com os demais colegas para que a avaliação formativa ocorra de forma constante na modalidade. A avaliação, de acordo com a BNCC, deverá ser pautada nos princípios formativos para que seja possível considerar todos os contextos e condições de aprendizagem dos sujeitos, utilizando esses registros como uma ferramenta norteadora de melhoria no desempenho da escola, professores e alunos. A prova tem o objetivo de fazer um mapeamento global e integralizado do estudante (BRASIL, 2018).

É importante destacar que o momento de avaliar a aprendizagem do aluno é um ponto de oportunidade para observação e reflexão sobre como está se procedendo a qualidade da caminhada estabelecida pelo professor. Como argumenta Luckesi (2005), a partir dessa perspectiva, faz-se possível retomar a prática pedagógica de uma forma mais conectada, já que, a aprendizagem é dinâmica e o uso de uma avaliação classificatória não promove um avanço no crescimento para uma autonomia e conhecimento. Essas noções fazem parte do universo de representações que Edi usa para argumentar sobre sua prática avaliativa e pedagógica, por exemplo, ao mencionar a dimensão “minuciosa” e ao enfatizar aspectos “contínuos” e “qualitativos”.

O interesse pelo qualitativo e por uma compreensão da avaliação ancorada no cotidiano aparece, também, na menção do interlocutor às atividades orais, como as “rodas de conversa” e o “diálogo”, em contraste com o que “é escrito”, a prova, os testes, etc. Assim, parece haver uma noção de que a escrita funciona não apenas como uma menção às provas, mas também como um modo de documentar e de estabelecer rotinas e mecanismos que permitam comparar e aferir notas para o desempenho. Ao recorrer a outras estratégias “não só escrita”, o desafio é utilizar outros instrumentos de avaliação. Isso tem implicação, também, o momento em que cada interlocutor menciona como aquele em que a avaliação ocorre.

Pensando-se ainda sobre o momento de avaliar e o interesse dos colaboradores por uma concepção formativa, vejamos os que dizem:

[A avaliação se dá] em todas as aulas. Através de uma pergunta dele [o alunado], uma dúvida, uma contribuição, uma discórdia [sic!] etc. Em um processo contínuo.

(Marcelo, 50 anos, em 17/09/2020).

No caso da EJA é durante o processo, a avaliação é contínua.

(Esther, 33 anos, em 28/09/2020).

Avalio em todo tempo ... estou sempre observando, a interação dele com a minha disciplina, as dificuldades que ele pode apresentar no percurso, então... a todo momento estamos avaliando os alunos, né? Observando e também com essa consequência da avaliação, buscando melhorar, né? Buscando um caminho para esse aluno que ele possa melhorar na aprendizagem, né? Buscar recursos que facilitem o aprendizado dele, então avaliação é todo tempo.

(Professora E., 26 anos, em 17/09/2020).

Ao ser questionado sobre o momento de avaliar, Marcelo, afirma que o processo de avaliação é contínuo e aplicado, a todo tempo, e, em todas as aulas, não havendo um momento ou dia específico para isso. As “*perguntas*”, “*dúvidas*” e “*discórdias*” que surgem no dia a dia do contexto de sala, são utilizadas como geradoras de conteúdo a serem discutidos, em sala, e também funcionam como uma forma de avaliar a participação e construção do conhecimento pelo próprio aluno.

Na mesma direção, o discurso, da Professora E, aponta para a realização de uma avaliação que é presente em todo o percurso do processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizado como uma forma de compreender “*as dificuldades*” dos alunos, para que seja possível “*melhorar*” a relação destes com a disciplina. Ao mencionar tal busca de melhora, é possível inferirmos que a docente visualiza a avaliação como uma forma de auto avaliação da prática docente, na qual, é possível (re)organizar as estratégias e metodologias de ensino, a fim de que seja garantido um aprendizado significativo e com qualidade.

Esther afirma promover a avaliação “durante o processo”, estabelecendo também que essa estratégia se dá “no caso da EJA”. Essa estratégia de especificação pode remeter a uma preocupação da colaboradora em adotar uma avaliação da aprendizagem diferenciada haja vista o perfil dos sujeitos que compõem a modalidade e a importância de não prejudicar os alunos a partir de uma avaliação da aprendizagem “tradicional”. O uso de uma avaliação alternativa à tradicional pode ser capaz de identificar características de ações, competências e habilidades de aprendizagem dos alunos, que a avaliação tradicional ou somativa não permite. Nos discursos dos três professores acima, é possível que não há momento certo de avaliar os alunos.

Ao citar que a avaliação da aprendizagem está para além da “parte escrita” e a “todo momento”, Edi ressalta a importância da utilização de diversos instrumentos de avaliação, em que seja possível dar ênfase aos aspectos qualitativos, pois defende que são estes que promovem uma reflexão e novas ações educativas, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos são avaliados de um modo que é possível aproveitar o máximo da participação. Quanto

aos instrumentos utilizados, aponta um trabalho livre, um trabalho em grupo, além das provas escritas e/ou orais que são exigidas pela coordenação.

Pela regra que as escolas adotam, a primeira avaliação é sempre ... algo que a gente possa fazer em sala, livre, trabalhos que ... o segundo para que o aluno se integre mais com os demais, um trabalho em grupo, né? A segunda avaliação é uma terceira, pode ser uma prova escrita ou uma prova oral, mas sempre supervisionadas pela equipe pedagógica da escola, porque quer queira, quer não, ainda ficamos engessadas a essas normas das escolas e da secretaria [...]

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

Ao trazer à tona os aspectos da “equipe pedagógica”, ou seja, a coordenação, Edi retoma o que já citado, nesta dissertação, acerca da obrigatoriedade dos sistemas de ensino sobre os professores, para que seja promovido avaliações tradicionais, que visem a quantificação do aprendizado, o que também é um ponto de conflitos, já que a legislação educacional tende a priorizar os aspectos qualitativos, o que não é observado nas escolas da atualidade. Ainda que os professores busquem novos instrumentos, estes recaem nas limitações do sistema. Esta realidade é também apontada por Marcelo e Esther, ao afirmarem que:

Claro que a escola nos exige também prova escrita. Mas como disse acima, através de uma "conversa", o entusiasmo e interesse dele durante determinada aula, mas principalmente, no caso da EJA, através de sua bagagem de conhecimentos, que muitas vezes, é preciso apenas correlacioná-los com a ciência.

(Marcelo, 50 anos, em 17/09/2020).

Exercícios de fixação da aprendizagem. Geralmente (só esse?) Sim. Nos obrigam, às vezes, a realizar provas, mas é absurdo. Quem vive a realidade da EJA sabe disso.

(Esther, 33 anos, em 28/09/2020).

Marcelo enfatiza a exigência de o sistema escolar para aplicação de prova escrita, mas afirma que tenta promover, também, uma avaliação por meio de um instrumento oral, com conversas e compreensão dos conhecimentos dos alunos. Em Esther, percebemos a obrigação de realizar exercícios de fixação que são exigidos pela direção, o que chama de “absurdo” esse fato, mas não afirma tentar utilizar outros instrumentos avaliativos, embora seja possível, a partir do seu discurso, entender que ela busca trabalhar com instrumentos diversos, deixando a “prova” apenas como um instrumento de cumprimento de regras.

