

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

SARAFINA MOREIRA GOMES CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

FEIRA DE SANTANA

2021

SARAFINA MOREIRA GOMES CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi.

Coorientadora: Profa. Dra. Aldinete Silvino de Lima.

FEIRA DE SANTANA

2021

SARAFINA MOREIRA GOMES CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na Linha de Pesquisa Educação Científica e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Aprovada em: ____/____/____.

COMISSÃO AVALIADORA:

Orientadora: PROFA. DR^a. IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI (UFRB)
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Bahia/UFBA

Coorientadora: PROFA. DR^a ALDINETE SILVINO DE LIMA (UFRB)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Examinadora: PROFA. DR^a GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL (UFBA)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Examinadora: PROFA. DR^a TATIANA POLIANA PINTO DE LIMA (UFRB)
Dra. em Educação pela Faculdade de Educação da Bahia/UFBA

A Deus, a minha família, amigos e amigas.

AGRADECIMENTOS

Olhar para o percurso construído, a trajetória vivida e as aprendizagens construídas remetem-me aos atores que colaboraram para que este projeto se materializasse. Uma experiência que se tornou um capítulo da minha vida, com enredos, dramas, alegrias, muita aprendizagem e a percepção de que Deus cuidou para que pessoas especiais fizessem parte desta história. O texto aqui produzido é um recorte desta trajetória, e por trás desta construção temos pessoas que se dispuseram a sonhar o mesmo sonho em busca de transformar realidades.

Sou grata primeiramente a Deus, que me conduziu e fortaleceu para chegar ao fim desta etapa. Gratidão a Ti, Senhor, por não ter largado minha mão, por estar ao meu lado, guiando-me e dando sabedoria para enfrentar os desafios encontrados.

Agradeço aos meus pais, minha base, meu porto seguro! Painho e Mainha, são meu exemplo de vida; ensinaram-me que humildade e respeito não são sinônimos de fraqueza, e sim exemplos de dignidade, força e amor ao próximo. Eles são símbolos de luta e resistência por uma vida digna e mais humana.

Agradeço à família que meus pais me deram, meus queridos irmãos, Evandro, Erivaldo, Messias, Dene, Ecivaldo, Nito e Ladislau, que por toda a vida acreditaram que uma menina calada e aparentemente frágil tinha uma força interior capaz de transformá-la em uma mulher determinada em conquistar seus sonhos. A minha irmã Idinete, que esteve ao meu lado desejando que tudo desse certo. E a minha irmã Leiliane que, embora esteja mais distante, também torceu por mim.

Agradeço à família que tive a bênção de constituir: ao meu esposo, companheiro da vida, que acredita em mim e está presente em todas as circunstâncias, não permitindo que eu desista dos meus sonhos, sendo meu parceiro nos momentos difíceis e nos de celebração e alegria, transmitindo-me paz e tranquilidade. Aos meus meninos, Gabriel e Arthur, razão da minha vida, a representação do amor de Deus. A eles, meu muito obrigada por tudo! Principalmente pelo sorriso acolhedor, pelos cafés na mesa do trabalho, pelo apoio, por compreenderem minhas ausências e por demonstrarem seu amor incondicional.

Aos mestres, deixo aqui meu carinho e gratidão. Eles contribuíram para esta conquista, sendo fundamentais não apenas para a minha formação como profissional da educação, mas, além disso, contribuíram para a minha formação humana. Aos amados e admirados professores do PARFOR, minha gratidão por provocarem em mim tantas inquietações que

contribuíram para ir mais além. Agradeço, de modo especial, ao meu professor Analdino, que incentivava, questionava e demonstrava que poderíamos fazer mais pela educação, assumindo o lugar de verdadeiro amigo.

A minha querida coorientadora, professora Aldinete, que esteve ao nosso lado por todo o percurso da pesquisa, contribuindo significativamente em nossa caminhada, trazendo pontuações objetivas e reflexivas que davam um toque especial em nossas construções. Obrigada pela confiança, incentivo e por acreditar em nosso projeto.

Com todo carinho, quero agradecer a minha orientadora, professora Idalina, a quem chamo carinhosamente de “minha pró”. Uma pessoa que ultrapassou os limites da universidade e se transformou numa *amiga*. Minha amiga, você provocou em mim turbilhões de sentimentos, questionou minhas incertezas, provocou inquietações, desafiou meus limites, ensinou-me a acreditar que podemos fazer o que quisermos! E, acima de tudo, tornou-se minha referência em leveza e determinação. Gratidão por tudo!

Quero agradecer a cada um dos colegas da primeira turma do PPGECID, os quais estarão sempre em minhas lembranças. Em especial, agradeço a Adriana, Kelly, Ana Cláudia, Delma e Rafaela, colegas que se tornaram amigas para a vida. Juntas, compartilhamos as incertezas, os desafios, os desejos, e formamos uma rede de apoio que tornou nossa caminhada mais leve.

Às minhas amigas e colegas da Creche Ana Maria dos Santos Mendes, que me deram total apoio nesta caminhada, sendo essenciais para que tudo fosse possível. Em especial, agradeço a Simone, Lilian, Lamary e Aleksandra, amigas que sempre que percebi minha necessidade de me ausentar do trabalho se disponibilizavam para me substituir. Agradeço pelo carinho e solidariedade, e por também fazerem parte desta conquista.

Aos meus colegas da rede municipal de ensino de Riachão do Jacuípe, em especial aos professores da EJA da Escola Esperançar, que abraçaram nosso projeto e possibilitaram a sua realização. Todos são exemplos de compromisso e dedicação com a educação e são essenciais para a materialização da Educação de Jovens e Adultos como uma proposta de inclusão e emancipação social. Gratidão aos educandos da EJA, pessoas que trazem consigo as marcas de uma sociedade desigual, e que buscam na educação uma possibilidade de enfrentamento às injustiças sociais.

Enfim, a todas e todos, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de avaliação mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no município de Riachão do Jacuípe – Bahia, tendo em vista a elaboração de ações formativas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, a metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso de inspiração etnográfica. Os instrumentos de coleta assumiram três dimensões: “o olhar”, por meio da observação; “o ouvir”, mediante as entrevistas semiestruturadas; e “o escrever”, através do diário de campo e sistematização dos resultados. O lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Riachão de Jacuípe. Os participantes da pesquisa foram quatro educadores que atuam na EJA, no tempo formativo II, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A análise das informações foi balizada pela perspectiva da etnografia, segundo a qual trabalhamos com alguns eixos de análise que emergiram do processo de investigação. Os resultados evidenciaram que as concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores transitam entre concepções positivistas, bancárias, diagnósticas e dialógicas, apresentando em determinados momentos um distanciamento entre as concepções expostas nos relatos e as ações avaliativas desenvolvidas no espaço escolar e, em outros momentos, uma convergência entre o discurso e a prática. Evidenciou-se também a relação de respeito e compromisso dos educadores em relação aos processos de aprendizagem dos educandos, os quais enfatizam o desejo de realizarem práticas avaliativas que contribuam para o processo de emancipação e autonomia dos estudantes, embora ainda estejam diretamente ligados a concepções inviabilizadoras desse processo. Os docentes sugeriram a realização de círculos de diálogos formativos de avaliação, abordando discussões baseadas na perspectiva crítica e reflexiva a respeito da realidade vivenciada, dando centralidade às questões que podem contribuir significativamente com as práticas avaliativas, contemplando a história de luta e trabalho vivenciada pelos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: EJA; avaliação; emancipação; concepção de avaliação; diálogo.

ABSTRACT

The following research had as goal to understand and analyze the conceptions of evaluation engaged by teachers working in the Education of Young People and Adults, in the city of Riachão do Jacuípe, Bahia, having in mind the elaboration of formative actions of evaluation in the Education of Young People and Adults. For this end, the adopted methodology was the qualitative approach, having as method the ethnographic inspiration case study. The gathering instruments took three dimensions, “the looking”, through the observation; “the listening”, through semi-structured interviews; and “the writing”, through field diary and systemization of the results. The research locus was a municipal public school from the city of Riachão do Jacuípe. The research participants were four educators acting in the EYPA, in the formative time II, correspondent to the late years of the Elementary School from the municipal education network. The information analysis was set by the ethnographic perspective, under which we worked with some analysis areas that emerged from the investigation process. The results showed that the conceptions of evaluation engaged by the teachers take place between positivist, banking, diagnostic and dialogic conceptions, showing in some points a distance between the conceptions showed in the reports and the evaluative actions developed in the school space and, in other points, a proximity between the speech and the practice. It was also seen the respect and commitment relationship from the educators toward the learning processes of the students, whom highlight the desire of performing evaluation practices that will contribute to the emancipation process and to the students’ autonomy, even though they are still directly connected to impeding conceptions of this process. The teachers suggested the performance of formative dialogs of evaluation, approaching discussions based on the critic and reflexive perspective in regard to the experienced reality, highlighting the questions that can significantly contribute with the evaluative practices, contemplating the fight and work history experienced by the EYPA's subjects.

Keywords: EYPA; evaluation; emancipation; evaluation conception; dialog.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------------|--|
| CAPES – | Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAA – | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEB – | Conselho de Educação Básica |
| CETENS – | Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade |
| CNE – | Conselho Nacional de Educação |
| CONFINTEA – | Conferência Internacional sobre Educação de Pessoas Adultas |
| ECA – | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA – | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB – | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF – | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Ensino Médio |
| HTPC – | Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IBGE – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFCE – | Instituto Federal do Ceará |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEB – | Movimento da Educação de Base |
| MEC – | Ministério da Educação e Cultura |
| PARFOR – | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PPGECID – | Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade |
| SECAD – | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI – | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SMEC – | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| TAR – | Tempo Ação Reflexão (criado pela pesquisadora para denominar um dos tempos formativos proposto no produto educacional) |
| TCLE – | Termo de Consentimento e Livre Esclarecido |
| TIC – | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UFRB – | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNESCO – | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF – | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| TTR – | Tempo Teórico Reflexivo |

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS, QUADROS E FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01: Trabalhos selecionados após leitura dos resumos – Busca 2019 | 19 |
| Gráfico 01 – Número de matrículas da EJA-BA/ ano 2021 por cor/raça..... | 36 |
| Quadro 02: Caracterização dos participantes | 68 |
| Gráfico 02: Alunos matriculados na EJA em Riachão do Jacuípe – BA, 2020 – Tempos Formativos I e II..... | 99 |
| Quadro 03: Possibilidades de estudos teórico-práticos: a EJA e seus sujeitos | 136 |
| Quadro 04: Possibilidades de estudos teórico-práticos: Questões étnico-raciais na EJA..... | 139 |
| Quadro 05: Possibilidades de estudos teórico-práticos: a EJA e a avaliação | 144 |
| Figura 01: Avaliação homogeneizadora | 146 |
| Figura 02: Avaliação Reguladora | 146 |
| Quadro 06: Possibilidades de estudos teórico-práticos: o diálogo..... | 148 |
| Figura 03: O diálogo como possibilidade de construção coletiva | 150 |
| Figura 04: Educação é diálogo | 151 |
| Quadro 07: Possibilidades de estudos teórico-práticos: Planejamento e Avaliação..... | 153 |
| Figura 05: Conteúdo X Realidade..... | 155 |
| Figura 06: Educação problematizadora? Será? | 156 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 REFLEXÕES E CENÁRIOS DAS PESQUISAS SOBRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA EJA | 17 |
| 3 A EJA E OS SUJEITOS QUE A CONSTITUEM: ENTRE TRAJETÓRIA PERCORRIDA E BASES LEGAIS..... | 25 |
| 3.1 SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITO..... | 30 |
| 4 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES | 41 |
| 4.1 REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO..... | 42 |
| 4.3 AVALIAÇÃO NA EJA: UMA AÇÃO PLANEJADA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL..... | 54 |
| 5 TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO DE REALIDADES 59 | |
| 5.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: RECRIANDO O PERCURSO DIANTE DO IMPREVISÍVEL..... | 63 |
| 5.2 PERCORRENDO CAMINHOS ATRAVÉS DO “OLHAR”, “OUVIR” E “ESCREVER” | 71 |
| 6 ENTRELAÇANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EJA..... | 75 |
| 6.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EDUCADORES DA EJA: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS SUAS CONCEPÇÕES | 82 |
| 6.2 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: TESSITURAS DE PROFESSORES DA ESCOLA ESPERANÇAR | 90 |
| 6.2.1 O planejamento dos processos avaliativos na prática | 96 |
| 6.3 DIÁLOGO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS..... | 100 |
| 6.3.1 O diálogo nas práticas avaliativas: entre aproximações e distanciamentos | 106 |
| 7 TECENDO CONSIDERAÇÕES..... | 114 |
| PRODUTO EDUCACIONAL | 130 |
| APÊNDICE A | 159 |
| APÊNDICE B..... | 162 |
| APÊNDICE C | 164 |

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as concepções de avaliação estão cada dia mais presentes no campo da educação e da pesquisa (VASCONCELLOS, 2008; LUCKESI, 2005; BARCELOS, 2014). Apesar de toda ênfase nesses estudos, as concepções de avaliação nas práticas escolares têm apresentado algumas controvérsias, a exemplo das distorções conceituais que tratam o ato de avaliar como práticas de examinação, ao invés de práticas de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2005). Diante dessas considerações, e compreendendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de inclusão educacional e social para pessoas que tiveram seu direito à educação cerceado ao longo da história, acreditamos na necessidade de mobilizarmos práticas avaliativas que contemplem concepções emancipatórias e libertadoras, o que nos motivou a pesquisar as concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores da EJA.

Ao estudarmos as concepções de avaliação, destacamos que o termo “concepção” é aqui compreendido sob a perspectiva de Thompson (1992, p.130), como “uma estrutura mental mais geral, que inclui crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais”. Ou seja, uma forma organizada de pensar com base nos conceitos construídos ao longo da vida, que envolve valores, experiências e pontos de vista particulares do sujeito.

Para Ponte (1992, p.8), “as concepções condicionam a forma de abordagem das tarefas”. Assim, compreendemos que as ações mobilizadas nos espaços educativos estão intimamente ligadas às concepções, expectativas e ao entendimento que cada sujeito possui; e que elas são refletidas em suas práticas. Nesse sentido, as concepções de avaliação mobilizadas pelos professores da EJA são influenciadas por conceitos, crenças e valores construídos ao longo da vida, em seus percursos formativos. O que nos leva a acreditar que a maneira como o professor conduz a avaliação em sala de aula constitui-se indicador de como ele concebe a avaliação e, portanto, orienta suas práticas avaliativas.

Por acreditar que as concepções de avaliação se materializam nas práticas avaliativas mobilizadas nos contextos escolares, e sob a condição de educadora mediadora dos processos de aprendizagem, passei a refletir e questionar sobre as ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, mais especificamente as questões relacionadas à avaliação e como elas materializavam nossas crenças e valores internalizados durante o percurso formativo. Essas reflexões tornaram-se mais inquietantes a partir do momento em que as relacionava com minha experiência como docente da EJA, um espaço até então por mim entendido como um

lugar de aprendizagem para jovens e adultos que não tiveram como estudar no tempo “regular”.

Essas inquietações me conduziam na busca por novos conhecimentos, com o desejo de compreender o sentido da educação para os estudantes e como poderia melhorar minha prática. Mobilizada por este desejo, ingressei no curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – mesmo já possuindo uma graduação em Letras com Língua Inglesa –, o que me permitiu realizar estudos mais profundos sobre os processos de ensino e aprendizagem, relacionando-os com as questões sociais, políticas e culturais que constituem a educação. Isso contribuiu com a minha formação política e social numa perspectiva crítica da realidade. Foi durante os estudos, discussões, reflexões e trocas de conhecimentos promovidas nesse espaço de formação que tive a oportunidade de realizar, junto com meus pares, educadores-educandos, estudos críticos sobre as intenções por trás dos modelos educacionais existentes, e como elas se refletem em nossas ações como docentes. Destaco que os estudos reflexivos sobre avaliação da aprendizagem escolar foram os que tocaram mais diretamente em meus descontentamentos como educadora, fazendo-me questionar práticas, aumentando o desejo e a necessidade de investigar a temática.

Inquietações também foram provocadas em discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente no período do estágio supervisionado na EJA, quando percebemos que, embora houvesse um número considerável de educandos matriculados nessa modalidade, muitos não conseguiam permanecer na escola. Esta constatação levou-nos a considerar a possibilidade de que mais um processo de exclusão estivesse sendo vivenciado por esses sujeitos, podendo ser promovido, também, por práticas avaliativas que destoavam da proposta pedagógica requerida pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, qual seja, uma avaliação com função de diagnosticar as aprendizagens construídas, para possibilitar a reorientação dos saberes de que o educando ainda não havia se apropriado.

Luckesi (2005) destaca que escolas e professores realizam mais exames do que avaliam o processo de aprendizagem dos educandos. Para o autor, os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, quantitativos e dão ênfase ao desempenho final do educando. Essas práticas são caracterizadas pela aplicação de testes, provas e arguições pontuais, sendo o desempenho do educando mensurado através da atribuição de notas e conceitos.

Neste sentido, Arredondo (2009) destaca que essa prática avaliativa reporta a uma concepção de avaliação baseada na Psicologia Comportamental, com base no estímulo resposta, ressaltando as diferenças individuais dos educandos, e se constituindo como uma

concepção avaliativa excludente. Vasconcellos (2008) sinaliza que, para a avaliação assumir uma perspectiva transformadora, espera-se que os seus resultados sejam considerados como parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, as decisões sejam tomadas considerando a necessidade de replanejar as ações que ajudarão a superar os problemas constatados, no sentido de perceber as especificidades dos educandos e, assim, intervir no intuito de superar as dificuldades e fortalecer as suas potencialidades.

De acordo com Arredondo (2009), as concepções de avaliação foram-se modificando ao longo da história. No primeiro momento, concebida como medida; no segundo momento, como um processo sistemático, destinado a produzir mudanças na conduta dos educandos por meio da instrução; o terceiro se desenvolveu com uma concepção voltada para a totalidade do sistema educacional, enfatizando a avaliação do processo, ao mesmo tempo em que apontava a necessidade de critérios relacionados aos objetivos previamente estabelecidos; no quarto momento, sinaliza-se uma concepção de avaliação voltada para dois âmbitos: um focado nos educandos e na tomada de decisão a respeito do processo, e outro na organização do sistema escolar.

No quinto momento, os modelos de avaliação passaram a ser baseados em dois grandes paradigmas¹: o qualitativo e o quantitativo. E, no sexto, foi impulsionado pela concepção de avaliação com enfoque sistêmico e integrado, em que o processo de avaliação acontece dentro dos processos de ensino e de aprendizagem (ARREDONDO, 2012).

Partindo dessas percepções, compreendemos que, por um lado, a avaliação da aprendizagem pode ser concebida como um instrumento pedagógico capaz de contribuir significativamente com a aprendizagem dos educandos, quando assumida como um ato coletivo, visando à reflexão sobre o processo formativo. E, por outro lado, pode ser fator de exclusão social, se concebida como prática de exame, instrumento de classificação e discriminação, cuja função é separar os sujeitos de acordo com sua “capacidade” ou “incapacidade” (VASCONCELLOS, 2008).

Concepções como essas acabam ganhando materialidade em formas distorcidas de pensar a avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, em práticas avaliativas controversas e que vêm constituindo o trabalho pedagógico em muitas escolas brasileiras, dentre as quais as escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, o que indica ser este um importante campo de investigação.

¹ Consideram-se paradigmas os conjuntos de conceitos significativos, técnicas, crenças, valores compartilhados por membros de determinado grupo ou comunidade (SCOCUGLIA, 2003).

A EJA é uma modalidade de ensino direcionada para aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade “própria” (BRASIL, 1996), a qual tem a possibilidade de promover a inclusão educacional e social de pessoas que tiveram seus direitos e oportunidades negligenciados, devido a questões sociais, culturais, políticas e econômicas do país. Portanto, conforme argumenta Arroyo (2017), uma dívida social que exige políticas públicas.

Neste sentido, deve-se considerar que os sujeitos matriculados na EJA guardam histórias de lutas, de avanços e recuos. Lutas não apenas pelo direito à educação, como também, por direitos fundamentais à existência humana (ARROYO, 2017). Destarte, as ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos precisam estar pautadas nas pedagogias construtivas² (LUCKESI, 2011b) que compreendem que o processo de emancipação das classes populares está diretamente ligado ao processo de conscientização cultural e política produzida no contexto das relações sociais, vivenciadas especialmente pelo público da EJA.

Luckesi (2011b) propõe um distanciamento das pedagogias produzidas pelo modelo liberal conservador, centradas na transmissão dos conteúdos através da figura do professor, que prioriza os meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos. Para o autor, as ações pedagógicas baseadas nessa concepção assumem a função de domesticar os educandos com o objetivo de manter o modelo social vigente e, assim, propõem ações pedagógicas que os adaptem ou os enquadrem ao sistema, sem qualquer intenção de provocar inquietações ou transformações sociais. Ao pensarmos em práticas avaliativas para a Educação de Jovens e Adultos, devemos considerar a diversidade dos sujeitos presentes na sala de aula, respeitando as individualidades, histórias de luta e reafirmação como sujeitos de direitos. Portanto, torna-se fundamental que, nesta modalidade educacional, os professores atuem de modo a pensarem em práticas avaliativas que valorizem as diferentes experiências de vida, a diversidade cultural e social que são características dessas pessoas.

Nessa direção, considerando que as práticas educativas mobilizadas na Educação de Jovens e Adultos dão centralidade aos educandos e desenvolvem ações que os possibilitam refletirem e agirem sobre sua realidade, buscamos realizar esta pesquisa baseada em referenciais teóricos que preconizam os ideais libertadores e emancipatórios, que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

² Segundo Luckesi (2011b, p. 72), “a pedagogia construtiva sustenta-se na crença de que os resultados de uma ação (no caso, uma aprendizagem do educando) sempre pode melhorar, (...) uma compreensão do ser humano como ser voltado para a frente, para o desenvolvimento, em busca de sua autoconstrução e autorrealização. (...) há que investir no educando, caso deseje que ele se forme como sujeito e como cidadão. A aprendizagem não é algo dado, mas construído.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Riachão do Jacuípe – Bahia que possui uma grande demanda de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, e por ser a única instituição do município que atende aos sujeitos da EJA, possuindo um quadro de educadores que atua no segmento. Para esta investigação, delineamos as seguintes questões de pesquisa: Quais concepções de avaliação são mobilizadas por professores da EJA em suas práticas avaliativas no município de Riachão do Jacuípe-BA? E quais ações formativas de avaliação atendem às demandas dos sujeitos da EJA nesse município?

Com o intuito de responder estes questionamentos buscamos compreender as concepções de avaliação mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Riachão do Jacuípe-BA, em vista da elaboração de ações formativas de avaliação na EJA.

Partindo do objetivo geral, tomamos como base, para trilhar o percurso da pesquisa, os seguintes objetivos específicos: a) identificar as concepções de avaliação dos professores que atuam na EJA; b) relacionar as concepções de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos; c) Elaborar ações formativas de avaliação com professores que atuam na EJA, no município de Riachão do Jacuípe.

Ao dar centralidade a essas questões, acreditamos que pesquisar as concepções de avaliação da aprendizagem de professores na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir de forma significativa para a compreensão da relevância de uma avaliação que não seja reduzida ao ato de examinar, mas que contemple a história de luta e trabalho vivenciados por esses sujeitos, numa perspectiva crítica e libertadora. Uma avaliação que assuma uma função reparadora, tendo em vista a garantia da igualdade de oportunidades para todos no processo de educação e na percepção de que as ações avaliativas não se reduzem à “checagem” do processo de transmissão e assimilação de conhecimentos, mas precisam se preocupar também com a transformação social a favor da dignidade humana.

Assim, entendemos que investigar essa questão pode ser um importante caminho para que se possa levantar dados científicos que discutam a avaliação da aprendizagem na EJA como um ato potencializador do processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. As questões propostas na pesquisa, bem como as razões que a justificam possuem coerência e convergência com a Linha de Pesquisa 1: Educação Científica e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em especial, por possibilitar uma investigação científica que é o estudo e aprofundamento de questões direcionadas a ambientes escolares, com ênfase em

problemáticas advindas da prática educativa, mais especificamente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que tem a diversidade como uma das principais características.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. No capítulo “Reflexões e cenários das pesquisas sobre concepções de avaliação na EJA”, buscamos realizar um levantamento da literatura com o intuito de construir um panorama das produções acadêmicas sobre avaliação na EJA, buscando relacionar as aproximações e distanciamentos dos objetivos e propostas metodológicas das mesmas com a pesquisa aqui apresentada.

No capítulo intitulado “A EJA e os sujeitos que a constituem: entre trajetória percorrida e bases legais”, apresentamos a trajetória dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em busca da efetivação como modalidade educativa e a luta por superar a visão reducionista da EJA como espaço de escolarização e recuperação de um tempo escolar não vivido, para uma concepção de educação voltada para a formação crítica, que possibilita a compreensão e transformação da realidade, valorizando a trajetória de vida dos seus sujeitos marcada pela negação de direitos, por questões sociais, de gênero, raça e cor.

No capítulo, “Avaliação da aprendizagem: diálogo acerca de conceitos e concepções”, abordamos as ideias teóricas que sustentam o estudo sobre a avaliação, na busca de compreender conceitos e concepções que norteiam a temática, destacando e refletindo sobre as distorções conceituais a respeito da avaliação. Refletimos com autores que discutem a avaliação numa perspectiva dialógica, a qual defende a reflexão-ação-reflexão sobre os processos de aprendizagem e a prática educativa em direção à construção da autonomia, da libertação e da compreensão crítica da realidade.

No capítulo, “Avaliação na EJA: uma ação planejada para o processo de inclusão e emancipação social”, tecemos diálogos e reflexões sobre as concepções de avaliação numa perspectiva emancipatória com autores que apresentam a avaliação da aprendizagem como uma possibilidade de enfrentamento aos processos de exclusão que os sujeitos da EJA enfrentaram ou vêm enfrentando no contexto escolar.

No capítulo “Trilhando caminhos em busca da compreensão de realidades”, realizamos uma descrição da trajetória percorrida, considerando o contexto histórico e social que vivenciamos, e buscamos relatar os processos observados e analisados, exercitando a complexa ação de nos reconhecermos nos processos, ao mesmo tempo que vivenciamos o estranhamento da realidade observada, na tentativa de compreendê-la. Neste capítulo, apresentamos também as abordagens e delineamentos metodológicos que sustentaram a

pesquisa, bem como o desenho do nosso trilhar nas análises dos resultados, seguindo o rigor científico e as questões éticas da pesquisa.

O capítulo, “Percepções e análises: concepções de avaliação na perspectiva dos professores da EJA” textualiza as informações produzidas. Para tanto, apoiamos-nos na possibilidade da construção de eixos reflexivos emergentes do contexto da pesquisa, considerando os objetivos do estudo e as informações evidenciadas no decorrer da investigação, que nos permitiram analisar os resultados.

E, por fim, tecemos as “Considerações Finais” a respeito dos resultados analisados e contribuições da pesquisa para a avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

Feitas as considerações do trabalho, apresentamos o nosso produto educacional – “Círculos de diálogos formativos com educadores da Educação de Jovens e Adultos: múltiplas possibilidades de estudos temáticos” – suscitado no percurso da pesquisa, com o objetivo de contribuir diretamente com os participantes e atendendo a um dos nossos objetivos, conforme requer o Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade: uma proposta com múltiplas possibilidades de estudos temáticos que possam contribuir com o desenvolvimento de práticas avaliativas que possibilitem aos sujeitos da EJA caminharem na direção da construção da autonomia, libertação e transformação social.

2 REFLEXÕES E CENÁRIOS DAS PESQUISAS SOBRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA EJA

Os estudos sobre as concepções de avaliação vêm sendo cada vez mais presentes no campo das discussões acadêmicas, como também as pesquisas que investigam a Educação de Jovens e Adultos. Diante desta intensificação, e com o intuito de desenvolver uma pesquisa que buscasse identificar e relacionar as concepções de avaliação mobilizadas nas práticas avaliativas dos educadores da EJA, percebemos a necessidade de fazer um levantamento das pesquisas que discutem a avaliação na Educação de Jovens e Adultos, como forma de compreender como o tema vem sendo abordado, as delineações metodológicas predominantes e quais contribuições são apresentadas ao campo educacional (ROMANOWKI; ENS, 2006), especificamente na EJA.

Para tanto, apoiamo-nos na ideia do “conhecimento como cumulativo, o qual o progresso de um serve de ponto de partida do outro” (DESLAURIES; KÉRISIT, 2008, p. 134), por entender que o estudo que sistematiza a produção de determinada área de conhecimento torna-se imprescindível para compreender a amplitude do que vem sendo produzido (ROMANOWKI; ENS, 2006). Neste sentido, buscamos realizar um levantamento da literatura com o intuito de construir um panorama das produções acadêmicas sobre avaliação na EJA. Destacamos que o levantamento foi realizado em um banco de dados, motivo que nos leva a compreendê-lo como um recorte parcial das produções que discutem a temática.

Assim, o levantamento da literatura foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema, definindo como recorte temporal o período de 2012 a 2018. Fizemos este recorte acreditando que nesse período já se teriam acumulado algumas conquistas significativas para a Educação de Jovens e Adultos, dentre as quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reconheceu a EJA como modalidade educativa, a criação dos Fóruns de EJA – uma conquista motivada pela insatisfação dos coletivos de EJA em relação a alguns pontos críticos relacionados à modalidade educativa não terem sido contemplados na LDB. De modo especial, todas as conquistas da EJA no governo do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff, a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e sua ampliação para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano

de 2012, a participação da Educação de Jovens e Adultos nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)³, que motiva a oferta de vagas nas escolas para EJA, oferecendo condições para a sua consolidação como modalidade educativa, a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo Decreto nº 5.159 (BRASIL, 2004), a qual se constituiu como uma política educacional inclusiva e de valorização da diversidade, sendo ampliada, para atender à temática da inclusão, por meio do Decreto n.º 7.690 (BRASIL, 2012)⁴, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), destacando a necessidade de se ofertar uma educação de qualidade voltada para a inclusão social.

Assim, por conta dos investimentos realizados a partir destas conquistas, pressupomos ter ocorrido um aumento significativo do número de pesquisas no âmbito da EJA e, por consequência, nas ações pedagógicas relacionadas a essa modalidade educativa, motivo pelo qual demarcamos o recorte temporal apresentado.

Para a identificação dos trabalhos, utilizamos como descritores as expressões “concepções de avaliação da aprendizagem” e “Educação de Jovens e Adultos”, e encontramos 1796 (um mil, setecentos e noventa e seis) pesquisas sobre essa temática. Logo após, realizamos o refinamento a partir da leitura dos títulos por ano de publicação, dentro do recorte temporal estabelecido, e foram selecionados 09 (nove) trabalhos que discutiam a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

A partir daí, realizamos a leitura dos resumos dos textos selecionados, priorizando os objetivos, abordagem metodológica e resultados alcançados, analisando-os a fim de compreender os avanços e as possíveis contribuições para a nossa investigação (Tabela 01).

Quadro 01: Trabalhos selecionados após leitura dos resumos – Busca 2019

| Ano | Autor | Título da pesquisa | Instituição | Tipo do documento |
|------------|-----------------------------|---|-------------------------------|--------------------------|
| 2014 | LEAL, Maria Lindalva Gomes. | Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem com foco no Proeja | Universidade Federal do Ceará | Tese |

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, regulamentado através do Decreto n. 6.253/2007.

⁴ Governo de Luís Inácio Lula da Silva.

| | | | | |
|------|--|---|------------------------------------|-------------|
| 2015 | RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves. | Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos: revendo mitos, ritos, realidades | Universidade Federal do Piauí | Dissertação |
| 2016 | BITTI, Tatiana Del Piero. | Avaliação em química na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso | Faculdade Vale do Cricaré | Dissertação |
| 2017 | MARTINS, Mayara Carvalho. | Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar | Universidade Federal de Ouro Preto | Dissertação |
| 2017 | LIMA, Verônica Rodrigues de. | Avaliação diagnóstica nas etapas finais da EJA: um convite a outras possibilidades | Universidade Federal do Pampa | Dissertação |
| 2017 | FERREIRA, Joel Silva. | A avaliação formativa e comunicação matemática: um estudo sobre a prática na Educação de Jovens e Adultos | Universidade Federal do Pará | Dissertação |
| 2017 | SANTANA, Claudia Silva. | Avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos | Universidade do Estado da Bahia | Dissertação |
| 2018 | MATOS, Joao Batista Condado de. | Avaliando as práticas avaliativas de leitura nos círculos finais da Educação de Jovens e Adultos | Universidade Federal da Paraíba | Dissertação |
| 2018 | SILVA, Luana Alves da. | Representações e prática avaliativa no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso | Universidade Federal de Uberlândia | Dissertação |

Fonte: Elaboração própria (2019).

Percebemos, nessas leituras, que as pesquisas analisadas apresentavam dois pontos predominantes: a discussão sobre avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, e a abordagem qualitativa como uma possibilidade de análise e interpretação da realidade pesquisada. Através da leitura dos resumos, evidenciamos que cada pesquisa buscou contribuir com o seu campo, no sentido de promover um debate com a realidade vivenciada por meio de recortes específicos, direcionando-se para determinados componentes curriculares ou para programas dos governos Federal e Estadual, e buscavam compreender a avaliação da aprendizagem na modalidade da EJA sob uma perspectiva mais abrangente.

O estudo realizado por Leal (2014) aconteceu no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo em vista analisar o lugar e as práticas de avaliação da aprendizagem no currículo do Curso de Refrigeração e Climatização do Instituto Federal do Ceará (IFCE), bem como as concepções e práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores do curso. A pesquisa se desenvolveu na perspectiva da abordagem crítica-interpretativa, permitindo um diálogo com a teoria crítica, a qual aponta a necessidade de conhecer o contexto em que o conhecimento é gerado e suas intencionalidades. A autora constatou que, na prática pedagógica dos educadores do curso em questão, existe a predominância de práticas avaliativas na perspectiva da verificação de aprendizagem, numa lógica classificatória e excludente, centrada na aferição do aproveitamento do que foi trabalhado. Essa concepção distancia-se da perspectiva formativa apresentada pela autora como uma possibilidade de viabilizar práticas avaliativas que contribuam para uma formação crítica e consciente do ato de aprender. A pesquisa apresenta como possibilidade de superação desta visão de avaliação uma formação profissional baseada em metodologias que dialoguem com a teoria e a prática, assumindo a avaliação numa perspectiva formativa, que busca a construção de novas aprendizagens.

O trabalho de Rodrigues (2015) teve como objetivo analisar as concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, buscando, de forma específica, identificar as concepções sobre avaliação e verificar se as práticas favorecem a avaliação da aprendizagem. A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa do tipo descritiva, por se tratar de um processo de reflexão sobre uma realidade que envolve pesquisadores e os sujeitos participantes. Os resultados apontaram a existência de um referencial teórico amplo que discute avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória e democrática; porém, os equívocos conceituais relacionados ao ato de avaliar como instrumento de mensuração ainda são persistentes, bem como o entendimento de que esse ato ainda é concebido como um ritual a ser realizado periodicamente. A pesquisa aponta que o ato de avaliar exige do educador da EJA, além do conhecimento da realidade dos educandos, um conhecimento teórico específico, e relata a dificuldade dos educadores de relacionarem os conhecimentos teóricos sobre avaliação da aprendizagem com a prática avaliativa na sala de aula, elemento que se apresenta como um dos principais obstáculos a serem superados para a realização de práticas avaliativas emancipatórias e inclusivas.

O trabalho de Bitti (2016) apresenta como objetivo central discutir o processo avaliativo realizado na disciplina de Química da EJA, verificando se os métodos avaliativos

utilizados e os objetivos traçados contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Nessa direção, buscou analisar os resultados obtidos pelos educandos e propor alternativas com base nas percepções dos alunos, enfatizando que as práticas avaliativas nesses espaços devem contribuir para o acompanhamento da aprendizagem, bem como para o educador analisar sua prática educativa. Como metodologia, ancorou-se no Estudo de Caso. Os resultados apresentaram que os métodos avaliativos utilizados eram diversificados e criativos, proporcionando aos educandos situações de aprendizagens. O trabalho demarca que os processos avaliativos na EJA devem criar possibilidades para que seus educandos se tornem cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Já o estudo de Martins (2017), tendo como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem no contexto da EJA, apresenta o objetivo de compreender como acontecem as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa modalidade. O processo investigativo foi norteado com base na pesquisa qualitativa. A autora verificou que as docentes consideram a avaliação da aprendizagem como um instrumento de informação, acompanhamento e respaldo sobre sua prática pedagógica, identificando algumas dificuldades encontradas pelos docentes ao se depararem com os aspectos classificatórios da avaliação, como também, o uso de diversas estratégias para avaliar, revelando desafios e possibilidades da avaliação na EJA.

Lima (2017) caracteriza seu estudo como uma ação interventiva que intenta problematizar e provocar mudanças no instrumento de avaliação diagnóstica para o ingresso de alunos na EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental, realizando uma formação continuada para os professores numa perspectiva de Rodas de Formação, apresentando uma reflexão sobre a percepção do crescente processo de juvenilização na EJA. Como percurso metodológico, assumiu a pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica. A autora aponta que a intervenção realizada possibilitou que os sujeitos da pesquisa refletissem sobre suas práticas, revendo conceitos e, principalmente, dispondo-se a contribuir com as novas possibilidades de avaliação. Portanto, torna-se evidente a contribuição da pesquisa na formação dos educadores e, conseqüentemente, na qualificação do instrumento de avaliação diagnóstica da EJA para a comunidade pesquisada. Destacamos que, embora tenha a avaliação como tema de pesquisa, o trabalho apresentado se distancia do nosso objeto, pois não objetiva realizar reflexões a respeito das concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores.

Já Ferreira (2017) se coloca na posição de professor pesquisador, em busca de melhorias na prática de ensino e avaliação, propondo-se a caracterizar as comunicações nas

aulas de matemática sob a perspectiva da avaliação formativa. Para a investigação, assumiu a abordagem qualitativa. O autor destaca que a comunicação dos educandos predominou entre seus pares com o objetivo de discutir e solucionar os problemas apresentados. Nessa dimensão, evidencia-se a interação social como um elemento potencializador da aprendizagem e a troca de conhecimento realizada pelos sujeitos participantes como uma rede de apoio e colaboração para a efetivação dos processos de aprendizagem, a qual viabiliza a construção da autonomia. O autor salienta que a investigação sobre sua prática contribuiu para ampliar aprendizagens como educador, e redimensionar suas concepções de ensino.

O estudo de Santana (2017) investigou como acontece a utilização da Política da EJA no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, apontando orientações para o acompanhamento dos processos de avaliação da aprendizagem que preconizam a valorização dos saberes socialmente construídos, considerando os desejos, necessidades e especificidades dos coletivos que constituem a EJA, e assumindo uma perspectiva crítica e reflexiva dos processos de aprendizagem sob uma diretriz emancipatória. O estudo foi conduzido por meio da abordagem qualitativa. A pesquisa indicou que os processos avaliativos investigados direcionaram-se para um modelo voltado para o diálogo com os educandos, os quais puderam contribuir para a valorização dos seus saberes, bem como para estabelecer uma relação de respeito mútuo.

O trabalho realizado por Matos (2018), junto com educadores e estudantes da EJA, objetivou analisar como a avaliação praticada pelos professores de Língua Portuguesa dos círculos finais contribuía para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos. Nessa direção, estruturou a pesquisa na abordagem qualitativa por meio da pesquisa participante. O estudo apontou que os educadores veem a avaliação da aprendizagem como um instrumento eficaz; porém, utilizam-na de maneira assistemática, provocando nos educandos um sentimento de medo. A investigação defende que avaliação e leitura estão intrinsecamente relacionadas, e que a aprendizagem, a partir da leitura, promove diversos mecanismos que levam a múltiplas outras aprendizagens.

Já o estudo de Silva (2018) teve como objetivo identificar e analisar as representações da avaliação da aprendizagem no componente Língua Portuguesa, construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio da EJA e por uma professora da disciplina, tendo em vista compreender como se desenvolvem as práticas avaliativas no contexto investigado, observando os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica. A pesquisa se constituiu como um estudo de caso, apontando como resultados algumas representações construídas pelos participantes da pesquisa. Para os educandos, a avaliação é sinônimo de

prova; e as notas são vistas como parâmetros de sucesso ou fracasso, nutrindo um sentimento negativo em relação a esse ato. Já a educadora atribui ao ato de avaliar a realização de exercícios estruturais, o uso de textos como possibilidade de avaliação diagnóstica, e a valorização das notas como parâmetros da aprendizagem dos educandos. Este trabalho nos possibilitou perceber algumas distorções sobre o ato de avaliar e a necessidade de se promoverem espaços de discussões que abordem as especificidades da EJA e o ato de avaliar como uma possibilidade de construção da autonomia dos educandos.

Dentre os resumos analisados, destacamos que os trabalhos realizados por Rodrigues (2005), Leal (2014) e Martins (2017), considerando os objetivos elencados, são os que mais se aproximam da nossa proposta investigativa, uma vez que direcionam suas intenções em compreender, analisar e refletir sobre as concepções e práticas avaliativas mobilizadas pelos educadores na sua prática educativa. A pesquisa de Santana (2017), embora direcione seu estudo para verificar como acontece a utilização da Política da EJA, aproxima-se da perspectiva de avaliação que direciona nossa investigação, qual seja, a de uma avaliação crítica, reflexiva e emancipatória. Os demais trabalhos, embora apresentem discussões sobre a avaliação no contexto da EJA, apresentam como objetivos centrais verificar métodos avaliativos e suas representações, problematizando-os como potencializadores da aprendizagem e da competência leitora.

As pesquisas apontaram como um dos principais desafios enfrentados pelos educadores as distorções conceituais entre o ato de avaliar e o ato de verificação e mensuração do conteúdo acumulado, uma vez que, em muitos momentos, não conseguem realizar práticas avaliativas numa concepção formativa que contemple o diálogo, a troca de saberes, e a construção da aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva. Como possibilidade de enfrentamento a esse desafio, algumas das produções analisadas apontaram a necessidade de uma formação profissional que discuta a avaliação na perspectiva de acompanhamento e construção da aprendizagem. Essas percepções contribuíram para o nosso percurso investigativo, sinalizando a necessidade de escutarmos com sensibilidade as falas que ecoam no campo da pesquisa, com o objetivo de acolher as necessidades e demandas dos sujeitos da EJA.

Este levantamento permitiu perceber que, embora exista um número considerável de pesquisas que buscam compreender concepções de avaliação da aprendizagem em diferentes âmbitos educacionais, como também pesquisas que se propõem a estudar a Educação de Jovens e Adultos em suas dificuldades e potencialidades, ainda temos poucas produções com o objetivo de discutir as concepções de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e

Adultos, considerando os tempos formativos I e II, correspondentes ao Ensino Fundamental. Outra questão ainda pouco evidenciada nos estudos realizados foi a escuta de professores sobre as concepções de avaliação, perspectivando a construção de apontamentos formativos, sinalizando ser um diferencial da nossa investigação. Destacamos também que, mesmo com as conquistas evidenciadas, as pesquisas sobre a temática em questão ainda se mostram necessárias, o que reafirmou a nossa escolha por trilharmos nesse universo investigativo.

3 A EJA E OS SUJEITOS QUE A CONSTITUEM: ENTRE TRAJETÓRIA PERCORRIDA E BASES LEGAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) percorre uma longa trajetória histórica e social marcada por avanços e retrocessos. Embora seu percurso seja marcado por interesses muitas vezes questionáveis, os sujeitos que a compõem vivenciam um processo formativo de luta e resistência a um modelo hegemônico social, e buscam se reafirmarem como sujeitos sociais de direitos. Nessa direção, fazemos reflexões sobre a trajetória percorrida neste contexto e alguns marcos legais que viabilizaram as lutas por políticas públicas que atendessem às especificidades dos educandos da EJA.

No Brasil, a educação de adultos vem se delineando desde o período jesuítico, quando, por interesse dos colonizadores, os colonos deveriam ser ensinados a ler e escrever, com o objetivo de aprenderem o catecismo e cumprirem as ordens e instruções vinda da corte, como também deveriam catequisar os indígenas. Com a chegada da Família Real ao Brasil, surge a necessidade de técnicos para atenderem as demandas da corte, surgindo assim os primeiros cursos noturnos públicos para alfabetização de homens, através do Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878 (CORTADA, 2013).

De acordo com Fávero (2004), o analfabetismo no Brasil é discutido desde a Colônia e o Império. Embora exista registro anteriores sobre esta discussão, enfatizamos que na primeira metade do século XX, especificamente no final de 1940, o analfabetismo passa a ser visto como problema nacional. O Censo de 1940 evidencia que cerca de 55% da população brasileira, com 18 (dezoito) anos ou mais, compunha o quadro de analfabetismo no Brasil.

Pressionado pelo movimento de redemocratização do país (após a ditadura de 1937-1945) e pelas ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1947, no final da Segunda Guerra Mundial, o Estado se posiciona e a União lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947. A proposta ancorava-se na Educação de Base da UNESCO, e tinha como objetivo desenvolver ação educativa ampla que incluía a aprendizagem da leitura e da escrita, operações elementares de cálculo, noções básicas de cidadania, história, dentre outras. Embora a campanha não tenha atingido todos os seus objetivos e não tenha se configurado como experiência emancipadora, registra-se a sua contribuição na redução do índice de analfabetismo (5% entre 1940 e 1950 e 11% entre 1950 e 1960), bem como foram ampliados

os quadros eleitorais, uma vez que, naquele período, analfabeto era visto como incapaz e não tinha direito a voto.

Na esfera internacional, dois anos após a criação da UNESCO, acontece na Dinamarca a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Pessoas Adultas, a I CONFINTEA (1949), a qual “entendeu a educação de adultos como uma espécie de educação moral” (GADOTTI, 2009, p. 08), uma educação que tinha como objetivo contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma sociedade pacífica.

No período de 1958 a 1964, o analfabetismo era visto como problema social e resultado das grandes injustiças sociais. Portanto, havia o entendimento de que não era possível pensar o problema da baixa escolarização dissociado do enfrentamento das suas causas. Naquele momento histórico, pensavam-se as questões sociais numa perspectiva crítica, apontando o analfabetismo não mais como a causa dos problemas sociais, e sim como consequência das desigualdades (PAULA, 2011; CORTADA, 2013). Então, destacaram-se as percepções críticas e humanizadoras de Paulo Freire e o desenvolvimento de experiências voltadas para as demandas dos trabalhadores, uma educação voltada para a discussão dos problemas sociais, com o sentido de contribuir para a emancipação dos sujeitos, o que se consolidou como uma das experiências mais ricas em termos de educação popular no Brasil.

Para ilustrar essas experiências, destacamos aqui os círculos de Cultura, Movimento de Educação de Base (MEB), o projeto “De pé no chão também se aprende a ler”, e tantas outras ações que, com o viés de conscientização, promoveram um movimento revolucionário de educação no país. Porém, com a ditadura militar, as propostas educativas na perspectiva freiriana foram proibidas, dando ênfase a uma educação de caráter moralista e disciplinador. Retoma-se a concepção assistencialista, institucionalizando a EJA através da Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que regulamentou o ensino supletivo, cujo objetivo era regularizar a escolaridade não realizada no tempo considerado “certo” (DI PIERRO, 2005).

Em 1988, a Educação de Jovens e Adultos teve uma importante conquista: foi estabelecida como um direito, e a sua oferta gratuita passava a ser obrigação do Estado. A nova Constituição Brasileira, em seu Artigo 208, afirma que:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo (BRASIL, 1988, p.1)

Esta conquista possibilitou novas batalhas para a efetivação de políticas públicas voltadas para a EJA, que foi ganhando força com outras conquistas internacionais, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia,

realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1990, a qual destacou a educação como um direito fundamental para todas as pessoas. Nessa conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apontando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas como seu primeiro objetivo, destacando que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNICEF,1990, p.1)

Esse foi mais um momento de reafirmação do direito de aprender garantido para todas as pessoas, independentemente de sua idade, gênero ou classe social a que pertença. O documento destaca também o direito a uma educação que não só preconize a leitura e escrita dos educandos, mas que possa, também, desenvolver suas potencialidades como ser humano e social.

Em 1996, no Brasil, foi promulgada a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), e a EJA passou a ser compreendida como uma modalidade da Educação Básica; porém, ainda vista como uma política compensatória e assistencialista, deixando de considerar que seus sujeitos vivenciaram outras aprendizagens e traziam consigo um novo significado ao ato de aprender. Compreender a EJA nessa perspectiva é assumir uma visão reducionista da relevante função desempenhada por essa modalidade educativa. É preciso ir além da concepção de recuperação da escolaridade deixada para trás, por questões diversas, como se esta se configurasse como um favor que o Estado estivesse prestando aos sujeitos. Faz-se necessário pensar a Educação de Jovens e Adultos como a efetivação de direitos adquiridos, garantindo não só a escolaridade, mas também cumprindo a função de emancipação e transformação social desses sujeitos, a fim de superarem as limitações impostas pelo analfabetismo para lidarem com as exigências da sociedade grafocêntrica na qual estamos inseridos.

No mesmo ano em que a LDB (BRASIL, 1996) foi promulgada, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos sofreu mais uma negação, quando o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso vetou a destinação de recursos do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para a Educação de Jovens e Adultos. Esta ação gerou insatisfação e atritos entre os segmentos sociais que representavam a EJA e o governo federal, visto que a medida resultou na redução da oferta da EJA, baixa qualidade e perda de identidade da educação para as pessoas jovens e adultas, uma vez que existia a demanda desta modalidade. Porém, por não estar inclusa no financiamento, os sujeitos da EJA eram matriculados como alunos regulares, promovendo assim a invisibilidade desses sujeitos (DI PIERRO, 2005).

Gadotti (2009, p.15) aponta que, “muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, como social”, uma vez que, ao investir na Educação de Jovens e Adultos, estaremos contribuindo para o processo de transformação de uma sociedade.

A proposta de EJA que busca a transformação social, defendida pelo paradigma da Educação Popular, é ampliada na Conferência Internacional de Educação de Adultos, CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, 1997, apresentando-a como uma modalidade que “engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento” (UNESCO, 1997, p. 3). Nessa proposta, a EJA assume novos significados e reconhece as vivências e histórias dos seus sujeitos como fatores enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem.

Para a preparação da Confinteia V (ALEMANHA,1997), recomendou-se a realização de seminários preparatórios. No Brasil, esse movimento foi protagonizado por profissionais que trabalhavam e/ou se interessavam pela Educação de Jovens e Adultos, sociedade civil, ONG e movimentos sociais em parceria com o governo que, juntos, discutiam e articulavam seus objetivos, contribuindo para a elaboração do texto final, no qual defendiam a necessidade de superar a educação controladora baseada nos princípios da educação bancária para desenvolver uma educação centrada nas necessidades e especificidades dos sujeitos. Porém, as reivindicações pautadas não foram acolhidas pelo Ministério da Educação, gerando insatisfações a esses coletivos (FÁVERO, 2011).

Diante das insatisfações e da necessidade de lutar pelo direito a uma educação que contemplasse as especificidades dos sujeitos da EJA, os coletivos se mobilizaram, dando origem aos fóruns de EJA, os quais objetivam promover discussões em nível nacional com a parceria dos diversos segmentos da sociedade. Dentre seus objetivos, está a construção de políticas públicas para esta modalidade e divulgação de ações na área da EJA, possibilitando a

socialização de experiências vivenciadas nesse contexto, as quais não acontecem da mesma forma nos diferentes estados, pois cada um possui o seu tempo de existência diversificado e naturezas diferenciadas, contemplando as especificidades e particularidades locais.

Os fóruns têm se caracterizado pela pluralidade e vitalidade dos movimentos sociais. Eles se tornaram protagonistas das lutas por uma educação como direito humano, priorizando o reconhecimento desses sujeitos na sua diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, sexual, política, dentre outras), corroborando com Arroyo (2006) ao destacar que os movimentos sociais são uma possibilidade de reestruturação da educação na perspectiva de atender a contradição da diversidade cultural em sua amplitude humana. Nesse contexto, a EJA não se constitui apenas na perspectiva da certificação, da conclusão, da empregabilidade, da individualidade; e sim numa visão de educação emancipatória e libertadora dos sujeitos, como propõe Paulo Freire (2018).

Estes fóruns contribuíram para duas relevantes conquistas em relação à concepção da EJA como processo de emancipação e libertação social: a construção do texto da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, garantindo sua especificidade e, conseqüentemente, a sua flexibilidade quanto à estrutura e organização do currículo; e o parecer CNE/CEB, nº 11 (BRASIL, 2000a), que estabelece as funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora).

Neste sentido, propõe-se uma educação que viabilize a formação crítica e que possibilite a compreensão e transformação da realidade dos participantes, não estando presa às questões da escolarização, mas que contemple as especificidades dos seus sujeitos que trazem consigo uma trajetória de vida marcada pela negação de direitos, por desigualdades sociais e econômicas. Um processo permanente de aprendizagem, uma educação ao longo da vida, a qual implica a abordagem de fatores geracionais: gênero, raça, necessidades especiais, culturais e aspectos socioeconômicos (UNESCO, 1997).

Observando o contexto em que a EJA vem se consolidando e considerando os relevantes avanços no campo legal, como a garantia do acesso à educação básica para todos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade “certa” e a definição das metas e princípios da Educação de Jovens e Adultos, consolidados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ainda se percebe a fragilidade decorrente da falta de investimento necessário para a efetivação de políticas públicas que atendam as especificidades dos sujeitos que a constituem, como a formação de educadores, a elaboração

e desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem e respeitem a diversidade, a garantia da alimentação nesses espaços e a efetivação do direito de aprender.

Com o governo do presidente Lula, as conquistas foram ampliadas, sendo criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC), que fora posteriormente ampliada pelo governo da presidenta Dilma Rousseff para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Dentre suas atribuições estavam, no Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, a de “planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2012).

Na contemporaneidade, a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo outro retrocesso, como a extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o que se configura como mais um processo de negação dos direitos educacionais; uma medida que vai de encontro a toda luta pelo reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Assim, ao refletirmos sobre a trajetória da EJA, foi possível perceber que estes sujeitos, em grande medida, têm consciência da sua condição de vítima de um sistema opressor que, em nome da “ordem” social, objetiva manter as classes populares como subalternas. Porém, estes sujeitos apresentam uma postura de resistência ao contestarem as estruturas sociais e ao lutarem por seu direito à educação, saúde, moradia, cultura, lazer... Direito a uma vida com justiça social.

3.1 SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITO

Ao falar em Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível pensar como os sujeitos que a constituem são percebidos. Autores como Di Pierro (2005), Arroyo (2006), Gadotti (2009) e Capucho (2012) defendem a ideia da superação da visão individualizada, negativa e reducionista destes sujeitos, destacando a necessidade de compreendê-los como sujeitos que possuem uma história de vida, luta e resistência, e uma identidade política. Ou seja, sujeitos de direitos; e não apenas direito à educação, mas também os direitos específicos de um tempo de vida. Neste sentido, Gadotti (2009, p. 25) aponta que o sujeito da EJA “não é carente e

vulnerável, mas sujeito de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas, como seus saberes essenciais à vida humana e à conservação do planeta”.

Perceber os educandos da EJA nessa perspectiva é um passo necessário para se criarem possibilidades de práticas educativas que busquem abordar as vivências desses sujeitos, promovendo coletivamente reflexões críticas a respeito da realidade, assumindo a posição de protagonistas de suas histórias, opinando e participando ativamente da transformação da sociedade em que estão inseridos.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva libertadora requer desprender-se da concepção de homogeneização desses sujeitos; considerar a sua diversidade e especificidade; questionar quem são as pessoas que constituem essa modalidade de ensino; pensar um currículo com e para atender as demandas dos sujeitos da EJA; e não desconsiderar a sua presença na comunidade escolar, nem os objetivos que os levaram até a escola.

Cabe dizer quem são efetivamente os sujeitos da EJA, lembrando que essas pessoas têm cor/etnia e classe social: são sujeitos de direitos. Pessoas que têm uma história, uma identidade. De acordo com a Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (BAHIA, 2009), os sujeitos da EJA são:

homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA, 2009, p. 11).

Ao retornar para a escola, esses sujeitos não querem apenas aprender a ler e escrever (ARROYO, 2017), tampouco conhecer regras gramaticais ou fórmulas matemáticas. Eles estão em busca da sua inserção na sociedade como sujeitos protagonistas, e o processo de aquisição da leitura e escrita é visto como um passo importante para sua autonomia e participação na sociedade; porém, não mais importante que sua trajetória de vida, sua identidade e a necessidade de se posicionar como ser humano. Esses sujeitos trazem consigo experiências para compartilhar, acontecendo assim uma produção coletiva de novos saberes. É nesse contexto de troca que acontece o processo de humanização e valorização das suas individualidades.

Arroyo (2006), tratando da Educação de Jovens e Adultos como campo de direitos e responsabilidade pública, enfatiza que “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos processos da sua formação mental (...) quando voltam à escola

carregam este acúmulo de formação e aprendizagens” (ARROYO, 2006, p. 25). Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de uma ruptura da ideia reducionista da EJA, como uma política compensatória que insere os educandos em uma visão estigmatizada, caracterizando-os como pessoas de carência e lacunas no percurso escolar, ignorando que estas carências se entrelaçam com questões sociais, políticas e econômicas presentes nas suas trajetórias de vida.

Ao falarmos sobre os sujeitos da EJA, não podemos desconsiderar a sua diversidade que, na maioria das vezes, torna-se invisível, através da tentativa de promover a homogeneidade desses coletivos. Di Pierro (2005) destaca que:

Os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo a sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e rótulo genérico de “adultos” (DI PIERRO, 2005, p. 120).

Ao refletirmos a respeito dos dados apresentados por Di Pierro (2005), percebemos que essa prática ainda é recorrente em alguns contextos da Educação de Jovens e Adultos; porém, sugere-se ressignificá-la, uma vez que, ao respeitar a heterogeneidade presente em sala de aula, estamos valorizando a identidade e diversidade dos sujeitos que a constituem.

Os estudos, pesquisas e vivências nesta realidade deixam claro que, se for concebida neste sentido reducionista e homogeneizador, a EJA não conseguirá cumprir as funções propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a) e ficará distante de promover a autonomia, a construção de identidade e a emancipação político-social desses sujeitos, ou seja, ela se distanciará do ideal da educação popular, uma educação libertadora que prima pelo processo de libertação das pessoas.

Diante desta reflexão, compreendemos a necessidade de perceber quem são esses educandos da EJA, tomando como ponto de partida a sua realidade. Estamos considerando sua origem, forma de viver e seus direitos.

Desde as primeiras concepções da EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados (ARROYO, 2006, p. 29).

Revelar quem são esses sujeitos e suas trajetórias de vida é ir além de caracterizá-los; é posicioná-los como protagonistas de suas histórias, que, num cenário de luta e resistência pela sobrevivência, buscam na sua particularidade e coletividade social lutar pelo direito de serem escutados e saírem da invisibilidade, atuando como cidadãos de direito. Mostrar os verdadeiros protagonistas da EJA é destacar que esses sujeitos populares são mais que uma nomenclatura ou modalidade de ensino: são sujeitos que tiveram suas vidas marcadas pela negação de direitos, mas, também, por uma trajetória de humanização, de construção de saberes individuais e coletivos (ARROYO, 2006).

Na tentativa de identificar quem são os sujeitos da EJA, não podemos esquecer de destacar o sujeito educador, professor da EJA. De acordo com Capucho (2012), a questão da formação desse sujeito é extremamente relevante para os avanços necessários à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, historicamente falando, esses profissionais vivem contextos diversos de formação profissional, e muitas vezes são relacionados profissionais com pouca experiência na modalidade ou com formação inicial inconsistente para atuarem nesse contexto.

Os educadores vivenciam constantes mudanças de modalidade educativa, e, na maioria das vezes, são lotados com o objetivo de completar a carga horária, promovendo assim uma rotatividade de profissionais nessas classes, o que não lhes confere uma identidade com esses sujeitos, distanciando-os das questões sociais e políticas que permeiam essa modalidade educativa.

Isso aponta para a necessidade de uma formação baseada em discussões sólidas a respeito das especificidades da EJA, que permita aos seus educadores, além da construção de conhecimentos teóricos metodológicos, uma formação cidadã, que respeita a heterogeneidade desses espaços, e o engajamento com a comunidade seja a possibilidade da construção de uma sociedade que os reconheça como sujeitos de direito. Assim, promovam juntos o sentimento de coletividade e possam mediar os processos de aprendizagens, considerando a diversidade de sujeitos que constituem a EJA. Como defende Capucho (2012, p.77), “reconhecer o lugar de onde se fala e a trajetória de vida desses sujeitos são relevantes para o início de qualquer prática na EJA”.

Nessa perspectiva, Arroyo (2006) aponta para uma contraposição à visão reducionista e homogeneizadora da EJA, a favor de uma proposta educativa emancipatória, já defendida por Freire (2009), que compreende os educandos como sujeitos ativos, com consciência de direitos. Dessa forma, eles buscam a EJA não como uma política compensatória e assistencialista, mas sim como uma política reparadora e afirmativa de direitos coletivos e

sociais historicamente negados, que considera a sua diversidade e traga para o debate questões relacionadas a sua história, cultura, gênero, classe e, sobretudo, as questões étnico-raciais.

3.2 SUJEITOS DA EJA E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao dialogar sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário discutirmos sobre questões raciais implicadas na realidade destas pessoas. A EJA é uma modalidade da Educação Básica que representa o movimento das classes populares trabalhadoras em busca da emancipação e libertação social dos seus coletivos, sendo compreendida aqui como um movimento de luta social, com uma proposta educadora que dá força e legitimidade aos anseios por uma sociedade justa e que luta pela equidade. “Um movimento educador, que vai de encontro a uma sociedade opressora, injusta e desigual e, através da sua luta, é capaz de converter vítimas da opressão em atores políticos que protagonizam a resistência e a luta” (GOMES, 2017, p. 11).

Nesse sentido, tecer diálogos sobre os sujeitos da EJA, reconhecendo-os como pessoas de direitos e possibilidades traz a exigência de discutirmos as questões étnico-raciais como elemento constitutivo desse coletivo, reconhecendo este debate como fundamental para a compreensão de um processo histórico que negou ao povo negro o direito a bens sociais e culturais indispensáveis à dignidade humana. Negação que tem se perpetuado ao longo do tempo, a ponto de não podermos esquecer que as marcas históricas da identidade desses sujeitos estão diretamente ligadas ao racismo, sobre as quais cabem reflexões acerca da razão de sua existência.

Questionar as determinações de uma sociedade opressora é fundamental para que a EJA se configure como uma política pública de ação afirmativa que visa à inclusão social de um quantitativo elevado de jovens/adultos marcados pela opressão, exclusão social e rejeição em detrimento da sua cor de pele, condição social, gênero e sexo. Arroyo (2006) destaca que, ao pensarmos em Educação de Jovens e Adultos, torna-se imprescindível conhecer quem são esses sujeitos/educandos, considerando sua trajetória de vida, potencialidades e especificidades. O autor afirma que “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22). Gomes (2011, p. 90) destaca ainda que “pensar a

realidade da EJA é pensar a realidade de jovens e adultos, em sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”; é também acreditar e entender que, ao problematizarmos as questões sócio-étnico-raciais, estamos fortalecendo a luta contra a exclusão e as injustiças sociais.

De acordo com a Política da EJA do Estado da Bahia, os sujeitos que constituem a Educação de Jovens e Adultos são homens e mulheres, em sua maioria negros, que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos (BAHIA, 2009). Essa afirmação nos direciona para a historicidade das trajetórias de vida desses sujeitos, os quais constituíram sua formação humana com base no mundo do trabalho, sendo submetidos a condições precárias de existência, colocados à margem da sociedade por conta do gênero, classe, raça ou cor – elementos que nos direcionam ao porquê de tantas pessoas negras com baixa escolaridade nas turmas da EJA.

Essas pessoas têm suas vidas marcadas por uma sociedade preconceituosa, carregada de estereótipos e estigmas relacionados à população negra, elementos que expressam e determinam o racismo como uma questão estrutural, ou seja, “um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 20), que tenta legitimar as diversas formas de desigualdades e opressões que fundem as relações sociais. O racismo é uma questão histórica, a expressão de uma sociedade que se estruturou por meio da lógica da escravidão.

Diante destas reflexões sobre questões raciais no contexto da EJA, torna-se relevante compreendermos os termos raça e racismo. Para isso, apoiamo-nos na discussão de Almeida (2019, p. 24), ao destacar que

Raça não é um termo fixo e estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás do termo raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um contexto histórico e relacional. (ALMEIDA, 2019, p. 24)

Neste sentido, o termo raça revela uma constituição social que busca, através da classificação dos seres humanos, a dominação da sociedade e sua divisão em classes, a posse e manutenção do poder, com base na lógica da classificação social que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças⁵. Para tanto, organiza suas estruturas de forma que os grupos hegemônicos garantam a submissão das classes populares, constituídas em sua

⁵ A monocultura da naturalização das diferenças “consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias (...) a relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia” (SANTOS, 2002, p.13).

maioria por negros expostos a situações desumanas, imbuídas de práticas discriminatórias que os desqualificam como cidadãos constituídos de direitos. O termo raça abre precedente para o racismo que, diante dessa reflexão, leva-nos a perceber sua organização estrutural.

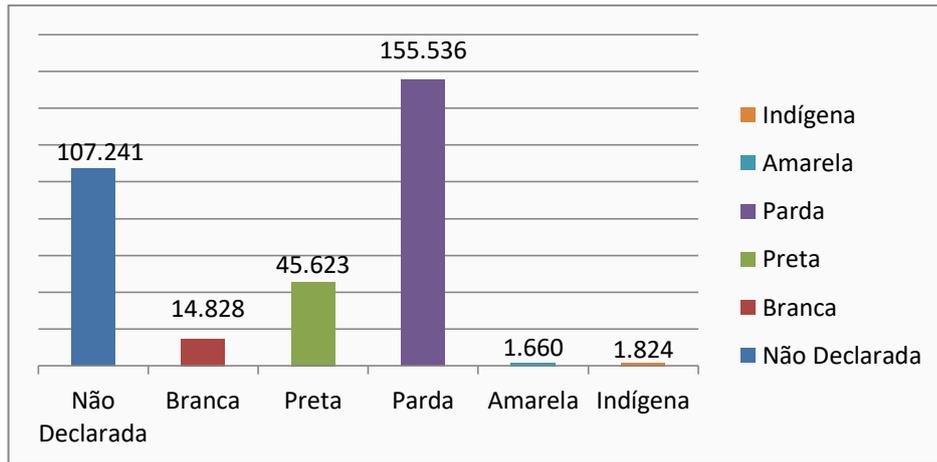
Ribeiro (2019, p.12) afirma que o racismo “é um sistema de opressão que nega direitos”, e deve ser considerado como estrutura fundante das relações sociais que reproduzem as desigualdades sociais e a violência. Ou seja, o racismo age como um instrumento potencializador do sistema de opressão, subalternização e alienação social, que não se consolida na pura inocência de algo da “natureza humana”; configura-se como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Direcionamos nossas reflexões para o contexto da EJA e para o perfil das pessoas que a constituem: uma modalidade que possui em sua dinâmica a presença constante das lutas das classes populares pelo direito à educação e pela necessidade de compreenderem os processos históricos, sociais e culturais que os formam como sujeitos, constroem sua identidade social e buscam, através da autoafirmação e pertencimento, libertarem-se do processo de dominação e exclusão social organizado estruturalmente pela sociedade hegemônica. Gomes (2011, p. 89) destaca que:

Poderemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processos e dimensões integrantes da EJA que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte. (GOMES, 2011, p.89)

Na busca por compreender os processos formativos dos sujeitos da EJA, encontramos coletivos que apresentam uma trajetória de vida marcada pelas questões de classe, gênero e raça. Semelhanças que se tornam evidentes ao analisarmos os dados relacionados ao número de matrículas nas escolas públicas do Estado da Bahia na Educação de Jovens e Adultos, que apresentam um total de 326.712 (trezentos e vinte e seis mil, setecentos e doze) estudantes matriculados na rede (BAHIA, 2020), os quais, em sua maioria, autodeclararam-se negros, pardos ou não declararam cor/raça, como podemos observar no Gráfico 01, a seguir.

Gráfico 01 – Número de matrículas da EJA-BA/ ano 2021 por cor/raça



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do INEP (2021).

O gráfico apresenta a quantidade de educandos matriculados na EJA que se autodeclararam pretos/pardos: um total de 201.159 (duzentos e um mil, cento e cinquenta e nove) estudantes. Enquanto isso, brancos, amarelos e indígenas compõem um total de 18.832 (dezoito mil, oitocentos e trinta e dois); e os que não declararam cor/raça somam 107.241 (cento e sete mil, duzentos e quarenta e um). Diante dos dados, percebemos que 62% dos estudantes são negros ou pardos, 6% brancos, amarelos e indígenas, e 33% não declararam cor/raça.

Os dados, além de apresentarem a predominância da população negra nessa modalidade educativa, denunciam como o racismo os tem impedido de acessarem direitos fundamentais à pessoa humana, fazendo-nos refletir sobre o quanto o racismo estrutural tem trazido consequências em diversos aspectos da vida da pessoa negra, uma vez que, ao negar o direito à educação, reduz-se também o direito à saúde, moradia e expectativa de vida.

Nessa perspectiva, abordar discussões sobre questões étnico-raciais configura-se como um ato de resistência e fortalecimento da identidade negra, permitindo-nos refletir sobre a presença efetiva de negros na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esta modalidade de ensino se justifica pela necessidade de uma reparação social às pessoas jovens e adultas das classes populares que não tiveram acesso à escolarização na idade dita “regular” e, ao longo da sua vida, foram subalternizadas⁶ através da força de trabalho para a constituição da riqueza e manutenção do poder das classes hegemônicas.

Ressaltamos aqui que não só homens e mulheres negros são vítimas desse modelo social excludente; muitos grupos sociais fazem parte desse coletivo, porém, ao nos

⁶ O termo subalterno é aqui compreendido como as camadas sociais constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal (SPIVAK, 2010).

depararmos com um quantitativo elevado de pessoas negras que vivenciam a exclusão social, percebemos a intensa negação de direitos essenciais a esses sujeitos, tornando-se as principais vítimas do racismo estrutural, o qual potencializa diversas formas de violência, produzindo como naturais as gritantes injustiças sociais.

Essas reflexões apontam a urgência de debatermos sobre questões raciais, uma vez que enfrentá-las é assumir que o racismo estrutural existe e precisa ser questionado e combatido. Ribeiro (2019) destaca a necessidade de nomear as opressões, uma vez que se torna impossível combater aquilo que não é assumido, que não possui nome, destacando que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade.

Esta invisibilidade acontece à medida que não assumimos a existência do racismo em nós e em nossa sociedade; ao naturalizarmos as violências sociais sofridas pela população negra; e ao deixarmos de questionar a ausência da sua representatividade em posição de poder, na política, nas universidades, nos espaços escolares.

Não podemos considerar “normal” que homens e mulheres negros sejam excluídos dos processos escolares por terem de “optar” entre a luta pela sobrevivência ou o direito à educação, nem que, ao retornarem para os espaços escolares, tenham suas vivências, representações sociais e visão de mundo desconsideradas. Problematizar as questões étnico-raciais, portanto, torna-se imprescindível para alcançarmos uma educação de caráter emancipatório, reivindicador e político, como também, para realizarmos ações coletivas explícitas sobre uma postura política de enfrentamento ao racismo, considerando a educação como direito humano (GOMES, 2017).

Cabe também discutir sobre política e práticas educacionais específicas para o povo negro, questões que desmascarem a falsa ideia de que todos somos iguais e de que não há racismo nesta sociedade. Como afirma Ribeiro (2019, p. 18), “é preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial⁷ é o mais conhecido e nocivo deles”. A autora destaca que acreditar na ilusão da inexistência do racismo “paralisa as práticas antirracistas e romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial como uma falsa ideia de harmonia” (RIBEIRO, 2019, p. 20).

Essas reflexões nos convocam a reconhecer o racismo presente em nossa sociedade e, para combatê-lo, é necessário trazê-lo para o campo das discussões, dos questionamentos e das possibilidades para o seu enfrentamento. Assim, concretizaremos verdadeiras práticas

⁷ “Esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos traduzida através da miscigenação e na ausência de leis segregadoras” (RIBEIRO, 2019, p. 19).

educativas antirracistas. Precisamos reconhecer que a realidade de negros e brancos no Brasil é, em sua maioria, desigual, e que práticas educativas que não contemplem as especificidades desses sujeitos tornam-se alheias à compreensão do que significa ser um(a) jovem/adulto(a) negro(a), que trabalha para garantir condições mínimas de vida para sua família e, diariamente, vivenciam o processo da exclusão, da violência (GOMES, 2011).

Destacamos o papel do racismo estrutural na produção do sentimento de naturalidade e conformação dos subalternizados, tendo em vista a hegemonia de um grupo racial no poder. Conforme destaca Almeida (2019, p. 40), “a manutenção do poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante em institucionalizar seus interesses, e impor à sociedade regras e padrões de condutas e modos de racionalidades que tornem normal ou natural seu domínio”. Nesse processo de naturalização dos atos discriminatórios, os opressores dificultam o acesso de homens e mulheres negros/as aos direitos fundamentais da vida humana, aumentando as desigualdades raciais.

Trazer essa discussão para a sala de aula é acreditar na educação como um espaço capaz de transformar a realidade, intervir e contribuir com o processo de emancipação social, desejado e necessário às classes populares e, especificamente, à população negra que, ao longo de sua história, vem resistindo e lutando contra todas as formas de violência contra a vida humana. É preciso, além de sermos sensíveis a essas questões, expô-las! Reconhecer que o racismo está presente em nosso cotidiano, em nosso currículo, e realizar práticas educativas capazes de combatê-lo.

hooks (2017, p. 67) destaca que “o estágio inicial da transformação é aquele momento em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmos e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas”. Nessa vertente, é possível compreender a educação como um elemento indispensável ao processo de libertação e emancipação das classes populares excluídas. E que a educação, ao assumir um posicionamento crítico baseado na reflexão-ação-reflexão constrói caminhos libertadores que as direcionam para a transformação de realidades.

Conceber a educação nessa vertente pressupõe compreendê-la como uma possibilidade de enfrentamento às opressões, marginalização e desigualdades sociais. Requer, ainda, trazer para a prática o que se tem na consciência, materializando as concepções libertadoras em ações que consigam atuar sobre as visões estereotipadas de uma sociedade preconceituosa. Assim, educar para libertar significa pensar e se posicionar criticamente, questionar, inquietar-se, refletir e agir sobre a nossa posição como sujeitos de direito (FREIRE, 2019). Segundo Gomes (2017, p. 25), o campo educacional é como

Um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origem socioeconômicas diferentes, credos e religiões. (GOMES, 2107, p.25)

Nesse sentido, os ambientes escolares legitimam-se como espaço de discussões e manifestações políticas e sociais capazes de incorporar teoria e prática, além da valorização e participação dos coletivos negros nos processos de construção da história. A escola pode assumir uma postura de combate e enfrentamento ao racismo, trazendo o foco para a desnaturalização das desigualdades sociais promovidas e mantidas pela sociedade hegemônica.

Destacamos também, a importância do educador como mediador da construção do conhecimento e sujeito capaz de promover reflexões e mobilizar ações que possam contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais fortalecidas pelo racismo estrutural. Além da necessidade de reconhecer o seu lugar de responsabilidade na luta contra o racismo que atravessa os currículos e práticas educacionais. Acreditamos que, assim, contemplaremos a educação como um espaço de formação humana e emancipação social.

4 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A avaliação se configura como um elemento que atravessa o processo de ensino e aprendizagem, sendo capaz de apresentar informações relevantes a respeito do desenvolvimento da aprendizagem do educando, como também apontar a necessidade de novos direcionamentos nos processos e sistemas de ensino.

Para situar a reflexão sobre avaliação, partimos da etimologia da palavra avaliar, originada do latim, “da composição *a-valere*, que significa dar valor a algo, no sentido de atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação” (LUCKESI, 2011a, p. 52). Logo, não se resume a um ato pontual, mas contempla uma ação contínua que requer uma tomada de decisão.

O termo avaliação educacional foi inserido no contexto escolar há cerca de um século, aproximadamente em 1930, por Ralph Tyler, que a concebia como um elemento essencial para o processo de mediação e acompanhamento dos objetivos educacionais. A avaliação, nessa vertente, deveria ter seus objetivos claramente definidos, para que fossem utilizados os instrumentos apropriados para alcançá-los (ARREDONDO, 2009). Durante todos esses anos, o termo vem passando por diferentes modificações conceituais, baseadas em paradigmas tanto positivistas, quanto naturalistas e libertários.

Estes paradigmas acabam por construir diferentes concepções a respeito da avaliação, que influenciam diretamente os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar e, conseqüentemente, as práticas avaliativas, incidindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Na busca de compreender a avaliação ou até na tentativa de colocá-la em debate, alguns autores apresentaram conceitos diferenciados para o termo avaliação no contexto educacional.

Para Luckesi (2011a), avaliar é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão para a melhoria do processo avaliado. Já Vasconcelos (2008, p. 53) apresenta o termo avaliação como “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

Segundo Hoffman (2003), a avaliação é a reflexão transformada em ação; e esta impulsiona novas reflexões sobre a realidade, no que se refere ao acompanhamento da

construção do conhecimento: é um processo interativo, em que os envolvidos (professor e aluno) aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Para Romão (2008), a avaliação da aprendizagem é uma investigação e também um processo de conscientização sobre a cultura inicial do educando, o qual considera suas dificuldades, potencialidades, características e especificidades, ao mesmo tempo que permite ao educador refletir sobre seus procedimentos, questionando-os e analisando-os como uma forma de redirecionar suas ações e/ou redimensionar os objetivos traçados. Nessa perspectiva, acontece um processo formativo contínuo e mútuo entre educador e educando.

Ao observarmos essas concepções a respeito da avaliação, é possível perceber que, embora o termo apresente definições diversas, é notória a compreensão da avaliação como um componente do ato pedagógico, que deve permitir repensar a prática educacional e docente na tentativa de atender às necessidades individuais e coletivas dos educandos, tendo em vista uma organização e delimitação prévia dos objetivos que se pretende alcançar. É possível compreender, também, que o ato de avaliar é uma dimensão do fazer educacional que deve servir para indicar tanto as aprendizagens adquiridas, quanto os possíveis ruídos e lacunas da aprendizagem – o que possibilita a tomada de decisões acerca da reorientação dos conteúdos, em consonância com as condições dos educandos.

Com base nessas reflexões, percebemos que a avaliação não pode se constituir como prática de examinação, tampouco, classificação, seleção ou mensuração da aprendizagem dos alunos. Conceber e aplicar a avaliação, nesse sentido, é distorcer sua finalidade, assumindo-a numa concepção classificatória e excludente. O objetivo proposto pela avaliação que defendemos é refletir, por meio dos dados coletados, sobre a necessidade de reorganizar o planejamento para prosseguir a atividade educacional, melhorando-a progressivamente.

4.1 REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

É importante considerar que as definições conceituais a respeito da avaliação não aconteceram em um só momento. No contexto educacional, elas passaram por uma evolução histórica, sendo abordadas em diferentes concepções. De acordo com Arredondo (2009), esse processo evolutivo da avaliação foi marcado por alguns momentos considerados fundamentais, conforme descritos em seguida.

O primeiro momento aconteceu entre os séculos XIX e XX, quando a avaliação era concebida na perspectiva da psicologia comportamental, evidenciando as diferenças

individuais. As avaliações nesse modelo utilizavam como instrumentos testes e exames, os quais não faziam referência aos aspectos pedagógicos.

O segundo momento aconteceu entre as décadas de 1930 e 1940, período em que Tyler inseriu o termo avaliação educacional. Nesse contexto, ela passou a ser entendida como um fator indispensável à medição dos objetivos educacionais, configurando-se como um instrumento que possibilitava compreender o nível de aproximação do conhecimento construído com os objetivos traçados, ou seja, um processo sistemático (TYLER, 1975). Essa concepção entendia a avaliação por objetivos. O centro dos processos avaliativos eram os métodos e as formas de planejamento dos currículos, ou seja, a avaliação assumia o controle do planejamento com vistas à questão curricular. Para esse fim, eram utilizados instrumentos tais como: provas, testes orais e escritos, observação e questionários, ou seja, instrumentos que oferecessem informações capazes de compreender os interesses, atitudes e comportamentos dos alunos, com uma perspectiva controladora e mensurável.

Já no terceiro momento, transcorrido nas décadas de 1960 e 1970, a avaliação passou a ser considerada como uma responsabilidade escolar: “A avaliação na totalidade do âmbito educacional” (ARREDONDO, 2009, p. 31). Nessa concepção, a avaliação se propunha a atingir não só aos alunos, como também a todos os fatores que envolviam o programa educacional. Passou a ser compreendida, portanto, como processo de coleta de dados e uso dessas informações para tomadas de decisões posteriores. Assim sendo, enfatizava-se a avaliação do processo, por meio de objetivos preestabelecidos. Perrenoud (1999, p. 14) aponta que o papel da avaliação “era delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada estudante de forma que pudesse auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos, surgindo neste período, as primeiras ideias de avaliação formativa e somativa”.