Ao ser perguntado sobre como planejava a avaliação, Marcelo descrevia uma certa autonomia que parece ir na contramão desse espaço de controle descrito acima. Segundo narra o interlocutor, “ao final de cada aula” e também durante, busca a participação dos seus alunos e “prepara algumas perguntas” para verificar e, desta forma, avaliar se o conteúdo/tema abordado, naquele dia, foi assimilado ou não por seus alunos. As perguntas funcionam, nessas

rotinas, como modo de construir instrumentos e espaços avaliativos. Notamos, pois, que Marcelo não se preocupa em avaliar apenas em momentos específicos, por meio de instrumentos avaliativos pré-estabelecidos, mas sim, de uma maneira muito mais dinâmica e aberta a diversos elementos no processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser confirmado a partir do seu discurso:

Ao final de cada aula e durante a aula, instigo a participação e preparo algumas perguntas chave para ver se o assunto foi corretamente entendido.

(Marcelo, 50 anos, em 17/09/2020).

As “perguntas-chaves” podem ser classificadas dentro de um panorama de avaliação diagnóstica, pois é a partir desses questionamentos, que o professor vai conseguir verificar o nível de aprendizagem dos seus alunos, replanejamento e modificando suas ações, caso perceba a persistência de dificuldades em seus alunos. Notamos, também, a constante busca em não prejudicar/reprovar os sujeitos da EJA. No discurso, da Professora E, temos uma função classificatória da avaliação, enquanto em Marcelo, a função diagnóstica, que segundo Luckesi (1995, p. 35):

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento, com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.

Esses elementos parecem indicar que o processo avaliativo se dá não apenas entre docentes e discentes, mas entre professores e outros profissionais que constituem a “equipe pedagógica” mencionada por Edi. A avaliação se apresenta, portanto, como um espaço, no qual, a autonomia do professor é construída em diálogo com um corpo profissional e de observação mais amplo. Ainda que as notas sejam atribuídas pelos professores, elas são produzidas a partir desse encontro de expectativas alimentadas, no cotidiano do professor com seus alunos e alunas, e também dos professores com seus colegas no ambiente institucional (e quiçá, comunitário). Na experiência de Edi, por exemplo, não apenas a quantidade de momentos avaliativos é estabelecida a priori “pelas regras que a escola adota” (três avaliações, sendo a primeira em sala, um trabalho; o segundo um trabalho em grupo, e a terceira, uma prova, mesmo que oral). Essas circunstâncias em que a autonomia é controlada aparecem também na fala da Professora E, ao circunscrever sua prática dentro “da minha disciplina”.

Na pesquisa de Martins (2017) também foi possível observarmos que “os instrumentos de geração de dados para avaliação mais citados, nas entrevistas, foram as provas, entendidas

como um instrumento inadequado, mas que tem que ser aplicadas para cumprir determinações do sistema de ensino [...]”. Notamos, pois, que são recorrentes as limitações dos docentes quanto às imposições das gestões escolares e secretarias quanto à realização de avaliações somativas.

Em síntese, podemos vislumbrar uma tensão entre as cobranças estabelecidas pelo ambiente institucional e a necessidade de adotar estratégias mais plurais que deem conta da especificidade dos sujeitos e da modalidade. Isso tem seus rendimentos quando pensamos, também, na especificidade do ensino de Ciências, particularmente. Como dito antes por um dos sujeitos, espera-se que os conhecimentos façam sentido no cotidiano, o que é retomado também por Marcelo no fragmento acima, quando diz que “bagagem de conhecimentos” dos alunos deve estar correlacionada às Ciências. Como nota Vidotto *et al.*, no ensino de Ciências a ênfase nas competências e conhecimentos acumulados pelos alunos “se tornam mais marcantes, na medida em que estudar uma Ciência natural, como a Física, Química ou Biologia, envolve certas peculiaridades epistemológicas” (VIDOTTO; LABURÚ; BARROS, 2013, p. 3). A bagagem de conhecimentos, no caso particular da EJA, refere-se não apenas aos “conteúdos”, mas também às competências, tal qual estabelecido por Edi, no começo desta seção, ao mencionar a BNCC. Assim, o que se espera avaliar não é apenas a atenção a algum conteúdo estabelecido pelo currículo, mas eventualmente ações, habilidades e competências que podem ser melhor observadas no convívio, nas conversas e no cotidiano da sala de aula.

Ao se pensar na modalidade EJA, é necessário sempre (re)lembrar o público que a compõem e todas as suas questões sociais. Assim, alertamos para a necessidade, por parte dos professores, da promoção de métodos, técnicas e instrumentos do processo educativo que sejam capazes de estimular e motivar os sujeitos a continuar, em sala de aula, participando da construção do seu conhecimento e indo em busca das melhorias de vida. Para isto, faz-se necessário uma atuação docente que não estimule desistências e evasões e que contribua para a mudança social dos sujeitos. Nos discursos apresentados, nesta seção, notamos o cuidado e preocupação dos professores com a promoção de um processo avaliativo não tradicional, mesmo com os desafios impostos pela gestão escolar.

5.2.5 Os resultados da avaliação: os números que aprovam

Ainda na busca pela compreensão dos processos avaliativos na modalidade da EJA, especialmente, na disciplina de Ciências, procuramos compreender como os colaboradores

utilizavam os resultados da avaliação a que os alunos são submetidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2011) entende que o ato de avaliar deve ser pautado na busca e obtenção dos melhores resultados possíveis, em que o professor deverá estar disposto a acolher seus alunos, independentemente se tais resultados são positivos ou negativos. Acolher os alunos é, pois, compreender que um resultado por si só não é responsável e/ou capaz de mensurar as aprendizagens adquiridas por eles e que esses resultados servem de *feedback* mútuo, da prática docente e do aprendizado dos discentes.

Durante a condução das entrevistas, questionamos os colaboradores da pesquisa sobre a forma como eles utilizam os resultados da avaliação e, a partir do discurso de Marcelo, foi possível percebermos, mais uma vez, a quantificação da aprendizagem para fins de aprovação, como uma exigência da “escola”:

Os converto em números para fins de aprovação. Para mim não, mas para escola ou instituição sim. E sim, claro, a cada aula aprendemos também e somos desafiados todos os dias a nos renovar, inovar, modificar métodos, metodologias etc., de modo a sempre tentar alcançar os estudantes.

(Marcelo, 50 anos, em 17/09/2020).

Em sua fala, Marcelo deixa claro que a quantificação dos saberes adquiridos (ou não) por seus alunos, não estão a serviço da sua prática enquanto professor e sim serve como comprovações de aprendizado para a parte pedagógica da escola que ainda insistem em uma visão pragmática, sistêmica e tradicional da educação e avaliação. Nessa perspectiva, as notas não são um dado em si, mas um sistema de referência em que os conhecimentos desenvolvidos ou produzidos são mensurados e comparados dentro de um quadro de referência. O conhecimento, resultado da aprendizagem, é o que é “convertido em número”, conforme a fala do interlocutor, transformando-se, assim, em notas. Esse quadro de referência é parte, também, do ambiente de cobranças e expectativas que formam a avaliação e constituem o espaço educativo como instituição.