De acordo com Arredondo (2009), a avaliação formativa permite obter informações de todos os aspectos que envolvem o processo educacional do aluno ao longo do período formativo, permitindo reorientar, modificar, regular, e confirmar se houve ou não a aprendizagem; e a avaliação com função somativa é aquela aplicada ao final de um período, com o objetivo de comprovar o grau de aproveitamento alcançado em relação aos objetivos propostos.

O quarto momento aconteceu na década de 1970, e direcionou para novas propostas avaliativas, as quais seriam orientadas em dois âmbitos: uma com foco nos alunos e a tomada de decisão sobre a dimensão do programa ou método; e a outra com o objetivo de avaliar o desempenho dos mesmos em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor.

O quinto momento (entre a década de 1970 e 1980) é marcado pelo crescimento de modelos avaliativos baseados em dois grandes paradigmas: o quantitativo e o qualitativo. A avaliação quantitativa, baseada na concepção positivista, entende o ato de avaliar como o ato de medir o conhecimento, quantificá-lo, apontando para a utilização de instrumentos avaliativos os mais objetivos possíveis, aproximando-se, assim, das avaliações realizadas pelo setor empresarial. Esta concepção traz em suas ações a presença de uma pedagogia comportamentalista, baseada no esforço para a recompensa, no prêmio quando o aluno alcança o êxito e no castigo quando se distancia dele.

Contrapondo essa percepção, Vasconcellos (2008) destaca que mobilizar o aluno sob a alegação do prêmio ou de castigo é deseducá-lo, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência, condicionando-o a agir mediante recompensa; e o segundo provoca o sentimento de indignação, fracasso e também de dependência, considerando que, se não houver o condicionante da ameaça, não conseguirá agir.

O autor ainda destaca que, sob essa perspectiva condicionante, a nota não é tratada como referência do trabalho de construção do conhecimento: ela se revela como elemento de um processo de alienação da relação pedagógica, tornando-se a força motriz nesse processo, desconsiderando o que é realmente importante, a aprendizagem do aluno.

A avaliação qualitativa, também mobilizada nesse quinto momento, assume uma outra vertente: busca uma aproximação com o andamento real do processo educacional, distanciando-se da ideia de quantificar o conhecimento. De acordo com Arredondo (2009, p. 48), a avaliação com base na concepção qualitativa, “é concebida como um fator que influi e é influenciado pelos diversos elementos curriculares, fato pelo qual, em sentido amplo, pode-se dizer que toda avaliação é qualitativa, pois valora e emite uma opinião a partir dos dados que observa no processo”.

Assim, podemos entender que a avaliação baseada no paradigma qualitativo pode também ser denominada interpretativa, uma vez que busca captar, através da observação da realidade, dados que possibilitem uma compreensão mais profunda a respeito dos problemas que envolvem a aprendizagem, procurando entender o que está por trás dessa realidade. Pensar a avaliação nesse paradigma, permite perceber que

Se nos centrarmos na avaliação da aprendizagem, pouco ou nada a avaliação quantitativa tem a dizer, porque são avaliados processos, porque as decisões a tomar têm caráter imediato e porque a quantidade como expressão de uma aprendizagem não significa nada. (...) em educação, nem tudo é quantificável, nem mensurável, nem convém que o seja. O mais importante de uma pessoa é justamente o que não se pode medir (CASANOVA apud ARREDONDO, 2009, p. 48).

Avaliar a aprendizagem nessa perspectiva requer ação planejada, com observação detalhada e uma dinâmica de interação entre os sujeitos, com vistas à melhoria do currículo escolar. Requer também a adoção de métodos e instrumentos qualitativos, observações sistemáticas, entrevistas semiestruturadas, questões orais, dentre outros (ARREDONDO, 2009).

O sexto momento, impulsionado a partir da década de 1990, apontava para um modelo de avaliação formativa e integradora. Formativa no sentido de atuar sobre o sujeito que aprende, observando possíveis erros cometidos no decorrer do percurso para corrigi-los, considerando o ponto de partida do processo de construção da aprendizagem e a situação da chegada, realizando uma observação sistemática a respeito de perceber em que medida os objetivos foram alcançados. E integradora, entendida como aquela que “conserva uma perspectiva teórica ampla e não descarta a possível contribuição de nenhuma orientação” (SUÁREZ YÁÑEZ, 1996, apud ARREDONDO, 2009, p. 75), ou seja, a integração da avaliação ao processo educacional como um todo. A avaliação, além da aprendizagem dos alunos, estabelece relação com a metodologia do professor e com a adequação dos currículos, dentre outras.

Este percurso das concepções de avaliação permite perceber que as práticas avaliativas realizadas no âmbito da educação sofreram influências de diversos paradigmas, oriundos também do sistema empresarial, que contribuíram para algumas distorções sobre o ato de avaliar, tomando-o como o ato de medir o conhecimento. Acontece, que essas práticas existem até hoje em nossas salas de aula.

Consideramos importante ressaltar a avaliação da aprendizagem como um ato capaz de oferecer informações significativas que possibilitam interferir no processo da construção do conhecimento. Assim, merece um destaque especial neste contexto, uma vez que, de acordo com a concepção a ela atribuída, pode se tornar um instrumento potencializador dos processos de ensino e aprendizagem, como também possibilita ir além. Se assumida numa dimensão dialógica, a avaliação pode promover a construção da identidade e da autonomia dos sujeitos envolvidos.

4.2 DAS DISTORÇÕES CONCEITUAIS À PROPOSTA DE UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre concepções de avaliação, foi possível perceber a presença de algumas distorções a respeito do ato de avaliar. Inicialmente, a avaliação era compreendida como medida, e se acreditava na necessidade de evidenciar as diferenças individuais dos alunos, com o intuito de classificá-los e, conseqüentemente, selecioná-los. Assumia-se o viés da pedagogia comportamentalista, enfatizando a ideia do estímulo/resposta. Sustentou-se a ideia de que o objetivo principal da aprendizagem era o produto, enfatizando a necessidade da memorização e situando o professor como detentor do saber e do poder, destacando também a necessidade da realização de exames que buscassem dados quantitativos.

Estas distorções permaneceram por muitos anos nos ambientes escolares (e ainda estão presentes em grande parte deles). De acordo com Arredondo (2009), por longos períodos, acreditou-se que o objetivo da avaliação da aprendizagem era medir o progresso dos alunos, quantificando o aprendido. Essa concepção norteou o trabalho dos sistemas de ensino, incluindo as escolas públicas, o que acabou por colaborar com o processo de seleção e classificação das classes populares, promovendo assim o fortalecimento da classe burguesa, uma vez que, ao silenciar e disciplinar os sujeitos pauperizados, mantinha-se a relação de poder estabelecida entre as classes.

Em um rápido resgate da nossa história, em relação ao ato de avaliar, Vasconcellos (2008) afirma que a avaliação escolar, com o intuito de selecionar e excluir, é datada do início da burguesia como classe e da chegada do capitalismo. A escola passou a focar na formação da mão de obra para o mundo do trabalho, assumindo assim a função de disciplinar os sujeitos, tendo em vista a oferta de um serviço de qualidade, acompanhado da docilidade capaz de manter a ordem, o ritmo e a manutenção do sistema social dominante.

Assim, o objetivo da escola deixou de ser a aprendizagem, e a avaliação passou a ser concebida como um instrumento de regulação, não na concepção de regulação do acompanhamento da aprendizagem, defendida por Perrenoud (1999), mas no sentido de regulação social, de disciplina, seleção e exclusão, disseminando o discurso de que só poderiam ser aprovados aqueles capazes de apresentar os melhores desempenhos no processo; os que não alcançassem o nível estabelecido eram rotulados como fracassados e, como punição, acontecia a reprovação. Essa concepção contribuiu, em potencial, para a construção

de uma sociedade marcada pelas desigualdades em nome da “paz” social. Bourdieu (2014, p. 250), dialogando sobre a função ideológica do sistema de ensino, ressalta que

numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta aos direitos de burguesia que não poderia mais transmitir de maneira declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU, 2004, p. 250)

Este discurso reflete a ideologia da classe dominante, a qual se preocupa em garantir os privilégios da sua gente em face da alienação dos outros, como forma de fragilizar as classes populares, desenvolvendo nelas o sentimento de conformação social e culpa por sua condição de existência.

Diante destas discussões, não podemos esquecer que todo ato pedagógico é um ato político (FREIRE, 2018), e a avaliação é um componente do ato pedagógico; portanto, assume uma intencionalidade política que, quando mobilizada numa perspectiva neoliberal, colabora com o processo de dominação e manutenção do sistema opressor, voltado para o lucro, a desregulamentação da força do trabalho e o enfraquecimento das organizações sociais que lutam por melhores condições, uma vez que os sujeitos envolvidos não se sentem capazes de promoverem mudanças e combaterem as injustiças sociais.

Subsidiando essa afirmação, destacamos o posicionamento de Vasconcellos (2008, p. 35), quando afirma que

a avaliação escolar colabora com este processo de dominação, ajudando a formar um auto conceito negativo (incapaz, problemático, ignorante, etc.), desde a mais tenra idade, em milhões e milhões de crianças, jovens e adultos, especialmente das camadas populares, que têm o “privilégio” de passar pelos bancos escolares (VASCONCELLOS, 2008, p. 35).

Desta forma, não seria imprudente inferir que a sociedade burguesa, carregada de “boas” intenções, conduz as classes populares para o universo escolar com a ideia maliciosa de lhes provar que não são competentes o suficiente para alcançarem os objetivos propostos, apontando-as como únicas responsáveis pelo próprio fracasso.

No percurso de indução ao fracasso é que ocorre a formação disciplinadora em busca da ordem e do respeito à sociedade dos “bem-sucedidos”. A avaliação, então, passa a assumir a função controladora e de dominação, estabelecendo assim hierarquias. Nesse viés, Perrenoud (1999, p. 11-2) assegura que “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade (...) de controle, de poder. (...) Elas

lhes permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano”.

Uma avaliação com essa perspectiva, baseada no modelo liberal conservador, cujo objetivo principal não é a produção do conhecimento e sim a conservação da sociedade na configuração que se encontra, assegurando um estado de conformação das classes populares no cenário de desigualdades sociais avassaladoras, não contribuirá tampouco provocará qualquer reflexão a respeito do contexto social desses sujeitos e da forma como são tratados. Esse modelo de avaliação encontra consonância em três modelos pedagógicos:

uma denominada pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento (LUCKESI, 2011a, p. 78).

Nessa configuração, as práticas avaliativas focam na mensuração do desempenho, e o papel do professor é o de um avaliador técnico, aplicando instrumentos de medida numa perspectiva quantitativa. A avaliação com base na concepção liberal conservadora não visa ao processo da aprendizagem ou a uma tomada de decisão, tampouco sugere reflexões a respeito do ato pedagógico. Não podemos pensar ingenuamente e acreditar que ações nessa perspectiva não tenham uma intencionalidade, uma vez que fazem parte de um projeto político que busca, através da disseminação de sua ideologia, convencer os dominados de que as coisas são como estão postas, e não existem outras possibilidades. Arroyo (2014, p. 61) destaca que “a ideia que se tem é que tanto a elaboração do pensamento, como dos processos para conformá-los e para educá-los, estão intimamente estruturados entre si e com as relações sociais e políticas em que se dão.”

Paulo Freire (2018) convida-nos a pensar sobre o ato de ensinar, denunciando que ensinar exige o reconhecimento de que a educação é ideológica. Reconhecer a ideologia presente na prática educativa permite perceber a verdade dos fatos. E quando há ausência dessa percepção, acabamos por nos envolver de forma tão ingênua e dócil no sistema, que mal percebemos as distorções da realidade, sucumbindo assim ao estado de conformação social.

Ao realizarmos esse percurso reflexivo a respeito da avaliação e de suas concepções, consideramos que ela perpassa por todo ato pedagógico, configurando-se como um elemento indispensável para a superação ou conservação do modelo opressor. Propomo-nos, neste tópico, a pensar sobre concepções de avaliação da aprendizagem que nos possibilitariam realizar um enfrentamento a esse modelo, numa perspectiva crítica, libertadora e

emancipatória. Para iniciarmos nossa incursão nessa proposta, apresentamos a compreensão de Demo (1999, p. 01) sobre o ato de avaliar, mostrando que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra(DEMO, 1999, p.01)

Percebemos a compreensão de uma ação avaliativa baseada na necessidade de um planejamento prévio, com objetivos claros e, acima de tudo, uma ação que exige planejamento e reflexão. Não se concebe, neste sentido, uma avaliação técnica, em busca de dados quantitativos, e sim uma ação que se propõe a refletir sobre as informações coletadas.

O planejamento “consiste na atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação” (LIBÂNEO, 2001, p.123). Ou seja, planejar significa analisar a realidade, refletir sobre ela em busca de diagnosticar seus anseios, dificuldades e necessidades, configurando-se como um processo de tomada de decisões sobre a ação, tornando possível traçar objetivos, realizar intervenções, estabelecer caminhos, e reformular as ações educativas, tendo em vista a formação dos educandos.

Nessa direção, destacamos a avaliação e o planejamento como elementos fundamentais às práticas educativas. O planejamento é o processo permanente de reflexão, de tomada de decisões, em que, a partir da realidade inicial, delineiam-se outras possibilidades, tendo em vista uma transformação futura. Nesse processo, inclui-se também a avaliação, como sendo facilitadora de uma análise crítica e profunda do trabalho realizado e reorientação dos caminhos pertinentes e necessários para o alcance dos objetivos estabelecidos (VASCONCELLOS, 2005; LIBÂNEO, 2001).

Para tanto, o planejamento precisa partir de um diagnóstico, ou seja, de uma avaliação inicial, assumindo um posicionamento político e crítico sobre o contexto vivenciado na busca por “conhecer profundamente os educandos, suas carências, necessidades, potencialidades e expectativas” (PADILHA, 2001, p. 22), considerando as experiências acumuladas, as diversidades e especificidades das pessoas envolvidas no processo para, posteriormente, reavaliar a trajetória percorrida e os resultados obtidos. Nesse sentido,

O planejamento é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em

conta os contextos e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e políticos de quem planeja e de com quem planeja (PADILHA, 2001, p. 33).

Sob essa dimensão, o planejamento se configurará como uma ação previamente avaliada e refletida que contribuirá para a organização do ato pedagógico com intencionalidades, traçando caminhos possíveis para a superação do estado inicial frente ao objetivo previamente estabelecido. Assim, a avaliação apresenta-se como elemento inerente ao processo de planejamento, tendo em vista a busca pela transformação das realidades, distanciando-se da dicotomia entre teoria e prática, entre pensar e realizar – elementos enraizados em práticas educativas alienantes (VASCONCELLOS, 2005).

Pensar a avaliação como uma possibilidade de refletir as ações pedagógicas é concebê-la numa perspectiva de transformação de uma realidade; é perceber que ela indica alguma possibilidade de intervir de forma consciente no contexto onde a ação avaliativa está sendo realizada. Para que a avaliação assuma essa concepção transformadora, torna-se necessário abrir mão de modelos pedagógicos engessados e alienantes, assumindo concepções que possibilitem essa transformação. A mudança só acontecerá quando houver uma tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos nos processos avaliativos, do seu estado de ingenuidade, assumindo a educação como uma especificidade humana e como um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 2018).

Vasconcellos (2008) defende que o que se espera de uma avaliação transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico da realidade, sendo ele o ponto de partida para a tomada de decisão, buscando respostas sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudá-lo a construir melhores condições de produção da existência da vida humana.

Ao refletirmos a respeito de uma concepção de avaliação transformadora, apontamos uma possibilidade de enfrentamento às configurações do modelo liberal conservador, buscando superá-los. Neste sentido, torna-se necessário tomar como base concepções pedagógicas voltadas para a prática social, que tenham como objetivo a igualdade entre as pessoas que assumem a luta por liberdade e que concebem a educação numa perspectiva política, compreendendo-se como seres inacabados, históricos, providos de opções e de decisões. Um modelo que compreenda “o papel da educação escolar na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano” (DUARTE, 2012, p. 153).

Nesse sentido, discutir sobre a possibilidade de conceber a avaliação como recurso mobilizador da aprendizagem passa pela necessidade de mobilização para práticas avaliativas

baseadas numa concepção construtiva, cujo objetivo principal seja a aprendizagem do educando, e que o educador passe a ser um mediador e não um inquisidor no processo de construção do conhecimento, movendo-se das mais variadas formas para que o aluno aprenda (LUCKESI, 2011b).

Para práticas avaliativas baseadas numa concepção libertadora, o autor destaca algumas propostas pedagógicas que tentam traduzir o projeto de transformação social: 1. A pedagogia libertadora, que defende a ideia de que a transformação acontece pela emancipação das classes populares, demarca a necessidade de que aconteça principalmente na educação de adultos, fundamentando-se na ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; 2. A pedagogia dos conteúdos socioculturais, sustentada pela ideia de igualdade de oportunidade para todos; e 3. A pedagogia histórico-crítica, que defende a educação como mediadora da prática social, e requer conhecimento crítico sobre a realidade e sobre as estruturas sociais para que possa nela intervir (LUCKESI, 2011a).

Nessa posição, a avaliação muda o foco do interesse, tirando a ênfase do produto (provas, testes, notas, dentre outros) para ressaltar o processo de aprendizagem, partindo do princípio de que o interesse do aluno em vir à escola é para aprender e não para vivenciar um processo seletivo, cabendo aos envolvidos (professores e sistema educacional) promoverem as possibilidades para que isso aconteça.

Para que esse modelo de avaliação se efetive, torna-se necessário que a relação professor-aluno aconteça de forma dialógica, ou seja, baseada na discussão e na argumentação, em busca de novas e melhores formas para ensinar e aprender, considerando as dimensões políticas, sem perder de vista a dimensão pedagógica. É ainda necessário reconhecer que as mudanças das estratégias de avaliação precisam acontecer no conjunto das transformações das ações em sala de aula, no sentido de fazer o diagnóstico e reorientação do processo de aprendizagem, constituindo-se como instrumento dialógico entre o que se tem como ponto inicial e quais ações serão necessárias para alcançar os objetivos planejados.

Sabemos que para a avaliação exercer funções dialética, diagnóstica e libertadora deverá assumir um modelo pedagógico capaz de contemplar estas especificidades. Não basta apenas que se tenha o desejo de mudar; torna-se fundamental que se perceba a necessidade de realizar práticas que possibilitem a transformação social. Entendemos que essa mudança de concepção não acontece no rompante da decisão do professor em querer mudar; ela requer, antes de tudo, uma tomada de consciência da realidade. “A conscientização é um longo processo de ação-reflexão-ação”; não acontece “de uma única vez”, seja com um curso ou

com a leitura de um texto. “Quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter a real dimensão do grau de dificuldade de transformação” (VASCONCELLOS, 2008, p. 66).

A mudança vai acontecendo na medida em que a reflexão sobre a prática se efetiva de forma coletiva e crítica, construindo assim a percepção da necessidade de se assumir como sujeito histórico de transformação. E, a partir daí, decidir se estará a serviço da reprodução ou da transformação da realidade da educação.

O diálogo apresenta-se como elemento imprescindível para uma prática educativa que se propõe a romper com os ideais alienantes e domesticadores de uma concepção bancária que busca, através de seus mecanismos, fortalecer a cultura do silêncio, elemento típico de uma sociedade opressora. Nesse sentido, entendemos o diálogo como a possibilidade de expressão da realidade vivida por sujeitos ativos, capazes de agir e pensar criticamente. Assim,

Não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2020, p. 95).

O diálogo se configura como o caminho possível para uma ação educativa que busca promover a libertação e transformação social dos educandos, conduzindo o processo da ação-reflexão e percepção do ser como sujeito capaz de produzir conhecimento e atuar criticamente na sua realidade.

Freire (2020) conceitua o diálogo como uma exigência existencial, que apresenta em sua essência o refletir e o agir dos sujeitos em direção ao mundo a ser transformado e humanizado. Por essa razão, não pode ser negado, nem reduzido ao ato de trocar ideias superficiais e esvaziadas de ações. O diálogo se constitui na troca de saberes, baseada em ações-reflexões-ações capazes de problematizar e transformar realidades.

Corroborando com esta ideia, apresentamos também a concepção de Bakhtin (2013), que apresenta o diálogo como elemento essencial não só no campo da linguística, na perspectiva de estabelecer uma comunicação entre emissor e receptor, mas como uma possibilidade de compreensão de uma realidade social, um espaço no qual os embates, as lutas, as divergências e convergências podem ser expressas, pensadas, refletidas e acolhidas, no sentido de transformá-las.

Aqui o diálogo não é limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como já acabado do homem. Não, aqui, o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo (BAKHTIN, 2013, p. 292-3).

O diálogo é compreendido como a possibilidade de se expressar, de falar sobre si, ao mesmo tempo em que atua como sujeito cognoscente; é a ação de dizer a palavra, de pronunciar o mundo (FREIRE, 2020), assumindo a postura de autor da sua realidade. É a possibilidade de dizer a sua palavra, não a palavra do outro; mas a sua, carregada de sentidos e valores que diz respeito a sua história, a sua vida.

Nessa direção, afirmar a sua palavra configura-se também como um enfrentamento a uma concepção de educação alienante e opressora, que expõe os educandos a práticas educativas que os conduzem a acreditar que a construção do conhecimento acontece na passividade. Ou seja, que os educadores, detêm, comunicam e transmitem os conhecimentos, uma vez que os educandos são considerados incapazes de possuírem ou produzirem saberes, estabelecendo a garantia da relação e posição de poder, evidenciando uma “educação bancária”.

Diante dessas reflexões, acreditamos que, para desenvolvermos práticas avaliativas numa perspectiva libertadora/problematizadora, os sujeitos envolvidos, educadores-educandos e educandos-educadores⁸ (FREIRE, 2020) necessitam caminhar lado a lado, superando a dicotomia do educador que detém o conhecimento e do educando, sujeito passível de depósito de informações.

Vasconcelos (2008) destaca que as práticas avaliativas que se propõem a preparar o educando para a vida, com o intuito investigativo de detectar os avanços e dificuldades, pensando nas mudanças necessárias para que o aluno aprenda mais e melhor, assumem uma concepção dialógica, fundamentada na ideia de estabelecer um diálogo entre o educador, o educando e o contexto, considerando que “o conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, a nele intervir” (VASCONCELLOS, 2008, p. 57).

Quando o educador passa a questionar como o educando aprende e quais esquemas de aprendizagem são mobilizados por eles para facilitar e possibilitar a aprendizagem, ele passa a compreender a avaliação como um processo de diálogo e troca de conhecimentos, tendo em vista a construção de novos aprendizados. Corroborando, Romão (2008) considera que práticas avaliativas baseadas numa concepção dialética e libertadora deixam de assumir uma posição de cobrança de resultados e assumem o lugar de mais um momento de aprendizagem e troca de saberes.

Diante dessas reflexões, podemos considerar que a presença do diálogo nas práticas avaliativas possibilita a aproximação do educador com esquemas de aprendizagens

⁸ Freire (2020) utiliza esses termos por considerar que a aprendizagem acontece numa relação dialógica de troca de conhecimento e não num processo de depósito e acúmulo de informações.

construídos pelos educandos, percebendo como eles aprendem, bem como melhoram nossas práticas no sentido de atender as suas necessidades de aprendizagem.

4.3 AVALIAÇÃO NA EJA: UMA AÇÃO PLANEJADA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Com o objetivo de dar centralidade ao problema investigado nesta pesquisa, torna-se relevante um breve diálogo com autores, tais como: Paula (2011); Cortada (2013); Arroyo (2017) e Freire (2018), a respeito da EJA, buscando compreender e caracterizar os sujeitos que compõem essa modalidade educativa. Além de Vasconcellos (2008); Luckesi (2011a) e Barcelos (2014), que discutem a avaliação da aprendizagem como instrumento potencializador das práticas educativas.

Reafirmamos que a EJA é uma modalidade de ensino que se propõe a cumprir o direito a educação para pessoas que, por questões sociais, não tiveram respeitado seu direito à educação escolar. Algumas vezes, por acreditarem no discurso homogeneizador, que busca a uniformização dos padrões e, assim, não conseguindo superar a lógica do sistema educacional vigente (classificatório, antidialógico, hierárquico, opressor). Outras vezes, por questão de sobrevivência, em que tiveram de priorizar o mundo do trabalho de maneira precoce. Ou ainda por questões de gênero, raça ou etnia foram conduzidos ao processo de exclusão, tornando-se vítimas da política de negação do direito de estudar, sendo invisibilizados e tendo seus direitos negligenciados por pertencerem à classe popular (sendo oprimidos, excluídos, dominados). Arroyo (2005) destaca que

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós, por sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2005, p. 30).

Não podemos deixar de considerar que, ao tentarem retornar à escola, esses sujeitos não buscam apenas o direito ao conhecimento escolar; mas lutam também pelo direito a uma vida justa, pelo direito de conhecerem a própria história, descobrindo os significados escondidos e ignorados pelas verdades hegemônicas e excludentes (ARROYO, 2017).

É preciso compreender que o público dessa modalidade é composto por pessoas das classes populares, mulheres e homens em maioria negros, moradores de comunidades periféricas, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, operários e trabalhadores de atividades informais. São sujeitos coletivos que, no exercício da sua coletividade, educam-se nas mais diferentes formas de trabalho e organizações sociais (BAHIA, 2009).

Assim, podemos considerar que essa modalidade educativa deve ser compreendida como processo de formação humana plena que, no contexto escolar, não poderá deixar de considerar as experiências vivenciadas pelos sujeitos nos seus percursos de produção da vida.

Freire (2018) destaca que o ato de ensinar exige respeito aos saberes socialmente construídos pelos educandos e que, através deles, há possibilidades de se abrirem portas para discussões sobre a razão de ser de determinados conhecimentos ou em relação ao ensino de determinados conteúdos. Para Arroyo (2017, p. 59), o conhecimento produzido na EJA precisa contribuir para que seus sujeitos se compreendam como marginalizados do trabalho, explorados e vítimas de um sistema que segrega. Essa consciência do lugar que ocupam na sociedade pode contribuir para o fortalecimento de suas lutas por libertação.

De acordo com Paula e Oliveira (2011) e Barcelos (2014), a concepção da EJA baseada na proposta freiriana tem como centralidade os sujeitos até então negligenciados, suas experiências e trajetórias, e objetiva promover diálogos e escuta a respeito dos conflitos sobre a condição social e política dos sujeitos.

Reconhecemos que levantar questionamentos a respeito das práticas educativas gerenciadas nas turmas da EJA, refletindo se consideram os educandos como protagonistas do próprio processo formativo ou acabam perpetuando o seu processo de silenciamento engendrado por ações autoritárias e excludentes, é o primeiro passo para iniciarmos de forma reflexiva o estudo da avaliação numa perspectiva crítica da realidade e de inclusão social.

Assim, por considerar a não neutralidade do ato educativo e por entender que as ações mobilizadas em sala de aula revelam as concepções de avaliação que norteiam a prática educativa escolar, consideramos relevante conduzir a discussão a respeito da avaliação no contexto da EJA, compreendendo que deve ser assumida numa perspectiva emancipatória e libertadora, como demanda a Educação de Jovens e Adultos.

Luckesi (2000 p. 3), define que

avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; e, no caso de pessoas, junto com elas... Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de

avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. (LUCKESI, 2000, p.3)

Avaliar no contexto da Educação de Jovens e Adultos requer respeito à heterogeneidade presente na sala de aula, considerando as suas particularidades, ao mesmo tempo que valoriza sua diversidade, sua história de luta e reafirmação desses sujeitos de direitos. É importante assegurar sua inclusão no espaço educativo escolar e garantir, também, a permanência através de práticas avaliativas centradas numa proposta pedagógica construtiva.

Apontamos aqui, como possibilidade de inclusão e permanência dos sujeitos no espaço escolar, práticas avaliativas que considerem suas especificidades. Essas ações devem ser pensadas para eles e com eles, garantindo, assim, ações que valorizem as suas identidades, os seus saberes acumulados ao longo da vida e que possibilitem também a construção da criticidade e o seu protagonismo, promovendo uma educação que contribua para a sua formação numa perspectiva holística.

De acordo com a política de EJA da Rede Estadual da Bahia, a avaliação deve ser compreendida como um processo de acompanhamento da aprendizagem, e deve considerar:

as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organização de vida, trabalho e sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre: a) quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as); b) como educadores(as) e educandos(as) poderão (re)orientar o trabalho educativo; c) quem são os educandos, que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem (BAHIA, 2009, p. 19).

Podemos perceber nesse trecho do documento a intenção de se promoverem práticas avaliativas que visem dar centralidade ao aluno, apontando para a necessidade de uma avaliação que promova a reflexão sobre o ato de ensinar e o ato de aprender. Indica-se, portanto, um processo avaliativo que permita um diálogo mediado entre educador e educando, que seja capaz de promover a participação crítica e democrática dos indivíduos, utilizando sua maturidade e experiência de vida como bases para a construção da sua identidade e autonomia. São ações avaliativas baseadas nos paradigmas libertário e construtivo que acreditamos que possam contribuir para uma EJA efetivamente libertadora e inclusiva.

Corroborando com esta reflexão, Vasconcellos (2008) defende a ideia de que a avaliação deve ser compreendida como processo, no sentido de acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento histórico e social do sujeito possibilitando, assim, uma formação humana e integral, que considere a autonomia, a identidade e os saberes dos sujeitos. Destarte, deve ser

contínua, observando os diversos momentos do desenvolvimento do aluno e não se restringindo apenas a um recorte da aprendizagem.

Cabe destacar essa necessidade de se pensar a avaliação da aprendizagem como um momento de formação e construção de identidades, uma vez que tem o propósito de ressignificar as práticas educativas e os novos direcionamentos a serem traçados. Assim, os sujeitos, como seres coletivos, terão a oportunidade de formularem questionamentos e outras compreensões a respeito das vivências compartilhadas, possibilitando contribuir para a descentralização do poder das mãos do professor e promoverem o próprio protagonismo. De acordo com Freire (2018, p. 63),

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito ao educando. (FREIRE, 2018, p. 63)

Diante das discussões a respeito da avaliação escolar, percebemos que a avaliação na EJA não deve assumir um caráter autoritário, centralizado na figura do professor, no sentido de promover a seleção entre os que aprendem e os que não aprendem. Isso reverbera na necessidade de um processo avaliativo que contemple a diversidade dos sujeitos, o respeito às suas identidades e aos seus saberes individuais e coletivos do jovem ou adulto em processo de aprendizagem e que, ao final do processo, seja assegurada a inclusão e o protagonismo social dos sujeitos (FREIRE, 1996).

Entendemos que o ato de avaliar, no contexto abordado, deve ser regado pela sensibilidade da observação na perspectiva de compreender as diversidades presentes. Como sugere Freire (2018, p. 95), “na prática educativa é necessário aprender a compreender o significado do silêncio, do sorriso ou do abandono da sala, uma vez que o espaço pedagógico é para ser lido, interpretado, escrito e reescrito”. Pensando assim, o ato de avaliar na EJA não poderá ignorar as vivências dos educandos e os processos de exclusão por que atravessaram seus percursos educacionais.

Antes, essa avaliação precisará assumir o caráter participativo e emancipatório, em que todos deverão ser responsáveis pelo processo avaliativo e por seus resultados (BRASIL, 2013). Nesse viés, o processo avaliativo traz em seu conceito uma concepção política, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com suas condições de existência social, bem como a relação com os diversos saberes e sujeitos, a memória coletiva e os movimentos das lutas sociais (SILVA, 2012). Assim,

Aquilo que pensamos e fazemos no e com o mundo é o único lugar que temos para falar sobre o que somos. Por isso precisamos aprender a partir desse lugar. Ao pensarmos alternativas avaliativas, há que se levar em consideração esta proposição, pois ela nos possibilitará abrir espaços para que as experiências trazidas pelos educandos se manifestem (...) sejam levadas em consideração e escutadas no momento que refletirmos sobre o que realmente faz sentido e tem relevância, que justifique sua inclusão numa determinada configuração de avaliação (BARCELOS, 2014, p. 72).

Diante dessas considerações, torna-se de fundamental importância pensar nas práticas de avaliação na EJA como um ato político, em que todos os envolvidos, provocados por questões de relevância social, possam se posicionar em defesa de seus ideais coletivos e projetos políticos, com o intuito de que, juntos, possam assumir a responsabilidade de traçarem objetivos e critérios que nortearão o processo avaliativo da sua aprendizagem, pois é através da reflexão desses atos que eles contribuirão diretamente para a sua inclusão e emancipação social (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

5 TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO DE REALIDADES

A escolha de pesquisar sobre as concepções de avaliação mobilizadas por professores da EJA nos trouxe o entendimento da importância de trilhar por um caminho metodológico que, além de nos possibilitar o acesso às informações necessárias ao atendimento dos objetivos do estudo, possibilitassem uma análise da realidade da EJA permeada por questões sociais, refletindo sobre as especificidades da pessoa humana que sente, pensa, age e reage às situações em que está envolvida.

Nesse sentido, escolhemos caminhos metodológicos que nos possibilitaram captar a subjetividade na interpretação social, buscando uma compreensão do fenômeno pesquisado em sua complexidade por meio da imersão no contexto da pesquisa para compreender as relações estabelecidas, aproximando-nos das concepções de avaliação dos/as professores/as da EJA e das práticas avaliativas mobilizadas nesses espaços.

Assim, respeitando às singularidades e especificidades dos sujeitos da EJA, assumimos a abordagem qualitativa, por acreditar que permitiria uma interpretação a partir da imersão na realidade dos participantes. De acordo com Luke e André (1986), a pesquisa qualitativa possibilita o contato intenso e contínuo do pesquisador com o espaço da pesquisa, levando em consideração o contexto em que ela será desenvolvida e, neste caso específico, contribuiu para retratar as perspectivas e concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas pelos participantes.

Diante das questões problematizadas nesta investigação, que buscou compreender quais concepções de avaliação são mobilizadas por professores da EJA em suas práticas avaliativas no município de Riachão do Jacuípe e quais ações formativas de avaliação atendem às demandas dos sujeitos da EJA no município, assumimos a pesquisa qualitativa e a escolha do percurso trilhado com base na definição de Creswell (2014, p. 50), ao inferir que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativo-teóricas que informam o estudo do problema da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar este problema, os pesquisadores usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura, um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p. 50)

Corroborando com essa concepção acerca da investigação qualitativa, direcionamos nossos sentidos ao estudo das concepções de avaliação dos educadores, adentrando no campo da pesquisa com o objetivo de realizar a observação e a escuta sensível dos participantes, a fim de compreendermos os significados por eles atribuídos ao sentido de avaliar, bem como elencamos os instrumentos metodológicos que potencializaram a coleta de dados, buscando trilhar pelos caminhos da ética e do rigor científico para alcançarmos a validação da pesquisa.

Observar e compreender as práticas avaliativas mobilizadas no contexto da EJA demandaram considerar que o fenômeno sofre constante influência do percurso de vida e trajetória escolar dos educandos e educadores dessa modalidade, e suas circunstâncias particulares foram essenciais para a interpretação e compreensão das concepções de avaliação dos professores da escola pesquisada, bem como para a elaboração de ações formativas de avaliação na EJA que atendessem as demandas dos sujeitos que a constituem.

Deste modo, realizamos um estudo de caso de inspiração etnográfica, ou seja, “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2008, p. 19). A escolha por esse método se efetivou a partir de reflexões acerca das trajetórias de vida e profissional percorridas pela pesquisadora, como professora da rede pública municipal de ensino que vivenciou e vivencia o cotidiano da escola, seus processos e dilemas pedagógicos, questionando-os e inquietando-se como educadora. Essa reflexão permitiu olhar com sensibilidade a realidade pesquisada, embora não atue como docente da EJA, mas já tenha vivenciado essa experiência e conheça bem de perto os desafios e demandas da modalidade.

Ao colocar a etnografia como referência de prática investigativa, deve-se considerar também que a inserção no campo de investigação nesta perspectiva metodológica aplicada à educação antecede às formalidades constitutivas dos procedimentos de pesquisa, quando o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados. Ainda que o educador/pesquisador adote contextos de pesquisa diferenciada dos seus contextos de atuação profissional, certamente terá pela frente situações de convívio com as quais já se deparou ao longo das suas experiências vividas (PIMENTEL, 2009, p. 128).

Nesse sentido, a trajetória da educadora legitimou e viabilizou a realização desta pesquisa, considerando que a familiaridade com as situações observadas possibilitou um envolvimento subjetivo com o campo da pesquisa, alimentando o processo de investigação e compreensão da realidade.

A experiência com a EJA iniciou-se há nove anos, quando, após o período de licença maternidade, a pesquisadora deveria retornar para a sala de aula. Porém, como a lotação

anterior era em uma escola de povoado distante da sua residência, o que inviabilizaria as condições para o gozo do direito de amamentar previsto no artigo 9º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – “O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno” (BRASIL, 1990, p.1) –, ela fora designada para uma unidade escolar mais próxima, onde passou a atuar nas turmas da EJA, no tempo de aprender correspondente ao Anos Finais do Ensino Fundamental.

Essa experiência marcou sua trajetória docente, pois nunca havia trabalhado com a modalidade, tampouco conhecia suas especificidades. Tendo enfrentado diversos desafios na busca por realizar um trabalho que contemplasse e fizesse sentido para os educandos, recorda-se dos questionamentos sobre por que eles teriam de aprender tantas normas gramaticais quando, na realidade, pouco atenderiam às questões sobre o trabalho e a vida deles. Esses posicionamentos eram inquietantes e motivaram a leitura sobre a EJA, bem como a fizeram perguntar aos colegas sobre o trabalho na modalidade.

Como não via sentido em fazer provas ou dar aulas que não fossem do interesse dos alunos, e como em seu processo formativo sequer havia sido abordada qualquer pauta sobre a modalidade, passou a organizar grupos de discussão com os educandos, no intuito de ouvi-los mais, o que contribuiu para melhorar a qualidade das aulas e a participação dos mesmos. Isso aconteceu durante os dois anos em que atuou como educadora da modalidade, até ser transferida para outra unidade de ensino, a qual não atendia a EJA.

Esta experiência foi muito intensa na trajetória profissional e de vida da pesquisadora, permitindo-lhe construir vínculos fortes com os educandos, que se relacionavam em condição de parceria. Além disso, favoreceu o intenso questionamento sobre a forma como eram conduzidos os processos educativos, em especial os avaliativos, motivos que a impulsionaram a realizar uma pesquisa direcionada ao ato de avaliar na Educação de Jovens e Adultos.

Convém destacar que o sentimento de pertencimento ao campo pesquisado não anulou a compreensão de que essas realidades não são generalizadas, mas possuem particularidades, especificidades que as tornam únicas. E foram essas caracterizações singulares que estabeleceram o distanciamento necessário para uma análise ética, crítica e com base no rigor científico.

Inclusive, para um melhor entendimento da escolha do estudo do tipo etnográfico, dialogamos com André (2008) que o compreende como uma adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional, sendo “preciso que, antes de tudo, enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se

volta para uma instância particular, seja uma pessoa, uma instituição, um grupo social” (ANDRÉ, 2008, p. 24).

André (2008) define a etnografia como uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social (práticas, hábitos, crenças, dentre outros). Porém, se a preocupação dos antropólogos está na descrição da cultura, para os estudiosos da educação a preocupação é o processo educativo, não havendo assim a necessidade de cumprir todos os requisitos de uma pesquisa etnográfica, como a longa permanência do pesquisador no campo de pesquisa. Segundo a autora, “o que se tem feito de fato é uma adaptação de etnografia à educação, o que nos leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Ao realizar um estudo de caso do tipo etnográfico, apontamos para as possibilidades trazidas pela etnografia para a investigação no contexto educacional, destacando que educação e cultura não se configuram como pontos extremos. A educação é uma forma de cultura, e esta só pode ser compreendida como processo educativo, conforme defende Candau (2011), a educação está imersa nos processos culturais do seu contexto .

Geertz (1989) apresenta o conceito de cultura como essencialmente semiótico, ou seja, um sistema entrelaçado de signos e significados tecidos pelo homem, e assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise “uma ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 1989, p. 04).

Quanto aos requisitos da etnografia destacados por André (2008), em se tratando de uma pesquisa de inspiração etnográfica, é preciso contemplar a dimensão da relativização na pesquisa educacional. Nesse contexto, é fundamental a suspensão das ideias preconcebidas do pesquisador, colocando como eixo de referência o universo dos participantes da pesquisa. Corroborando com este princípio, convém destacar que foi realizada a escuta sensível dos professores da EJA, para não correr o risco de se construir um percurso investigativo superficial e injusto, e que os sujeitos, por muitas vezes silenciados, tivessem a oportunidade de exporem o que pensavam, suas inquietações e anseios, considerando as especificidades dos alunos com os quais trabalham.

No decorrer do percurso, buscamos, apesar da familiaridade com o campo de pesquisa, manter um distanciamento no intuito de problematizarmos situações que possivelmente em outros contextos poderiam ser naturalizados, considerando conceitos predefinidos pela experiência vivenciada. Este distanciamento tornou-se necessário para a manutenção de um olhar crítico e fundamental na busca pela compreensão da realidade observada. Conforme explicita Pimentel (2009, p. 134),

À medida que consegue romper com o senso comum que induz padrões culturais de um modo de vida, o investigador produz condições para a interpretação crítica do sujeito com o objeto de estudo à luz de teorias e sistemas de análises produzidas pelas tradições de pensamento em que sua pesquisa está situada (PIMENTEL, 2009, p. 134)

Nesta busca pela quebra da “naturalização” dos fenômenos observados, da necessidade da escuta sensível dos participantes da pesquisa e pela compreensão crítica da realidade, tomamos como base três eixos interpretativos: o olhar, o ouvir e o escrever, tendo em vista uma aproximação com a realidade investigada, ao mesmo tempo em que sugerem um afastamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo para que possa refletir e analisar a situação e o contexto (OLIVEIRA, 2006; ANDRÉ, 2008).

5.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: RECRIANDO O PERCURSO DIANTE DO IMPREVISÍVEL

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, a qual denominamos *Escola Esperançar*. A escolha por este codinome foi realizada considerando os sentimentos expressados pelos educadores em suas falas durante as observações realizadas, sendo possível perceber compromisso, respeito e empatia para com os educandos na busca pela construção do conhecimento. Isso nos conduziu à reflexão de que, independentemente da base epistemológica assumida ou das metodologias utilizadas, os educadores apontavam a necessidade de valorizar e buscar junto aos educandos o direito à aprendizagem. Embora nem sempre assumissem práticas educativas dialógicas, sinalizavam a necessidade de ter esperança no sentido de esperar, questionar, lutar, resistir e almejar uma educação capaz de promover mudanças positivas na vida dos sujeitos.

A *Escola Esperançar* faz parte da rede pública de ensino de Riachão do Jacuípe-BA, município localizado no território da Bacia do Jacuípe, situado a 186 km (cento e oitenta e seis quilômetros) de distância da capital baiana. Possui atualmente uma população de 33.172 (trinta e três mil, cento e setenta e dois) habitantes, sendo que 19.860 (dezenove mil, oitocentos e sessenta) residentes na área urbana e 13.312 (treze mil, trezentos e doze) residentes na área rural (IBGE, 2020).

A escola fica localizada na sede do município, atendendo aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Contém 20 (vinte) turmas no diurno. Dentre elas, a EJA, com 01 (uma) turma no tempo de aprender correspondente aos Anos Iniciais. Além disso, possui e 04 (quatro) turmas no tempo de aprender correspondente aos Anos Finais, no noturno. Destacamos que esta escola é a única no município, incluindo campo e cidade, que oferece a modalidade nos tempos de aprender I e II; conseqüentemente, é a única que atenderia ao critério de inclusão necessário para alcançar os objetivos da presente investigação, ou seja, ofertar a EJA nos tempos de aprendizagem I e II.

A busca por uma escola que atendesse aos objetivos da pesquisa trouxe-nos um dado relevante e inquietante: o fato de termos em todo o território municipal apenas uma escola da Educação de Jovens e Adultos, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, revelando o processo de cerceamento do direito à educação vivenciado pelas classes populares, em especial aos sujeitos do campo. Como conceber uma população de 13.312 (treze mil, trezentos e doze) pessoas no campo, sem nenhuma escola para atender os estudantes da EJA?

Destacamos que essa modalidade se configura como uma política afirmativa de reparação social dos direitos educacionais negados historicamente aos sujeitos da EJA na sua diversidade, e reduzir a sua oferta a um único espaço escolar retira dessas pessoas a oportunidade de retornarem à escola, uma vez que a necessidade de deslocamentos extensos e em condições desconfortáveis torna-se um elemento desestimulante para esses sujeitos que possuem jornadas de trabalho exaustivas. Além de afastá-los dos seus espaços de produção de cultura, o que pode dificultar a construção do vínculo com a escola e fragilizar ainda mais o sentido de pertencimento do educando da EJA Campo com o espaço escolar.

A pesquisa foi realizada em contextos e condições singulares, considerando que no momento de ir a campo, na fase da produção de informações, o mundo vivenciava o início da pandemia da Covid-19, o que alterou a forma como foram realizadas as abordagens aos participantes, como também as observações. O processo de produção de informações se deu através do ambiente virtual e, junto com ele, vieram os desafios de captar a realidade através dos encontros virtuais.

Nessa reformulação de estratégia de diálogo com os educadores, ancoramo-nos nas experiências vivenciadas na educação e na compreensão de que partilhávamos situações comuns às dos participantes da pesquisa, o que nos ajudou a refletir com clareza e profundidade a realidade descrita e observada, sem descuidar do devido distanciamento, relacionando-o com as bases teóricas que sustentaram nossa investigação, tomando como base a afirmação de Pimentel (2009, p. 133):

Quando se pratica etnografia em educação e, antes mesmo da formalização dos procedimentos de pesquisa, já estão configuradas experiências e vínculos com o campo das investigações, não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão “eu pertencço a este lugar”. Tal afirmação reivindica o vivido como processo de legitimação do pensado e confirma as condições existenciais do pesquisador como dimensão fecunda de transformação dos sentidos da objetividade e da disciplina, estas duas colocam autoridade e rigor como faces de um processo em que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico em educação é antes de tudo uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida (PIMENTEL, 2009, p.133)

Corroborando com esta afirmação, e movidas pelo sentimento de vínculo e pertencimento ao campo de investigação, utilizamos os instrumentos de produção de dados anteriormente definidos e posteriormente adaptados à realidade pandêmica, considerando a experiência vivenciada como porta de entrada no campo da pesquisa, o pertencimento como fator que legitima nossa presença em campo, e a autoridade e o rigor científico como elementos imprescindíveis para a transição entre a familiaridade com o objeto investigado e o estranhamento necessário para uma interpretação crítica da realidade (PIMENTEL, 2009).

Aqui abrimos um parêntese para destacar que, com a pandemia do Coronavírus⁹, as aulas assumiram o modelo de ensino remoto¹⁰ e, com isso, vierem novos desafios e formas de resistência para se garantirem condições mínimas de acesso dos estudantes ao contexto escolar. Os professores tiveram de reinventar suas práticas e criarem novas possibilidades para tentarem alcançar os estudantes. A pandemia descortinou e acentuou de maneira avassaladora as desigualdades sociais, que mais uma vez promoveram a exclusão dos estudantes da EJA da escola. Alguns estudantes sinalizaram não terem acesso à *internet*; outros destacaram que não conseguiam se adaptar às tecnologias utilizadas; outros evadiram por terem de lutar ainda mais para garantirem seu sustento e o da família, uma vez que as diferenças e as dificuldades se acentuaram ainda mais durante a pandemia, e numa espécie de *déjà vu*, tiveram de “optar” entre dar continuidade à escola ou garantir a alimentação dos seus dependentes.

Essas barreiras se refletiram na baixa frequência e pouca participação da turma durante as aulas remotas. Durante as observações, que foram realizadas em quatro turmas, sendo que

⁹ Apresentamos aqui um concepção social da pandemia do coronavírus considerando-a com surto viral, que na essência da etimologia da palavra, põe em risco a segurança de todo o povo e, de contrapartida, acentua as desigualdades sociais, uma vez que proteger-se do vírus é privilégio para alguns, mas não é uma opção para aqueles que estão em vulnerabilidade social, aqueles que vivem desde sempre no processo de exclusão social causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e sexual e lutam diariamente para alimentar as suas famílias (SANTOS, 2020).

¹⁰ “A expressão ‘ensino remoto’ passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente, o que o difere do ensino remoto, o qual é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial foi interdita” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

cada uma tinha em média 32 (trinta e dois) alunos matriculados, mas, nas aulas remotas, através do aplicativo *Whatsapp*, percebemos que a participação variava entre 01(um) a 05(cinco) estudantes ativos, sendo que, de acordo com as professoras, antes da suspensão das aulas a frequência era de 80% dos educandos e, após o início das aulas remotas, foram “evadindo¹¹”, restando apenas o quantitativo máximo de cinco estudantes.

Percebemos a redução da participação dos educandos, possivelmente, devido às novas formas de ensinar e por não conseguirem contemplar as especificidades dos sujeitos da EJA. Como foi possível perceber na fala dos educadores, há relatos da dificuldade dos educandos em acessarem, acompanharem e participarem das aulas remotas, destacando que no início do ano letivo demonstravam otimismo em relação ao novo ciclo acreditando na aprendizagem que seria construída; porém, diante das aulas remotas e dos entraves encontrados, muitos deixaram de frequentar as aulas, sendo expostos a mais um processo de exclusão vivenciado pelos educandos da EJA nas escolas.

Além da dificuldade de acesso à *internet* e ao uso dos equipamentos eletrônicos, neste novo contexto educacional, os educandos da EJA sofriam com a escassez de interação, troca de experiências e saberes que frequentemente eram mobilizados no convívio do ambiente escolar – elementos necessários para o fortalecimento das suas identidades pessoais e coletivas. Percebemos que a ausência do calor humano, da troca de afeto, e do ato de ouvir e ser ouvido em contextos presenciais tirou das turmas da EJA, mais uma vez, parte da sua trajetória escolar, da sua memória no espaço geográfico da escola, do direito à autoestima, de se conhecerem e serem reconhecidos (ARROYO, 2017). Neste novo cenário, repetiram-se velhas práticas, e infelizmente, para parte desses sujeitos, o ensino remoto constituiu-se um ambiente frio, de incertezas e poucas perspectivas.

A princípio, os participantes da pesquisa seriam cinco educadores que atuavam nas turmas de EJA, nos dois tempos formativos ofertados pela escola; porém, devido à impossibilidade de observarmos a turma do tempo de aprender correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a educadora não havia formado grupo para as aulas remotas e estar atendendo aos educandos pelo *Whatsapp* privado, ao qual não teríamos acesso, percebemos que não seria possível relacionar os dados das entrevistas com as práticas

¹¹ Aspeamos a palavra *evadir*, por acreditar que deixam de frequentar a escola não por falta de interesse, e sim, por questões histórico-sociais, marcadas por longos e persistentes processos de exclusão, negação de direitos fundamentais à vida humana e rótulos estigmatizantes de alunos evadidos, reprovados, incapazes de aprender. Estes os envolvem de tal forma que se tornam obrigados a saírem da escola, o que nos leva a perceber que os estudantes da EJA não evadem, e sim são excluídos das vivências escolares (ARROYO, 2011).

avaliativas. Assim, por questões éticas e de responsabilidade com os envolvidos e com a pesquisa, reduzimos o número de participantes para 04 (quatro).

A apresentação do projeto de pesquisa e dos seus objetivos aconteceu em uma reunião dos educadores com a coordenação da EJA, através de um encontro virtual, onde explicamos os objetivos, como seria realizada a pesquisa e os critérios estabelecidos para a participação: seriam selecionados os educadores com o maior tempo de atuação na EJA e que fossem efetivos na rede municipal.

Seguindo o critério apresentado, elencamos os participantes, que se propuseram a participar sem hesitação, demonstrando confiabilidade em relação à pesquisa e desejo de contribuir para estudos que os possibilitassem refletir sobre a EJA abordando a avaliação da aprendizagem, tema relevante e necessário nesse espaço. Essa percepção foi observada também na fala da educadora Amorosidade: *“fico feliz em contribuir para esta pesquisa, achei o tema bastante necessário e que realmente poderá contribuir com a nossa realidade, afinal é um assunto pouco discutido em nosso dia a dia na escola”*.

Neste primeiro contato com os possíveis participantes, tivemos a sensação de estar em um ambiente “estranho”; de repente, a sensação de pertencimento em relação ao campo de pesquisa tornou-se instável: percebemos que fazer parte do campo de pesquisa como sujeito integrante deste espaço, atuando com os colegas de trabalho, ocupando a mesma posição dos demais era diferente de se assumir pesquisadora em busca de compreender um objeto de estudo. A partir daí, sentimos o primeiro momento de estranhamento ao que antes víamos como algo natural. Embora estivéssemos ali entre colegas, em um ambiente familiar e confortável, a nova posição assumida exigia de nós um olhar sensível e uma escuta ética e sincera. Assim, ao mesmo tempo em que a situação soava familiar, nós éramos chamadas a realizar uma interpretação crítica da realidade em *flashes* internalizados das teorias que fundamentavam o processo investigativo.

Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios relacionados aos saberes necessários para uma prática docente (FREIRE, 2018) alicerçada na resistência e na luta por uma educação de qualidade, tendo em vista a transformação social e a emancipação humana. Os nomes foram escolhidos considerando algumas falas desses educadores no decorrer das entrevistas, sendo chamados de *Autonomia*, *Respeito*, *Ética* e *Amorosidade*.

Embora alguns participantes sinalizassem que não se incomodariam em ver seus nomes explícitos na pesquisa, explicamos que não os colocaríamos, como forma de garantir o anonimato dos envolvidos e pela necessidade de afirmação ética da pesquisa, uma vez que, ao convidá-los como participantes, assumimos, através do Termo de Consentimento de Livre e

Esclarecido (TCLE), o compromisso de preservarmos suas identidades e, para isso, utilizaríamos nomes fictícios.

Essa postura fortaleceu nosso vínculo de confiança, pois os participantes perceberam o cuidado e o zelo pelas informações passadas por eles. Como sugere Poupart (2008), ao convidar os participantes para a pesquisa, o pesquisador, visando tranquilizar os entrevistados quanto às suas boas intenções e o uso ético dos dados coletados, primeiramente lhes garante o anonimato, de modo que não temam pelas eventuais consequências sobre suas informações, possibilitando-os a falarem com mais leveza e confiança sobre suas experiências.

Ao iniciarmos as entrevistas, buscamos conhecer um pouco das trajetórias acadêmica e profissional dos participantes: tempo de atuação como professor da EJA, carga horária semanal de trabalho docente, formação profissional, e se havia alguma formação específica na EJA. Destacamos que, na *Escola Esperançar*, o quadro de professores que atuava na Educação de Jovens e Adultos era de 08 (oito) profissionais, sendo 01 (um) no Tempo Formativo I e 07 (sete) no Tempo Formativo II. Destes, foram selecionados 04 (quatro) professores do Tempo Formativo II, utilizando como critério o maior tempo de atuação na EJA, totalizando em percentuais 50% do total de professores do quadro da EJA da escola que aderiram à proposta, todos efetivos da rede municipal e com tempo de atuação entre 08 (oito) e 11 (onze) anos, conforme descrito no Quadro 02, que trata da caracterização dos participantes.

Quadro 02: Caracterização dos participantes

| Nome | Tempo de atuação na EJA | Carga Horária | Carga Horária na EJA | Vínculo Empregatício | Formação Acadêmica | Formação Específica na EJA |
|------------------------------|-------------------------|---------------|----------------------|----------------------|---|----------------------------|
| Educador <i>Ética</i> | 11 | 20h | 20h | Efetivo | Licenciatura em História | Não possui |
| Educadora <i>Respeito</i> | 11 | 60h | 8h | Efetivo | Licenciatura em Letras Vernáculas | Não possui |
| Educadora <i>Autonomia</i> | 10 | 60h | 20h | Efetivo | Licenciatura em Matemática e Pedagogia | Formação Continuada |
| Educadora <i>Amorosidade</i> | 8 | 40h | 8h | Efetivo | Licenciatura em Pedagogia e Educação Física | Não possui |

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quadro apresenta um recorte do perfil dos/as professores/as que atuam na EJA do município de Riachão do Jacuípe, e nos possibilita uma aproximação e compreensão a

respeito da trajetória profissional desses sujeitos, dando-nos as informações iniciais para trilharmos caminhos em busca de refletirmos sobre as concepções de avaliação que são mobilizadas por professores da EJA nesse município.

Considerando a escolha metodológica, dispomo-nos a compreender também a singularidade do percurso de cada educador através da escuta das suas trajetória e percepções acerca das práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, elementos que não se dissociam das suas vivências docentes, conforme percebemos no estudo.

A pesquisa foi realizada em três fases: a busca por informações, a análise dos dados – tomando como referência os objetivos da pesquisa – e a base teórica metodológica adotada, caracterizando-se como a fase exploratória.

A busca por informações foi realizada seguindo os objetivos da pesquisa, considerando a aproximação com o campo como fator imprescindível para a compreensão da realidade investigada. Embora a observação tenha sido realizada em ambiente virtual, fator que limitou o contato direto com os participantes, permitiu caracterizar as concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores nas turmas da EJA, como também, refletir sobre o contexto histórico e social vivenciado por eles durante a pandemia e os reflexos das desigualdades sociais que marcam historicamente a vida dos educandos e educadores da EJA. De acordo com André (2008), a coleta de informações em uma situação de campo é uma característica do estudo de caso de inspiração etnográfica e possibilita uma aproximação maior com os participantes da pesquisa (professores da EJA). É quando o pesquisador assume o relevante papel de, através da ética e do rigor científico, contribuir para uma aproximação com a realidade pesquisada.

Assumimos, a partir dessas considerações, a posição de pesquisadores inspirados no estudo de caso do tipo etnográfico, considerando o que diz Geertz (1989) a respeito do estudo etnográfico, que praticar a etnografia é estabelecer relações, transcrever textos, mapear campo, manter um diário. Praticar a etnografia é entender essas coisas não como técnicas ou procedimentos determinados para definição da pesquisa, mas o que realmente define o processo investigativo é o risco elaborado por uma descrição densa, ou seja, a sua capacidade de interpretar além do que os olhos podem captar (GEERTZ, 1989)

Considerando que este estudo se propôs a possibilitar reflexões e inquietações aos participantes da pesquisa, com a intenção de provocar mudanças em suas práticas avaliativas no contexto da EJA, a pesquisa aqui apresentada foi classificada de acordo com seu propósito mais geral como uma pesquisa descritiva, tendo como objetivo a descrição (caracterização) das concepções de avaliação que são mobilizadas por professores que atuam na Educação de

Jovens e Adultos. Conforme definem Ludke e André (2013), nas pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos, desde a análise do pesquisador e de sua compreensão do aspecto estudado até a reflexão sobre o que pode ou não ser elucidado. Dessa forma, a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto de pesquisa, demonstrando uma maior preocupação com o processo do que com o produto.

Assim, podemos considerar que a formulação descritiva nos possibilitou relacionar as concepções de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula por professores da EJA, no sentido de identificar fatores que determinaram ou contribuíram para a ocorrência desse fenômeno.

Convém ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa vinculada ao mestrado profissional, ao finalizarmos a investigação, propomos um produto considerando as demandas evidenciadas na pesquisa. Destacamos que, inicialmente, tínhamos o objetivo de apresentar como produto uma proposta de formação de educadores na perspectiva da avaliação, elaborada com os participantes da pesquisa que atuam na EJA.

Porém, diante do cenário pandêmico e da impossibilidade de realizarmos encontros para a elaboração de uma proposta formativa coletiva, uma vez que os educadores se encontravam com intensas horas de trabalho remoto, e também ocorreu o esvaziamento das salas da EJA pelos educandos, elemento que inviabilizaria a elaboração de uma proposta formativa com a participação de educandos e educadores, optamos por alterar a proposta do produto educacional. Assim, partindo da compreensão de que a pesquisa de abordagem qualitativa é emergente, ou seja, “o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem ser alteradas depois que os pesquisadores entram no campo e começam a coletar dados” (CRESWELL, 2014, p. 51), optamos por elaborar uma proposta de círculos de diálogos formativos sobre avaliação para educadores que atuam na EJA, nos quais, a partir da reflexão-ação-reflexão dos temas sugeridos, os educadores possam dialogar acerca das práticas avaliativas numa perspectiva crítica, histórica, social e cultural, que contemple o diálogo formativo vinculado à emancipação humana.

5.2 PERCORRENDO CAMINHOS ATRAVÉS DO “OLHAR”, “OUVIR” E “ESCREVER”

O percurso metodológico traçado nos direcionou para identificarmos as ideias centrais de avaliação mobilizadas por educadores que atuam na EJA, permitindo-nos relacionar as concepções de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas nas turmas, através da imersão em três dimensões: o olhar, o ouvir, o escrever. Consideradas por Oliveira (2006, p. 17) como fundantes em pesquisas de inspiração etnográfica, “estas três etapas cognitivas, além de trazerem para si responsabilidades intelectuais específicas, formam em sua dinâmica de sua interação, uma unidade irreduzível”.

Assumimos o olhar de quem ainda não conhece com profundidade o campo específico da pesquisa no intuito de conduzir os trabalhos, destacando que o “olhar” (observar) nos possibilitou perceber o contexto da pesquisa, compreender a dinâmica e as concepções mobilizadas nesses espaços, fomentando a necessidade de nos desprendermos das ideias pré-concebidas, para dar espaço aos novos posicionamentos. De acordo com Oliveira (2006, p. 19),

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica do seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (OLIVEIRA. 2006,p. 19)

Acreditamos que o exercício constante de nos desprendermos dos conceitos já elaborados foi imprescindível para mantermos uma postura crítica e fiel à realidade observada, apesar de bastante dolorosa, uma vez que, diante do contexto descrito e das reflexões, além das singularidades presentes, tínhamos consciência dos desafios e dificuldades enfrentadas pelos educadores, e de como esses poderiam interferir em suas práticas avaliativas. Ao assumir tal posicionamento, abrimos espaço para as novas formulações constituídas na observação e, através da sensibilidade, tentamos compreender as concepções de avaliação mobilizadas pelos professores, tendo em vista a elaboração de ações formativas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

Optamos pela observação pois, por meio dela, o pesquisador tem um grau de interação com o objeto estudado, afetando-o e sendo afetado. De acordo com Oliveira (2006), significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente conduzido pela realidade observada,

a ponto de viabilizar uma aceitação, senão ótima pelos membros participantes, pelo menos afável, de modo que não impeça a necessária interação entre pesquisador e pesquisados.

Assim, destacamos que ao sermos inseridos nas turmas virtuais, buscamos não interferir nos processos conduzidos pelos educandos e educadores, o que contribuiu para uma leveza do processo de aceitação dos participantes em relação a nossa inserção no grupo, e tornou evidente que a relação de confiança estabelecida durante as entrevistas e em reunião com a coordenação foi crucial para esse acolhimento.

Salientamos que o “olhar” seria o primeiro passo em busca do objetivo proposto, por acreditarmos que nos proporcionaria um panorama parcial da realidade e, a partir dele, seguiríamos para o segundo passo desse percurso investigativo, o ouvir. Porém, diante do contexto pandêmico, visando garantir a segurança dos envolvidos, e na esperança de um breve retorno às aulas presenciais (não tínhamos ainda consciência da dimensão que a crise sanitária tomaria), optamos por realizar as entrevistas e posteriormente as observações, considerando que, para Oliveira (2006, p. 21), “se o olhar possui uma significação específica para um cientista social, o ouvir também goza dessa propriedade”.

Nessa direção, percebemos que o olhar e o ouvir se relacionam, são interdependentes, ou seja, não podem ser concebidos como ações que ocorrem em momentos distintos. Por todo o percurso da pesquisa caminharam juntos, servindo de base para a sustentação da produção de dados, os quais permitiram a redução ou superação dos possíveis ruídos de interpretação do contexto/objeto investigado. Assim, o ouvir (entrevista) foi realizado no sentido de captar/compreender os elementos não perceptíveis ao ato do olhar.

Permitimo-nos “ouvir” os participantes utilizando a entrevista semiestruturada, definida por Triviños (1987, p. 146) como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa. E que, em seguida, ofereçam amplo campo para interrogativas”. Segundo André (2008), a entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados para o estudo de caso tipo etnográfico, que tem como interesse revelar os significados atribuídos pelos participantes.

Durante as entrevistas, os participantes demonstraram segurança no diálogo estabelecido, respondendo aos questionamentos iniciais e levantando algumas considerações em relação aos desafios enfrentados durante as aulas em tempo de pandemia – elementos que contribuíram para refletirmos sobre seus discursos, como também para os relacionarmos com suas práticas avaliativas.

Nossos encontros foram marcados considerando as possibilidades dos participantes, buscando não interferir na sua rotina de trabalho, o que se apresentou como um ponto

positivo, pois falaram com mais calma e detalhadamente sobre suas percepções avaliativas e os contextos que permeiam esse processo.

As observações foram realizadas no campo de pesquisa (ambiente virtual), e registradas no diário de campo: este instrumento assumiu a relevante função de registrar as impressões, observações e memórias durante o período da pesquisa de campo. Nele descrevemos minuciosamente o contexto observado, sendo utilizado sempre que fosse necessário lembrar com mais especificidade sobre determinada situação. Logo, tornou-se nossa memória viva. Consideramos o posicionamento de Oliveira (2006), que afirma que o diário de campo deverá apresentar uma escrita rica, contendo uma quantidade de dados, cuja significação se ampliará quando o pesquisador, ao retomar sua anotação para o processo de textualização, conseguir compreender o sentido mais profundo dos dados observados.

As entrevistas semiestruturadas e as observações voltaram-se para as ideias que os entrevistados têm sobre avaliação, tomando como parâmetro as concepções de avaliação aplicadas na EJA e, a partir daí, analisamos as informações coletadas baseadas na perspectiva de inspiração etnográfica.

A partir desse momento, trabalhamos sob a ótica da terceira dimensão do tripé basilar da pesquisa de inspiração etnográfica: o escrever. “Se o olhar e o ouvir podem ser considerados atos cognitivos preliminares no trabalho de campo, é seguramente, no ato de escrever, portanto, na configuração final do produto deste trabalho, que a questão do conhecimento se torna um tanto mais crítica” (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

Nesse sentido, consideramos que o ato de escrever se configura como a etapa final e mais complexa da pesquisa de estudo de caso de inspiração etnográfica, uma vez que não dependerá somente da destreza no processo de trazer os fatos observados para o plano do discurso (textualização). Oliveira (2006) destaca este processo não apenas como tecnicamente difícil, considerando a responsabilidade assumida ao escrever sobre as condições de vida das pessoas em nossos textos, mas, sobretudo, pela necessidade de se desenvolver um trabalho ético, político, delicado. Esta implicação se amplia ainda mais ao tratarmos de uma pesquisa no campo da educação, pois envolve, além da instituição, as identidades dos sujeitos socialmente construídas em seus espaços.

Diante dessa reflexão, partimos para a delicada missão de analisar e textualizar as informações produzidas no contexto da pesquisa, realizando o difícil exercício de nos distanciarmos da realidade observada ao mesmo tempo em que o sentimento de pertença se fazia presente. Buscamos, através da escrita sensível, analisar os dados, considerando a singularidade do estudo de caso inspirado nos princípios da etnografia, construindo um texto

interpretativo balizado nas informações coletadas pelo olhar e pelo escutar, com relação aos quais teremos de dar retorno aos educadores participantes da pesquisa.

Oliveira (2016, p. 32) defende que, “é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização das informações provenientes da observação sistematizada”. Assim, buscamos realizar uma articulação entre o trabalho de campo e a construção do texto, com o intuito de realizar uma interpretação das informações coletadas.

A análise dos resultados das informações seguiu os pressupostos inspirados na etnografia, iniciando-se desde a escolha do problema até a escrita final do relatório, retomando todas as informações no decorrer da pesquisa. Por se tratar de um estudo de caso baseado na pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, caracterizado como um tipo de pesquisa aberta, que pode construir os eixos de análise durante a realização da mesma, desenvolvemos nosso trabalho com base em três eixos centrais: 1. Concepções de avaliação; 2. Planejamento dos processos avaliativos; e 3. Diálogo nas práticas avaliativas, considerando as questões emergentes no processo da investigação.

De acordo com Deslauriers (2008, p. 370), “ao longo de todo este processo, os eixos de discussão e suas ligações são incessantemente criticadas: avaliam-se nelas a coerência e a correspondência com os dados, comparando com as teorias já existentes”. Assim, a investigação toma a forma de descrições aprofundadas. André (2008) relata que a categorização por si só não esgota a análise das informações, sendo preciso que o pesquisador vá além da mera descrição, buscando acrescentar algo novo ao que já se conhece.

Nesse contexto, percebemos que o olhar, o ouvir e o escrever foram cruciais para o processo da interpretação da realidade observada, que exigiu um trato delicado, sensível e ético, no sentido de respeitar o ponto de vista, o posicionamento dos participantes da pesquisa e o contexto social que eles vivenciam, não colocando o pesquisador como eixo da pesquisa e sim o participante. Isso “pressupõe também chegar à alteridade, chegar ao ‘outro’ de forma descentrada, percebendo como este universo simbólico se constitui, se constrói e se dinamiza” (OLIVEIRA, 2013, p. 274).

Trilhamos o percurso metodológico considerando a relevante necessidade de ouvir respeitosamente os sujeitos da EJA e, em especial, os educadores que atuam nessa modalidade educativa, os quais, no momento, assumiram o papel de coautores da pesquisa, estabelecendo uma relação dialógica entre o pesquisador e o participante.

Enfatizamos que, embora a pesquisa tivesse um delineamento metodológico a ser percorrido, as alterações ocorridas durante o percurso contribuíram para o enriquecimento das

discussões e para percebermos o quanto as questões históricas e sociais interferem/contribuem com a construção da identidade desses sujeitos. E ainda revelaram como os impactos sofridos durante a pandemia escancararam a agressividade das desigualdades sociais vivenciadas por educadores e educados da EJA.

6 ENTRELAÇANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EJA

Nossas reflexões tomaram como ponto de partida a escuta dos participantes da pesquisa realizada através das entrevistas semiestruturadas e observações. Para essas análises, partimos da compreensão da avaliação como um ato pedagógico constituído de intencionalidades e, portanto, político (LUCKESI, 2011b). Perguntamos aos educadores o que eles compreendiam por avaliação, considerando que essa compreensão inicial nos possibilitaria uma aproximação com as concepções de avaliação e permitiria relacioná-las com as práticas avaliativas mobilizadas pelos sujeitos.

Inicialmente, os educadores apresentaram um ponto em comum a respeito de suas percepções sobre a avaliação, afirmando que ela se configura como um processo complexo e necessário para o acompanhamento da aprendizagem dos educandos. Posteriormente, apontaram direcionamentos diferentes em suas concepções, conforme podemos observar nos relatos dos Educadores Amorosidade e Ética que definiram a avaliação como

um processo contínuo que a gente verifica o nível de aprendizagem do aluno, é o processo que a gente vai verificar se o aluno aprendeu ou não, né? É o processo da verificação da aprendizagem do aluno... A gente vai tá verificando esse nível de aprendizagem no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizado, não só em um único momento (AMOROSIDADE).

A minha visão de avaliação é ver como está acontecendo o processo dele, de construção da aprendizagem, eu não avalio para quantificar, eu avalio para entender como é que ele tá aprendendo, o quanto ele está absorvendo de cada coisa. (...) eu vejo a avaliação como algo mais profundo, porque o que é aprendizagem para mim? É o aluno, a pessoa que está ali, na nossa frente, aprender o que está sendo ali trocado com eles e assim para mim aprendizagem é quando a pessoa apreende daquilo que ela estudou, analisou e trocou, e que ela pode utilizar na vida diária dela, que ela possa transformar, entendeu? (ÉTICA, 2020)

Em seus relatos, os educadores afirmam que a avaliação se constitui como um ato necessário para as práticas educativas. Para Ética, este ato lhe possibilitará perceber em que medida os educandos compreenderam o conteúdo socializado. Já Amorosidade, expressa que avaliar é um processo onde se verifica em que medida o aluno se apropriou do conhecimento

socializado. Isso nos fez perceber uma aproximação da concepção de avaliação como um processo de verificação de aprendizagem, o qual visa a constatar se o conhecimento transmitido pelo educador foi absorvido pelo educando.

A função de verificação atribuída à avaliação significa observar se, de fato, o educando conseguiu armazenar as informações “passadas” pelo educador, percepção que nos remete à concepção de avaliação numa perspectiva “bancária” (FREIRE, 2020), uma vez que o ato de verificar limitar-se-ia à obtenção da informação sobre se o educando aprendeu o conteúdo ministrado pelo educador, sem necessariamente propor, através dos indicativos da avaliação, um novo caminho ou ações que possibilitem aos envolvidos avançarem em seus percursos formativos.

A educadora Amorosidade destacou a importância de avaliar todo o percurso de aprendizagem dos educandos. Ou seja, seu relato não enfatiza momentos pontuais, não foca no produto ou em recortes da aprendizagem. Essa percepção apresenta a intencionalidade de realizar avaliações que considerem o percurso formativo dos educandos, porém não sinaliza, em seu discurso, a necessidade de dialogar com as práticas avaliativas e os processos de ensino e de aprendizagem, nem de pensar a avaliação como uma possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, como sugere Romão (2008), proporcionando um diálogo entre educador e educando que, juntos, em uma prática reflexiva, são capazes de aprender e construir novas formas de transformar realidades.

A concepção de verificação de aprendizagem também está presente no discurso do educador Ética, ao destacar que sua visão de avaliação é entender como está acontecendo o processo do educando, o quanto ele está absorvendo. Por meio desse posicionamento, o educador apresenta traços de uma concepção positivista de avaliação, a qual lança mão do julgamento da capacidade pela via da quantidade de informações absorvidas (ARREDONDO, 2009).

Ao mesmo tempo em que apresenta a necessidade de averiguar as informações absorvidas pelos educandos, ele apresenta a avaliação como uma possibilidade de reflexão sobre a aprendizagem, definindo-a como o resultado de um processo de conhecimento baseado na troca de saberes estabelecida entre educando-educadores, destacando que a aprendizagem acontece “*quando a pessoa apreende daquilo que ela estudou, analisou e trocou, e que ela pode utilizar na vida diária dela, que ela possa transformar*” (ÉTICA, 2020).

Em seu relato, o educador apresenta uma aproximação com a perspectiva dialética de avaliação, ao apontar a necessidade de avaliar a aprendizagem a partir da troca de saberes

relacionando-os com os aspectos da vida, tendo em vista uma possibilidade de intervenção sobre a realidade. Podemos perceber também um leve posicionamento político do educador ao sinalizar a avaliação como ato capaz de contribuir com a transformação social.

O posicionamento do educador *Ética* ao defender a avaliação como uma possibilidade de reflexão sobre as práticas educativas e de transformação social aproxima-se da concepção exposta pela educadora Respeito, ao sinalizar que concebe a avaliação como um processo contínuo, que tem como função estimular os educandos a criarem reflexões e construir pensamentos e ações que modifiquem suas vidas.

Avaliação é um processo, né?! É... Todos os dias, de certa forma, a gente tá avaliando o aluno, porque a gente tá acompanhando a evolução dele no processo ensino/aprendizagem. Então, eu vejo a avaliação como um processo contínuo que visa estimular o educando a criar reflexões, construir pensamentos e ações que vão refletir no seu cotidiano, no dia a dia e também na sua vida profissional (RESPEITO, 2020).

A participante apresenta uma concepção de avaliação da aprendizagem preocupada com a transformação social e a autonomia, tendo em vista o avanço e o crescimento do educando. Nessa percepção, a educadora assume uma compreensão de avaliação que se aproxima da perspectiva dialética apresentada por Vasconcellos (2008), a qual define a avaliação como um processo necessário à existência humana, que implica reflexões sobre a realidade, sobre seus processos educacionais, tendo como referência o próprio educando na busca pela superação das dificuldades, relacionado os conhecimentos escolares aos aspectos que constituem sua vida como ser social e humano.

Outra questão abordada pela educadora Respeito foi a necessidade de assumir a avaliação como uma possibilidade de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, no qual os sujeitos envolvidos terão a possibilidade de refletirem sobre como o educando aprende e quais caminhos deverão ser redirecionados para que a aprendizagem aconteça. Este posicionamento se afina com o relato da educadora Autonomia:

Eu penso que a avaliação é um processo complicado (...). Avaliar é acompanhar, é um caminho a ser percorrido e é extremamente importante, porque é nesses processos avaliativos que a gente consegue perceber, ou pelo menos é para isso, né?! O quanto que o aluno tá evoluindo ou não, e assim poder direcionar nossas ações.

Autonomia destaca a necessidade de utilizar as informações coletadas no processo como elementos norteadores para melhorar o ensino e aprendizagem, os quais poderíamos denominar de processo de aprender a aprender (ROMÃO, 2008), uma vez que permitem refletir sobre as práticas realizadas e as intervenções necessárias para alcançarmos a melhor

maneira de aprender e de ensinar. Nessa concepção, a avaliação assume a função diagnóstica apresentada por Luckesi (2011a), um recurso mobilizador da aprendizagem que atua no reconhecimento das conquistas alcançadas, das dificuldades encontradas, e na identificação de novos caminhos a serem trilhados.

Destacamos que realizar práticas avaliativas numa perspectiva diagnóstica é um passo necessário para avançarmos na superação da visão reducionista do ato de avaliar como verificação ou constatação da aprendizagem. Porém, apontamos a necessidade de irmos além do processo de acompanhamento da aprendizagem. Superar a visão reducionista requer um posicionamento político nas práticas avaliativas, no sentido de compreendermos as relações de poder estabelecidas nos espaços educativos, as intenções e interesses presentes nesse contexto. Refletir sobre tais aspectos é trazer para a sala de aula uma possibilidade de superação da docilidade subalterna para a inquietude questionadora, visando a tomar consciência da realidade para nela intervir criticamente.

Os relatos apresentados pelos educadores sobre o que pensam acerca da avaliação nos aproximaram das concepções por eles idealizadas. Porém, buscando uma maior clareza na compreensão das suas concepções, perguntamos aos participantes qual o principal objetivo das avaliações mobilizadas por eles em sala de aula.

Amorosidade sinaliza que *“o principal objetivo é diagnosticar o nível de aprendizagem do aluno, ver o que ele aprendeu, a gente aplica com esse objetivo de tá verificando”*. Nesse contexto, a função diagnóstica citada pela participante distancia-se da avaliação que realiza o julgamento de valor tendo em vista uma tomada de decisão sobre as ações futuras que possibilitem uma melhor aprendizagem. Percebe-se que a avaliação apresentada pela educadora realiza um diagnóstico estático, limitando-se à necessidade de constatar o que o educando aprendeu ou não, o que não condiz com o ato de avaliar que se propõe a criar subsídios para a busca por soluções, tomando como base um retrato da realidade, ou seja, um diagnóstico (LUCKESI, 2011a).

A concepção apresentada pela educadora Amorosidade se repete na fala da educadora Respeito, ao afirmar que o objetivo da avaliação *“é verificar o aprendizado de cada um”*. Este relato evidencia uma divergência na perspectiva de avaliação anteriormente apresentada pela educadora, levando-nos a perceber que ela transita entre a compreensão da avaliação como uma possibilidade reflexiva e crítica da realidade, com um posicionamento aproximado da concepção dialética, ao mesmo tempo em que aponta a verificação da aprendizagem como função predominante das práticas avaliativas.

Esse posicionamento reflete que, embora a educadora defenda a avaliação como possibilidade de diálogo entre os sujeitos envolvidos e a realidade concreta, conforme expressa em sua fala: “*vejo a avaliação como um processo contínuo que visa estimular o educando a criar reflexões, construir pensamentos, ações que vão refletir no seu cotidiano*”, ela apresenta como objetivo principal da avaliação a verificação da aprendizagem. Destacamos aqui o receio de que essa verificação se torne o objetivo predominante das práticas avaliativas, anulando as perspectivas dialógicas pontuadas anteriormente. Esta observação nos direciona ao posicionamento de Luckesi (2011b, p. 52), quando evidencia que “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa”, alertando-nos para a compreensão de que, se anularmos a possibilidade de reflexão e ação sobre as informações coletados nos processos avaliativos, estaremos resumindo o ato de avaliar ao ato de examinar o desempenho dos educandos frente à reprodução dos conteúdos.

Ao assumir essa perspectiva, põe-se em risco a possibilidade da intervenção crítica do educando na sua realidade, abrindo espaço para uma avaliação que classifica os grupos entre os que atingiram ou não o nível de conhecimento esperado pelo educador. Segundo Luckesi (2011b), a função classificatória retira das práticas avaliativas aquilo que lhes é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão frente à análise e reflexão dos resultados obtidos. Ou seja, ao realizar práticas avaliativas que abortam a possibilidade de reflexão e de mudança de postura em relação ao ensino e à aprendizagem, e que se dispõem a promover a percepção crítica e consciente das questões sociais que se fazem presentes nesses contextos, estaremos contribuindo para a perpetuação das injustiças e estigmas sociais que colaboram para a dominação e subalternização das classes populares¹².