Em contrapartida, o colaborador acredita e defende que os resultados são fundamentais para promoção da “inovação” em sala de aula. Isso pode estar ligado ao fato de conhecimentos, competências, habilidades e valores construídos, ao longo do processo ensino e aprendizagem e, posteriormente, quando codificados na forma de notas, servirem como ponto de controle para tomada de decisões. Essas decisões acontecem no contexto de sala de aula de modo a garantir, de fato, a assimilação dos conteúdos pautando-se nas especificidades dos seus alunos. E, na mesma medida, acontecem também no ambiente escolar de forma ampla, segundo o

interlocutor, produzindo, deste modo, mecanismos administrativos de avaliação, que são distintos daqueles pedagógicos, que acontecem no espaço da sala de aula.

Algumas impressões sobre o processo de transformação de conhecimentos em notas são partilhadas também por Silva. Em sua fala, a interlocutora marcava as dificuldades implicadas no processo de atribuição de notas para o desempenho dos alunos. Essas questões foram caracterizadas por ela em termos de uma justiça/injustiça:

[Atribuir uma nota] às vezes é justo e às vezes injusto, né? Ai vem a questão que eu falei na sala de aula hoje, porque eu não passo, quase não... deixo fazer pesquisa para casa, porque tem muitos que colam, né? Por trabalhar, por outros motivos, então aqueles que sacrificaram para fazer uma atividade de pesquisa vai tirar nota 10, ai o outro que colou tirou 10 e eu sabendo que aquilo ali não foi ele que fez sozinho, né? Então tem o justo e o injusto, né? Então por isso que eu prefiro muitas vezes trazer algo para sala de aula, para que todo mundo se envolva e faça. Algo negativo então.

(Silva, 48 anos, em 04/03/2020).

No discurso de Silva, a atribuição de nota é feita, também, pelo contraste entre as atitudes mais ou menos morais dos alunos, “colar”, por exemplo, frente ao processo de ensino e aos instrumentos de avaliação. A nota assim, correlaciona-se a uma representação moralizadora sobre o desempenho, separando os que merecem e os que não merecem a questão da “justiça”.

Indo de encontro ao pensamento de Marcelo, já apresentado, nesta seção, Esther também aponta os resultados como uma forma de verificar quais são as dificuldades existentes entre os alunos e o que pode ser feito para reverter esse cenário. Desta maneira, os resultados servem de subsídio para a tomada de novas “estratégias”:

Apresento os resultados e fazemos as correções juntos. Quando as dificuldades permanecem, mudamos a estratégia para o mesmo conteúdo.

(Esther, 33 anos, em 28/09/2020).

Esther ao dizer que “*apresenta*” os resultados, não deixa claro a quem ela faz tal apresentação, podendo ser a equipe pedagógica ou os alunos. Ao citar as “correções juntos”, entendemos que tais resultados são postos à frente dos seus próprios alunos. Em tais momentos, docente e discente podem refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de que fizeram parte, sendo possível então traçar novas formas de abordagem de tal conteúdo, caso os resultados não sejam plenamente satisfatórios.

Na sua fala, ainda, são destacáveis duas instâncias interessantes de análise: a dimensão colaborativa e processual. No segundo caso, é interessante ver que a avaliação é também objeto

de avaliação. Ainda que isso se refira, provavelmente, a um processo de retomada de provas e atividades como parte das estratégias de ensino e não exatamente de uma reflexão conceitual sobre a avaliação. No primeiro caso, há uma reorganização das hierarquias da sala de aula, já que docente e discentes participam juntos desse momento, tirando dúvidas, trocando impressões e perspectivas. Em conjunto, esses dois aspectos permitem a mudança de estratégias, colaborando, assim, a perspectiva de Luckesi (2011) sobre a importância de avaliar como reorganização da prática em vistas de uma condição de melhor êxito.

Para Zabala (1998, p. 214), os resultados são dados que permitem conhecer:

[...] em todo momento que atividades cada aluno necessita para sua formação. Os dados devem se referir ao processo seguido pelo aluno: no começo, durante e ao finalizá-lo e deverão permitir determinar que necessidades têm e, portanto, que medidas educativas temos que lhe oferecer. A informação necessária não apenas se refere à sua aprendizagem, como também às medidas que foram adotadas ao longo de todo o processo. Assim, pois, é preciso ter um bom registro das incidências de cada aluno em relação ao processo seguido, aos resultados obtidos e às medidas utilizadas.

Se o ato de examinar é pontual e ritualizado, além de fortemente comum no sistema brasileiro de educação, a avaliação assume uma expressão contínua. Esse aspecto contínuo permite, ainda, a tomada de novas decisões a partir da análise das reais necessidades que os alunos apresentam, quanto aos desafios a serem superados, nos processos de aprendizagem, e as consequentes assimilação dos conteúdos propostos pelos professores.

Retomando Luckesi (2008), há uma diferença entre avaliar e examinar. O examinar, na perspectiva do autor, refere-se a contínua quantificação do saber, enquanto a avaliação está associada à garantia do melhor resultado tanto do aluno quanto do educador. No momento em que Marcelo aponta a necessidade de se produzir um mecanismo quantificável – expresso em notas, médias e outros números – há uma prática de exame, que é cobrada pela gestão escolar. Já a avaliação está centrada no processo, buscando identificar e construir estratégias de mudança, a exemplo do que ilustra a fala de Esther. Na entrevista, a interlocutora demonstra uma preocupação em promover mudanças no processo de ensino aprendizagem, a partir daquilo que foi encontrado na avaliação.

Para além do que é avaliar e o que é examinar, é presente em alguns discursos dos pesquisados, a preocupação com os altos índices de evasão nas turmas de EJA e a necessidade de tomada de atitudes, a fim de que haja uma diminuição na frequência desses fatos. Edi, por exemplo, marca que uma das grandes preocupações, ao longo do período do ciclo letivo, é o modo como a evasão escolar é parte cotidiana nas turmas de EJA. Essa percepção parece estar acompanhada de uma instância de avaliação que diz respeito não só ao cotidiano discente em

sala de aula, mas de modo mais amplo, um processo de avaliação sobre a escola a partir das demandas da vida:

Às vezes há evasão total escolar, porque na EJA começamos com turmas de até de 50 alunos no início do ano quando chegamos no meado do ano e o final, chegamos a uns 7 alunos em cada sala. Então se o professor está engessado da metodologia de ensino regular, que seria aplicada pela manhã e tarde, ele vai fazer com que o aluno não queira assistir aquela aula, que o aluno da EJA, ele quer algo que o atraia então nós temos que sempre ... de um simples comentário que surgiu ali na sala de aula, possamos fluir todo o conteúdo daquela aula ou marcamos para uma próxima aula o debate sobre aquele assunto para que sejam contemplados com informações necessárias.