Os educadores Ética e Autonomia apontam como objetivo da avaliação a necessidade de verificar os percursos e estabelecer parâmetros em relação à aprendizagem construída, tendo em vista uma possibilidade de ressignificação das práticas educacionais:

No contexto geral, avaliar é analisar caminhos, é você verificar percursos, é possibilitar a pessoa a ver se está conseguindo alcançar os objetivos, as metas que foram traçadas no início de um processo, ou seja, você entra para fazer alguma coisa... Você quer alcançar tal situação, então a avaliação permite que você observe se está trilhando por um caminho mais adequado, se você precisa fazer um ajuste, se você tem que mudar de estratégia, então a avaliação deve lhe proporcionar esses subsídios para que você acompanhe o processo e o alcance do objetivo que você deseja (AUTONOMIA).

¹² Classes populares correspondem à diversidade das frações de classe de pessoas e grupos que, na organização social capitalista, possuem vínculo forte de subalternidade com a forma organizativa da sociedade e, por isso mesmo, condições precarizadas de reprodução de vida em todas as suas dimensões (PALUDO, 2015, p. 237).

Se a gente não avalia, a gente não tem um parâmetro do que a gente quer do objetivo que a gente traçou no começo. Então, por exemplo, como na EJA eu traço um objetivo do aluno aprender para a vida, eu tenho que avaliar até que ponto ele tá aprendendo para a vida ou até que ponto só para ter uma nota, um conceito, sabe? Para passar de ano... Isso me frustra muito, quando eu vejo os alunos irem por esse caminho; e eu tento o máximo possível não deixar isso acontecer: quando eu vejo que ele está indo para esse lado, eu pego e manuseio, para que a coisa volte para o início (risos), entendeu? (ÉTICA)

A verificação apresentada por esses educadores assume um padrão diferente da verificação que se encerra em si mesma: eles apontam a necessidade de verificar a aprendizagem como fonte de informação, ou seja, como um elemento constitutivo da avaliação que contribuirá, através das informações verificadas, a análise e reflexão sobre a aprendizagem e as práticas mobilizadas no contexto escolar. Nesse sentido, a verificação da aprendizagem manifesta-se como parte de um processo que busca a compreensão dos avanços, limites e dificuldades encontradas na busca por alcançar os objetivos planejados (LUCKESI, 2011b).

Ao destacar que avaliar é analisar caminhos, Autonomia se direciona para uma avaliação voltada para uma concepção dialética, tendo em vista a superação de uma perspectiva classificatória para a necessidade de avaliar os percursos construídos em busca dos objetivos planejados. Conforme sugere Vasconcellos (2008), a avaliação numa perspectiva dialética-libertadora deve possibilitar aos sujeitos refletirem sobre o processo de construção do conhecimento, buscando estabelecer um diálogo entre os sujeitos e o contexto de aprendizagem na busca pelo melhor caminho em direção à aprendizagem.

Para Autonomia, “a avaliação deve lhe proporcionar esses subsídios para que você acompanhe o processo e o alcance do objetivo que você deseja”, posicionamento que revela uma percepção da avaliação como componente do ato pedagógico, baseado em objetivos previamente planejados e com intencionalidades; portanto, assume uma perspectiva política, cabendo aos envolvidos questionarem quais são os objetivos e a quem realmente eles favorecem.

O educador Ética aponta a necessidade de se estabelecerem parâmetros, tendo em vista a busca por alcançar os objetivos propostos. Fica subentendido, portanto, que a avaliação se apresenta como um diagnóstico em relação aos objetivos traçados, ou seja, as práticas avaliativas realizadas têm por objetivo produzir informações, em vista de confrontarem o que o professor traçou como objetivo de aprendizagem e o aprendizado construído pelos educandos, “aprender para a vida”. O educador sinaliza sua preocupação em relação à aprendizagem para a vida, demarcando sinais de uma concepção avaliativa que considera as

práticas escolares como extensões das práticas sociais, o que provavelmente tentará refletir em suas intenções avaliativas.

Ao destacar que deseja perceber se o educando está preocupado com os conceitos/aprovação/reprovação, e que evita ao máximo alimentar essa ideia, percebemos em Ética uma predisposição em realizar ações educativas que visem a uma relação com a realidade vivida. No trecho apresentado pelo educador, notamos a visão de avaliação internalizada pelos educandos, os quais apresentam a busca por melhores notas/conceitos¹³ como elementos inerentes aos processos avaliativos, refletindo uma concepção de avaliação construída ao longo de sua formação educacional: a avaliação como ato quantitativo que objetiva uma classificação e que estimula a competição. Essa concepção reverbera, também, no sistema da *Escola Esperançar*, de acordo com o educador Ética:

O sistema ainda não permite uma avaliação que veja o que o aluno construiu para a vida dele, (...) ainda me sinto muito limitado nisso, não usamos o termo “nota”, e sim “conceito”, mas dá quase no mesmo, se o aluno tem o conceito AC (a construir) aí ele fica lá em baixo, EC (em construção) médio, C (construído) ele é bom, sempre maior que o outro, então eu queria que tirasse tudo que fosse quantitativo na EJA.

Esse relato sinaliza o posicionamento do sistema educacional em relação às práticas avaliativas, estimulando, através dos seus mecanismos, processos classificatórios e seletivos, tendo em vista a manutenção da relação de poder estabelecida nesses espaços, numa perspectiva comportamentalista, baseada no esforço-recompensa e numa concepção bancária, marcada pela acumulação de conteúdos e pela ausência de discussões e posicionamentos críticos sobre aspectos da realidade social. Situação que incomoda o educador Ética, sinalizando o desejo de realizar um trabalho nas turmas da EJA que se distanciasse dessa perspectiva.

Assim sendo, para que haja a desconstrução do desejo do educando em alcançar as melhores notas, elemento estimulado pelo sistema educacional, e um distanciamento da concepção bancária, torna-se necessário que os educadores tragam para a sala de aula conteúdos e metodologias que deem centralidade aos educandos, que lancem o olhar sobre as especificidades desses sujeitos, dando visibilidade às questões socioculturais que os envolvem e tendo em vista a superação de uma realidade opressora, ou seja, assumir uma postura política, transformadora. Para desconstruir essa concepção que toma como base a caça às

¹³ Destacamos que durante as entrevistas os educadores sinalizaram que não utilizavam o termo nota para registrar o desempenho dos educandos, trabalhavam com conceitos: “a gente não dá nota, a gente trabalha com conceito” (AMOROSIDADE). Respeito apresenta que “a gente tira de nota para conceito”, sendo eles AC (a construir), EC (em construção), C (construído).

“notas”, a avaliação deve assumir uma postura crítica, reflexiva e emancipatória e superar o processo de ensino passivo e alienante (VASCONCELLOS, 2008). É preciso que compreendamos o educando como um sujeito ativo e social, superando a visão de objeto passível de manuseio, potencializando o entendimento de que o estudante da EJA é capaz de atuar criticamente sobre a realidade observada.

Relatar a aprendizagem para a vida é uma pista da intenção de trazer para o espaço escolar questões que representam um determinado contexto social, e que essa intenção se faz presente no planejamento das ações pedagógicas dos educadores. Porém, convém salientar que devemos pensar quais seriam as representações de estudantes da EJA que estão sendo construídas e/ou reproduzidas, e como elas se apresentam nesse contexto.

Conforme descreve Romão (2008, p. 40), “a avaliação da aprendizagem escolar deve estar atenta não só aos indicadores colocados pelo projeto pedagógico, mas também ao projeto social hegemônico mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão”. Destacar esse posicionamento é um alerta para não cairmos na armadilha da reprodução fatalista de uma realidade imutável, e da necessidade de atuarmos como educadores e educandos conscientes da nossa condição social que, na contramão das normas de manutenção do poder, acreditamos e lutamos por transformações sociais que nos tirem da condição de subalternidade.

6.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EDUCADORES DA EJA: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS SUAS CONCEPÇÕES

Realizar uma proposta investigativa de inspiração etnográfica nos mobilizou ao exercício de aprender a olhar e refletir sobre o que se vê, considerando a importância da suspensão dos nossos preconceitos, na tentativa de caracterizar as concepções de avaliação dos educadores da EJA da *Escola Esperançar*, e relacioná-las com as práticas avaliativas mobilizadas nestes espaços, tomando como ponto de partida a necessidade de acolher a realidade como ela se apresentava.

As observações aconteceram em um espaço diferente do que havíamos planejado; as expectativas criadas em relação ao momento de estar em campo como pesquisadora, na sala de aula das turmas da EJA, tendo a oportunidade de observar a riqueza de detalhes presentes no contexto, tiveram de ser redimensionadas, já que o contexto pandêmico nos apresentou

uma nova realidade: fazer uma observação num ambiente virtual – possibilidade até então inimaginável, mas que, no momento, era a disponível.

Esta inesperada situação caracterizou-se como um grande desafio: observar as práticas avaliativas mobilizadas e, posteriormente, relacioná-las com as concepções dos educadores participantes da pesquisa sem as singularidades captadas através da observação das expressões corporais, das discussões entre os grupos, da interação e socialização dos sujeitos no ambiente escolar. Porém, este novo cenário nos apresentou outras leituras, uma realidade marcada pelas desigualdades sociais, e pelo grito silencioso daqueles que lutam pelo direito à educação.

Observamos o desejo dos educadores em realizarem práticas avaliativas que contribuíssem para a formação dos educandos como sujeitos de transformação social. Percebemos também as armadilhas que o sistema social colocava em seus caminhos: as dificuldades de acesso à *internet*, e a ausência de habilidades tecnológicas que, por diversas vezes, direcionava-os à realização de prática avaliativas positivistas, internalizadas durante seus percursos formativos como forma de se referenciar em algo socialmente aceito e pouco questionado.

Direcionamos então o nosso olhar para as práticas avaliativas ali mobilizadas, não deixando de considerar os sentimentos e as sensações vivenciadas diante das realidades observadas. Se as aulas remotas se constituíram como um desafio a ser enfrentado pela pesquisadora, para educandos e educadores tornava-se mais um a ser vencido, já que tiveram de se reinventar diante do novo cenário, o que não foi fácil! O sistema solicitava medidas urgentes, mas que não haviam sido planejadas e/ou alicerçadas em objetivos claros. Com isso, a insegurança do momento se refletia nas relações estabelecidas, bem como nas práticas avaliativas mobilizadas pelo contexto.

Destacamos o relato do educador Ética em relação às aulas remotas, ao expressar um sentimento de angústia na difícil tarefa a ele atribuída, qual seja a de proporcionar aos estudantes momentos de ensino e aprendizagem em ambiente e contexto distantes da realidade e necessidades dos educandos:

Esse momento da pandemia foi muito ruim, não houve aprendizado, ninguém aprendeu nada. Minto! Aprendemos que a educação precisa de contato, precisa da presença física da pessoa, não de uma máquina, um computador. Ficou muito claro para aluno e professor que a sala de aula é calor humano, é sentir o outro (ÉTICA).

Ao emitir sua opinião, percebemos na entonação e expressões do educador o sentimento de revolta e inquietude em relação à forma como o processo das aulas remotas se apresentavam: a ausência do calor humano e da troca de experiências com os estudantes foi

muito forte, o que talvez o tenha desestabilizado de tal forma, que não havia se dado conta do excesso de responsabilidade atribuído a ele pelo sistema. Convém mencionar que o sistema se omitiu em oferecer aos sujeitos, educandos e educadores, os suportes necessários para uma travessia mais suave por esse momento de insegurança sanitária e social. Na realidade, ficou evidente que “as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Conforme destaca Soares (2020), a forma aligeirada como foi implementado o ensino remoto desconsiderou as diversidades que constituem os espaços e ignorou que parte significativa dos sujeitos não possuíam os instrumentos tecnológicos necessários para acessarem as aulas, uma vez que não tinham acesso à *internet*. Os educandos, em grande parte, não possuíam recursos financeiros disponíveis para pagarem por esse serviço, posto que a prioridade era a garantia da alimentação da família, muitas vezes ameaçada. Além disso, ainda se deparavam com a dificuldade de manejarem as novas tecnologias.

O contexto em tela ampliou ainda mais as desigualdades, descortinando as injustiças sociais avassaladoras que afetam as pessoas das classes populares e “reafirmando a dualidade historicamente reproduzida nas políticas educacionais que reverberam na educação para a classe trabalhadora e para a burguesia” (SOARES, 2020). Mais uma vez, estudantes jovens e adultos das classes trabalhadoras foram submetidos ao processo de cerceamento dos direitos à educação de qualidade, tornando ainda mais desafiadora e complexa a realização de práticas educativas e avaliativas numa perspectiva dialógica e transformadora nesses ambientes. Diante destas considerações, além de observarmos as práticas avaliativas mobilizadas pelos educadores, enfatizamos os desafios enfrentados por eles em busca da aprendizagem.

O primeiro desafio enfrentado pelos educandos e educadores foi a ausência de uma formação direcionada para o uso das tecnologias, o que limitou, por diversas vezes, o trabalho ao uso do aplicativo de envio e recebimento de mensagens de textos. Ou seja, ao se depararem com as limitações sobre o uso dos recursos tecnológicos (das plataformas digitais), tornou-se inviável a realização de atividades interativas que promovessem a participação e o envolvimento efetivo dos educandos. Tais fatores contribuíram para uma redução na frequência e participação nas aulas da EJA da *Escola Esperançar*, turmas que nas aulas presenciais tinham a participação efetiva da maioria dos estudantes e, no contexto pandêmico, limitavam-se a de 01 (um) a 05 (cinco) educandos presentes por turma.

A falta de uma estrutura que atendesse à demanda, tanto da questão de equipamentos como de formação específica, contribuiu para a retomada ou o fortalecimento de práticas avaliativas centradas na aplicação de exercícios baseados na memorização e repetição dos conteúdos. O diálogo, a troca de experiências e de saberes foram reduzidos, e em alguns momentos subtraídos do contexto, potencializando práticas educativas baseadas no repasse de conteúdos tendo em vista o cumprimento de um cronograma. Com isso, diante da realidade, por diversos momentos, os professores se apegaram às concepções que priorizavam atividades mecânicas que reproduziam o conteúdo que expunham, e às aulas expositivas com ênfase no acúmulo dos conhecimentos.

Esses elementos tornaram-se perceptíveis nos espaços observados. A educadora Amorosidade, objetivando o repasse dos conteúdos previamente planejados, disponibilizava textos sobre o assunto a ser trabalhado, propondo aos educandos a leitura do material como pré-requisito para responderem o questionário posteriormente disponibilizado. Para a realização dessa atividade, não aconteceram discussões sobre o conteúdo ou uma explicação direta da educadora sobre o mesmo. Na aula seguinte, foi cobrada a devolutiva do questionário aos educandos e, logo após, ela postou o gabarito com as respostas. Para a próxima aula, a educadora disponibilizou outro questionário, avisando aos educandos que se tratava de uma revisão dos conteúdos para a atividade avaliativa, agendada para a semana seguinte. Como se vê, as aulas foram marcadas pela ausência de discussões ou explicações sobre os conteúdos apresentados e atividades solicitadas, e a participação dos educandos resumia-se a respostas curtas sobre a realização das propostas de atividade.

A ausência do diálogo, da troca de saberes e da construção de conhecimentos tornou-se marcantes, evidenciando o quanto o contexto inédito e inviável de aulas remotas estava retirando dos sujeitos o direito de aprender. E isso ficava claro tanto para a educadora, que lamentava a ausência dos educandos, quanto para os educandos, que silenciosamente iam se ausentando das aulas remotas, uma vez que não se sentiam acolhidos em suas especificidades e necessidades. Tudo isso nos levou a refletir sobre a necessidade de estarmos atentos ao silêncio dos educandos, pois o espaço pedagógico é para ser lido, interpretado (FREIRE, 2018).

A escassa participação dos educandos durante as aulas remotas e a perspectiva metodológica adotada refletem a omissão do sistema educacional em viabilizar condições mínimas necessárias para a realização de práticas educativas que contemplem as especificidades do público da EJA. Da mesma forma, as ausências de formação específica para os professores atuarem nessa nova forma de ensinar e aprender, e de estrutura

tecnológica adequada ressoaram na negação da realidade do outro e, conseqüentemente, na falta de acolhimento e pertencimento a esse espaço, negando-os mais uma vez o direito à educação.

Os aspectos observados nos levaram a perceber marcas de uma avaliação voltada para a verificação da aprendizagem e o uso predominante de instrumentos avaliativos (questionários e provas objetivas) que vislumbravam a aferição dos conhecimentos acumulados. Conforme descreve Romão (2008, p.88), “uma avaliação ‘bancária’ da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de ‘conhecimentos’ e os exigimos de volta sem juros”. Destacamos que práticas avaliativas centradas na verificação da aprendizagem, sem uma intencionalidade de análise, interpretação, reflexão e, conseqüentemente, de tomada de decisão sobre os melhores caminhos para mediar a aprendizagem reduzem-se ao treino dos educandos para a passividade, uma falsa neutralidade política, uma vez que não consideram possível questionar e modificar a realidade, levando-os à conformação social.

Realizar práticas avaliativas centralizadas nessa concepção destoa da perspectiva da Educação de Jovens e Adultos comprometida com a transformação social e com uma participação crítica dos educandos na sua realidade e, a partir dela, do seu conhecimento de mundo. Essa reflexão nos permitiu questionar: até que ponto conhecemos os sujeitos da EJA? Ou melhor, realmente conhecemos esses sujeitos? Ademais, evidenciou-se nas práticas pedagógicas que as pessoas que deveriam ser protagonistas são invisibilizadas. Desconsiderar a ausência de habilidades dos educandos e educadores com a nova forma de dar aulas, em um ambiente virtual, com uso de instrumentos tecnológicos com os quais não foram formados nem mesmo orientados sobre suas possibilidades de uso, contribuiu não só para a retomada de práticas avaliativas mecânicas e centradas na reprodução dos conteúdos, como também para o silenciamento e afastamento dos educandos do contexto escolar.

Na busca por cumprir um cronograma estabelecido pelo sistema educacional, suprimiu-se a relação dialógica entre os envolvidos e a possibilidade de olhar os educandos como sujeitos do processo educativo, protagonistas de histórias reais e cheias de vivências. Ao contrário, deparam-se com o descompasso de pensarem em mediação de aulas com instrumentos de que muitos educandos não dispõem ou não sabem operacionalizar, apresentando como possibilidade de ensino o modelo de aula virtual que “oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41) e que na frieza do ambiente esvazia-se de sentido.

As práticas avaliativas mobilizadas pela educadora Respeito se assemelham às da Amorosidade, porém com algumas ponderações específicas. Durante as observações, chamou atenção a formalidade presente no contexto: a comunicação, na maior parte das aulas, era realizada a partir de mensagens de texto, as quais traziam informações sobre como seriam as aulas e as instruções sobre as atividades, as quais eram compostas por questionários e provas objetivas que reproduziam os conteúdos apresentados, ora por textos postados, ora por vídeos disponíveis no *Youtube*, não havendo uma explicação direta sobre o assunto. Solicitava-se que os educandos assistissem aos vídeos e, se surgissem dúvidas, a professora se colocava à disposição para saná-las. A participação dos educandos resumia-se a respostas específicas sobre datas para entrega das atividades ou listas de frequência, uma vez que parte de suas atividades era disponibilizada através do *Google Forms*, como forma de controlar a devolutiva dos educandos.

Nesse contexto, a ausência de interação e discussão sobre os assuntos expressava a exposição dos conteúdos, e o diálogo e a troca de conhecimentos, vistos como possibilidades de construção de novas aprendizagens, tornaram-se inviáveis. As práticas avaliativas refletiam o objetivo de verificar a memorização dos educandos e sua capacidade de reproduzirem fielmente o conteúdo exposto, sendo concebidas como formas de garantir a presença na aula, destacando a necessidade da participação e desenvolvimento das atividades de rotina, enfatizando que “*não adianta apenas fazer as avaliações, já que as mesmas têm um peso pequeno em relação às atividades*” (RESPEITO).

Essas práticas se direcionam para uma concepção de avaliação voltada para uma perspectiva positivista, na medida que enfatiza a necessidade de validar o conhecimento absorvido como forma de confirmar ou não a eficácia dos processos de ensino, ao mesmo tempo em que a utilizam como fator condicionante para estimular a participação dos educandos. Nessa perspectiva, a avaliação sofre uma distorção da finalidade de investigar o processo de aprendizagem, tornando-se um instrumento de pressão e controle do comportamento dos educandos (VASCONCELLOS, 2008).

Os educadores também protagonizaram momentos em que, refreados pela falta de formação para lidarem com a nova realidade de aula – elemento que fragilizava o planejamento, reverberando nas avaliações – buscavam, através das experiências acumuladas no decorrer da docência com as turmas da EJA, mobilizar práticas avaliativas que promovessem algum tipo de interação e participação dos educandos, na tentativa de fortalecer as relações, a confiança entre os sujeitos, e que juntos pudessem construir possibilidades de aprendizagem, diante da difícil realidade enfrentada por todos.

As aulas mediadas pelos educadores Ética e Autonomia eram iniciadas com a tentativa de um diálogo sobre a situação vivenciada por todos. Os educadores buscavam trazer para as aulas remotas discussões sobre os aspectos da pandemia e como os educandos estavam vivenciando o momento; porém, poucos educandos permitiam essa comunicação: não havia uma participação efetiva dos educandos e os momentos de interação eram escassos – elementos observados pelos educadores, os quais se mostravam sensíveis e inquietos com a situação, e buscavam através de mensagens de áudio estimular a participação dos alunos, conforme sinaliza Ética ao enfatizar para os estudantes: “*pessoal, sabemos que são tempos difíceis, mas não podemos desistir, temos que nos arriscar, falar, perguntar*”. E Autonomia também o fez, ao destacar: “*turma, nosso tempo para trabalhar os conteúdos é curto, mas estou à disposição para tirar as dúvidas também fora do horário das aulas; sabemos das dificuldades, mas tudo que aprender é válido*”.

As falas, além expressarem incentivo aos educandos em se posicionarem, descortinam a carga de responsabilidade atribuída aos educadores que, em nome do compromisso com o direito à aprendizagem, eram obrigados a extrapolar sua carga horária de trabalho para atenderem às demandas dos educandos, lançando mão de práticas avaliativas que, acreditavam, contribuiriam com o processo de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de se aproximar dos educandos, buscando criar um ambiente mais acolhedor, Ética priorizava atividades que estimulassem a participação *on-line*, apresentando os conteúdos através de pautas discursivas por meio de mensagens de áudio, nas quais os estudantes deveriam se posicionar sobre assuntos atuais, relacionando-os com os apresentados pelo educador. Para isso, solicitava previamente pesquisas sobre os assuntos. Atividades avaliativas nessa perspectiva possibilitam aos sujeitos atuarem como protagonistas do próprio conhecimento, promovendo um processo de descoberta coletiva compartilhado entre educador e educando.

Durante as aulas, o educador propusera jogos de perguntas e respostas como forma de revisar os assuntos anteriormente discutidos, e estimulava para que os educandos respondessem, demarcando que “*ninguém aprende sem errar; se estiver certo, ótimo; se não, corrige! É assim que se aprende*”. Compreender o erro como possibilidade de construção da aprendizagem o direciona para uma concepção de avaliação como instrumento de ressignificação dos processos de aprendizagem, em que o erro não é um elemento de culpa ou fracasso pelo não aprendido, e sim uma possibilidade de refletir sobre o ensinar e o aprender, conforme define Romão (2008, p. 93): “ Os erros dos alunos constituem a matéria prima do replanejamento das atividades curriculares, pois a função precípua da escola nada

mais é do que a transformação da cultura primária, a primeira dela, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica”. Ou seja, compreender o erro como uma possibilidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem é assumir uma postura dialógica, pela qual, diante da tomada de consciência da realidade, propõe-se a atuar criticamente sobre ela.

As práticas avaliativas mobilizadas por Autonomia aproximam-se das de Ética, já que buscava, a partir da realidade dos educandos, abordar os conteúdos planejados por meio de pequenos vídeos produzidos por ela, nos quais trazia situações cotidianas com uma linguagem familiar e, a partir daí, trabalhava em direção aos objetivos traçados. Os vídeos eram disponibilizados para a turma no horário da aula, e reexplicados através de mensagens de áudio. As atividades avaliativas aconteciam por meio de questões discutidas e resolvidas durante as aulas e respondidas no caderno. Acreditamos que, ao reconhecer e respeitar o conhecimento de mundo e a diversidade cultural dos educandos, a educadora sinaliza uma concepção de avaliação direcionada para a transformação social e com possibilidades de contribuir para melhores condições da existência humana.

Ética e Autonomia também fizeram uso da prova objetiva como instrumento avaliativo: atividade composta por questões objetivas relacionadas aos assuntos discutidos previamente, apresentando-a como um elemento de verificação do conhecimento construído. Destacamos que, durante a aplicação dessa atividade, Autonomia se propôs a tirar as dúvidas dos estudantes, sinalizando não só a compreensão da avaliação como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem, como também uma possibilidade de construção de novos conhecimentos. Ao posicionar-se nessa perspectiva, a educadora assume a função de mediadora do processo educativo.

Diante dos aspectos observados e das concepções de avaliação apresentadas pelos educadores, tecemos nossas reflexões destacando que as práticas avaliativas mobilizadas pelos educadores da EJA da *Escola Esperançar* transitam entre concepções positivistas, concepções diagnósticas e dialógicas vivenciando, em alguns momentos, um distanciamento entre o que apresentam em seus relatos como concepção de avaliação e o que revelam em suas ações avaliativas e, em outros, uma convergência entre o discurso e a prática.

Para Amorosidade, a avaliação se apresenta como elemento essencial para a prática educativa, ao mesmo tempo em que sinaliza uma concepção de avaliação voltada para a verificação, tendo em vista uma constatação da acumulação dos conhecimentos pelos educandos e repassados pela educadora, direcionando-se para uma perspectiva bancária da avaliação. Concepção essa que caracterizou as práticas avaliativas por ela mobilizadas e que, diante do cenário pandêmico e da ausência de formação específica para o uso dos

instrumentos tecnológicos com fins pedagógicos que ampliassem as possibilidades de mediação, tornaram-se predominantes em grande parte das atividades realizadas nesses espaços.

No relato de Respeito existem elementos que reportam a duas concepções de avaliação: a positivista e a dialógica. Ao considerar a avaliação como uma possibilidade de repensar as práticas educativas como um elemento do ato pedagógico que contribui para a formação social dos educandos, possibilitando-os agir criticamente sobre a realidade, ela se direciona para a concepção dialógica. Entretanto, ao enfatizar que o objetivo principal do ato de avaliar é a verificação da aprendizagem, no sentido de constatar o que o educando acumulou, aproxima-se da concepção positivista, a qual esteve presente nas práticas avaliativas realizadas no período observado. Diante do contexto inédito do ensino remoto, a perspectiva bancária, possivelmente internalizada ao longo de sua trajetória educacional, tornou-se predominante.

As práticas avaliativas mobilizadas pelos educadores Ética e Autonomia se afinam com as concepções de avaliação por eles apresentadas durante as entrevistas: transitam entre a concepção diagnóstica e a concepção transformadora, as quais propõem-se a realizar atividades que contemplem a realidade dos educandos, considerando seu conhecimento de mundo como ponto de partida para a construção da consciência crítica. Mesmo que em alguns momentos da entrevista Ética tenha sinalizado marcas de uma concepção bancária, apresentando a necessidade de averiguar o conteúdo absorvido pelos educandos, em suas práticas avaliativas prevaleceram atividades que priorizavam a participação ativa dos educandos da EJA.

Enfatizamos que, embora as discussões tenham sido escassas e apresentado fragilidades, considerando as limitações impostas pelo ensino remoto, a luta dos educadores em tentarem, dentro das possibilidades existentes, realizar práticas educativas comprometidas com a aprendizagem dos educandos configurou-se como um elemento marcante de resistência frente às dificuldades enfrentadas. E que, no silêncio, os educandos gritavam por visibilidade e coerência frente às políticas de enfrentamento a essa questão social.

6.2 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: TESSITURAS DE PROFESSORES DA ESCOLA ESPERANÇAR

“Porque o ato de ensinar é um recomeço sempre e a avaliação é recomeço da nossa prática, não pode ser uma coisa linear” (ÉTICA).

Conforme explicitamos anteriormente, os eixos de análises foram construídos no decorrer das observações e entrevistas, sendo o planejamento dos processos avaliativos apontado como relevante ponto de reflexão para a realização das práticas avaliativas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Ao perguntarmos aos educadores sobre como realizam o planejamento das avaliações, apontaram que a elaboração acontece desde o início do ano letivo, na construção do plano de curso, quando observam as turmas na tentativa de conhecê-las e, assim, traçarem seus objetivos de aprendizagem, para então pensarem em práticas avaliativas que contemplem as necessidades observadas. Essa percepção pode ser observada em alguns relatos que tratavam de suas compreensões sobre planejamento afirmando que:

É algo pensado desde o início, algo planejado, porque quando você faz o seu planejamento, você já pensa como vai ser desenvolvido e a forma que nós iremos avaliar o aluno sobre aquele determinado período, assunto (...) buscando atingir o objetivo da turma. O planejamento é algo que tem que ser pensado também buscando a realidade da turma, porque cada turma tem uma realidade diferente (AMOROSIDADE).

As minhas avaliações nascem na hora que eu traço os meus objetivos, depois que eu passo um mês em cada turma. Logo no começo do ano, eu vejo o perfil de cada turma (...). Eu não chego no início do ano com o meu plano pronto para entregar à direção, de forma nenhuma, isso não existe: eu tenho que conhecer o público-alvo. Então, as minhas avaliações nascem na hora que eu faço o meu plano de curso com o que eu vejo que aquela turma precisa (ÉTICA).

Amorosidade e Ética entendem o planejamento como elemento constitutivo das práticas avaliativas, um processo que os possibilita, através da observação e reconhecimento do perfil dos educandos, traçar os objetivos e estabelecer percursos com vista à construção da aprendizagem, os quais posteriormente serão avaliados e possivelmente organizados. Esses posicionamentos sugerem vestígios de que as práticas educativas refletirão sobre o contexto inicial (ponto de partida) visando ações futuras (VASCONCELLOS, 2005).

Na mesma perspectiva, indo um pouco além destes aspectos, Respeito e Autonomia apresentam o conhecimento acumulado, as diversidades e especificidades dos educandos como elementos que também devem ser considerados na construção de novas aprendizagens, os quais apontarão subsídios para avaliar a trajetória percorrida e os resultados obtidos:

O planejamento parte também da avaliação do nível da turma, valorizar e respeitar as diversidades de cada um deles. O que eles trazem? Quais as características de cada um? Então, tudo isso temos que planejar na hora da avaliação (RESPEITO).

A primeira coisa é considerar a linguagem da turma, conhecer a turma para planejar minhas avaliações (...) a gente tem que ter um horizonte mais amplo, porque avaliar apenas aquilo que a gente trabalha na sala de aula é algo muito limitante, então a gente tem que levar em consideração todo o conhecimento de mundo que eles têm, (...) a gente tem que saber se o trabalho que tá sendo desenvolvido pelo professor e pelo aluno está proporcionando o resultado que se deseja (AUTONOMIA).

Pensar a heterogeneidade das turmas da EJA e valorizar seu conhecimento de mundo é dar centralidade a quem são estes educandos, estabelecendo uma relação entre os sujeitos através do diálogo sobre as práticas educativas a partir da perspectiva dos envolvidos. Os relatos das educadoras sugerem que o ato de avaliar acontece antes do ato de planejar, uma vez que parte da necessidade de conhecer a turma e suas necessidades para, posteriormente, planejar, executar e em seguida avaliar novamente. Quando considerado sob essa vertente, o ato de planejar não se reduz à elaboração de planos e seleção de conteúdos; mas, conforme descreve Libanêo (2001, p. 124) “caracteriza-se como um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas”.

Nessa direção, percebemos nos relatos dos educadores a intenção de realizarem o planejamento dos processos avaliativos em diálogo com a realidade dos educandos. O planejamento assumido nessa concepção contribui para a tomada de decisão sobre a forma de agir, partindo dos aspectos avaliados e refletidos, corroborando com a perspectiva de Demo (1999) ao expor que o ato de refletir é também o ato de avaliar e planejar, permitindo-nos compreendê-los como ações educativas que juntas contribuem para a construção do conhecimento como elemento de transformação social.

Esses posicionamentos apresentam-se como passos significativos frente às práticas educativas que buscam estimular a reflexão dos educandos e educadores na luta por transformar realidades; porém, para que se tornem efetivas, é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, ir em busca da construção da consciência crítica, ultrapassar o estado de ingenuidade e passividade, e assumir o espaço escolar como um ambiente propício para o exercício da cidadania, “um lugar que estimule o senso crítico, que leve à conscientização (...) evitando a aceitação dócil e passiva de uma dura realidade que favorece a uma minoria que sempre defendeu a neutralidade da educação em nome da manutenção de seus privilégios” (PADILHA, 2001, p. 24). Para isso, torna-se imprescindível a desconstrução da visão estereotipada da EJA como uma modalidade que visa à escolarização de pessoas com

percursos escolares irregulares, e concebê-la como um espaço de aprendizagem e resistência para sujeitos que tiverem sua existência marcada pela negação de direitos essenciais à vida humana e vivem um processo permanente de aprendizagem (UNESCO, 1997).

Os educadores destacaram também que a diversidade presente nas turmas da EJA, em alguns momentos, torna-se um elemento complexo para o planejamento das atividades avaliativas, uma vez que os educandos apresentam diferentes faixas etárias, experiências de vida e níveis de aprendizagem diversos. Segundo os professores, isso torna mais complicada a realização de um processo avaliativo que atenda suas especificidades, conforme aponta Respeito ao afirmar:

Uma turma com 40 alunos, digamos que 20 vieram do diurno e com aquela ideia de que “esse povo mais velho não sabe muito coisa”. (...) Aí eles já chegam com uma espécie de vergonha por estarem ainda estudando naquela idade, e muitos ficam inibidos de falar, com medo dos colegas rirem (...). Então, a principal dificuldade de avaliar o nível da turma e depois perceber até que ponto eles estão abertos a mostrar o conhecimento deles (...). Eles sabem muito da vida, eu fico surpreendida, mas o problema é conseguir tirar isso deles, só consigo isto depois que conquisto a confiança deles.

A educadora evidencia uma situação recorrente na Educação de Jovens e Adultos, que é a presença cada vez maior de jovens¹⁴. Pessoas que possuem um histórico de repetência, muitas vezes rotuladas como incapazes de aprender, que acabam assumindo a responsabilidade pelo seu insucesso, isentando o sistema que, em nome de um projeto hegemônico, ignora as necessidades educacionais dos seus educandos, como também suas itinerâncias (ARROYO, 2017; BRUNEL, 2004). Estes jovens, em sua maioria, tiveram de assumir desde cedo o mundo do trabalho, abrindo mão das vivências escolares, muitas vezes por não se adequarem às práticas avaliativas mobilizadas nesses espaços.

Inicialmente, Respeito apresenta o fator geracional¹⁵ como um elemento que dificulta o planejamento da avaliação, considerando a grande diversidade a ser contemplada e o trabalho minucioso que exige sensibilidade na escuta das vozes desses sujeitos. Ao mesmo

¹⁴ O Estado da Bahia, compreendendo a EJA como modalidade apropriada ao “jovem e ao adulto trabalhador” (BAHIA, 2009, p. 13), indica que atenda a jovens (a partir dos 18 anos), adultos e idosos, considerando que: 1. De acordo com o art. 2º do Estatuto da criança e do adolescente (ECA, 1990), considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente entre doze e dezoito anos.

¹⁵ Para uma discussão mais ampliada sobre as questões geracionais na EJA sugerimos a leitura de:

BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004;

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, 1999. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>.

tempo, sinaliza a necessidade de estabelecer uma relação de parceria e confiança, como condição imprescindível para o planejamento das avaliações: “a maior dificuldade da avaliação é esta, mas isso acontece mais na primeira unidade; na segunda em diante eles já se enturmaram, já têm confiança no professor, em alguns colegas e aí vai se soltando mais”.

Já Autonomia abordou o fator geracional apontando que

Temos pessoas jovens e também pessoas que pararam de estudar há um tempo atrás, vamos imaginar 20 anos sem ir à escola, e ele volta 20 anos depois. E a gente tem que entender que ele não parou, que ele não ficou estagnado no tempo (...): ele construiu aprendizagens ao longo desses 20 anos, fora do ambiente escolar e que são conhecimentos essenciais para a vida dele. Então, a gente na hora de planejar e avaliar a aprendizagem do aluno da EJA, a gente tem que ter um horizonte mais amplo.

A diversidade geracional é aqui compreendida como um elemento relevante para o planejamento e realização das práticas educativas. A educadora apresenta os estudantes da EJA como pessoas com histórias de vida construídas nas lutas diárias pela sobrevivência, através das quais elaboraram saberes e experiências que formam suas identidades socioculturais, que devem ser valorizadas e respeitadas. Ao apontar a necessidade de ampliar os horizontes, a educadora sinaliza a realização de atividades avaliativas que abram espaço para as experiências dos educandos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, refletindo sobre o que realmente fará sentido e será relevante para a vida deles.

Esse posicionamento se aproxima do modelo de planejamento dialógico apresentado por Padilha (2001), como uma alternativa ao enfretamento dos processos educativos autoritários. Assim, por meio do acolhimento e do diálogo, promove a participação, o envolvimento e o compartilhamento dos saberes culturais dos sujeitos da EJA, estimulando o confronto dos problemas e desafios cotidianos.

Amorosidade e Ética sinalizam a necessidade de planejar a avaliação considerando as especificidades da turma, no sentido de identificar, através da observação, o perfil dos educandos com os quais irão trabalhar:

Às vezes, a mesma sala tem nível diferente de aprendizagem, alunos com idades diferentes, jovens, idosos. Então, a gente tem que tá planejando avaliações diferentes também, por conta disso também, é uma dificuldade (...) para que a gente não faça algo fora do contexto (...). Não é simplesmente fazer uma prova, você tem que fazer algo que realmente participem e interajam, que eles confiem (AMOROSIDADE).

A gente chega no começo do ano, a gente tem que analisar a turma, sondar isso, sondar aquilo, temos alunos muito diversos. Às vezes, a gente chega com duas semanas, a gente percebe que não era aquilo que a gente imaginou, aí temos que tornar a refazer tudo de novo (ÉTICA).

Partir da observação é um importante passo para a realização de práticas educativas que contribuam para a participação ativa do educando; porém, apontamos a necessidade de se criarem espaços de diálogos, pois “escutar as histórias dos(as) educandos(as) é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que estas pessoas atribuem ao que lhes acontece” (BARCELOS, 2014, p. 68). Compartilhar histórias de vida e partilhar conhecimentos são condições favoráveis para que educandos e educadores possam estabelecer uma parceria baseada na confiança e respeito pelas suas trajetórias. Essa partilha possibilitará reflexões sobre as práticas avaliativas mobilizadas em diálogo com o cotidiano dos educandos, tendo em vista uma análise crítica do trabalho realizado com a possibilidade de traçarmos novos caminhos e objetivos, conforme Ética apresenta: “*compreendendo o ato de ensinar como um recomeço constante, e a avaliação como o recomeço da nossa prática*”.

Autonomia, em uma espécie de desabafo, destaca que seu desejo como educadora da EJA era que “*o planejamento fosse como deveria ser, um planejamento coletivo e com base nos eixos, isso nunca aconteceu, tenho mais de 10 anos na EJA, e o máximo que fazemos é selecionar os aspectos no coletivo (...) os quais são atribuídos conceitos no final da unidade*”. Este desabafo revela uma inquietação da educadora em relação às dicotomias entre o que se espera das práticas educativas e como realmente acontecem; entre o que se preconiza nos documentos norteadores da EJA e o que é materializado.

Embora tenha conhecimento das particularidades dos educandos e mantenha o desejo de atuar com eles numa perspectiva dialógica, Autonomia entende que eles ainda se encontram presos às normas do sistema de ensino, o qual está enraizado em um modelo de planejamento autoritário, burocrático, centralizado no educador como sujeito responsável por pensar e determinar quais as necessidades dos educandos, tomando como base os elementos que a escola ou o sistema acredita ser melhor para “todos”. Nessa perspectiva, as ações mobilizadas assumem uma concepção bancária de educação, em que o conhecimento passa a ser um objeto doado pelos que se julgam saber aos que acreditam que nada sabem (FREIRE, 2020).