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

Nessa fala, os resultados não são quantificáveis na forma de nota, mas em índices que mensuram a possibilidade ou impossibilidade de dar continuidade aos estudos. A evasão produz resultados corporificados na possibilidade de um conjunto de sujeitos sociais concretos, os alunos e alunas permanecerem e darem continuidade a seus estudos, oferecendo, portanto, uma perspectiva sobre a própria modalidade e a instituição. Ainda que esses dados sejam importantes para a composição de políticas educacionais específicas, no contexto da pesquisa, eles são lidos como uma informação importante que podem ser usados por docentes para compreender o contexto da prática pedagógica.

Os resultados também aparecem entre os colaboradores como uma forma de autoavaliação do professor. A partir de indagações a si próprio, Edi, por exemplo, busca por mudanças em sua prática docente, pois acredita que é extremamente responsável pela não desistência dos alunos e a sua contínua presença em sala de aula. Sabemos que a evasão é constante na EJA e cabe a cada professor, independentemente de sua disciplina, buscar meios de suavizar essa constante problemática. Assim, Edi acredita que é por meio dos resultados que ele pode promover mudanças no contexto de sala da EJA. Em seu discurso, é evocado o preceito do acolhimento do aluno, conforme constatamos no excerto seguinte:

Com esses resultados, o que a gente observa é o seguinte: Será que a minha didática e a minha metodologia de ensino está sendo assimilada pelo aluno? Quando eu vou ter que mudar? Onde eu vou ter que melhorar? Então esses dados, esses resultados do aluno fazem com que nós percebamos enquanto professores da EJA, onde podemos melhorar, onde podemos fazer coisas novas e inovar a cada dia mais, para que esse aluno, se sinta acolhido dentro da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem, porque assim fará com que ele permaneça e não seja tão evadido, né? (...) Então esses resultados, faz com que a gente começa a fazer esse diagnóstico, para que os resultados tragam novas perspectivas e melhorias na metodologia.

(Edi, 45 anos, em 14/09/2020).

Notamos, pois, que Edi, como já apresentado em na seção 5.2.2, busca considerar sempre o contexto macro dos seus alunos, desde a comunidade na qual estão inseridos, até as dificuldades que surgem em sala de aula. Isso denota uma preocupação do colaborador em não prejudicar seus alunos e alunas, promovendo meios e estratégias que garantam a verdadeira construção e assimilação dos saberes. Os resultados avaliativos são, em suma, diagnóstico do dia a dia escolar e, por assim serem, são responsáveis por novas estratégias.

A mesma preocupação em utilizar os resultados para estabelecer novas estratégias visando a melhoria do ensino aparecem na fala da Professora E:

Também pensado juntamente com a escola, né? Com a parte de supervisão. Então quando chegavam os resultados, quando obtinha aqueles resultados, a gente via ali como é que a gente poderia melhorar, traçar algumas metas, né? Para tentar melhorar o rendimento daqueles alunos, por exemplo, ver onde estava sendo mais difícil para eles ou mais fácil, digamos assim ou se também aqueles alunos... eles tiveram algum percurso no meio que influenciou naquele resultado, se a gente poderia auxiliar nisso ... era mais ou menos isso. Ver como estava o nível de aprendizagem que a gente sempre relata, relaciona, aliás com essa aprendizagem de acordo com o valor, né? Quantitativo, mas a gente tinha que ver quais outros problemas ele estava enfrentando pra ter obtido aquela nota, se estava tudo bem ou não.

(Professora E, 26 anos, em 17/09/2020).

A fala da interlocutora sintetiza alguns elementos discutidos até aqui: a atuação da coordenação pedagógica na composição das avaliações, os espaços de planejamento, a mensuração do rendimento estudantil. Nesse aspecto, destacamos a ênfase que ela atribui não só a esses aspectos, mas ao modo como eles devem ser relacionados a dimensões contextuais e que fazem parte do cotidiano discente, inclusive fora da sala de aula. Isso é textualizado por ela na forma dos “problemas” pelos quais os alunos estão passando. Esta realidade estaria relacionada, de certa forma, com o baixo rendimento e resultados diferentes daqueles que eram esperados pelos professores.

A necessidade de alcançar os aspectos quantitativos é fortemente exposta pela Professora E, pois, assim como em outros discursos e em outra parte, deste trabalho, o professor precisa apresentá-los à escola. Ao afirmar que a aprendizagem está relacionada ao “valor”, a colaboradora recai na problemática da avaliação enquanto um exame e um processo de captação de números que aprovam ou reprovam os alunos. Apesar disto, a colaboradora afirma que em conjunto com a supervisão e partir dos resultados (valores) alcançados na avaliação, novas metas são traçadas para que as dificuldades dos alunos sejam superadas e estes não se prejudiquem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A análise dos problemas dos alunos, citados pela Professora E, não é desenvolvida em seu discurso, mas ela denota uma

preocupação com o seu alunado e as interferências negativas que tais problemáticas podem fazer sobre a aprendizagem dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é parte estruturante do trabalho educacional. Ela atravessa e constitui a prática pedagógica, dentro e fora da sala de aula, oferecendo subsídios para descrever e, em certa medida, quantificar desempenhos. Os procedimentos avaliativos também possibilitam uma visão do processo enquanto ele está em curso, permitindo a adoção de medidas que a visem sua melhoria, durante todo o período letivo, e mudanças metodológicas por parte dos professores. Assim, a avaliação não deve estar voltada para penalizações dos alunos, quantificações dos saberes e processos seletivos de quem é apto ou inapto. Neste trabalho, elencamos como objetivo central, descrever e analisar as práticas discursivas de professores de escolas da rede pública de João Pessoa-PB sobre seus processos avaliativos, no contexto das turmas de EJA. Em alguma medida, buscamos contemplar como essas questões ganham forma, no contexto das aulas de Ciências, que formam parte do universo de experiência, no qual, os colaboradores estão inseridos. Nestas páginas finais, alguns argumentos são retomados na tentativa de estabelecermos algumas perspectivas mais gerais sobre a pesquisa, suas limitações e potencialidades.

Em termos teórico-metodológicos, adotamos a perspectiva de Análise Crítica do Discurso centrada na perspectiva de Fairclough (2001) sobre o método. Como lembra o autor, há uma miríade ampla de perspectivas que investem nesse tipo de análise. Essas perspectivas atravessam a análise de conversação, a teoria do discurso terapêutico, dentre outras. No conjunto dessas tradições, optamos por uma perspectiva de análise centrada no texto, que é aquela que o próprio Fairclough retoma. Essa perspectiva parte de uma noção de texto não apenas como expressão verbal, mas como evento comunicativo de forma ampla, seja ele verbal ou não. A adoção dessa perspectiva tem alguns efeitos e desafios diante dos propósitos deste estudo. Como desafio, destacamos a necessidade de construir articulações entre as teorias educacionais e a teoria linguística, um exercício complexo e que demanda um esforço de negociar limites e ampliar possibilidades em ambos os campos. Por outro lado, como potencialidade é possível vislumbrarmos a produção de análises centradas em circunstâncias comunicacionais reais, que permitem ao pesquisador discorrer sobre representações, ações e valores que modulam a experiência social. Isso porque, como lembra Fairclough (2001), o discurso que é objeto da análise não é uma coisa, mas a prática social em si.