Na fala da educadora, torna-se perceptível a ausência dos educandos nas discussões e decisões a respeito do que é relevante e necessário estudar, evidenciando também, a escassa participação da comunidade escolar e dos professores que trabalham com a modalidade. O planejamento e as ações que deveriam ser coletivas, “*acabam se planejando para a EJA, como se fosse para o ensino seriado, apesar de entender que a proposta é coletiva*”

(AUTONOMIA). Essa realidade desconsidera a perspectiva dialógica, emancipatória e transformadora que os coletivos sociais vêm lutando para implementar como proposta da Educação de Jovens e Adultos, e assume uma perspectiva autoritária e alienante, que compromete e fragiliza as possibilidades de uma mediação de educação baseada no diálogo e nos princípios de liberdade.

Assumir a perspectiva dialógica requer atitudes que fortaleçam a autonomia dos educandos, compreendendo-os como sujeitos capazes de participarem das decisões sobre o seu processo formativo. Destacamos que buscar compreender o conhecimento prévio dos educandos ou diagnosticar suas necessidades é uma questão necessária, mas que por si só não garante uma participação efetiva dos educandos como sujeitos cognoscentes. Conforme aponta Freire (2020), o diálogo não deve ser entendido como uma técnica usada para obter informações e resultados; se conduzido neste sentido, constitui-se uma distorção e cumpre a função de facilitador da manipulação, na busca por consensos passivos.

6.2.1 O planejamento dos processos avaliativos na prática

Partindo dos relatos dos educadores, buscamos através da observação identificar em suas práticas pistas sobre como se apresentam as ações educativas por eles mobilizadas. Demarcamos que as práticas observadas sinalizavam, em alguns momentos, um distanciamento entre as concepções de planejamento apresentadas em seus relatos e as mobilizadas no exercício da docência; como também percebemos atividades planejadas no intuito de atingirem os objetivos traçados por acreditar que se aproximariam das necessidades dos educandos.

Conforme exposto anteriormente, as observações foram realizadas durante as aulas remotas, num ambiente fragilizado por incertezas, pela ausência de habilidades específicas para lidar com o mundo virtual e as tecnologias necessárias para a viabilização dos trabalhos, além do contexto de insegurança social alargado pela crise sanitária, que escancarou as desigualdades sociais e as ampliou consideravelmente para as pessoas das classes populares. Esses fatores se refletiram também nas práticas avaliativas mobilizadas nas turmas observadas, afetando diretamente a realização do planejamento, provocando fragilidades e

dicotomias entre o que se acreditava sobre o ato de planejar, os processos avaliativos e a forma como foi direcionado seu desenvolvimento e avaliação.

Os educadores relataram que as aulas eram planejadas de acordo com o plano de curso elaborado individualmente, em que constavam os eixos temáticos, conteúdos e habilidades a serem trabalhados (elencados pelos educadores e coordenação pedagógica) no decorrer do ano, como também as formas de avaliação que seriam utilizadas. No entanto, durante as observações, não foi possível perceber nas atividades realizadas a presença de discussões relacionadas aos eixos temáticos: grande parte das atividades avaliativas enfatizava os conteúdos de forma pontual, distanciando-se, por diversos momentos, da realidade dos educandos, e indo de encontro ao que sugere a Política de EJA da Bahia, a qual aponta “os temas geradores como conhecimentos iniciais, indicando-os como possibilidade de estudo/trabalho onde os educadores devem identificar, junto aos coletivos da EJA, temas que sejam próprios à sua realidade e sugerem necessidade de estudo” (BAHIA, 2009, p. 26).

As atividades realizadas versavam sobre conteúdos disciplinares e, por meio delas, apresentavam-se as propostas de trabalho, assemelhando-se à organização curricular das turmas seriadas, elemento constatado pela educadora Autonomia ao expor que embora entendesse que o planejamento deveria ser coletivo, infelizmente, não acontecia na prática.

Ao assumirem uma perspectiva de organização curricular semelhante à das turmas seriadas e as questões relacionadas à falta de formação específica para atuar na EJA¹⁶, em especial no contexto virtual, fortaleceram-se práticas avaliativas com viés autoritário e alienante, uma vez que a ausência de discussões sobre questões sociais, a centralização das decisões na figura do educador, planejamentos enrijecidos e esvaziados pelo processo de memorização e verificação do conhecimento acumulado tornaram-se elementos predominantes das aulas observadas. Embora tenham acontecido momentos em que os educadores buscavam levantar a discussão, promover o diálogo e a participação dos educandos acerca dos saberes acumulados na experiência docente na EJA, eram enfraquecidos pelos objetivos planejados, os quais se limitavam à passagem de conteúdos descontextualizados, previamente elencados pelos educadores, sem a participação dos alunos.

Essa fragilidade se evidenciou ao confrontarmos as concepções de planejamento apresentadas nas falas dos educadores e os entraves enfrentados no momento da sua

¹⁶ Durante as entrevistas, os educadores sinalizaram não terem formação específica para atuarem na EJA, com exceção da educadora Autonomia, que havia participado de uma formação continuada com foco na EJA; os demais apresentaram que vêm trabalhando na modalidade com base nos saberes acumulados ao longo da sua trajetória docente.

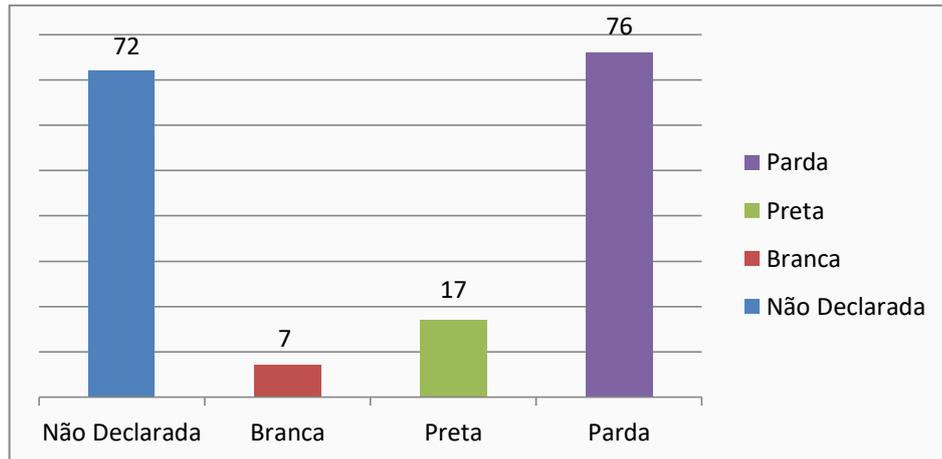
elaboração e desenvolvimento. Embora considerem necessário saber quem são os educandos da EJA, valorizarem seu repertório de vida e suas identidades, no momento do planejamento dos processos avaliativos essas especificidades acabam não sendo contempladas. As atividades apresentam sequências e objetivos relacionados aos conteúdos, sinalizando o enraizamento de um modelo de planejamento alicerçado na educação tradicional, priorizando o processo de escolarização e distanciando-se da concepção libertadora e emancipatória preconizada pela Política de EJA, a qual orienta um fazer docente voltado para a valorização dos saberes do educando, e o trabalho coletivo, respeitando sua diversidade e especificidades, em busca da realização de práticas dialógicas e emancipatórias que contribuam para a autonomia e libertação social destas pessoas (BAHIA, 2009).

Nas aulas mediadas por Ética e Autonomia, percebiam-se a inquietação e o desejo dos educadores em provocarem nos educandos questionamentos e reflexões. No entanto, diante do cenário incoerente, que dificultava o acesso às aulas, e com um planejamento centralizado nos conteúdos tornava-se complexo estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos, reduzindo-se a possibilidade de trabalhar pautas relacionadas à vida dos educandos que contribuíssem com a percepção crítica da realidade a que estão submetidos.

O contexto pandêmico subtraiu dos educandos a possibilidade de realizar discussões que contemplassem questões relacionadas aos seus percursos de vida, sobre os elementos formadores de identidade, questões de gênero, geracionais, opressão, raça/etnia, que se fazem presentes no contexto da *Escola Esperançar*, conforme salientam as educadoras Amorosidade e Respeito, ao relatarem a questão geracional como um elemento que dificulta o planejamento das avaliações.

Destacamos também a ausência de discussões sobre as questões raciais, um debate necessário nesse cenário, uma vez que, ao analisarmos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, identificamos o perfil étnico-racial dos educandos matriculados nas turmas da EJA na rede municipal, no qual, de um total de 172 (cento e setenta e dois) alunos matriculados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, correspondentes aos Tempos Formativos I e II, 72 (setenta e dois) não declaram cor/raça, 93 (noventa e três) se autodeclararam pardos ou pretos e 7 (sete) se autodeclararam brancos, conforme evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 02 – Alunos matriculados na EJA em Riachão do Jacuípe – BA, 2020 – Tempos Formativos I e II



Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados apresentam a necessidade de trazer para o contexto das salas da EJA uma discussão que aborde as questões raciais e estruturais que perpassam pela formação identitária dos educandos, conforme aponta Gomes (2011, p. 91): “as vivências, as representações e as visões de mundo construídas por estes sujeitos articulam-se não somente com a dimensão geracional e de classe, mas também de raça e gênero”. Não declarar sua cor/raça é uma sinalização da ausência do reconhecimento da identidade racial, da autoafirmação da sua ancestralidade e valorização da sua história, questões que precisam ser discutidas com profundidade. Nesse sentido, acreditamos na educação como um potente espaço de conscientização e percepção da realidade que se esconde por detrás da falsa ideia de um mundo em que “não existe” o racismo, um mito que reverbera em nossa sociedade e busca naturalizar a violência alimentada pelo preconceito racial.

Conforme defende Ribeiro (2019, p. 18), “é preciso identificar os mitos que sustentam o sistema opressor”. Abordar as causas do racismo, origens, raízes e a naturalização do preconceito racial são formas de reagir, resistir e combater essa violência. Sabemos que discutir as questões raciais é um grande desafio, pois ao assumir a posição de educadora que traz em sua ancestralidade a descendência africana, que teve um percurso formativo marcado pela falsa ideia da não existência do racismo, não havendo espaço para questionamentos ou reflexões sobre a condição da pessoa negra na sociedade, e sim a naturalização dos processos de violência e negação de direitos a esta população, e contrariando os ditames de uma sociedade estruturalmente racista assume um espaço privilegiado de agente transformadora de realidade, reconhecemos a urgência e a responsabilidade em discutir as questões étnico-raciais, trazendo para o debate questionamentos sobre as condições de vida da maioria das

pessoas negras, e o porquê das turmas da EJA terem em sua maioria estudantes negros e negras, abrindo espaço para uma reflexão sobre sua condição social e humana.

É mister expor e discutir o racismo por detrás do currículo, os padrões de aprendizagem preestabelecidos, uniformizadores, as estruturas sociais organizadas com vista à hegemonia de uma raça que se julga suprema em detrimento da que julga inferior, abrir espaço para o diálogo sobre as questões étnico-raciais, dar visibilidade à história de uma cultura silenciada pelo preconceito e pela violência, e reconhecer seu papel nesse contexto como forma de luta por libertação e emancipação. Esse é um caminho para a construção da autoafirmação dos estudantes da EJA, uma vez que possibilita compreender os processos históricos de construção do racismo estrutural, e como incidem na construção de suas identidades sociais.

A ausência de temáticas que questionem o nosso projeto de sociedade fragiliza práticas avaliativas que buscam uma formação para a transformação social. Os educadores demonstram através dos relatos o desejo de atuarem como mediadores dos processos de aprendizagem, apresentando intenções libertadoras. Porém, ainda se encontram presos às amarras da sociedade hegemônica e autoritária que articula com as instituições mecanismos para que o discurso não se efetive na prática. Assim, “quanto mais lhe imponha passividade, tato mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2020, p. 83), e nesse estado de conformação e adaptação ao mundo, garante-se a posse do poder para a classe hegemônica.

O planejamento dos processos avaliativos que visam promover a consciência crítica sobre a realidade em direção da autonomia, participação ativa e transformação busca estimular e provocar os sujeitos a partir da situação presente, existencial, concreta (FREIRE, 2020), e os convida a refletirem sobre suas aspirações e necessidades, trazendo pautas sobre questões de raça, gênero, trabalho e classe social, com o intuito de provocarem ações frente às situações observadas e, coletivamente, decidirem sobre o que e como irão discutir, aprender e serem avaliados. Planejar e avaliar nesta vertente contribuem para uma educação problematizadora, crítica, reflexiva, amorosa e transformadora – elementos essenciais à formação dos educados e educadores da EJA.

6.3 DIÁLOGO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

No contexto da pesquisa, emergiu a necessidade de abordarmos o diálogo como um eixo de análise. Buscamos compreender as relações estabelecidas entre educador e educando nas práticas avaliativas, considerando o diálogo como elemento essencial ao desenvolvimento de ações educativas que valorizem as histórias e vivências dos sujeitos da EJA, com vistas a uma educação emancipatória, considerando que a ausência desse elemento favorece às práticas alienantes e opressoras, que cultivam a “cultura do silêncio”¹⁷.

Durante as entrevistas, pedimos aos educadores que falassem sobre como eles pensavam que deveriam acontecer as ações avaliativas nas turmas de EJA, e como as vêm acontecendo nesses espaços, momento em que fomos contemplados com a emergência de refletirmos sobre o diálogo nos processos avaliativos.

Em suas falas, os educadores apresentaram o diálogo como elemento essencial para as práticas avaliativas, uma vez que os permitia promover uma parceria e envolvimento com os educandos. Outras vezes, percebíamos um esvaziamento do termo, levando a observar algumas concepções internalizadas que dificultavam o exercício do diálogo como uma possibilidade de escuta, partilha e troca de conhecimentos, prevalecendo o silenciamento e a negação dos saberes dos educandos. Outros momentos evidenciaram a dificuldade de exercer o diálogo diante do novo contexto de ensino e aprendizagem que era disponibilizado como possibilidade imposta pelo momento pandêmico.

Tais percepções se tornaram evidentes nos posicionamentos dos educadores sobre como deveriam acontecer os processos avaliativos na EJA, e como vinham acontecendo em seus contextos educativos. A educadora Respeito (2020) defende que os processos avaliativos devem ser realizados considerando todas as situações em que o aluno se entrega na sala de aula, “*considerando que teremos que refletir, analisar individualmente cada aluno, ver quais são as dificuldades deles, chegar junto ali*”. Partindo dessa compreensão, percebemos na fala da docente uma preocupação em entender o processo de aprendizagem do educando, dispendo-se a caminhar lado a lado com ele, no sentido de estabelecer parcerias, tendo em vista a construção da aprendizagem. Ela prossegue dizendo que o educador deve estar aberto para dialogar com os conhecimentos do educando:

Vamos ver por outro lado? Vamos ver uma outra linha de pensamento? Se você consegue atingir isso... porque cada um traz uma forma de aprendizado e o professor tem que estar aberto para isso, porque se a gente fechar com uma única

¹⁷ “Na concepção ‘bancária’, segundo a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...), reflete-se a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” (FREIRE, 2020, p. 82). Nesta cultura, o aluno é visto como um ser passivo que deverá ser disciplinado e moldado, tendo em vista que na passividade ele será disciplinado e acolherá as prescrições dos seus educadores.

forma de avaliação escrita, prova oral, pronto! A gente não consegue avançar, e o aluno não consegue aprender (RESPEITO).

Ao se posicionar, a educadora destaca a necessidade de lançar mão de instrumentos avaliativos que possibilitem a compreensão do processo de aprendizagem do educando. Pensar sob essa perspectiva é direcionar seu “eixo de preocupação e ação não sob o controle do transmitido e sim na aprendizagem do aluno” (VASCONCELLOS, 2008, p. 58), apresentando uma concepção dialética do ato de avaliar, que é questionar-se sobre o que pode ser feito para que o educando alcance a aprendizagem, e que ela se configure como uma possibilidade de mudança para ele.

Ética destaca a necessidade da troca de conhecimento para que a aprendizagem aconteça, e que uma das possibilidades de avaliação é o diálogo, o “bate-papo”, a troca de informações entre eles (educador e educandos), apresentando-o como um lugar de encontro com o outro, de ouvir e partilhar saberes: “neste lugar não há ignorantes absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2020, p. 112), destacando a busca por dialogar com as situações do dia-a-dia, como uma possibilidade de avaliar a aprendizagem.

Eu vejo a avaliação da aprendizagem como algo mais profundo, porque o aluno, a pessoa que está ali na nossa frente aprende o que está sendo trocado com ele, e assim a aprendizagem acontece, quando a pessoa apreende aquilo que estudou, analisou e trocou, e que ela pode utilizar na vida dela, que ela possa transformar, entendeu? (...) Por isso que nas avaliações eu procuro estar com eles, eu procuro dentro da própria avaliação ferramentas para ajudar, para que a avaliação seja também um momento de aprendizagem (ÉTICA).

Corroborar-se, destarte, com Romão (2008), ao destacar que uma avaliação baseada na concepção da educação libertadora deixa de ser um processo de cobrança e verificação de aprendizagem e se torna um momento de troca de saber, em que o educador tem em vista a construção da aprendizagem e permanece atento aos processos de construção de conhecimentos ativados pelo educando, buscando rever e refazer o ato pedagógico de avaliar.

A educadora Amorosidade destaca a participação e a interação como elementos potencializadores do processo de avaliação acreditando que, na interação, educandos e educadores aprendem juntos, levando-nos a perceber uma inclinação para uma relação dialógica, ao destacar:

Uma coisa importante na avaliação é a participação da turma, porque buscam a aprendizagem, então a gente fica feliz, eles interagem, eles participam... aqueles alunos que realmente gostam e estão ali por amor, e a gente faz também por amor, é uma troca prazerosa, na verdade, além de tudo são pessoas... Tem muitos adultos e até idosos também, então é muito, é muito gostoso ter esta troca com eles, né? Eles gostam de falar sobre a vida deles, a gente tem que ter este momento para ouvir.

Esses relatos, além de nos apresentarem questões relevantes do processo de avaliação, expõem uma percepção da educadora em relação ao sujeito da EJA, o qual busca a escola para a construção de novas aprendizagens e possibilidades, além de, num contexto de diversidade geracional, trazer para este espaço as experiências que marcaram suas histórias, sua identidade. Parece-nos latente que a participação e interação destes sujeitos permitem uma troca de saberes prazerosa e que dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Freire (2020), o diálogo é uma relação horizontal, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, nutre-se de amor, de humildade, de fé, de confiança. Então, podemos conceber esta relação estabelecida entre educadores e educandos como um caminho indispensável para um ato pedagógico emancipatório.

Outro elemento marcante neste relato é o amor, o qual reflete o respeito aos sujeitos envolvidos no contexto e deve ser compreendido como “um ato de coragem (...) um compromisso entre os homens” (FREIRE, 2020, p. 111). Esses sentimentos suavizam o percurso quando se buscam realizar práticas educativas problematizadoras. Porém, torna-se necessário percebê-los como “uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam (...) ama-se na medida que se busca a comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 2019 p. 36). Precisamos concebê-los como um compromisso social com os sujeitos, uma vez que, ao retornarem à escola, buscam uma possibilidade de mudança da sua condição social, que seja autônoma e libertária, tornando-se indispensável à relação de confiança e troca de conhecimentos.

Este é um aspecto a ser levado em conta ao realizarmos práticas avaliativas que busquem o respeito ao educando, e devemos estar atentos aos riscos de não cairmos na superficialidade e na passividade diante das situações que emergem nos momentos em que os educandos falam sobre suas vidas. Assumir essas discussões, questionando-as e problematizando-as possibilita aos sujeitos da EJA posicionarem-se legitimamente a partir de suas realidades: “é preciso partir de nossas possibilidades de sermos nós mesmos” (FREIRE, 2019, p. 45), e tomarmos consciência da nossa condição para construirmos caminhos para a transformação.

Ter o ato de amar como sinônimo de respeito entre educadores e educandos, doar-se às práticas avaliativas dialógicas e se aprofundar em discussões que problematizam a realidade dos sujeitos reflete na valorização e no respeito aos saberes dos educandos acumulados no decorrer de suas vidas, dentro e fora do contexto escolar, mostrando-lhes que são capazes de assumirem uma posição de protagonista no seu percurso formativo e, conseqüentemente, na

luta por seus direitos. Trazer para o debate os elementos presentes na heterogeneidade da formação humana e os saberes socialmente construídos é uma forma de confrontar o modelo social que busca legitimar os saberes a partir de uma ótica hegemônica. Valorizar o plural é contemplar as especificidades da EJA; ouvir é respeitar o educando (SANTOS, 2002). Nessa perspectiva, ao perguntarmos como os educandos participam do processo avaliativo, Amorosidade destaca que

eles se envolvem, eles sugerem, eles não gostam de prova, “ô pró, vamos fazer diferente, um trabalho em grupo?” Eles sempre sugerem o que é mais fácil para eles, e eu escuto... estão sempre interagindo, eles participam, nos trabalhos que eles realizam na sala é grande o envolvimento, eles gostam disso.

A atitude de ouvir o educando, possibilitando-o opinar sobre as atividades avaliativas das quais participarão, viabilizará a construção da autonomia, colocando-os numa posição de protagonistas do seu conhecimento, conforme destaca Ética: “*ele está sendo senhor de seu próprio processo*”. Este posicionamento nos remete a Freire (2018, p. 63) ao defender que o ideal “é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”, atentando que os sujeitos estão em um constante movimento de troca de saberes, o que os coloca como produtores de conhecimento.

Práticas avaliativas num viés emancipatório pressupõem um constante diálogo com os sujeitos, seus territórios e realidades. Isso implica agir com os educandos, considerando sua visão de mundo, desejos e necessidades, permitindo que pronunciem suas inquietações. Negar este direito é impossibilitá-lo de se expressar no e para o mundo (FREIRE, 2020), percepção presente na fala da educadora Autonomia ao relatar que

nas práticas avaliativas, devemos considerar o contexto do educando, a sua realidade, e ter como objetivo não só a aquisição de conteúdos, como também a necessidade de atuarem enquanto cidadãos, (...) fazer com que esse aluno perceba a conexão que há entre aquilo que é trabalhado na escola e aquilo que é vivenciado fora dela.

Neste sentido, a educadora aponta para práticas avaliativas que permitam aos sujeitos o diálogo com sua existência e sua realidade, tendo em vista a necessidade de atuarem criticamente como cidadãos – na essência da palavra, aquele que goza dos direitos civis e políticos no exercício da cidadania, ou seja, um sujeito de direito e cognoscente. A construção da autonomia e da libertação social está diretamente relacionada à capacidade do sujeito de dialogar com o mundo e se relacionar com ele. Estar aberto ao diálogo é reconhecer os sujeitos como produtores de saberes, um passo imprescindível para a prática de uma educação com vistas à libertação humana, em que dizer a palavra significa pronunciar o mundo.

Pronunciando o mundo, os homens o transformam; e o diálogo se apresenta como caminho para que a transformação aconteça (FREIRE, 2020).

Desta forma, se o educando é silenciado, como foi possível perceber em algumas circunstâncias das aulas remotas observadas, fica evidente que haverá uma repercussão negativa em sua aprendizagem; e o educador, por sua vez, não terá condições de compreender o porquê da não apropriação do conhecimento por esses sujeitos, não sendo possível fazer uma mediação que atenda às suas demandas. Neste panorama, educandos e educadores serão afetados nas suas buscas por uma educação emancipatória e libertadora.

Este é um dos desafios dos sujeitos da EJA: perceberem-se como produtores de conhecimento; apresentarem suas histórias de luta e sobrevivência, reconhecendo as diferenças e desigualdades sociais, relacionando-as às questões de classe, gênero, raça; conhecer suas origens, valorizando-as e fortalecendo sua identidade racial. Esses são fatores imprescindíveis a um projeto educativo que busca a emancipação social e que luta contra um sistema marcado pela opressão e pela negação de seus direitos.

Desconsiderar o conhecimento construído ao longo da vida seria fortalecer um projeto hegemônico que busca silenciá-los. Arroyo (2017) destaca que uma das possibilidades de contestação do pensamento pedagógico que se propõe a conceder migalhas de escolarização para os trabalhadores é que eles se afirmem como sujeitos de saberes, conscientes da sua trajetória de vida e dos seus direitos, exigindo novos olhares e análises sobre suas necessidades, isto é, uma Educação de Jovens e Adultos que contemple a sua realidade.

Ao se assumirem abertos ao diálogo com seus educandos, os professores demonstram a intenção de valorizar e respeitar o conhecimento socialmente construído, na tentativa de relacioná-los com os saberes científicos a serem trabalhados. Percebemos também esta afirmação quando a educadora Respeito destaca que, durante as aulas e discussões realizadas, os educandos “*sugerem assuntos, conteúdos, eles trazem temas que está acontecendo na sociedade*” – posicionamento que contribui com a proposta de trabalho desenvolvida, visando melhorar o processo de construção da aprendizagem numa perspectiva autônoma.

Todavia, demarcamos que práticas avaliativas e educativas num viés libertador em vista da superação da realidade opressora requerem, além do reconhecimento do diálogo como elemento capaz de superar a condição de sujeito-objeto, a consciência de que o percurso a ser trilhado na busca por “saber mais” não será algo fácil, e não pode ser reduzida ao querer ouvir, saber o que acontece, o que viveu para, a partir daí, destrinchar o conteúdo planejado. Requer compreender que, além de ouvir o outro, torna-se necessário estar com o outro. Conforme destaca Freire (2018), a mudança, a transformação só serão possíveis quando

percebemos, como educadores, que o nosso papel não se resume a conhecer, ouvir ou constatar o que os discentes trazem consigo; cabe-nos também intervir, fazer parte e não nos anularmos diante da necessidade de nos posicionarmos como sujeitos da história.

6.3.1 O diálogo nas práticas avaliativas: entre aproximações e distanciamentos

Os relatos dos educadores nos permitiram perceber o compromisso mantido em relação ao aprendizado dos educandos, sinalizando que trazem consigo o desejo de atuarem como mediadores de aprendizagens, apontando o diálogo como um fator importante para processos avaliativos que priorizam a troca de conhecimentos, valorizam a autonomia dos educandos e buscam a superação da condição de oprimido/subalterno vivenciada pelos sujeitos da EJA. Porém, ao relacionarmos esses posicionamentos a algumas práticas avaliativas mobilizadas nos espaços educativos das aulas remotas, percebemos, em certos momentos, um distanciamento entre a demonstração consciente da concepção dialógica do ato de avaliar e a possibilidade de realizá-la no ambiente da aula remota.

O contexto observado nos revelou um ambiente dicotômico, onde, ao mesmo tempo em que os sujeitos ali presentes buscavam alternativas para tentarem promover e alcançar aprendizagens, eram sucumbidos por uma realidade que parece desconhecer as fragilidades dos percursos vividos pelos educandos, pessoas que tiveram o cerceamento de direitos como elemento marcante de sua trajetória de vida. Eles foram excluídos socialmente em diversos aspectos, ficando mais uma vez expostos à vulnerabilidade e invisibilidade. Neste novo contexto, foram-lhes negadas as condições para sua permanência no espaço educativo.

Aos educadores, foi atribuída a responsabilidade de criarem estratégias pedagógicas para continuarem dando suas aulas e, assim, manterem um contato com os educandos e garantirem a aprendizagem, sem a disponibilização de quaisquer recursos mínimos necessários para atuarem nessa direção.

Quanto aos educandos, o sistema ignorou suas especificidades e se isentou da responsabilidade de lhes garantir o direito a uma educação que atendesse às suas necessidades e que lhes desse condições de acreditar em suas potencialidades, na sua capacidade de aprender. Ao contrário, retirou-lhes a oportunidade e a confiança de participarem efetivamente das decisões sobre si mesmos e sobre suas formas de aprender, cabendo-lhes o desafio de superarem as próprias limitações quanto ao uso e acesso às tecnologias, elementos indispensáveis nesse ambiente imposto para se constituir como o único espaço de

desenvolvimento de práticas educacionais na EJA, estabelecendo, assim, mais um processo de exclusão e injustiça social para as pessoas dessa modalidade.

Com base no Decreto Municipal nº. 33 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais no território municipal em decorrência da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) desenvolveu uma Proposta Pedagógica Emergencial como instrumento de orientação às práticas pedagógicas no município, destacando como objetivo central oferecer atividades não presenciais complementares, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), destacando a necessidade de colaboração entre professores, gestores, coordenadores, famílias e alunos (RIACHÃO DO JACUÍPE,2020). O documento direciona a esses sujeitos a atribuição de criarem possibilidades de aprendizagem através do uso de metodologias que promovam a interação, participação e permanência dos estudantes na rede, ficando claro que educadores, gestores escolares, estudantes e familiares seriam os responsáveis por garantirem a continuidade das aulas e as possíveis aprendizagens.

Convém destacar que não é mencionada a necessidade ou oferta de uma formação específica para os professores e estudantes da rede, como possibilidade de amenizar as dificuldades impostas pelo ensino remoto. As orientações metodológicas enfatizam que o planejamento deve ser organizado por componente curricular, considerando a área de conhecimento de forma que garanta a eficácia e qualidade dos processos de ensino, porém não cita a disponibilidade, por parte do sistema educacional, dos recursos necessários para que se alcancem tais objetivos.

Para a EJA, o Plano Pedagógico Emergencial orientou que as atividades fossem organizadas seguindo a carga horária semanal dos componentes curriculares, igual às turmas seriadas, devendo ser consideradas as questões do mundo do trabalho e a valorização dos saberes socialmente construídos, bem como as implicações das condições de vida e trabalho dos educandos, sugerindo atividades por meio virtual, estudos dirigidos, pesquisas (SMEC, 2020). Embora o documento sinalize a necessidade de contemplar aspectos específicos da EJA, a proposta de trabalho não aponta ações que viabilizem o atendimento a suas demandas, ficando a cargo da equipe pedagógica escolar criar as possibilidades, conforme se pôde perceber durante as observações.

Nas aulas do educador Ética, notamos a intenção de construir junto com os educandos novos conhecimentos, e que a partir de conversas que tematizassem fatores relacionados à vida deles, numa tentativa de exercer a função de mediador do conhecimento, com o intuito de problematizar a realidade e consolidar a aprendizagem dos conhecimentos socializados. O

educador propôs aos educandos uma atividade que preconizava a participação ativa dos presentes, lançando perguntas relacionadas aos conteúdos estudados e buscando articulá-las com aspectos do cotidiano. A atividade mobilizou os presentes, os quais discutiam sobre assuntos relacionados ao seu contexto; porém, ficou no plano de constatação da realidade, sem provocar questionamentos ou inquietações a respeito das construções sociais.

O educador mantinha-se presente no decorrer da atividade e aproveitava as oportunidades que iam surgindo para expor sua opinião a partir do posicionamento dos educandos, com o intuito de se assumir como educador-educando, o qual constrói seu conhecimento a partir da troca de saberes entre os educandos-educadores (ROMÃO, 2008). Estar aberto ao diálogo soa como uma possibilidade de enfrentamento a uma educação alienante, que se propõem a produzir sujeitos passivos e dóceis, ao contrário de uma educação dialógica, que se materializa por meio de ações educativas que visam à construção da autonomia e à transformação da realidade social dos educandos. Contribuindo com essa reflexão, Freire (2020) sinaliza que quando o diálogo não está presente nas relações estabelecidas entre educadores e educandos, desenvolvem-se práticas avaliativas vazias de sentido, onde o educador assume o papel de narrador de conteúdos, aquele que os prescreve, e os educandos tornam-se receptores passivos, que reproduzem os conhecimentos acumulados.

A educadora Autonomia, ciente da necessidade de interação com os educandos, buscava iniciar suas atividades perguntando como estavam passando o momento de pandemia e sobre seus familiares, na tentativa de promover uma aproximação com a realidade dos educandos e de acolhê-los, conforme as possibilidades, e assim estabelecer uma relação de confiança e respeito. Isso nos reporta às ideias de Barcelos (2014) ao afirmar que, quando nos dispomos a promover espaços educativos que possibilitem conversações e diálogos, estamos estabelecendo uma relação baseada na amorosidade, elemento que facilita a ruptura do silenciamento imposto historicamente por processos educacionais autoritários e excludentes.

Destacamos que a educadora, na tentativa de mediar a construção do conhecimento e de se aproximar das necessidades dos educandos, produzia vídeos curtos para explicar o conteúdo, com linguagem clara e acessível, o que minimizava a escassez do diálogo e da interação, contribuindo, mesmo que em condições adversas, com o aprendizado dos educandos. Nesse entendimento, a educadora assume um compromisso social, amparado na amorosidade, no intuito de atender e respeitar a diversidade e as especificidades presentes na Educação de Jovens e Adultos, mesmo que o Plano Pedagógico Emergencial tenha desconsiderado essa realidade.

Embora os educadores criassem estratégias metodológicas no intuito de estabelecer um diálogo inicial com a turma, as aulas remotas os impossibilitavam de acompanhar o processo de aprendizagem na sua amplitude. Por estarem em um ambiente virtual, os educadores não teriam como perceber as expressões faciais dos educandos ao aprenderem ou não o assunto debatido. O tom da fala poderia revelar segurança ou insegurança a respeito do que se falava, considerando que as diferentes formas de linguagem não se excluem, mas estão interligadas em um processo dialógico que busca condições reais de comunicação (BAKHTIN, 2013).

Ao observarmos as aulas remotas realizadas pela educadora Respeito, percebemos que a forma como foram conduzidas se distanciaram da percepção crítica, por ela descrita durante a entrevista, em que sinalizava uma aproximação do ato de avaliar com a perspectiva dialógica. O diálogo tornou-se um elemento pouco frequente no contexto, e os conteúdos desenvolvidos a partir de posicionamentos comunicantes. Embora a professora tentasse estabelecer uma conversa com os educandos, a frieza do ambiente não lhe permitia ir além da “passagem de conteúdos e informações” através de mensagens escritas. A abordagem do conteúdo trabalhado, na tentativa de alcançar o educando, acontecia, em alguns momentos, por meio de postagens de videoaulas disponíveis no *Youtube*.

Esse modelo de intervenção distanciou-se das ações reflexivas promovidas nas práticas avaliativas dialógicas, e da possibilidade de promover uma aprendizagem que fizesse sentido para a vida do educando, evidenciando a ausência de identificação desses sujeitos com o vídeo postado, o qual, apesar da qualidade do conteúdo, da linguagem e da abordagem utilizada não atendia às necessidades dos educandos, tendo em vista suas especificidades e diversidades. Assim, ao não abordar o contexto e as vivências do educando, perdia-se de vista um elemento constitutivo das atividades avaliativas na perspectiva dialógica: a concepção dos educandos como sujeitos produtores de conhecimento, que apresentam uma história, e não como recebedores de um conhecimento prescrito (FREIRE, 2020).

A educadora manifestava intenções comunicativas e solicitava aos educandos um retorno a respeito das atividades propostas por ela, uma vez que o processo avaliativo acontecia durante as aulas também. Ficou claro que naquele momento a professora sentia a solidão promovida pelo ambiente virtual, posto que era evidente a fragilidade causada pela ausência de formação para lidar com a proposta de atividades remotas e a omissão do sistema educacional em oferecer aos educadores e educandos o suporte necessário para desenvolverem suas atividades nesse contexto – mesmo que fosse uma formação mínima que tornasse menos desgastante realizar o trabalho. Todos tiveram de se reinventar e lançar mão

do conhecimento construído ao longo da carreira docente, além dos seus recursos particulares (*internet*, celulares, computadores) na tentativa de construir uma possível aprendizagem.

Nas reuniões de coordenação de que participamos como professora da rede, os educadores questionavam a forma como as aulas remotas vinham sendo realizadas, relatando que “*o ensino remoto não contempla a EJA, os estudantes precisam estar envolvidos conosco, isso é extremamente importante para a EJA! Não vejo a hora disso acabar!*” Este desabafo caracterizava-se como um pedido de socorro por parte dos educadores, os quais relatavam as sucessões de ausências e desafios por eles enfrentados.

Educandos e educadores estavam vivenciando um contexto de ensino e aprendizagem nada democrático; e tiveram de se submeter a um cenário que desconsiderava a heterogeneidade dos educandos da EJA. Para aquele contexto, não se atentaram às dificuldades e limitações dos envolvidos no uso das habilidades tecnológicas, nem à possibilidade de não terem disponíveis os equipamentos tecnológicos necessários para as aulas, como a falta de acesso à *internet*, pois nem todos possuíam recursos econômicos que os permitissem adquiri-la, uma vez que sofrem diretamente com os impactos sociais e políticos gerados pela crise do desemprego e pela impossibilidade de trabalharem como autônomos.

Não podemos deixar de demarcar as questões sociais e políticas que envolvem os educandos da EJA, os quais vivenciaram e vivenciam diariamente o processo de exclusão social e negação de direitos, justificado pela heterogeneidade dos coletivos que a constituem. São trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade classificados por cor/raça, gênero e classe social que, mais uma vez, tiveram de lutar para sobreviver diante das injustiças sociais, uma vez que, uma das medidas para enfrentamento à pandemia, como forma de reduzir a disseminação do vírus, foi o distanciamento social. Com isso, esses sujeitos precisavam sair e se exporem ao risco na luta pela vida e na tentativa de alimentar as suas famílias (SANTOS, 2020).

É necessário falar que para esses homens e mulheres das classes populares, esta não é a primeira crise vivenciada, eles já fazem parte de um grupo marcado pela necessidade de optar pela sobrevivência e abrir mão de seus direitos. Neste sentido, os reflexos da crise pandêmica não só tornam mais visíveis as desigualdades presentes nesses espaços, “como reforçam a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam (SANTOS, 2020, p. 21).

O contexto da pandemia interferiu significativamente nas ações educativas mobilizadas e no comportamento dos educandos e educadores ali presentes e, por que não dizer, dos ausentes também, uma vez que diante das adversidades impostas pela omissão do

poder público, não lhes foi garantido o direito de permanecerem estudando. O diálogo foi suprimido pela realidade imposta, e a relação dialógica entre educadores e educandos, percebida nas falas dos educadores durante as entrevistas, foi fragilizada pelo distanciamento imposto. Em turmas com 30 (trinta) a 32 (trinta e dois) alunos matriculados, apenas 01 (um) a 05 (cinco), no máximo, participavam das aulas, fato relatado por uma educadora ao realizar comunicado para os educandos, em uma das aulas observadas:

Pessoal, nesta turma, apenas 2 alunos, os que estão presentes sempre, fizeram as atividades propostas. Vocês adiantem, pois só receberei até, no máximo, sexta-feira. Vocês estão cientes que não adianta fazer as avaliações [neste caso, as provas], já que as mesmas têm um peso pequeno em relação às atividades (RESPEITO).

Percebe-se no comunicado uma tentativa de mobilizar os estudantes a participarem das aulas, passando a assumir uma postura mais rígida, na busca por um retorno da turma. Mas, como estabelecer um diálogo em um espaço onde os sujeitos não se sentem acolhidos? Referimo-nos à forma como os ambientes foram organizados, no ímpeto da urgência em “continuar tendo aula”, independente da oferta de condições mínimas necessárias para atender ao público da EJA. Foi delegada ao educador e aos educandos a responsabilidade de criarem mecanismos para que as aulas acontecessem, dissociada da oferta de condições e possibilidades para que as atividades fossem efetivadas com êxito.

O diálogo deve estar presente em todos os contextos educativos, na relação educador-educando, como também na relação instituição educativa e sistema de ensino, educandos e educadores. Como alcançar sucesso no ensino-aprendizagem, se os sujeitos protagonistas não foram ouvidos, se foram silenciados em nome da urgência da demanda? Destacamos aqui o quanto a pseudoneutralidade e o silenciamento se mostram nocivos ao processo de emancipação e transformação social. A ausência das problematizações, dos questionamentos e do diálogo permitiram, mais uma vez, a negação e o alijamento dos direitos dos mais vulneráveis, inviabilizando práticas avaliativas que sinalizassem o diálogo entre os sujeitos na busca por melhores formas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, impossibilitando o processo de emancipação e libertação dos envolvidos. Ser silenciado é negar a natureza humana, é retirar o sentido da sua existência, tornando-a vaga e incapaz de contribuir com sua ação no mundo (FREIRE, 2020).

O distanciamento entre a percepção do diálogo como elemento necessário às práticas avaliativas problematizadoras e libertadoras e as ações mobilizadas nas aulas remotas tornou-se recorrente. Em algumas turmas observadas, percebemos que os educadores tinham consciência da necessidade de uma relação dialógica com os educandos, e deixavam isso

claro em suas falas. Porém, diante da excepcionalidade das aulas remotas, tornava-se difícil praticá-la.

Durante as aulas da educadora Amorosidade, repetiu-se o fenômeno do silenciamento: mais uma vez, a frieza do ambiente virtual tornou-se gritante e desoladora. Ao relacionarmos a perspectiva da educadora com relação a uma educação que escuta e acolhe, e nos depararmos com o silêncio e a ausência dos educandos nas aulas, percebe-se a solidão vivenciada pelos sujeitos diante da nova realidade. Embora a educadora tentasse promover um contato inicial através de conversa informal, perguntando como estava a única educanda presente e se havia conseguido realizar as atividades propostas anteriormente, a aluna respondeu que não teve como fazer, e solicitou um prazo maior. Então, o horário da aula foi utilizado para a realização dessa atividade, porém sem sinais de interação ou conversas entre a educanda e educadora.