Na construção da pesquisa, buscamos construir um grupo de colaboradores de dimensões restritas. Entrevistamos seis professores e professoras que lecionam a disciplina de

Ciências, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas municipais de João Pessoa. Cabe destacarmos, aqui, que a limitação desse universo se deu em decorrência de ser nas escolas municipais que se encontram os anos finais do ensino fundamental, alocados nos Ciclos III e IV da modalidade. Em virtude das contingências colocadas pela situação sanitária produzida pelo novo coronavírus (COVID-19), no curso da pesquisa, foi necessário construirmos uma nova interface de comunicação com os colaboradores, passando a adotar não mais situações de entrevista face a face, mas uma comunicação mediada por máquinas. Nesse aspecto, situações que constituíam o cotidiano dos colaboradores, em sala de aula, foram se perdendo e a pesquisa teve de se adaptar a novas formas de interação para concluir a coleta dos dados. De todo modo, é possível afirmarmos que se construiu uma representação característica da experiência docente em turmas de EJA, já que, os colaboradores se caracterizaram por diversos espectros de gênero e geração, além de atuarem nas mais diversas regiões da cidade de João Pessoa, e exercem o magistério, alguns, há muitos anos, outros recém-formados. Esses colaboradores, também, apresentam perspectivas sobre o processo educacional bastante variadas, como registramos no capítulo anterior.

A partir das narrativas produzidas pelos colaboradores, construímos uma ideia sobre a forma como estes visualizam os alunos que compõem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, os sujeitos da EJA eram vislumbrados sobre uma ótica de distintas personalidades, experiências e objetivos de vida. Embora a modalidade abarque jovens, adultos e idosos, nas representações postas pelos pesquisados, o que é mais presente são jovens e idosos. O primeiro grupo, na visão dos professores, está em busca de novas oportunidades de vida e melhores qualificações para o ingresso no mundo de trabalho. O segundo grupo, por sua vez, busca a escola para ocupar o seu tempo, concluir os estudos que, enquanto jovens, não puderam, no passado, buscam agora a fim de se sentirem vivos e capazes de aprender independente da sua idade.

Ao buscarmos compreender quais são as funções da EJA no entendimento dos colaboradores, destacamos duas grandes definições: (a) a EJA como compensatória e, (b) como fonte para novas oportunidades de vida. Pensar a modalidade no sentido de compensação, é relacioná-la ao fato de que os sujeitos que a compõem, estão inseridos nela devido à impossibilidade de estudos no passado, em que os motivos são diversos e vão desde a necessidade do trabalho ao cuidado do lar e da família. Por outro lado, como promotora de oportunidades, a EJA permite aos seus alunos angariar novos trabalhos, novos cargos, além de melhorar as suas condições de vida. Cabe aqui destacar que ocorre, de certa forma, uma negação

da concepção de direito à educação, por parte dos colaboradores, pois a EJA, posta enquanto a oportunidade de recuperação de tempo perdido, é um conceito ultrapassado e em desuso. Na atualidade, compreendemos a oportunidade de educação, ao longo da vida, não existindo, pois, um tempo correto e certo para tal.

Chama-nos atenção o fato de que, no momento em que os colaboradores participam da vida dos alunos, por meio da prática pedagógica, eles estão participando também da melhoria da vida dessas pessoas. Nesse sentido, a EJA pode ser pensada dentro daquilo que Fairclough (2001) defende ao falar sobre a mudança social. A mudança, como mostram alguns estudos, não implica, necessariamente, uma lógica de ascensão social, mas uma melhor qualificação das condições básicas de vida a partir do acesso a situações de interação menos constrangedoras, informações e procedimentos que fazem parte do exercício da cidadania em cada contexto.

Pensar na mudança social de um grande público da EJA é, sem dúvida, promover, dentro do contexto educacional, estratégias e metodologias que ponham esse grupo de sujeitos em destaque dentro de um ambiente escolar. Assim, entre os pesquisados, foi possível percebermos a constante preocupação com a qualidade da formação dos alunos e com a busca para estimular os estudos e reduzir, ao máximo, os índices de evasão, que, como sabemos, são altos na modalidade. Pensar, pesquisar e refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos é estar disposto a enfrentar problemas que vão desde políticas públicas até a formação de professores que tenham conhecimentos necessários à prática nesse contexto escolar. Desta maneira, destacamos que a pesquisa revelou grandes desafios acerca do sucateamento e fechamentos das escolas, muito em decorrência da redução de políticas que versam sobre a EJA e a consequente exclusão da modalidade da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a EJA é marcada por um público específico que, em virtude do trabalho, motivação e outras questões, sofre com problemas de sazonalidade dos alunos e com grandes números de desistência.

Temos que ressaltar que as políticas educacionais brasileiras, nas quais se inclui a modalidade EJA, recomendam que a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, destacando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Em contrapartida, os documentos e diretrizes que operacionalizam a EJA não trazem orientações específicas em relação à avaliação da aprendizagem da modalidade, o que gera conflitos e problemas operacionais sobre tal avaliação. A partir das narrativas dos colaboradores, percebemos a importância da avaliação da aprendizagem na prática educativa e como ela atua nas informações sobre a performance dos alunos. Em contrapartida, há um contraste entre as exigências da gestão escolar e os entendimentos docentes. Enquanto a gestão escolar exige uma avaliação

centrada em valores quantificáveis para a criação de boletins, a maior parte dos professores buscava uma avaliação da aprendizagem centrada nos alunos, levando em consideração os aspectos sociais, históricos e pessoais da composição discente.

Nos discursos, postos pelos professores, observamos que a necessidade do acúmulo de notas, promove uma pressão sobre os alunos da EJA, que, por muitas vezes, preferem desistir de ir à escola a serem submetidos a um processo avaliativo centrado em notas. Lembre-se, leitor, que a preocupação por notas leva a uma concepção tradicional e pragmática da avaliação, enquanto processo somativo. Portanto, as notas participam desse ambiente de estresse que ganham forma através de provas, testes, e outros momentos que constroem o senso comum sobre os procedimentos avaliativos. Ainda que haja, por parte dos colaboradores, um interesse em evidenciar dimensões formativas, centradas no cotidiano da sala de aula, há a recorrência daquilo que foi descrito como uma autonomia controlada. Em outros termos, se cabia ao docente a escolha dos métodos de avaliação que seriam empregados, em muitos desses casos reportados pelos colaboradores, era registrada situações de cobrança pela coordenação escolar em torno de quais métodos deveriam ser adotados e da quantidade de procedimentos de exame de desempenho. Se por um lado, isso criava um espaço reflexivo e coletivo para entender a avaliação e a rotina escolar, por outro, estabelecia parâmetros nem sempre compatíveis com a rotina de cada turma. Nesse aspecto, o planejamento da avaliação é multifacetado, feito em conjunto com outros colegas e passa a constituir também um espaço de observação e pactuação sobre o *porquê* e o *como* do procedimento avaliativo.

Um dos grandes dilemas reportado pelos colaboradores, nas entrevistas, e que forma parte do universo da prática discursiva e social, no qual a avaliação acontece, é relativo às abordagens qualitativas e quantitativas. Com alguma frequência, as notas eram interpretadas como a instância mais óbvia desse impasse, já que produziam uma imagem numérica, quantificável e comparável que podia ser “justa ou injusta” em vista da performance de cada aluno, para usar a expressão de uma interlocutora.

Como mencionamos, acima, a legislação educacional brasileira estimula os aspectos qualitativos, ou seja, prioriza tais aspectos. Contudo, o ambiente institucional de cada unidade escolar estimula formas e cobra modelos que nem sempre são compatíveis com as experiências dos alunos, as realidades da comunidade e mesmo com as características de cada disciplina. Assim, provas se transformam em notas e colocam alunos em uma situação de estresse e desconforto cujo resultado não, necessariamente, expressa as múltiplas competências ou habilidades desenvolvidas. Essas situações são, particularmente, notáveis no caso da EJA, já

que, na modalidade, os sujeitos já estão inseridos no mundo social e demandam uma reparação ou melhoria das suas condições de vida como parte de um processo de mudança social que é, em si mesmo, múltiplo, já que varia de sujeito para sujeito.

Em busca de estabelecer uma maior proximidade com os seus alunos, bem como estimular a continuação dos estudos, muitos colaboradores destacaram algumas estratégias que usavam. Entre elas, estava a oposição entre o modelo de provas ao modelo de atividades e trabalhos. Ou seja, o parâmetro e os instrumentos de avaliação deixavam de ser o espaço ritualizado e, emocionalmente, estressante das provas e notas para processos de reflexividade e de maior estímulo, muitos deles feitos no próprio contexto da sala de aula e em grupo.

Os trabalhos e atividades eram categorias acionadas por alguns dos colaboradores para descrever a criação de mecanismos em que fosse possível vislumbrar o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e conhecimentos a partir de uma instância qualitativa. Contudo, fazemos duas ressalvas a esse aspecto. A primeira delas, é que, ainda que a ênfase dada na produção do instrumento estivesse no seu aspecto qualitativo, em última instância, ele deveria ser convertido em um valor quantificável, uma nota, já que essa é uma expectativa da gestão escolar. A segunda é que nem sempre o formato da avaliação e os critérios que seriam usados para mensurar o desempenho eram claros para os alunos, produzindo, assim, uma provável situação de desconforto.

Ainda sobre os critérios, notamos, no conjunto das entrevistas, a ausência de uma posição clara sobre quais deveriam ser adotados em cada instrumento utilizado. Uma das interlocutoras chegou a mencionar que os critérios não são colocados de antemão, e que eram abertos. Isso tem como efeito a instabilidade no modo como o procedimento é conduzido, já que o sujeito avaliado não sabe o que é esperado dele. Por outro lado, pode permitir também a pactuação de formas mais dinâmicas, desde que os sujeitos estejam cientes e interessados nesses aspectos.

Era recorrente, no modo como os sujeitos descreviam as suas práticas avaliativas, uma sobreposição e mistura entre tipologias que ocupavam uma região de disputa. Ou seja, ainda que as práticas somativas fossem criticadas pela forma que ganhavam ao medirem o desempenho e o aprendizado em termos de nota, havia um interesse evidente e destacado, em todas as falas, sobre procedimentos formativos e diagnósticos, evidenciando a importância da construção cotidiana da avaliação. Em última instância, durante a análise essas oposições entre tipologias foram interpretadas como um mecanismo de complementaridade. Por meio de tais mecanismos, processos formativos e somatórios eram aliados, eventualmente precedidos por

estratégias diagnósticas. Deste modo, as alternativas diagnósticas estimulavam a identificação de particularidades da trajetória de vida que se expressariam nos conhecimentos e habilidades de cada aluno, enquanto atividades desenvolvidas, em sala de aula, eram agrupadas na forma de pontos ou de demonstrações de esforço que, ao fim de cada ciclo de aprendizagem, ganhavam a forma de uma nota.

Ao longo da pesquisa, observamos que a avaliação era representada de forma múltipla entre os colaboradores. Ela era parte constitutiva do processo educacional de forma ampla, pensada em múltiplas instâncias e por um conjunto heterogêneo de atores. Com isso, compreendemos que a avaliação é, não apenas, o momento e um instrumento que o docente utiliza para mensurar e descrever o desempenho de seus alunos. Ela é também uma série de acordos e procedimentos que: (a) os alunos estabelecem informalmente sobre o docente; (b) os alunos e os próprios professores fazem sobre si mesmos; (c) os professores fazem juntos uns em relação aos outros; e, (d) uma expectativa das instâncias gestoras. A avaliação é um espaço produtivo para caracterização da aprendizagem, bem como um dispositivo para melhoria da prática educativa. Todavia, essas dimensões estão sujeitas à sobreposição dessas múltiplas camadas que constituem a complexidade do procedimento de avaliação e do modo como os resultados (sejam eles notas, conceitos ou feedbacks) serão interpretados e utilizados.

Pesquisar, estudar e discutir a avaliação da aprendizagem, é, sem dúvida, uma inesgotável fonte de descobertas acerca da importância, benefícios e prejuízos desta para o processo educativo escolar. Considerando que tal temática abarca assuntos desafiadores e que a avaliação é aplicada por professores extremamente distintos, sempre existirá caminhos, conceitos e práticas a serem investigadas. Ao pensarmos sobre a avaliação na Educação de Jovens e Adultos, o leque de lacunas passíveis de investigação se expande e isto é, de certa forma, exatamente positivo para a promoção de visibilidade à modalidade.

Ao pensarmos sobre esta produção de dissertação, alguns questionamentos fomentam a necessidade e importância de pesquisas futuras que, por exemplo, investigue e observe a prática avaliativa, na sala de aula e no ambiente escolar, indo para além dos discursos e teorias levantadas e mencionadas pelos professores nesta pesquisa. Desta maneira, sugerimos o desenvolvimento de um estudo que investigue e compreenda mais objetivamente, como se dá o processo de avaliação na modalidade, pois, pode ocorrer dos discursos postos, aqui, serem distintos da realidade encontrada no chamado chão da escola.