Destacamos que a ausência do diálogo é a ponta do *iceberg* na contramão do que diz respeito à possibilidade de troca de saberes e dos momentos de construções estabelecidos nas aulas presenciais, percebidos nos relatos dos educadores como sendo um dos aspectos positivos da EJA. Além de procurarem a escola como uma possibilidade de transformação da realidade, os encontros diários entre educandos e educadores se configuram como uma possibilidade de convívio e interação social desses sujeitos com os seus pares, e isso também lhes foi tirado.

O contexto pandêmico e suas consequências potencializaram vulnerabilidades, além das lutas já travadas em sua história; a pandemia do novo Coronavírus veio alargar as desigualdades e a invisibilidade dos sujeitos. Mais uma vez, através do negacionismo, o poder público se omite em oferecer um suporte necessário à redução das dificuldades enfrentadas pelos educandos, para manterem o vínculo e aproximação com a escola. Assim, a escola além de assumir “um espaço de exclusão, na medida em que não consegue prover aprendizagens significativas para os estudantes” (BORGHI, 2012, p. 118), assume uma concepção de educação que aliena, silenciando educador e educando. E na ausência da criatividade e do diálogo, inviabiliza a transformação social e a produção do saber (FREIRE, 2020).

Mobilizar práticas avaliativas numa perspectiva dialógica é imprescindível para compreendermos como os educandos aprendem e como eles conseguem atuar criticamente sobre sua realidade. Aqui destacamos o que a ausência do diálogo e da interação, fenômeno marcante das aulas remotas, repercutiu negativamente na vida desses sujeitos: foram conduzidos ao silenciamento; não conseguiram dialogar com seus pares; não se sentiram pertencentes ao novo espaço de aprendizagem; não se confiou ao grupo a partilha das suas

vivências e opiniões; e, através da não participação, abriu-se espaço para práticas avaliativas burocráticas e hierárquicas, fortalecendo concepções pedagógicas alienantes e estáticas.

É necessário compreendermos que as vivências dos educandos e os problemas por eles enfrentados são nossos também, e que a “mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da superação (...). É a partir deste saber fundamental – *mudar é difícil, mas é possível* – que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 2018, p.77). Lutar por uma educação de qualidade, pela possibilidade de um ensino remoto mais eficiente, uma vez que no contexto atual é o único modelo possível, é uma forma de vivenciar o diálogo, e significa assumir que a ausência do educando é ausência da expressão da liberdade e superação, é o fortalecimento de um projeto social que vem sufocando as classes trabalhadoras.

Lembramos que mudar, nesse momento específico, exige condições objetivas, a exemplo de formação de professores, recursos tecnológicos, formação técnica para os estudantes aprenderem a usar os equipamentos e recursos tecnológicos, além da realização de planejamentos coletivos, dos quais os educandos possam participar ativamente. Nessa direção, o diálogo assumirá uma dimensão formativa e libertadora.

Destacamos que o diálogo é práxis, é ação-reflexão-ação, e não existem práticas avaliativas dialógicas no silenciamento dos educandos. A sua ausência nas turmas da EJA neste modelo de ensino remoto faz ecoar o grito pela visibilidade do problema. Portanto, apontamos o posicionamento do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia – Fórum EJA/BA¹⁸ que, através de nota pública, repudia a forma como vêm sendo deliberadas as medidas administrativas e pedagógicas na EJA, as quais continuam a negar o direito à educação para milhares de jovens, adultos e idosos, desconsiderando suas especificidades e aumentando a quantidade de pessoas que não têm a oportunidade de acesso à educação.

A maneira como estão sendo conduzidas as aulas remotas na *Escola Esperançar* é uma repetição do que vem acontecendo no território baiano, e uma possibilidade de resistência e enfretamento a essa insistente negação do direito à educação. É hora de questionarmos ao poder público sobre o que será feito para atender a esses sujeitos, apontando a necessidade da inclusão digital dos coletivos que não têm acesso à *internet* e suas tecnologias, e repudiando a forma como vêm sendo conduzidas as aulas no contexto pandêmico. Não silenciar é um ato de amor, é o fundamento do diálogo. Precisamos

¹⁸ Nota de repúdio pelo descaso com a Educação de Jovens e adultos (EJA)/ Fórum EJA/BA (SALVADOR, 2021)

pronunciar ao mundo as desigualdades presentes nesse contexto e, através de práticas avaliativas, que nos seja permitido falar a palavra.

7 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Eu acredito que no processo avaliativo da EJA temos que ter um olhar diferenciado para estar acompanhando diariamente os avanços, e quando acontece a estagnação dos nossos alunos com aquilo que está sendo trabalhado, não só da aquisição de conteúdos e das habilidades para desenvolver, mas principalmente da ação deste aluno enquanto cidadão (AUTONOMIA).

Olhar para o percurso investigativo realizado na busca por compreender realidades e refletir sobre o caminho trilhado permite-nos perceber o quão significativo e importante foi acreditar em um sonho, acreditar na profissão que escolhemos para contribuir como seres humanos que acreditam em uma educação capaz de transformar realidades. Reconhecer a fragilidade das nossas ações docentes, escutar sensivelmente as vozes que ecoam no espaço escolar, expressando através dos questionamentos e até mesmo do silêncio seu desejo de uma educação que atenda às necessidades dos educandos, e acreditar que ainda há muito a ser feito para alcançarmos a tão sonhada e nada utópica emancipação social e humana foram os combustíveis que nos moveram nessa caminhada.

Mobilizadas pelo sentimento de esperança, força e resistência que brota do universo da educação, trilhamos um percurso investigativo que teve como base a escuta e o olhar sensível em direção ao campo da pesquisa, e priorizou estar junto com os participantes, colocando-nos na posição de sujeitos aprendentes, ao mesmo tempo em que buscávamos o distanciamento para compreender com mais clareza a realidade observada, via relativização. Uma ação complexa e necessária, que possibilitou uma análise sobre as concepções de avaliação mobilizadas por educadores que atuam nas turmas da EJA da *Escola Esperançar*.

Optamos por assumir um caminho metodológico que nos desse subsídios para que alcançássemos os objetivos delineados, e nos permitisse uma análise da realidade da EJA considerando as questões sociais, históricas e políticas que permeiam essa modalidade

educativa. Consciente das especificidades das pessoas que a constituem, suas vivências, saberes, desejos e inquietações, assumimos a pesquisa qualitativa, realizando um estudo de caso de inspiração etnográfica, o qual nos deu abertura para imprimirmos nossas percepções sobre a realidade observada, sustentadas nos princípios da ética, do respeito aos sujeitos da pesquisa e do rigor científico.

Para essa investigação, problematizamos as concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores da EJA em suas práticas educativas no município de Riachão do Jacuípe, e dialogamos sobre a proposta formativa de avaliação para atender às demandas dos sujeitos que constituem a EJA no município.

Ressaltamos que realizar uma investigação sobre as concepções de avaliação requer compreensão ampla do ato de avaliar, e que nele perpassam questões políticas, sociais e estruturais. Não se configura, portanto, como um ato pontual, que visa a uma observação do que o educando apreendeu sobre determinado assunto. Compreender o ato de avaliar numa perspectiva emancipatória requer a superação da função de examinação e classificação. Avaliar é um ato político, carregado de intencionalidades, e na Educação de Jovens e Adultos redimensiona sua amplitude, uma vez que as ações educativas mobilizadas na EJA requerem uma perspectiva política e social capaz de contribuir para o processo da construção da autonomia, emancipação social e humana dos educandos.

Caminhamos entre as informações geradas nas entrevistas e os registros realizados durante as observações das aulas nas turmas dos educadores que participaram da pesquisa. Nesse caminhar, vivenciamos situações emergentes do contexto pandêmico que nos permitiram realizar interpretações que iam além dos estudos teóricos sobre a história de resistência e luta da EJA: fomos testemunhas de mais um ato de negação e cerceamento de direitos das pessoas que constituem essa modalidade educativa. No momento de irmos a campo para realizar as observações, fomos surpreendidas com a crise sanitária que atingia o mundo, e que aparentemente atingiria a todos sem distinção de classe. Estávamos frente à pandemia da Covid-19, um estranho cenário que descortinou as desigualdades sociais, enfatizando a comodidade das classes privilegiadas, que tinham subsídios econômicos para se protegerem do vírus, podendo seguir as normas de distanciamento social, e escancarando a luta pela vida dos grupos sociais que tinham em sua história as marcas da opressão e da negação de direitos, que nesse contexto de insegurança foram os mais afetados pelas consequências das medidas que evitavam a propagação do vírus, já, que para sobreviverem, tinham de ir às ruas em busca do sustento familiar.

No campo da educação, apresentaram como possibilidade de continuidade das aulas o ensino remoto, com o discurso de que “a educação não poderia parar”. Foram ignoradas as condições de vida dos educandos, bem como a falta de recursos para acessarem as aulas. E apresentaram como solução única as aulas virtuais para “atenderem aos educandos”. Nas turmas da EJA, silenciaram-se os desejos e sonhos, suprimiram-se as expectativas e necessidades dos educandos que, mais uma vez, foram invisibilizados. Educadores e educandos tiveram de se reinventar diante do quadro de negligência que se estabelecia, não sendo oferecidas pelo poder público condições de trabalho e estudo que garantissem a aprendizagem e a permanência dos educandos nesse ambiente.

A investigação testemunhou mais um processo de exclusão de um coletivo que teve seu direito à educação cerceado pela imposição do ensino remoto, modelo que não atendia às suas especificidades e necessidades, mas que, na contramão da educação emancipatória, silenciava os educandos.

Nesse contexto de turbulência, que deixou marcas na Educação de Jovens e Adultos, seguimos nossa investigação, através das plataformas virtuais, onde realizamos as entrevistas e observações com os educadores. Por meio do diálogo, perguntamos aos educadores como compreendiam a avaliação e, para eles, quais os principais objetivos da avaliação. A intenção destes questionamentos era nos aproximarmos das suas concepções de avaliação para posteriormente relacioná-las com as práticas avaliativas por eles mobilizadas.

Em seus relatos iniciais, os educadores apresentaram a avaliação como um processo complexo e necessário para o acompanhamento da aprendizagem, trazendo consigo a percepção da avaliação como uma possibilidade de compreensão do educando sobre os conteúdos trabalhados. Relataram que a avaliação deve ser realizada durante o processo de aprendizagem e que não se resume a atividades pontuais. Destacam-na como uma possibilidade de reflexão sobre a aprendizagem, um processo de conhecimento baseado na troca de saberes estabelecida entre educandos-educadores, enfatizando a necessidade de se utilizarem das informações coletadas no processo como elementos direcionadores da melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

Esses posicionamentos nos levaram a perceber que os educadores socializaram um discurso pedagógico que se aproxima das concepções de avaliação voltadas para a reflexão e para o diálogo. Em seus relatos, são demarcadas concepções de avaliação voltadas para o diagnóstico, com o objetivo de repensar suas práticas. Em alguns momentos, sinalizaram uma perspectiva dialógica, voltada para a ação e reflexão, buscando dialogar com os aspectos da realidade; uma concepção de avaliação voltada para a emancipação social e a autonomia dos

educandos. Em outros momentos, transitam entre concepções voltadas para a verificação e acumulação de conteúdos.

Os professores deixaram fluir aspectos característicos de concepções de avaliação voltadas para a verificação da aprendizagem, ao destacarem que a avaliação poderá indicar o quanto o educando está absorvendo do que lhe fora transmitido, servindo para verificar em que medida se apropriou do conhecimento socializado. Tais relatos que sinalizaram a presença de concepções de avaliação voltadas para uma educação bancária, em que se entende que o educando deve acumular os conhecimentos transmitidos pelo educador, e a avaliação realiza um julgamento pela capacidade de acumular as informações passadas.

A dicotomia presente nas falas dos educadores revela que as concepções de avaliação apresentadas por eles transitam, de um lado, entre as que preconizam o crescimento do educando como sujeito produtor do conhecimento e capaz de agir criticamente sobre a realidade, sendo considerada como uma possibilidade de análise e reflexão sobre as ações educativas, um componente do ato pedagógico que fornece subsídios para a reorientação das ações. E, por outro lado, apresentam a avaliação como verificação do conhecimento acumulado, abrindo espaço para uma classificação dos educandos entre os que atingiram ou não o nível de conhecimento esperado pelo educador. Destacamos que assumir a avaliação nesta perspectiva coloca em risco a possibilidade de intervenção crítica do educando sobre sua realidade, promovendo avaliações seletivas, classificatórias e excludentes.

Ao relacionarmos as concepções apresentadas nos relatos dos educadores com as mobilizadas em suas práticas educativas, foi possível perceber como essas contradições se materializam. É importante considerar que o contexto da observação se deu em um ambiente que trazia consigo os reflexos da pandemia, e que para os educandos e educadores da EJA esse contexto se configurou como mais um grande desafio a ser enfrentado, que era ter de proporcionar aos educandos momentos de aprendizagem em um ambiente distante da sua realidade permeada por singularidades.

Esses desafios contribuíram para a retomada ou fortalecimento de práticas avaliativas baseadas na aplicação de provas e realização de exercícios tendo como objetivo a memorização e repetição dos conteúdos, assumindo uma perspectiva bancária e alienante do ato de avaliar. Percebemos que atividades nesta concepção se tornaram cada vez mais presentes no contexto das aulas remotas, onde o diálogo, a troca de saberes e experiências, elementos que fortalecem a Educação de Jovens e Adultos e direciona os sujeitos para a emancipação e a construção da autonomia, tornaram-se escassos nas aulas virtuais. Prevaleceu em boa parte das atividades avaliativas a verificação da aquisição do conteúdo pelos

educandos, apegando-se a atividades mecânicas que reproduziam o conhecimento transmitido pelo educador, na busca por cumprir o calendário escolar estabelecido pelo sistema.

Essas ações destoavam das concepções apresentadas nos relatos dos educadores, uma vez que, em diversos momentos, apresentavam concepções de avaliação comprometidas com a transformação social, a participação crítica dos educandos sobre a realidade vivenciada, os saberes socialmente construídos e preocupados com a aprendizagem relacionada com a vida. O momento nos levou a refletir se, na realidade, as práticas avaliativas realizadas naquele contexto eram recorrentes também nos momentos das aulas presenciais, ou estavam sendo fortalecidas e alimentadas pela ausência de formação e de habilidades para o uso dos instrumentos tecnológicos que atendessem às especificidades daquele coletivo. Percebemos que estas concepções, possivelmente internalizadas durante o processo formativo dos educadores, durante as aulas remotas sobressaíram em relação às dialógicas e emancipatórias presentes em seus relatos.

Não podemos deixar de pontuar os momentos em que os educadores buscavam, através dos saberes acumulados no exercício da profissão, trazer para a sala de aula metodologias que pudessem viabilizar o diálogo. Alguns educadores produziam pequenos vídeos com o intuito de se aproximarem da realidade dos educandos ou preparavam dinâmicas de interação, na busca por promoverem uma participação mais ativa dos educandos. Ainda se colocavam à disposição para o esclarecimento de dúvidas, objetivando promover momentos de diálogo e troca de conhecimento, atribuindo respeito ao processo de aprendizagem, ao conhecimento de mundo e à diversidade cultural dos educandos, sinalizando uma concepção de avaliação que intenciona a construção da aprendizagem com vistas à transformação de realidades.

Assim, considerando os aspectos observados e os relatos dos educadores sobre as práticas avaliativas mobilizadas nas turmas da EJA da *Escola Esperançar*, podemos inferir que elas transitam entre concepções positivistas, diagnósticas e dialógicas, vivenciando em alguns momentos um distanciamento entre o que apresentam como concepção e que materializam nas práticas avaliativas; e, em outros, apresentam convergência entre as concepções relatadas e as ações desenvolvidas.

No decorrer da pesquisa, além das discussões sobre as concepções de avaliação, o campo indicou a necessidade de abordarmos dois eixos de análise, o planejamento das avaliações e o diálogo como elementos constitutivos de concepções avaliativas emancipatórias. Para os educadores, o planejamento faz parte do processo das práticas avaliativas, pois, a partir da realidade dos educandos, torna-se possível planejar e organizar as

práticas avaliativas, destacando a necessidade de valorizar a diversidade que constitui a Educação de Jovens e Adultos, seus saberes, gênero, diferença geracional, raça/cor e cultura. Eles apontam os desafios de se planejar para um público tão diverso e, ao mesmo tempo, singular, dando centralidade aos educandos e estabelecendo uma relação baseada no diálogo e no respeito.

Os educadores sinalizaram a necessidade de realizar um planejamento coletivo, onde todos possam contribuir em sua construção, baseado no respeito à identidade, aos saberes e à realidade dos educandos. Porém, percebemos em alguns momentos entraves na sua elaboração: as atividades apresentavam sequências e objetivos centrados no conteúdo, sinalizando enraizamento de um modelo de planejamento baseado em concepções que priorizam o acúmulo de informações e o processo de escolarização, afastando-se das concepções emancipatórias preconizadas pela proposta de Educação de Jovens e Adultos, que busca a realização de práticas avaliativas coerentes com a construção da autonomia e libertação social dos educandos da EJA.

Observamos também as inquietações e o desejo dos educadores em provocarem questionamentos e reflexões sobre aspectos da realidade. Porém, diante da inviabilidade produzida pelo contexto pandêmico que dificultava o acesso às aulas, e com o planejamento centrado nos conteúdos, tornava-se difícil estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos, inviabilizando práticas avaliativas numa perspectiva crítica. Destacamos a ausência de discussões relacionadas às questões-étnico raciais, o que fragiliza a construção e valorização da identidade dos educandos e educadores da EJA, bem com a realização de práticas avaliativas que fossem de encontro ao sistema de opressão e desigualdades sociais.

O diálogo esteve presente em todos os eixos analisados, apresentando-se como um elemento imprescindível para o desenvolvimento de ações educativas que priorizem o protagonismo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens. Os educadores sinalizaram a necessidade de compreender os processos de aprendizagens, dispendo-se a caminhar ao lado dos educandos, enfatizando a relação dialógica como uma possibilidade de estabelecer parcerias, viabilizando os processos formativos nessa modalidade educativa.

Em suas argumentações, os educadores destacaram a necessidade de sermos sensíveis ao ato de ouvir e perceber as particularidades dos educandos, apontando o amor como um elemento que permeia as ações educativas nesses espaços, compreendendo-o como sinônimo de compromisso e respeito entre os sujeitos. Não podemos deixar de sinalizar que devemos estar atentos aos riscos de romantizarmos o ato de amar e cairmos na superficialidade de

promover discussões rasas sobre os aspectos emergentes no contexto da sala de aula. O ato de amar sugere problematizações e questionamentos sobre os aspectos relacionados à vida dos educandos e educadores numa perspectiva crítica, explorando situações reais protagonizadas por esses sujeitos que refletem questões estruturais da nossa sociedade, mantendo uma dimensão de compromisso com a justiça social e o respeito aos direitos dos educandos.

Ao relacionarmos as compreensões sobre o diálogo apresentadas nos relatos dos educadores e as ações educativas e avaliativas por eles mobilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, percebemos um distanciamento entre o concebido e o realizado, uma lacuna potencializada pelos reflexos da pandemia nas aulas remotas. Os educadores demonstravam a consciência da necessidade de estabelecerem uma relação dialógica com os educandos, e por diversas vezes registravam essa observação durante as aulas. No entanto, diante da excepcionalidade das aulas remotas, tornava-se mais difícil dar materialidade ao ato dialógico. O silenciamento dos educandos refletiu o quanto a negação dos seus direitos os agredia. Mais uma vez suas especificidades eram ignoradas e não se sentiam pertencentes àquela forma de ensinar e aprender. O contexto pandêmico potencializou as vulnerabilidades e, além das lutas já travadas em toda sua história, a ausência de políticas públicas que buscassem atender às demandas da EJA alargava ainda mais o gargalo das desigualdades. E, na contramão das concepções que defendem a valorização dos saberes socialmente construídos, a construção da autonomia e a percepção crítica e ativa dos sujeitos sobre a realidade, era fortalecida a cultura do silêncio e a ideia da realidade pronta e acabada.

O percurso construído nesta investigação abriu espaço para a reflexão crítica sobre a realidade, apresentando momentos em que concepções e práticas convergiam, como também permitiu perceber distorções conceituais a respeito do ato de avaliar, apresentando as lacunas existentes entre as concepções teóricas relatadas pelos educadores e as dificuldades em realizá-las. Vale ressaltar que os desafios enfrentados pelos educadores no exercício da docência são complexos e sempre estarão presentes. Contudo, é necessário promovermos momentos de diálogos e discussões que questionem e problematizem a avaliação e as práticas educativas que temos e a que queremos. Os educadores, em diversos momentos, deixaram claro o desejo de promoverem uma educação que provocasse mudanças positivas na vida dos educandos, que vivenciam diariamente a luta pela superação dos obstáculos impostos pelo sistema educacional e social vigente. Embora haja a predominância de práticas avaliativas baseadas em perspectivas alienantes, os educadores não hesitaram em demonstrar que acreditam numa educação que liberta.

Acreditamos que mobilizar práticas avaliativas numa perspectiva dialógica, participativa e democrática contribuirá para a superação do estado de opressão e subalternidade vivenciada pelas pessoas das classes populares, e são essas pessoas que estão presentes na Educação de Jovens e Adultos. Diante destas reflexões, com base nas inquietações, angústias e necessidades apresentadas pelos educadores, e de acordo com os registros realizados durante as observações, acreditamos que uma formação contínua, no exercício da docência, possa contribuir para estreitar a relação entre o discurso e a prática.

Realizar estudos críticos, buscando contextualizar e trazer para esses espaços de aprendizagem os aspectos da realidade vivenciada pelos sujeitos contribuirá para o enfrentamento desses desafios, fortalecendo concepções de avaliação que considerem o educando como protagonista do processo de aprendizagem, sujeito do conhecimento e agente transformador de realidades. Esse pode ser um caminho para ampliar a concepção de EJA, percebendo-a como espaço de afirmação de direitos e pluralidade cultural, onde coletivos sociais lutam contra as desigualdades, a subalternização, o cerceamento de direitos e a invisibilização social.

Acreditamos na educação como a expressão do ato de amar, que se distancia da visão romântica e utópica, e assume o compromisso social de, junto com homens e mulheres, refletir criticamente sobre a condição humana e social imposta por um sistema de classe homogeneizador e hegemônico. Nossa esperança, afirmada no verbo esperar, é que as reflexões aqui produzidas provoquem inquietações e o desejo de superar a dicotomia entre o discurso e a prática, visando mobilizar ações avaliativas regadas por concepções libertadoras e críticas, que contribuam para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos e abrem espaço para problematizações que instiguem novas investigações, como as propostas pelos questionamentos a seguir:

Quais os reflexos da pandemia da Covid-19 no cenário da Educação de Jovens e Adultos, e como eles podem se fortalecer para enfrentar os desafios vivenciados nesse momento de pandemia e pós-pandemia? Como os princípios da Educação Popular podem contribuir para organizar a Educação de Jovens e Adultos e mobilizar ações para a sua permanência na EJA? Como pensar em processos formativos que contribuam também para os professores estudarem a dimensão do cuidado no processo educacional de sujeitos idosos da Educação de Jovens e Adultos? Essas questões sugerem pesquisas futuras e podem contribuir para dar visibilidade às lutas desses sujeitos, como também podem contribuir para a construção de um olhar sensível em direção às pessoas idosas da EJA.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ALEMANHA. **Confitea V**: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Julho, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 17 jul. 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006.
- ARREDONDO, Santiago Castilo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. De Sandra Martha Dolinsky - Curitiba: Ibepe; São Paulo: Unesp, 2009.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **EJA, Educação de Jovens e Adultos**: aprendizagem ao longo da vida, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020.
- BAHIA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual, 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2013.

BITTI, Tatiana Del Piero. **Avaliação em química na educação de jovens e adultos: um estudo de caso.** 2016. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, São Matheus, Espírito Santo. 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3895284 Acesso em: 13 jun. 2021.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de jovens da EJA.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/464/402/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BOURDIE, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.414.** Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113414.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692.** Diário Oficial da União. Brasília, 1971. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013, 562p. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000.** Brasília: MEC, 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.1, de 5 de julho de 2000.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2000b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Secad. Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília, 2004. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9394/96. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União. Poder Legislativo. Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./ Dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em ago. 2020

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos em seus Diferentes contextos**. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

DUARTE, N. **Luta de classes, educação e revolução**. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação*. São Paulo: Autores Associados. 2012.

DESLAURIES J. P; KÉRISIT. M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: NASSER A.C. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In. **OLIVEIRA**, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: D&A, 2004.

FERREIRA, Joel Silva. **Avaliação formativa e comunicação matemática**: um estudo sobre a prática na educação de jovens e adultos. 2017. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Belém- PA. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5305572 Acesso em: 14 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 40 ed. Rio de Janeiro /São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 57-76.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : LTC Editora, 1989
GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília, INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 04 jul. 2021.

IBGE – instituto brasileiro de geografia e estatística. **Cidades e Estados**. Riachão do Jacuípe-Bahia: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/riachao-do-jacuipe.html>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LEAL, Maria Lindalva Gomes. **Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem**: Foco no PROEJA. 2014. 233f. Tese (Doutorado) ,Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11359> Acesso em: 13 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4 ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIMA, Veronica Rodrigues. **Avaliação diagnóstica nas etapas finais da eja**: um convite a outras possibilidades. 2017 171 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pampa,

Jaguarão- RS. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5150137 Acesso em: 13 jun. 2021

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: senso comum e senso crítico**, 2016. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/05/avaliacao-da-aprendizagem-sensocomum-e.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **O significado do padrão de qualidade na avaliação da aprendizagem escolar. Também na Educação Infantil?** 2015. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2015/02/87-09-o-significado-do-padrao-de.html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo, 2011a.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, Mayara Carvalho. **Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar**. 2017 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana- MG. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5018382 Acesso em: 13 jun. 2021.

MATOS, Joao Batista Condado. **Avaliando as práticas avaliativas do processo de leitura nos círculos finais da educação de jovens e adultos**. 2018 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-RN. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6331456 Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. p. 271-280, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2013.173.11/3818>. Acesso em: 29 set. 2019.

OLIVEIRA, Cardoso Roberto. **O trabalho do antropológico**. 3 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAULA, Claudia Regina; OLIVEIRA, Maria Cristina. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpx, 2011.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200219&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2021.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

PONTE, J. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, M.; FERNANDES, D.; MATOS, J. F.; PONTE, J. P. (Eds.). **Educação matemática**: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teorias e metodologias. In: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIACHÃO DO JACUÍPE. Prefeitura Municipal. **Decreto Nº 33/2020**. Disponível em: <http://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=1588&file=FDFFDDE302303A9388543761600C174&type=publicacao>. Acesso em: 23 jun. 2021.

RIACHÃO DO JACUÍPE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Riachão do Jacuípe-Ba. **Proposta Pedagógica**: nos (re) inventando em tempos de Covid-19 - a educação caminha. Riachão do Jacuípe, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves. **Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos**: revendo mitos, ritos, realidades. 2015. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí, Piauí (PI), 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3407841 Acesso em: 13 jun. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

SANTANA, Claudia Silva. **Avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos**. 2017 318 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5676849 Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Nº63, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SAVIANI, D. & GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade - ANDES-SN, ano XXXI. Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf f. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, S.; BEZERRA, M. C. S.; FERRANTE, V. L. S. B. **A avaliação escolar na perspectiva da educação do campo: modelos em conflito**. 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/505/208>. Acesso em: 14 set. 2017.

SILVA, Luana Alves. **Representações e prática avaliativa no ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: um estudo de caso**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia- MG. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20946> Acesso em: 15 jun. 2021.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. 4 ed. João Pessoa-PB: Editora Universitária, 2003.

SOARES, Sávila Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sávila Bona V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Vol. 1. p. 5-14. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

THOMPSON, A. **Teacher’s beliefs and conceptions: A synthesis of the research**. In: GROUWS D. A. (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New

York: Macmillan, 1992. Disponível em:
[https://mathed.net/wiki/Thompson_\(1992\)_\(handbook\)](https://mathed.net/wiki/Thompson_(1992)_(handbook)). Acesso em: 06 dez. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

UNESCO. **Confitea V:** Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Julho, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 17 jul. 2019.

UNICEF, **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Março, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 out. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

**MESTRADO PROFISSIONAL
PRODUTO EDUCACIONAL**

CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS COM EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE ESTUDOS TEMÁTICOS



Prof^a Sarafina Moreira Gomes Carneiro
(Mestranda)

Profa. Dr^a. Idalina Souza Mascarenhas Borghi
(Orientadora)

Profa. Dr^a Aldinete Silvino de Lima
(Co-Orientadora)

APRESENTAÇÃO

Esta proposta de círculos de diálogos formativos foi pensada durante a pesquisa realizada no mestrado profissional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECD/ UFRB, intitulada “Avaliação da aprendizagem escolar: concepções de professores que atuam na educação de jovens e adultos”, a qual teve como objetivo compreender as concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores da EJA no município de Riachão do Jacuípe-BA, tendo sido elaborada a partir da escuta dos anseios e inquietações apresentados pelos educadores durante as entrevistas e observações das aulas remotas desenvolvidas por 04 (quatro) educadores participantes da pesquisa.

Propomos estudos temáticos sobre a avaliação, considerando-a como um componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011) capaz de contribuir com a aprendizagem dos educandos. Entendemos que, quando assumimos uma perspectiva dialógica, baseada na amorosidade, como representação do compromisso e respeito com os educandos, a avaliação se torna uma possibilidade para a construção da autonomia e libertação social.

Destacamos que a pesquisa mencionada foi realizada numa escola da rede municipal de Riachão do Jacuípe que oferece a Educação de Jovens e Adultos. Com o intuito de garantir o anonimato dos participantes, optamos por denominá-la de *Escola Esperançar*. Os educadores também receberam os nomes fictícios de Amorosidade, Respeito, Ética e Autonomia. A escolha pelos codinomes foi realizada considerando os sentimentos expressados pelos educadores em suas falas durante as observações realizadas, sendo possível perceber empatia para com os educandos na busca da construção do conhecimento.

Enfatizamos que nosso produto educacional seria a elaboração de uma proposta formativa, junto com os educadores, que pudesse contribuir com as práticas educativas e avaliativas na EJA; porém, diante do contexto pandêmico e da impossibilidade de realizarmos encontros para a elaboração de uma proposta formativa coletiva, uma vez que os educadores encontravam-se com intensas horas de trabalho, e tendo ocorrido também o esvaziamento das salas de EJA pelos educandos, elemento que inviabilizou a possibilidade de elaboração de uma proposta formativa com a participação de estudantes e professores, optamos por elaborar uma proposta de círculos de diálogos formativos sobre avaliação para educadores que atuam na EJA, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa, elaborando notas, sugestões de leitura e questionamentos na perspectiva de contribuir com a reflexão sobre a avaliação na

EJA. Para esses estudos, ancoramo-nos na perspectiva dialógica, segundo a qual os sujeitos envolvidos assumem-se protagonistas dos seus processos de aprendizagem, aproximando-nos de uma concepção de educação que visa à formação humana.

Os relatos dos educadores e a realidade observada evidenciaram o comprometimento dos educadores para com os educandos e seus processos de aprendizagem, buscando incentivá-los a lutarem por seus direitos: *“dizemos sempre aos nossos estudantes: vocês podem, vocês conseguem! E nós professores temos que lutar para que eles possam acreditar neles mesmos”* (AUTONOMIA, 2020), reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento: *“os alunos trazem muita coisa boa, eles sabem muito da vida (...) é um público muito bom para trabalhar, eles vêm com vontade de estudar, de aprender, temos que aproveitar isso”* (RESPEITO, 2020). Os educandos da EJA buscam na escola um espaço de representatividade de seus coletivos, são homens e mulheres com histórias marcadas pelo cerceamento do direito à educação.

Percebemos também o desejo dos educadores de realizarem práticas avaliativas que contemplassem as suas necessidades como sujeitos diversos, e as lacunas deixadas pela ausência de discussões que lhes permitissem refletir sobre as próprias práticas educativas numa perspectiva crítica, histórica, social e cultural convergente com a proposta de Educação de Jovens e Adultos voltada para a emancipação humana. Esse posicionamento ficou evidente na fala da educadora Amorosidade (2020) ao se questionar: *“será que realmente vou atingir a necessidade do aluno? (...) temos que buscar atender as necessidades dos alunos”*. A educadora nos revela o desejo de buscar subsídios para alcançar os objetivos traçados, tendo em vista as aprendizagens dos educandos. A ausência de discussões sobre concepções educativas emancipatórias acaba por condicioná-los a modelos prescritivos e estáticos do ato de avaliar, assumindo-o, em certas circunstâncias, como tarefas estanques e pontuais, reprodutoras de concepções alienantes das práticas educativas.

Nessa perspectiva, acreditamos que, em contraposição às práticas educativas baseadas na reprodução do conhecimento, temos de redimensionar nossa concepção de educação, compreendendo-a como uma possibilidade de enfrentamento ao processo de subalternização das classes populares. Para tanto, é necessário realizar práticas educativas que considerem os sujeitos historicamente constituídos como capazes de compreender, participar e transformar o mundo em que vivem, além de se desprender da visão reducionista do ato de avaliar como verificação do conhecimento acumulado para compreendê-lo como uma possibilidade de construção de aprendizagem e participação ativa, crítica da realidade, numa concepção libertadora. Conforme aponta Freire (2001, p. 78), uma prática libertadora “não é para

encorajar os objetivos do educador e as aspirações e sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história”, sujeitos cognoscentes.

Assim, destacamos a necessidade de nos aprofundarmos em discussões que apresentem a construção do conhecimento como um ato dinâmico e coletivo, nas quais a participação dos envolvidos aconteça na elaboração do planejamento pedagógico, na escolha dos conteúdos, nos processos avaliativos e numa perspectiva democrática, participativa e dialógica, como forma de contemplar as heterogeneidades e especificidades dos sujeitos da EJA. Nesta dimensão, o ato de educar, conforme idealiza o educador Ética, *“torna-se uma oportunidade de aprender mais sobre o ser humano, sentir o que o ser humano tem de melhor, de pior, suas carências e suas necessidades de mudança”*. E a escola se configura como um espaço de possibilidades para essas mudanças, em meio aos conflitos existentes.

Destacamos que caminhar nessa direção requer a busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática, e compreender que o discurso e as ações devem caminhar juntos, numa relação dialógica entre saberes da experiência e saberes científicos em busca da construção de novos conhecimentos. Assim, no ir e vir das ações e reflexões sobre nossa prática, avançaremos na superação do senso comum alimentado pela ingenuidade para o conhecimento epistemológico, alicerçado pela criticidade (FREIRE, 2018).

É necessário refletir criticamente sobre nossas ações educativas, relacionando-as com questões histórico-sociais e buscando promover mudanças em nossas práticas avaliativas, mas com a consciência de que será um processo contínuo e reflexivo, ou seja, não acontecerá no ímpeto do desejo do educador. Faz-se necessária uma tomada gradativa de consciência da realidade, *“pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (FREIRE, 2018, p. 40). É justamente este processo que nos inquieta e nos leva a questionar sobre qual o significado do que fazemos, e como poderíamos agir de forma diferente, assumindo assim um posicionamento crítico e reflexivo a partir da própria prática (LIBÂNEO, 2012).

Nessa direção, apresentamos uma sugestão de círculos de diálogos formativos que abordam a avaliação na EJA como uma possibilidade de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, valorizando a história de luta e trabalho vivenciada pelos educandos da EJA numa perspectiva crítica e libertadora, vislumbrando a transformação social a favor da dignidade humana, contemplando os aspectos sinalizados pelos educadores, bem como os observados durante as aulas dos participantes.

Objetivamos realizar círculos de diálogos sobre avaliação na EJA, problematizando e relacionando-a com a realidade vivenciada por educandos e educadores da Escola Esperançar. Os estudos serão alicerçados nos princípios da emancipação e justiça social, em vista de dialogar sobre os processos emancipatórios das práticas educativas e avaliativas na Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, tomaremos como referência as ideias de diferentes tempos formativos da Pedagogia da Alternância, a qual se constitui como uma proposta pedagógica que pode facilitar o processo de formação baseado na dialogicidade e problematização do conhecimento, e, a partir da realidade, possibilita a construção de novos saberes a respeito daquela realidade e de sua relação com o todo (CORDEIRO; REIS; HAJE, 2011). Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância possibilita a relação de saberes entre espaços e tempos formativos, num ciclo dinâmico entre ação-reflexão-ação, implicando situações de aprendizagem ativa, baseadas no diálogo entre os sujeitos em formação e a realidade vivenciada. Nessa dimensão, nós a compreendemos como uma proposta pedagógica que possibilita a percepção do homem como ser integral, complexo, produtor de conhecimento e sujeito capaz de agir sobre o mundo, atuando como protagonista numa constante busca pela autonomia.

Propomos a concretização de uma experiência formativa alicerçada no viés da alternância integrativa (DUFFAURE, 2007), a qual não se restringe a uma relação entre dois pontos específicos, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois tempos formativos, os quais podem ser denominados como Tempo Teórico Reflexivo (**TTR**) e Tempo Ação-Reflexão (**TAR**). Sugerimos relacionar os saberes teóricos construídos na formação (inicial/continuada) e no exercício da profissão docente e os saberes socialmente produzidos, considerando que a aprendizagem acontece não apenas nos espaços escolares, mas também nas relações sociais, nas vivências e experiências particulares e coletivas, nas relações com o trabalho, na vida. Ademais, “um trabalho reflexivo sobre a experiência que privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio” (DUFFAURE, 2007, p. 120). Neste sentido, os tempos formativos se articularão entre a teoria, a reflexão e a ação.

Como proposta metodológica, partindo da compreensão dos educadores e educandos como sujeitos protagonistas dos processos de aprendizagens, sugerimos a realização de “Círculos dialógicos”, mediados pela ação-reflexão-ação, no intuito de provocar a participação ativa dos envolvidos de maneira reflexiva, atentando não apenas para a necessidade de refletir e agir sobre os problemas mais imediatos dos processos avaliativos,

como também a busca de uma “apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente” (LIBÂNEO, 2012, p. 83).

Os textos aqui elencados são sugestões de leituras que abrem possibilidades para um diálogo entre educadores, educandos e a realidade, discussões teóricas que poderão acontecer nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹⁹, no TTR destinado ao estudo formativo.

Sugerimos que sejam organizadas rodas de diálogo para a leitura e discussão dos textos, tomando como base questões problematizadoras previamente elaboradas pelos educadores-educandos ou seguindo as questões dispostas nos quadros de possibilidades de estudo, analisando a temática abordada. Para as rodas de diálogo, vislumbramos a possibilidade de convidar colaboradores externos, firmando parceria com o Programa de Pós Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) e seus mestrandos, associando o conhecimento científico aos saberes socialmente construídos em busca da transformação de realidades. Para o TAR, sugerimos a elaboração de uma proposta de atividade a ser realizada com os educandos, numa tentativa de refletir criticamente sobre a ação, seus desafios, possibilidades e contribuições no/para o processo de aprendizagem dos educandos. As atividades poderão ser socializadas e discutidas com o grupo no próximo TTR.

Com base nos aspectos teórico-metodológicos acima mencionados, e diante da necessidade de abordarmos questões problematizadoras que contemplem as necessidades dos educandos e educadores da *Escola Esperançar*, apresentamos os seguintes temas:

- I. Quem são os sujeitos da EJA, suas especificidades e identidades;
- II. Questões étnico-raciais na EJA;
- III. A avaliação como um ato potencializador dos processos de ensino e aprendizagem;
- IV. O diálogo como princípio formativo de práticas avaliativas numa perspectiva dialógica e libertadora;
- V. O planejamento dos processos avaliativos.

Sugerimos que o estudo dessas temáticas seja realizado de acordo com os círculos formativos propostos. Para cada círculo, apresentaremos sugestões de textos, autores, vídeos ou imagens que contribuam para o processo de reflexão crítica sobre os aspectos abordados. Destacamos que essas temáticas foram pensadas com base na percepção dos participantes da

¹⁹ Denominação criada pela rede municipal de ensino para os encontros semanais dos professores, coordenadores e gestão escolar.

pesquisa acerca dos desafios de avaliar na EJA e nas inquietações que emergiram da observação das aulas.

PRIMEIRO CÍRCULO DE DIÁLOGOS FORMATIVOS:

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA, SUAS ESPECIFICIDADES E IDENTIDADES?