Frente as problemáticas que surgiram com a nova pandemia do COVID-19, no Brasil e no contexto educacional, acreditamos ser também importante, o futuro desenvolvimento de

pesquisas que busquem compreender e investigar os impactos da pandemia nos processos avaliativos desenvolvidos pelos professores em suas aulas remotas. Chamamos atenção, mais uma vez, para a extrema importância da utilização de processos avaliativos alternativos e que considerem todos os aspectos do contexto da educação, desde as suas condições estruturais aos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de. A Avaliação da Aprendizagem e Seus Desdobramentos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 2, n. 2, 1997.
- ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- ALVES, L. G. S; ARRUDA, A. L. M. M. A educação de jovens e adultos como transformação social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v. 35, n. 1. 2014.
- ALVES, N. *et al.* **Aprender sempre: educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável**. Pensar em Portugal – 2015, Lisboa: Grupo Economia & Sociedade, 2014.
- ANDRADE, N. Q. Educação de Jovens e Adultos: a necessidade de retornar a escola. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.6, n.2, 15. ed.), p. 190-199, jun./jul. 2015.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, 2001.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BATISTA, D. E. **Análise da prática avaliativa de Biologia frente aos instrumentos e limitações da avaliação da aprendizagem**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BATISTA, H. M. A.; GURGEL, C. R.; SOARES, L. A. **A Prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção**. 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19125310-A-pratica-pedagogica-da-avaliacao-escolar-um-processo-em-constante-construcao.html>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- BELTRÃO, M. E. **Políticas educacionais para gênero e sexualidade em Mato Grosso: um estudo crítico do discurso**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BERNS, M. B; NOGUEIRA, C. M. I; CIANI, A. B. **Uma reflexão sobre a relevância social do pisa no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://cdn.even3.com.br/anais/181211.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BITENCOURT, G. H. C.; BITENCOURT, K. H. V. O; FERREIRA, C. W. S. **Autoestima e motivação na aprendizagem dos alunos do EJA**. 2017. Disponível em: https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/autoestima_e_motivacao_na_aprendizagem_dos_alunos_do_eja.pdf. Acesso em: 18. dez. 2020.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BIZZO, N. **Mais Ciência no Ensino Fundamental: metodologia de ensino em foco**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2009.

BLOOM, B. S; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BORGES, M. K.; CARMINATTI, S. S. H. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/educação fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular 1º segmento educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea)**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3/2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Unesco. Sexta Conferência Internacional de educação de adultos (VI Confintea). **Marco de ação de Belém**. Documento final. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2019**, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020.

BURNIER, S. **Pedagogia das competências: conteúdos e métodos**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

CALDEIRA, A. M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. 2020. Disponível Em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 23 maio 2020.

CASTILHO, A. P. L. **A complexidade da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2016.

CHASSOT, A. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-44.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, R. B. **O ensino de ciências na EJA e a aplicação de uma proposta de metodologia baseada na escola nova**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

DEBERT, G. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp, 1999.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília: Unesco/MEC, 1999.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, R. M. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ESTÁCIO, J. P. **O ensino de ciências e a formação dos professores**: considerações para uma aplicação qualitativa. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18924_9330.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.) **Discourse as data**: a guide for analysis. 2001.

FASSIN, D. **The humanitarian reason**: a moral history of the present. Los Angeles: University of California Press, 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FERREIRA, D. C. **A importância da formação continuada de professores de educação de jovens e adultos**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-8.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

FERREIRA, L. **Retratos da Avaliação**: Conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc**, v. 23, n. 79, pp. 257-272, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01017330200200030001&script=scl_abstract&ttnq=pt. Acesso em: 13 fev. 2020.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66^a ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018, 256 p.

FURIÓ, C., et al. V. Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. Alfabetización científica o propedéutica? **Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 3, p. 365-376, 2001.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2001. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

GARCIA, M. C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

GASPAR, M. L. F. LEVANDOVSKI, A. R. **O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-6.pdf>. Acesso em: 26. dez. 2020.

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.

GESSINGER, R. M; GRILLO, M. C; FREITAS, A. L. S. Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem. In: GESSINGER, R. M; GRILLO, M. C. (org). **Por que ainda falar em avaliação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p. 35-44.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. mai./jun. 1995.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GRILLO, M. C; GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publication, 1989.

GUEDES, C. S; LOUREIRO, A. P. F. **Educação de Adultos: de onde viemos e para onde vamos?** 2016. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/2779-1507557066.pdf>. Acesso em: 4 maio 2020.

GUEDES, L. F. A leitura no universo educacional de jovens e adultos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 17., 2009. Campinas. **Anais[...]** Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.

HAGUETTER, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem: curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993a.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtiva. 11. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993b.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMAN, J. **Pontos e Contrapontos, do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez editora, 2006.

IRELAND, T. **Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA**: contextualização dos CONFINTEA's anteriores a CONFINTEA VI, 2008. Disponível em: <http://forumaja.org.br/files/contextoconfintea.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização. In: Afonso Celso Scocuglia; José Francisco de Melo Neto (Org.). **Educação Popular**: outros caminhos. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999. p. 169-184.

IRELAND, T. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 11-34, 2013.

JARDILINO, J. R. L; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025, e dá outras providências. João Pessoa: Câmara Municipal. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2015/1303/13035/lei-ordinaria-n-13035-2015-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30. out. 2020.

JULIÃO, E. F; BEIRAL, H. J. V; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da ldb. **Revista Poiêsis**. Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017.

KRALSICHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade**: o caso do ensino de ciências, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2. ed. Ed. Moderna, São Paulo, 2007.

LACERDA, D. O. **Avaliação da aprendizagem no ensino de biologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LACERDA, G. Alfabetização científica e formação profissional. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, p. 91-108, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LARA, V. A. **Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Concepções Docentes no Ciclo de Aprendizagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

LEAL, M. L. G. **Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem: foco no proeja**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LEITE, N. R. D. Formação docente na atualidade. In: CARVALHO, B. S. de. (org.) **A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: tecendo reflexões**. João Pessoa: Editora UFPB, 2001.

LONGO, W. P. Alguns impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico. **Revista de ciências da informação**, v. 8, n.1, fev. 2007.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**, v. 3, n.1, p. 1-17, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem. **Jornal do Brasil**. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_. Acesso em: 19 maio 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do ensino de ciências. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 119-152.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 11-14, 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARTIN, J. R. **Close reading**: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. Londres: Cassell, 2000.

MARTINS, M. C. **Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

MATOS, J. B. C. de. **Avaliando as práticas avaliativas do processo de leitura nos ciclos finais da educação de jovens e adultos**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, MAMANGUAPE, 2018.

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELCHIOR, M. C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Novo Hamburgo: s. ed, 1999.

MENDES, D. G. **A perspectiva da aprendizagem do idoso na EJA**: conquistas e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Porto Alegre. 2016.

MÉNDEZ, J. M. A. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

MÉNDEZ, J. M. A. A estrutura da avaliação. In: MÉNDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Aritmed Editora, 2002b.

MERRIAM, S. B. The Changing Landscape of Adult Learning Theory. **Review of adult learning and literacy**, v.4, n. 6, p. 199-220, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

NASCIMENTO, D. G. S; FERREIRA, I. S. **Alternativas para alfabetiza jovens e adultos**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc4-6.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

OECD. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, **OECD Publishing**, Paris. 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016. p.3-4. Disponível em: http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_formacao_de_professores/Mar%C3%ADlia%20Ferranti%20Marques%20Scorzoni.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

PAIVA, J; MARGARIDA, M; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996 – 2004. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11. jan. 2021.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PENNA FIRME, T. **Avaliação docente e do ensino**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz que...**Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-10, jan./abr., 2009.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p. 173.