Para a realização deste estudo reflexivo, tomamos como ponto de partida a necessidade de conhecer quem são nossos educandos, quais as suas perspectivas, necessidades e desejos; de sabermos de onde vêm, suas histórias e percursos formativos. É importante considerar que os educandos da EJA têm urgência em discutir questões relacionadas à vida humana, ao trabalho, às injustiças sociais. São pessoas que protagonizam histórias de vida reais, trabalhadores com cor, raça, gênero e classe social que buscam a escola como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social e não devem ser homogeneizados, conforme define Arroyo (2017, p. 24) “A EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero, raça. Como coletivos. (...) A identidade da educação de pessoas jovens e adultas vem dessa coexistência, encontro, confluência dessas identidades coletivas”. Neste sentido, não podemos deixar que os aspectos identitários sejam desconsiderados; é preciso dar centralidade aos sujeitos da EJA, ouvir suas demandas, valorizar seus saberes, suas culturas e histórias.

Para abordarmos estes aspectos, sugerimos algumas leituras e questões problematizadoras destacando a relevância de relacioná-las com a nossa prática como educadores, num constante movimento entre o agir-refletir-agir que nos permita atuar criticamente sobre a realidade. Sugerimos que, ao finalizar o estudo teórico reflexivo, os educadores construam coletivamente uma proposta de atividade que possa ser realizada com os educandos no TAR na sala de aula, buscando problematizar as questões identitárias e seus percursos formativos como pessoa e ser social. Essa proposta poderá ser socializada e discutida no próximo TTR.

Quadro 03 – Possibilidades de estudos teórico-práticos: a EJA e seus sujeitos

Organização e Problematização inicial:

- Fazer a roda de diálogo para discutir o texto;

| <ul style="list-style-type: none"> • Propor uma investigação prévia sobre a visão de mundo dos educandos, suas perspectivas, interesses, vivências; TAR (Tempo Ação- Reflexão); • Construção de quadro síntese das informações coletadas; • Promover uma atividade criativa com os estudantes para construir aproximações com suas realidades (considerar as questões problematizadoras e reflexões construídas no TTR). | | |
|---|--|--|
| Texto | Referência | Questões problematizadoras |
| Passageiros da noite: de onde, para onde? | ARROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (p. 21-40) | Quem são os sujeitos da EJA da Escola Esperançar? Quais trajetórias percorridas? Quais direitos alijados? Sonhos, desejos, anseios, como ouvi-los? Quais condições podemos mobilizar para darmos centralidade aos sujeitos da EJA? |
| Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões. | GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos . Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 87-104) | Que identidades sociais, raciais e de gênero se fazem presentes nas turmas da EJA na Escola Esperançar? Quais possibilidades de experiências com os educandos podem contribuir para superar uma visão estigmatizada e negativa relacionada à raça, gênero e classe social e contribuem para se reconhecerem como sujeitos de direito com possibilidade de construir novos percursos? O preconceito de gênero e etnia atinge a todos? Como moramos? Como estudamos? Que profissões temos na EJA? Qual a raça/cor da EJA da <i>Escola Esperançar</i> ? (Usar dados do censo |

| | | |
|---|---|--|
| | | escolar disponível na Secretaria de Educação do Município). Como podemos problematizar as questões étnico-raciais nesses espaços? |
| Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. | ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos . Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p.19-50) | Qual o retrato da EJA na <i>Escola Esperançar?</i> Quais especificidades constituem as turmas da EJA da <i>Escola Esperançar?</i> Como o poder público vem se posicionando em relação à EJA e em quais aspectos deixa a desejar? |
| <p>Sugestão de vídeos:</p> <p>EJA na Diversidade - Jane Paiva (PARTE 1), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1ELU3v_cR04</p> <p>EJA na Diversidade - Jane Paiva (PARTE 2), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w_1CPMHPbHA</p> <p>Educação de Jovens e Adultos - Jane Paiva. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MmzfrUtn008</p> | | |

SEGUNDO CÍRCULO DE DIÁLOGOS FORMATIVOS:

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA

Tecer diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que a constituem requer uma discussão sobre as questões étnico-raciais como elemento constitutivo desse coletivo. Um debate fundamental para a compreensão de um processo histórico de negação de direitos básicos à população negra, dentre eles o da educação. A Educação de Jovens e Adultos precisa materializar uma política pública afirmativa de inclusão social, e também se configura como um movimento de luta, com uma proposta educadora que dá força e legitimidade aos embates por uma sociedade mais justa e menos opressora.

Conforme destaca Gomes (2011, p. 90), “pensar a realidade da EJA é pensar a realidade de jovens e adultos, em sua maioria negros, que vivem em um processo de exclusão social e racial”. Problematizar as questões étnico-raciais fortalece a luta contra o racismo e dá visibilidade a questões que agridem o ser humano e perpetuam a opressão, o silenciamento e a subalternização de um povo.

Para tecermos diálogos sobre essas questões, sugerimos a discussão de alguns textos, abaixo elencados, questões problematizadoras e análise do perfil étnico-racial dos estudantes da EJA através dos gráficos dispostos no quadro abaixo. Destacamos a relevância de relacioná-las com o nosso contexto realizando reflexões sobre como, na posição de educadores, educandos e cidadãos, podemos contribuir para uma educação antirracista, realizando um movimento dinâmico entre a ação-reflexão-ação, que nos permita atuar criticamente sobre a realidade. Sugerimos que, ao finalizar o estudo teórico reflexivo, os educadores construam coletivamente uma proposta de atividade que possa ser realizada com os educandos no TAR, buscando problematizar as questões étnico-raciais e sua trajetória como pessoa e ser social. Essa proposta poderá ser socializada e discutida no próximo TTR.

Quadro 04 – Possibilidades de estudos teórico-práticos: questões étnico-raciais na EJA

Organização e Problematização inicial:

- Fazer a roda de diálogo para discutir o texto;
- Realizar uma análise sobre o perfil dos estudantes da EJA da *Escola*

Esperançar, observando as histórias que se cruzam, as vivências e os aspectos relacionados à classe, gênero e raça;

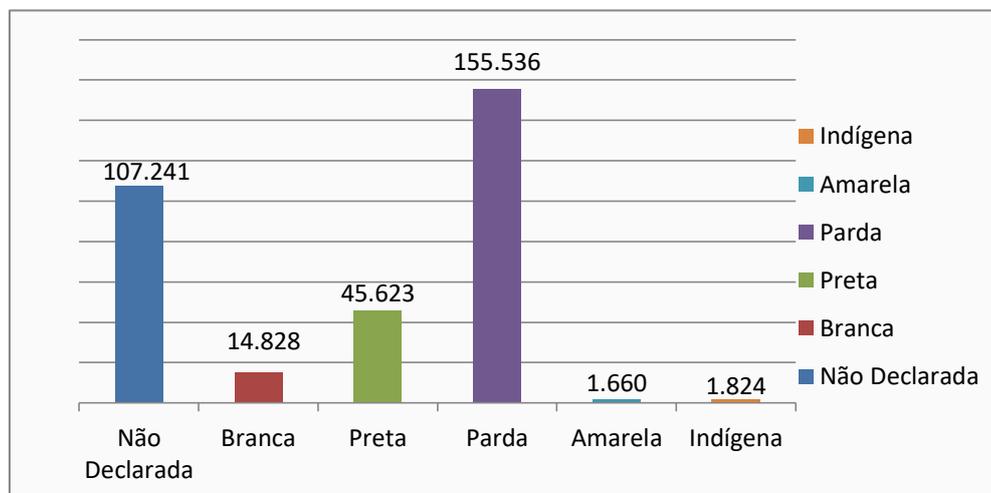
- Escolha dos textos e questões problematizadoras, pensar em estratégias de leitura dinâmicas que facilitem as discussões (TTR);
- Realizar uma análise dos gráficos disponibilizados e refletir sobre a questão da racialização, ficando a critério do coletivo de professores pensar sobre a possibilidade de trabalhar a questão com os estudantes (TAR);
- Elencar com os educandos possíveis temáticas sobre as questões étnico-raciais que desejam trabalhar (Podem ser usadas temáticas apresentadas no livro de Djamila Ribeiro (2019) - *Pequeno manual antirracista*), aspectos da cultura negra/autores negros/os privilégios da branquitude/o negro na política, nas artes, na educação...)

| Texto | Referência | Questões problematizadoras |
|-----------------------------|--|--|
| Informe-se sobre o racismo. | RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista . 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (p.17 a 23) | Como compreendemos o racismo? Como ele se apresenta em nossa sociedade? Ele está presente em nosso cotidiano? Ele está presente no contexto da <i>Escola Esperançar</i> ? Se sim, quais situações vivenciadas revelam expressões e ações de cunho racial? E nós? O que temos feito ou podemos fazer pela luta antirracista? |
| Enxergue a Negritude | RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista . 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. | Observando o contexto local, é possível perceber representatividade das pessoas negras nos espaços de poder, destaque em nossa Escola? Comunidade? País? Como podemos fortalecer a representatividade das pessoas negras nesses espaços? |
| Raça e Racismo | ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural . | Quais aspectos do racismo estrutural atingem os educandos da EJA da |

| | | |
|---|--|--|
| | São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (p. 24 a 57) | <p><i>Escola Esperançar?</i></p> <p>Como podemos problematizar as questões estruturais da nossa sociedade, com nossos educandos?</p> <p>Qual a relação do racismo estrutural com as questões contemporâneas?</p> <p>A condição de vida das pessoas negras é reflexo da estrutura social em que estamos inseridos?</p> |
| Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões. | GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos . Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 87-104) | <p>Quais identidades sociais, raciais e de gênero se fazem presentes nas turmas da EJA na <i>Escola Esperançar?</i></p> <p>Quais possibilidades de experiências com os educandos podem contribuir para superar uma visão estigmatizada e negativa relacionada à raça, gênero e classe social e que contribuem para se reconhecerem como sujeitos de direito com possibilidade de construir novos percursos?</p> <p>O preconceito de gênero e etnia atinge a todos?</p> <p>Como moramos? Como estudamos?</p> <p>Que profissões temos na EJA?</p> <p>Qual a raça/cor da EJA da <i>Escola Esperançar?</i> (Usar dados do censo escolar disponível na Secretaria de Educação do Município).</p> <p>Como podemos problematizar as questões étnico-raciais nesses espaços?</p> |

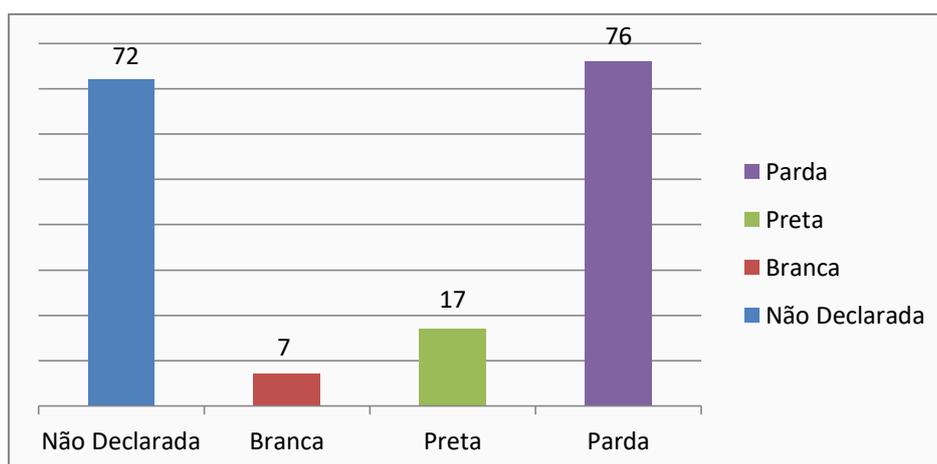
Análise de gráficos:

Gráfico 01 – Número de matrícula da EJA na Educação Básica – BA/ ano 2020 por cor/raça na Bahia



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2021).

Gráfico 02 – Alunos matriculados na EJA – Riachão do Jacuípe – BA, 2020 – Tempos Formativos I e II



Fonte: Elaboração própria (2021).

Questões problematizadoras:

- Diante da análise e comparação dos dados presentes nos gráficos acima, qual o perfil dos estudantes da EJA no Estado da Bahia? E na *Escola Esperançar*?
- Qual seria o provável motivo da não declaração da cor/raça por um número

tão elevado de estudantes?

- Como poderíamos abordar as questões étnico-raciais nesses espaços?

TERCEIRO CÍRCULO DE DIÁLOGOS FORMATIVOS:

A AVALIAÇÃO COMO UM ATO POTENCIALIZADOR DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Diante da possibilidade de propormos um estudo crítico-reflexivo sobre a avaliação na Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário ressaltar que “em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação” (ROMÃO, 2008, p. 56). Assim, compreendemos que as concepções de avaliação mobilizadas pelos educadores refletem ideais pedagógicos construídos em seu percurso formativo, podendo mobilizar práticas avaliativas numa perspectiva voltada para a classificação e verificação da aprendizagem, ou direcioná-las para uma perspectiva dialética, a qual concebe a avaliação da aprendizagem como uma possibilidade de redirecionar prática pedagógica, tendo em vista o avanço e o crescimento do educando, a construção da autonomia e a transformação social. Para Vasconcelos (2008), a avaliação, nesta concepção, é compreendida como um processo necessário à existência humana, que implica reflexões sobre a realidade, sobre seus processos educacionais, tendo como referência o próprio educando na busca pela superação das dificuldades, relacionado os conhecimentos escolares aos aspectos que constituem sua vida como ser social e humano, concepção esta que dialoga com a perspectiva de emancipação humana defendida pela Educação de Jovens e Adultos que busca a justiça social.

Diante da proposta de realizar estudos reflexivos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que atendam às especificidades da EJA, considerando o conhecimento construído através do estudo das literaturas, fruto das pesquisas realizadas sobre a temática e das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa (pesquisador e participantes), sugerimos o estudo de textos que abordem a avaliação da aprendizagem a partir “da realidade concreta, para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido de mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos” (ROMÃO, 2008, p. 64). Ou seja, uma concepção dialógica, pensando sobre quem são os nossos educandos, suas histórias e trajetórias de vida, seus

desejos e as motivações que os trouxeram de volta à sala de aula. Conforme apresenta a educadora Autonomia,

Na hora de avaliar a EJA, a gente tem que ter um horizonte mais amplo, não é só avaliar os conteúdos, isso é muito limitante, a gente tem que levar em consideração todo o conhecimento de mundo que eles têm, eles não ficaram estagnados no tempo, eles construíram aprendizagens ao logo destes anos.

Ampliar os horizontes significa considerar a diversidade dos sujeitos presentes na sala de aula, respeitando suas individualidades, sua luta pela reafirmação como sujeitos de direitos. Significa entender que esses sujeitos não deixaram de construir aprendizagens por não terem um percurso escolar contínuo; eles são sujeitos do trabalho, que produziram conhecimento ao longo da sua vida e que, ao retornarem para a escola, acreditam numa possibilidade de mudança da sua condição social, um caminho para a libertação.

Para estudos baseados nesta concepção, sugerimos a leitura de alguns textos, relacionados no quadro abaixo, buscando realizar reflexões críticas a respeito das realidades apresentadas no contexto da *Escola Esperançar*. Neste sentido, torna-se imprescindível relacioná-las com a nossa prática como educador, tomando como base o movimento entre ação-reflexão-ação na busca por criar possibilidades de atuarmos ativa e criticamente sobre a realidade observada. Sugerimos que, ao finalizar o estudo teórico reflexivo, os educadores construam coletivamente uma proposta de atividade que possa ser realizada com os educandos no TAR na sala de aula, buscando problematizar e refletir sobre a avaliação da aprendizagem, partindo da realidade concreta, tendo em vista a necessidade de intervir conscientemente sobre ela, no sentido de provocar mudanças que contribuirão para a construção da aprendizagem. Essa atividade poderá ser socializada e discutida no próximo TTR.

Quadro 05 – Possibilidades de estudos teórico-práticos: a EJA e a avaliação

Organização e Problematização inicial:

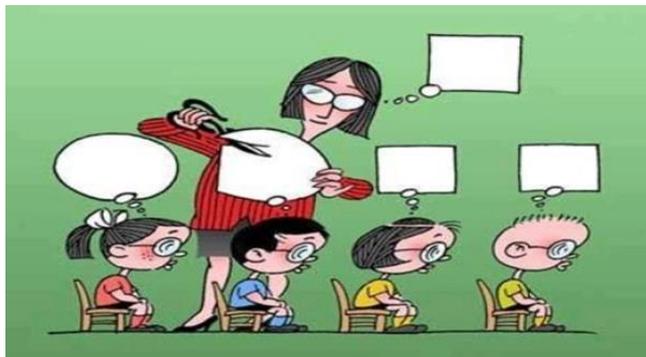
- Fazer a roda de diálogo para discutir os textos;
- Fazer uma avaliação da atividade realizada com os educandos (TAR), discutindo os aspectos positivos e negativos, e as possíveis contribuições para a construção e fortalecimento da identidade e pertencimento étnico-racial;
- Discussão dos textos sugeridos;

| <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar uma atividade avaliativa contemplando a perspectiva da concepção de avaliação que contemple as especificidades da EJA (considerar as questões problematizadoras e reflexões construídas no TTR). | | |
|---|---|--|
| Texto | Referência | Questões Problematizadoras |
| O ato de avaliar a aprendizagem como componente do ato pedagógico | LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p. 147-178) | Qual minha compreensão sobre avaliação da aprendizagem? Minhas práticas avaliativas assumem qual perspectiva de avaliação? Quais os reflexos da avaliação na vida dos educandos? Os processos avaliativos mobilizados contribuem para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos? |
| Concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar: II-Questão metodológica III-Análise do Problema | VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008. (p. 23-50) | Qual perspectiva de avaliação acredito ser coerente à EJA? Qual avaliação acontece de fato nas turmas da EJA da <i>Escola Esperançar</i> ? O que desejamos com a avaliação? O que fazer para alcançar o processo avaliativo desejado? A favor de quem avaliamos? Minhas práticas avaliativas contribuem para qual projeto de sociedade? |
| Concepção de avaliação dialógica | ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 7ªed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008. (p. 87-100) | A minha concepção de avaliação se aproxima da concepção dialógica? Minhas práticas avaliativas contribuem para a formação do educando como cidadão? Em que minhas ações avaliativas se distanciam dessa perspectiva? Meus educandos participam das decisões sobre seus processos avaliativos? Preocupo-me em transmitir |

| | | |
|---|--|--|
| | | conhecimentos ou em construí-los através da troca de experiências? Busco compreender a realidade para pensar em mudanças? |
| <p>Sugestão de vídeos :</p> <p>Avaliação dialógica como norteadora da ação docente. José Eustáquio Romão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IynDeH3iLFU</p> <p>Celso Vasconcellos - Avaliação Diagnóstica no início do processo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XbKCleKlaH8</p> <p>Sugestão de imagens para refletirmos sobre os processos avaliativos:</p> <p>Figura 01 – Avaliação homogeneizadora</p>  <p>Fonte: Blog Geografia visual²⁰</p> | | |

²⁰ Disponível em: <https://geografiavisual.com.br/noticias/novas-tecnologias-novas-possibilidades-de-avaliacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 13 jul. 2021.

Figura 02 – Avaliação reguladora



Fonte: Blog do prof. João Martins²¹

QUARTO CÍRCULO DE DIÁLOGO FORMATIVO:

O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO EM PRÁTICAS AVALIATIVAS NUMA PERSPECTIVA LIBERTADORA

Há turmas que gostam de participar, que sugerem, fazem críticas bastante construtivas (...) que buscam além, sugerem assuntos, conteúdos (RESPEITO, 2020).

Realizar uma reflexão crítica sobre o diálogo como princípio formativo em práticas avaliativas libertadoras constitui-se como ação indispensável, uma vez que é a partir do diálogo que as relações sociais se tornam democráticas e participativas, possibilitando aos sujeitos a troca de saberes, a construção da autonomia, o exercício da amorosidade, da confiança e do respeito. Ou seja, o diálogo se mostra como elemento necessário para uma educação que busca romper com os esquemas verticais de uma educação que desumaniza e silencia, uma educação bancária (FREIRE, 2020).

²¹ Disponível em: <https://profomar.wordpress.com/tag/jussara/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

Dialogar significa provocar a participação dos educandos-educadores e educadores-educandos como protagonistas da sua história, possibilitar que apresentem suas verdades, sua realidade, que critiquem e questionem a realidade imposta. Ao assumirmos uma concepção dialógica, direcionamo-nos para a construção da autonomia numa perspectiva político-social, pela qual o sujeito se insere no mundo de forma ativa e consciente como produtor do conhecimento, conforme afirma Freire (2018, p. 53): “minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Para tanto, faz-se necessário mobilizar práticas educativas que considerem o constante processo de transformação vivenciado pelo homem e as aprendizagens por eles construídas como ponto de partida para uma educação que contribua para a emancipação humana.

Nessa direção, o educador assume uma concepção libertadora, que acredita no sujeito capaz de conhecer e aprender com o outro e, assim, problematizar o mundo. Uma postura que busca a superação do estado adormecido, docilmente elaborado pelo acúmulo de informações para a construção do pensamento crítico e reflexivo em busca de compreender realidades e superar paradigmas, isto é, uma práxis libertadora: “Uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2020, p. 52).

Como sugestão de estudo, nessa perspectiva, elencamos alguns textos e imagens que nos direcionam para essas reflexões, destacando a relevância de buscarmos relacioná-las com a nossa prática de educadores, num constante movimento entre o agir-refletir-agir que nos permita problematizar as condições de existência humana. Ao finalizar o estudo teórico reflexivo, propomos que os educadores construam coletivamente uma proposta de atividade que possa ser realizada com os educandos no TAR na sala de aula, buscando problematizar e refletir sobre o diálogo como princípio formativo em práticas avaliativas libertadoras. Essa atividade poderá ser socializada e discutida no próximo TTR.

Quadro 06 – Possibilidades de estudos teórico-práticos: o diálogo

Organização e Problematização inicial:

- Organizar a roda de diálogo para discutir o texto;
- Fazer uma avaliação da atividade realizada com os educandos no TAR, discutindo os aspectos positivos e negativos, destacando quais os pontos que convergiram para uma concepção de avaliação na

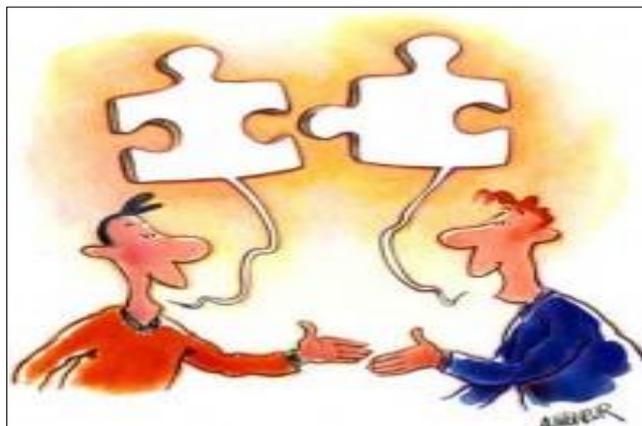
| <p>perspectiva da emancipação e construção da autonomia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão dos textos sugeridos; • Escolher um tema gerador a partir de fatos vivenciados pelos educandos que marcaram sua história como cidadãos; • Promover uma roda de diálogo com os educandos, sugerindo a elaboração de questionamentos sobre aspectos da realidade, contemplando o tema gerador escolhido. Provocar questionamentos e discussões sobre os aspectos abordados pelos educandos, buscando dialogar com suas vivências; • Considerar as questões problematizadoras e reflexões construídas no TTR. | | |
|--|---|---|
| Texto | Referência | Questões problematizadoras |
| <p>A Concepção “bancária” da Educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. (p.79-94)</p> | <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 256.</p> | <p>Como posso caracterizar práticas avaliativas numa perspectiva bancária?</p> <p>Quais os objetivos por trás da perspectiva bancária?</p> <p>Como posso caracterizar práticas avaliativas numa perspectiva libertadora?</p> <p>Quais os objetivos por trás da perspectiva libertadora?</p> <p>Como poderíamos conceituar o diálogo numa concepção problematizadora?</p> <p>As práticas educativas mobilizadas nas turmas da EJA se aproximam de que concepção? Bancária? Libertadora? Outras? Quais?</p> |
| <p>Prática Docente: Primeira reflexão</p> | <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática</p> | <p>“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 2018, p. 24). Partindo</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | educativa. 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. | desta reflexão, podemos questionar: as práticas avaliativas mobilizadas nas turmas da EJA possibilitam a construção do conhecimento pelos educandos? Elas dialogam com as especificidades desses sujeitos? Podemos promover um diálogo concreto entre escola-educando e realidade? |
| Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (p. 95-110) | FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido . São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 256. | Qual minha percepção do diálogo nos processos de aprendizagem? Como ele se apresenta na relação educador-educando-escola-mundo, nas turmas da EJA da <i>Escola Esperançar</i> ? Como posso problematizar práticas educativas que possibilitem aos educadores e educandos se perceberem como sujeitos produtores de conhecimento? |
| Educação Dialógica e diálogo. (p.110) | FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido . São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 256. | Amor? Qual a concepção do amor numa perspectiva libertadora? Como materializar o amor nas práticas educativas? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais conheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 2020, p. 112). Nossa proposta de trabalho permite a participação e escuta dos educandos? Como poderíamos definir a |

| | | |
|--|--|---|
| | | amorosidade? Ela se corporifica em nossas práticas? |
|--|--|---|

Sugestões de Imagens para leitura e problematização do diálogo:

Figura 03 – O diálogo como possibilidade de construção coletiva



Fonte: Site pessoal de Paulo Rená²²

Figura 04 – Educação é diálogo!



Fonte: Site Prezi²³

²² Disponível em: <https://hiperficie.wordpress.com/2013/07/04/dialogo-por-paulo-freire/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

²³ Disponível em: <https://prezi.com/ucwvvr7ycdxe/paulo-freire-e-o-conceito-de-dialogo-na-contemporaneidade/?frame=079acb0b00d21e7d7daf81271cb810743c80345b>. Acesso em: 20 jul. 2021.

QUINTO CÍRCULO DE DIÁLOGOS FORMATIVOS:

O PLANEJAMENTO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Gostaria que o planejamento fosse como deveria ser, um planejamento coletivo e com base nos eixos, isso nunca aconteceu, tenho mais de 10 anos na EJA, e o máximo que fazemos é selecionar os aspectos no coletivo (AUTONOMIA, 2020).

Para o estudo desta temática, partimos da compreensão de que o planejamento dos processos avaliativos na EJA que objetivam o desenvolvimento da consciência crítica, autonomia, transformação e libertação social dos educandos apresenta-se como uma ação pedagógica capaz de organizar ações que possibilitam o enfrentamento às concepções avaliativas que uniformizam, classificam e reproduzem modelos pedagógicos alienantes.

Nessa dimensão, acreditamos que planejar a avaliação na EJA é pensar com os educandos a sua vida, seus objetivos, articulando-os com a realidade que vivenciam, intencionando modificá-la. Para tanto, é necessário que o planejamento seja realizado coletivamente, abrindo espaço para o diálogo e a participação dos sujeitos envolvidos, dando centralidade aos educandos e ao seu conhecimento socialmente construído, reconhecendo-os como protagonistas do processo formativo e valorizando seus saberes, cultura, valores e identidades como elementos fundamentais às práticas educativas baseadas na dialogicidade do processo da construção e reorientação do trabalho educativo com propósitos emancipatórios, conforme sugere a Política da EJA (BAHIA, 2009). Apresentando as diferenças, singularidades, e diversidade como elementos positivos e potencializadores da identidade coletiva destes sujeitos.

Assim, propomos um estudo reflexivo do planejamento dos processos avaliativos como uma atividade permanente de reflexão e ação, um processo contínuo de conhecimento e análise de uma realidade em busca de alternativas para a solução de problemas e redirecionamento das ações (LIBÂNEO, 2001), pensando o futuro a partir de um presente que reflete o passado. Defendemos também o planejamento como uma atividade política, espaço

para a discussão sobre as relações sociais, contextos, expectativas e interesses; momento de falar com o educando, escutá-lo, numa relação dialógica, baseada na interação, na troca e compartilhamento de saberes, visando à luta por seus direitos (PADILHA, 2001).

Nessa direção, sugerimos o estudo de textos que nos direcionem a refletir criticamente sobre: para quem planejamos nossas práticas educativas e avaliativas? Quais intenções estão presentes? Quais contribuições trarão para o processo de aprendizagem dos educandos e para sua formação como cidadão?

Ao finalizar este estudo teórico reflexivo, como nas etapas anteriores, os educadores poderão construir coletivamente uma proposta de planejamento que aborde questões emergentes do contexto da *Escola Esperançar*, e que possa ser realizado com os educandos no TAR na sala de aula, buscando problematizar e refletir sobre o planejamento como uma atividade permanente de reflexão e ação, um processo contínuo de conhecimento e análise de uma realidade em busca de alternativas para a solução de problemas e redirecionamento das ações (LIBÂNEO, 2001). Essa atividade poderá ser socializada e discutida no último TTR, momento em que poderão realizar uma avaliação dialógica sobre as etapas formativas realizadas, pensando em sistematizar a experiência vivenciada como uma possibilidade de ampliar os diálogos formativos.

Quadro 07 – Possibilidades de estudos teóricos – Planejamento e Avaliação

Organização e Problematização inicial:

- Fazer a roda de diálogo para discussão dos textos;
- Fazer uma avaliação da atividade realizada com os educandos, discutindo os aspectos positivos e negativos, apresentado os temas geradores selecionados pelos educandos, refletindo sobre os aspectos que se destacaram, as semelhanças entre as problemáticas elaboradas, e como se estabeleceu o diálogo entre os saberes escolares e os saberes socialmente produzidos;
- Discussão dos textos sugeridos;
- A partir dos temas geradores elaborados por educadores e educandos no TAR, elaborar coletivamente um planejamento que aborde as questões sinalizadas pelos educandos;
- Considerar as questões problematizadoras e reflexões construídas no TTR.

| Texto | Referência | Questões problematizadoras |
|--|---|---|
| <p>É decidindo que se aprende a decidir.</p> | <p>PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. (p. 15-27)</p> | <p>Qual escola temos e qual escola queremos?</p> <p>Nosso planejamento é pensado para a emancipação dos educandos e educadores ou para a manutenção e reprodução de um modelo social?</p> <p>Como podemos mobilizar os educandos da <i>Escola Esperançar</i> a participarem dos processos de planejamento?</p> |
| <p>Ensinar é uma especificidade Humana.</p> | <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. (p. 89-94)</p> | <p>Nossos educandos são a centralidade das nossas ações, são protagonistas do seu conhecimento?</p> <p>Os conteúdos trabalhados atendem às especificidades dos educandos?</p> <p>Os educandos participam das decisões sobre seu processo de aprendizagem?</p> <p>A esfera administrativa respeita o direito dos educandos e educadores de indagarem, criticarem e opinarem?</p> <p>Como podemos mobilizar práticas problematizadoras?</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Repercussão para o Projeto de Ensino-aprendizagem.</p> | <p>VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. (p. 106-112)</p> | <p>Quem sou, como educador? Quem é meu educando? O que desejamos? Qual a nossa realidade? Qual o nosso objetivo?</p> |
| <p>Política de EJA da Rede Estadual.</p> | <p>BAHIA. EJA, Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009.</p> | <p>O Projeto Político Pedagógico da <i>Escola Esperançar</i> contempla as orientações da Política de EJA, nos aspectos teóricos-metodológicos? Quais são as aproximações e os distanciamentos existentes entre a concepção da EJA da <i>Escola Esperançar</i> e a concepção proposta pela Política de EJA do Estado da Bahia?</p> |

Sugestão de Charge para problematizar o planejamento na EJA:

Figura 05 – Conteúdo X Realidade

Os conteúdos trabalhados atendem às especificidades dos educandos?



Fonte: Site Qnconcursos²⁴

Figura 06 – Educação problematizadora? Será?



Fonte: Site Qnconcursos²⁵

AVALIAÇÃO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS

Para avaliar os momentos de diálogo e reflexão sobre as práticas educativas e avaliativas dos estudos teóricos sugeridos, relacionando-os e confrontando-os com realidade vivenciada por educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos, sugerimos que sejam registrados os pontos observados e discutidos estabelecendo como critérios: a compreensão da realidade da EJA; a relação entre teoria, as experiências e saberes socializados durante os diálogos formativos, tendo em vista estabelecer estratégias de

²⁴ Disponível em: https://www.qnconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes?migalha=true&modo=1&order=id+asc&page=14&per_page=5&product_id=1&prova=55497&url_solr=master&user_id=0. Acesso em: 30 ago. 2021.

²⁵ Disponível em: https://www.qnconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes?migalha=true&modo=1&order=id+asc&page=14&per_page=5&product_id=1&prova=55497&url_solr=master&user_id=0. Acesso em: 30 ago. 2021.

planejamento; a elaboração e/ou reelaboração de ações educativas que objetivem a aprendizagem dos educandos tendo em vista a transformação de realidades. Neste sentido, sugerimos também uma sistematização da experiência formativa como uma possibilidade de compartilhar as reflexões e ações realizadas, e de ampliar os diálogos formativos.

Sabemos que, diante da amplitude do desafio de realizar práticas educativas numa perspectiva libertadora, este é apenas um passo nessa direção. Mas consideramos que, para caminhar nesse sentido, é necessário refletir e questionar nossas práticas educativas, reconhecendo que para ter uma educação que visa à justiça social e à garantia de direitos a quem eles foram negados, é necessário compreender a escola e as relações nela estabelecidas como um espaço de fortalecimento democrático e participativo. Destacamos que essa proposta foi pensada com os professores da escola esperançar, conectada com a realidade da instituição, mas que pode ser desenvolvida em outras realidades, cabendo aos mediadores e participantes considerarem as demandas dos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO. M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAHIA. **EJA, Educação de Jovens e Adultos**: aprendizagem ao longo da vida. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009.
- CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%A2NCIA-E-SEUS-DESAFIOS.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- DUFFAURE, André. Os contornos e os componentes da Pedagogia da Alternância. In: GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacionl dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacionl dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 7 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro (a) professor (a),

Sou mestranda do Programa de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O meu trabalho de pesquisa, intitulado : *Avaliação da aprendizagem escolar: concepções de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos*, objetiva compreender as concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no município de Riachão do Jacuípe – Bahia, em vista da construção de uma proposta de formação continuada sobre avaliação.

As perguntas aqui elaboradas têm como base nos seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

- *Compreender as concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos, no município de Riachão do Jacuípe – Bahia, em vista da construção de uma proposta de formação continuada sobre avaliação.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- *Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam na EJA;*
- *relacionar as concepções de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos;*
- *construir uma proposta de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem, para professores que atuam na EJA, no município de Riachão do Jacuípe-Ba.*

Conto com sua participação nesta entrevista semiestruturada, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa.

Nome: _____
Pseudônimo (se desejar) _____

1- Qual sua formação profissional? Possui alguma formação específica para a EJA?

2- Qual o seu vínculo empregatício com esta instituição?

3- A quanto tempo atua como professor (a)? E na Educação de Jovens e Adultos?

4- Qual sua carga horária na EJA, trabalha em outra modalidade?

5- Em qual segmento da EJA atua?

Segmento I (equivalente ao Ensino Fundamental I)

Segmento II (equivalente ao Ensino Fundamental II).

6- O que você pensa quando te falam em Avaliação?

7- E quando te falam em Avaliação da Aprendizagem?

8- O que você pensa quando te falam em Aprendizagem?

9- Para você, qual o principal objetivo da Avaliação?

10- Existem pontos comuns entre Avaliação e Avaliação da Aprendizagem? O que, por exemplo?

11- Para você, como deve acontecer o processo de avaliação da aprendizagem na EJA?

12- E como você avalia a aprendizagem na EJA?

13- As práticas avaliativas que você realiza na sala de aula possibilitam a construção de indicadores para avaliar a aprendizagem?

14- Quais são os instrumentos de avaliação que costuma utilizar? O que acha deles? Qual prefere mais?

15- Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem? Fale um pouco sobre:

16- Como são utilizadas as informações obtidas nos processos avaliativos?

17- Como os educandos participam deste processo? Como acontece?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação para coleta de dados no campo da pesquisa, tendo em vista alcançar os objetivos propostos no projeto de pesquisa, intitulado : **Avaliação da aprendizagem escolar**: concepções de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, o qual objetiva compreender as concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no município de Riachão do Jacuípe – Bahia, em vista da construção de uma proposta de formação continuada sobre avaliação.

Objetivos específicos norteadores para a observação:

- *Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam na EJA;*
- *relacionar as concepções de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos;*
- *construir uma proposta de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem, para professores que atuam na EJA, no município de Riachão do Jacuípe-Ba.*

Local: _____

Data _____ Horário: _____ Turma: _____

Nome do Professor: _____

Codinome (opção do participante): _____

Disciplina: _____

Tempo de observação: _____

Pontos a serem observados:

| | DESCRIÇÕES | REFLEXÕES |
|---------------------------------|------------|-----------|
| 1. Organização da sala. | | |
| 2. Interação do professor com a | | |

| | | |
|---|--|--|
| turma. | | |
| 3. Envolvimento dos alunos nas atividades propostas | | |
| 4. Desenvolvimento das atividades avaliativas. • | | |
| 5. Instrumentos avaliativos propostos pelo professor e nível de aceitação da turma com o instrumento. | | |
| 6. Como realiza a avaliação da aprendizagem dos estudantes da EJA | | |
| 7. Quais atitudes do professor em relação ao resultado das avaliações? • | | |
| 8. Outras observações relevantes | | |

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a),

Convido-o(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Avaliação da aprendizagem escolar: concepções de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos*”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Professora Sarafina Moreira Gomes Carneiro, sendo desenvolvida no Programa de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Idalina Sousa Mascarenhas Borghi. O objetivo do estudo é *compreender as concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos, no município de Riachão do Jacuípe – Bahia, em vista da construção de uma proposta de formação continuada sobre avaliação.*

A pesquisa será realizada na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, escola pública municipal da cidade de Riachão de Jacuípe – Bahia, com professores das turmas da EJA, nos tempos formativos I e II. Na primeira etapa da pesquisa, buscaremos *identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam na EJA*, bem como, *relacionar as concepções de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos*. Para isso, pretendemos observar algumas aulas e processos avaliativos realizados nestas turmas, realizar entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e transcritas, se assim for permitido. Faremos também a observação dos registros escritos feitos em cadernos, lista de exercícios, avaliações e relatórios, caso estes materiais sejam disponibilizados.

No segundo momento, *após* estudo e interpretações das informações coletadas, nos propomos a *construir uma proposta de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem, para professores que atuam na EJA, no município de Riachão do Jacuípe-Ba*. Sendo este, apresentado como o produto da nossa pesquisa.

Todos os resultantes da investigação serão confidenciais e empregados especificamente para elaboração do nosso relatório de pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. Todos os registros ficarão sob nossa responsabilidade, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes, que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa. Fotos e vídeos poderão ser produzidos com o objetivo de evidenciar a realização da pesquisa em publicações científicas.

Entendemos que, investigar essa questão pode ser um importante caminho para que se possa levantar dados científicos que discutam a avaliação da aprendizagem na EJA como uma ação potencializadora do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educativa. Portanto, é um conhecimento socialmente relevante.

Neste sentido, *pedimos a sua autorização para observar suas turmas da EJA, bem como transcrever as entrevistas gravadas*. Caso você concorde em participar desta pesquisa, podemos lhe garantir que: (i) nos nossos procedimentos de análise adotaremos procedimentos para preservar a sua identidade e resguardar a sua privacidade e a privacidade dos estudantes; (ii) não utilizaremos os dados coletados para análise de ações docentes; (iii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam que o(a) senhor(a) e os(as) alunos(as) sejam identificados.

Cabe salientarmos que o(a) professor(a) não terá nenhum benefício direto – não receberá vantagem de qualquer espécie – pela sua participação nesta pesquisa. Os benefícios que o(a) professor(a) possa vir a ter serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para desenvolvermos uma compreensão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas por professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e que poderá contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, não identificamos qualquer risco potencial em sua participação no estudo.

Caso você dê seu consentimento e, posteriormente mude de ideia, o(a) professor(a) poderá retirar o consentimento a qualquer momento que assim o desejar, sem que isso lhe traga qualquer sanção. Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando você pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas.

Caso o(a) professor(a) sinta-se esclarecido(a) quanto aos procedimentos, riscos e benefícios envolvidos, e concorde em colaborar, na condição de participante da pesquisa, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido, em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o(a) senhor(a) e a outra será arquivada pelos pesquisadores.

Riachão do Jacuípe, _____ de _____ 2020.

Nome do Participante (por extenso):

_____As

sinatura: _____

Pseudônimo (caso prefira escolher): _____

Professora Sarafina Moreira Gomes Carneiro
Pesquisadora responsável