PERRENOUD, P. Avaliação - **Da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

PIERRO, M. C. Di; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

PINTO, U.A. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. In: PIMENTA, S. G.; PINTO, U.A. (org.). **O Papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.15-50.

PIRES, C. M. C. *et al.* **Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

PLACCO, V. M. N. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

PORTO, A; RAMOS, L; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. Belo Horizonte: FAPI, 2009.

PRATA, R. V.; MARTINS, I. Ensino de ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. In: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, São Paulo, 2005, p. 01-11.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação educativa – Assessoria Pesquisa e Informação, 1996.

RODRIGUES, F. C. A. **Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade de educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SALES, A. B. **Alfabetização científica na educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola pública de Aracaju, SE: O ensino da genética**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SALINAS, D. **Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTANA, C. S. **Avaliação mediadora no processo de ensino e Aprendizagem de jovens e adultos**. Salvador, BA. 2017.

SANTOS, A. R.; SILVA, Y. C.; ARAÚJO, M. L. F. A avaliação no âmbito das práticas como componentes curriculares: desafios e perspectivas na formação inicial de professores de ciências e Biologia. In: ARAÚJO, F. L. F.; MOREIRA, C. N. (org.). **Ensino de Ciências e Biologia**: reflexões em torno da formação de professores, da prática docente e da Educação ambiental. 1.ed. Recife: EDUFRPE, 2018.

SANTOS, D. K. dos; LAGO, M. C. de S. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Psicologia USP**, vol.27, n.1. 2016.

SANTOS, E. R. **Avaliação da aprendizagem**: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, J. J. R. S. **Saberes necessários à docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SANTOS, S. G. **Modalidade de avaliação**. 2009. Disponível em: www.cds.ufsc.br/~saray/Modalidades%20de%20avaliacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico - crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCORZONI, M. F. M.; GOMES, C.F.; BUENO, S.M.V. **Os desafios da pratica docente na contemporaneidade**: uma reflexão sobre os novos paradigmas da Educação. São Paulo 2010.

SEGATA, J. A colonização digital do isolamento. **Cadernos de Campo**, vol. 29, suplemento, 2020.

SEGRS, M; DROCHY, F; CASCALLAR, E. The era of assessment engineering. In: SEGRS, M; DROCHY, F; CASCALLAR, E. **Optimising new modes of assesement**: in search of qualities and standards. Dordrecht: Kluwer Academic Publishrs. 2003.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, E. J. L. da. Las conferencias y los encuentros internacionales promovidos por la unesco y su relación con la educación de adultos y los derechos humanos (1990-2000). **Revista Decisio: saberes para la accion em educacion de adultos**, p.47-52. mai-ago, 2012.

SILVA, E. J. L. da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.

SMOLE, K. C. S. **A questão da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 177-198.

SOARES, L. J.G. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, Secad/MEC/Unesco, 2006.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUZA, N. A. *et al.* O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, R. R. P.; VIVAS, A. S. A alfabetização científica de adultos: uma experiência com o chuveiro elétrico. **Cadernos Temáticos**, v.1, p. 55-58, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, M. L. **Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências**. Revista Portuguesa de Formação de Professores. 2, 49-62, 2002.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIDOTTO, L. C; LABURÚ, C. E. BARROS, M. A. **Uma comparação entre avaliação tradicional e alternativa no ensino médio**. 2013. Disponível em: <https://www2.unifap.br/rsmatos/files/2013/10/Vidotto1.pdf>. Acesso em: 23. dez. 2020.

VILANOVA, R; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência e Educação**, v. 14, n.2, p. 331-346, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5. ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Formação em nível de Graduação (IES, área e ano de conclusão):

1.4 Formação em nível de Pós-Graduação (IES, área, níveis – especialização, mestrado, doutorado - e ano de conclusão):

1.5 Tempo de experiência como docente:

1.6 Tempo de experiência na Educação de Jovens e Adultos:

1.7 Sugira-me um nome fictício para lhe identificar nesta dissertação:

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

3.1 Qual a finalidade da EJA?

3.2 Quais os propósitos pedagógicos da sua disciplina?

3.3 Para você, o que é avaliação da aprendizagem?

3.4 Quando você avalia o seu aluno?

3.5 Que instrumentos você costuma utilizar no processo avaliativo?

3.6 Como você planeja a avaliação?

3.7 Como você usa os resultados da avaliação?

3.8 Você se sente confortável ou seguro em avaliar os seus alunos?

3.9 Para você, um instrumento é capaz de verificar de fato a aprendizagem dos seus alunos?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Prática Avaliativa de Professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos**, na condição de sujeito da pesquisa, sem obrigatoriedade e sem ressarcimento (compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – Item II.21, da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde). A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento do conteúdo parcial ou total presente na participação na Entrevista. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo geral é: analisar a prática avaliativa dos professores de ciências dos ciclos III e IV da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no município de João Pessoa.

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua identificação, atribuindo-lhe uma pseudoidentificação. Lembramos ainda que, apesar da sua participação na condição de entrevistado, e, conforme ressalta o Item 5 (DOS RISCOS E BENEFÍCIOS), da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 que diz: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, para esta pesquisa, os “riscos em tipos e gradações variadas” (seja no bem-estar, seja físico, moral, intelectual etc.) é mínimo para o sujeito participante.

Você receberá uma cópia desse Termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Local, data e assinatura do pesquisador

David Espinola Batista

Matrícula: 20191014394

Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB

Campus I - Cidade Universitária – João Pessoa - PB - CEP: 58.051-900

Fone: (83) 3216-7447

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS

(83) 3216 7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local, data e assinatura do entrevistado(a) da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – Carta de anuência de acesso as escolas



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 19 de setembro de 2019.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **David Espínola Batista**, aluno matriculado no curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba a realizar uma pesquisa intitulada “Avaliação da Aprendizagem na EJA: concepções e instrumentos da prática pedagógica de professores de ciências da natureza” nas Escolas da Rede Municipal: Seráfico da Nóbrega; Índio Piragibe; Zumbi dos Palmares; Damásio Barbosa da Franca; Senador Ruy Carneiro; Francisca Moura; Antônia Santos Coelho Neto e João Monteiro da Franca.

Esta pesquisa é orientada pela Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.




Gilberto Cruz de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática Avaliativa de Professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: DAVID ESPINOLA BATISTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28127120.5.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.889.136

Apresentação do Projeto:

encontra-se adequadamente organizado

Objetivo da Pesquisa:

coerente a proposta de trabalho

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tema interessante, embora muito pesquisado, a originalidade se dará pela especificidade do contexto socio histórico, político e econômico que estamos vivenciando

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

atenção aos dados coletados para facilitar as considerações finais do estudo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.889.136

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1455752.pdf	09/01/2020 11:59:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuradapesquisa.pdf	09/01/2020 11:56:59	DAVID ESPINOLA BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	09/01/2020 11:55:15	DAVID ESPINOLA BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	09/01/2020 11:48:59	DAVID ESPINOLA BATISTA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia.pdf	30/10/2019 21:42:44	DAVID ESPINOLA BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Fevereiro de 2020

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br