

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**FORMATIVE ASSESSMENT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION**

**EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

LOPES, Reijane da Silva  
reijanelopes02@gmail.com  
UnB - Universidade de Brasília  
<https://orcid.org/0000.0003-2943-7145>

VIEIRA, Maria Clarisse  
mclarissev@yahoo.com.br  
UnB - Universidade de Brasília  
<https://orcid.org/0000.0001-59240488>

**RESUMO** O artigo analisa como aspectos da avaliação formativa são compreendidos e implementados por docentes da Educação de Jovens e Adultos em escola pública do Distrito Federal. A pesquisa, que norteou o artigo, analisou em que medida aspectos da avaliação formativa são implementados no primeiro segmento da EJA. Os dados foram produzidos por meio de pesquisa exploratória, em abordagem qualitativa, fundamentada em Bourdieu e Champagne (1998), Freitas (1995, 2002), Freitas et al. (2014) e Villas Boas (2017), entre outros. Para isso, utiliza questionário sobre a prática avaliativa docente, entrevista semiestruturada e análise de documentos governamentais e da escola. A pesquisa aponta que a discussão acerca da avaliação formativa contribui tanto para a melhoria do trabalho pedagógico da escola quanto para os sujeitos envolvidos com essa modalidade educativa.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa. Educação de Jovens e Adultos. Exclusão.

**ABSTRACT** The article aims to analyze how aspects of formative assessment are understood and implemented by teachers of Youth and Adult Education (YAE) in a public school in the Federal District of Brazil. The research that guided this scientific article analyzed the extent to which aspects of formative assessment are implemented at the YAE's first segment. The data were produced by an exploratory research, in a qualitative approach, based on Bourdieu e Champagne (1998), Freitas (1995, 2002), Freitas et al. (2014), Villas Boas (2017), among others. Questionnaires about the teacher's assessment practice were applied, semi-structured interview and analysis of government and school documents. The research points out that the discussion about formative assessment contributes both to the improvement of the school pedagogical work and to the subjects involved with this educational modality.

**Keywords:** Formative assesment. Youth and Adult Education. Exclusion.

**RESUMEN** El artículo analiza cómo los aspectos de la evaluación formativa son comprendidos e implementados por docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la escuela pública en el Distrito Federal de Brasil. La investigación que orientó el artículo analizó en qué medida los aspectos de la evaluación formativa se implementan en el primer segmento de la EJA. Los datos fueron producidos por medio de investigación exploratoria, en un abordaje cualitativo, fundamentado en Bourdieu y Champagne (1998), Freitas (1995, 2002), Freitas et al. (2014) y Villas Boas (2017), entre otros. Utiliza cuestionario sobre la práctica evaluativa docente, entrevista semiestructurada y análisis de documentos gubernamentales y de la escuela. La investigación apunta que la discusión acerca de la evaluación formativa contribuye tanto para la mejora del trabajo pedagógico de la escuela y para los sujetos involucrados con esta modalidad educativa.

**Palabras clave:** Evaluación formativa. Educación de Jóvenes y Adultos. Exclusión.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempla um público heterogêneo, formado por pessoas jovens, adultas e idosas que, durante a infância ou adolescência, não tiveram o acesso e/ou permanência na escola em idade que lhes era de direito e retornam aos bancos escolares, buscando o resgate desse direito. Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica; experimentam cotidianamente o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social.

Os educandos da EJA são pessoas que trazem as marcas da exclusão em suas histórias de vida, apresentando uma formação escolar marcada por lacunas e fracassos, que os desmotivam e os afastam da escola. Sob esse prisma, voltar a estudar requer força de vontade e determinação para superar os percalços e as dificuldades inerentes ao processo formativo, principalmente por se tratar de pessoas que precisam superar a vergonha de sua condição, em prol de uma vida com mais oportunidades. Para isso, precisam ser acolhidos em suas idiossincrasias.

A EJA é uma dívida histórica do Estado para com os trabalhadores estudantes que, por muito tempo, estiveram à margem do sistema educacional e sempre foram relegados a políticas de governo. É importante lembrar que, por meio de Paulo Freire

e de centros de educação popular, a educação de jovens e adultos ganhou destaque no Brasil e se disseminou um movimento de educação popular que teve seu momento áureo na década de 1960, mas que ainda reverbera nas práticas educativas e na formação de educadores. Tratava-se de um tipo de proposta educativa voltada para os excluídos do campo e da cidade, com o propósito de resgatar a “cultura pensada e vivida pelo povo” numa dimensão política e pedagógica, em prol de uma escola para todos, que respeitasse os ritmos individuais e valorizasse os percursos formativos dos educandos, numa perspectiva libertadora de aprendizagem (BRANDÃO, 2008, p. 28).

Os estudos de Freitas (1995; 2002), de Freitas et al (2014) e de Villas Boas (2017) demonstram a centralidade da avaliação na organização do trabalho pedagógico, a qual tem uma intencionalidade sociopolítica, reproduzindo os interesses da classe dominante. Por se dissociar dos objetivos da aprendizagem, do desenvolvimento e reconhecimento dos sujeitos culturais, assim como, impregnar-se de juízos de valores (avaliação informal por parte do corpo docente), acaba por contribuir para a exclusão social dos educandos.

Para que possa desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado e possibilitar a inclusão dos educandos, a escola precisa constituir-se democraticamente, favorecendo a construção coletiva de seus processos, juntamente com a comunidade escolar. Nesse sentido, necessita dispor de uma avaliação para além do medir se os objetivos de sala de aula foram ou não atingidos - através de conceitos e notas -, a fim de se consubstanciar como um processo - e não apenas como instrumento -, articulada aos objetivos e metas do Projeto Político Pedagógico da escola. A relação explicitada nos estudos de Freitas (1995) entre o par dialético avaliação/objetivos é de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem, pois busca estabelecer a autonomia dos educandos, por meio de um trabalho reflexivo, voltado para as aprendizagens (perspectiva formativa) e não somente para os resultados (perspectiva somativa).

Assim, a avaliação voltada para as aprendizagens pode estar associada à avaliação informal – por meio de instrumentos diversificados, como a autoavaliação, a avaliação por pares, os registros reflexivos e outros formatos definidos pela escola,

a fim de alinhá-la aos objetivos da instituição escolar. Alfabetizar jovens e adultos deve ser uma prática encorajadora, propiciando a autorregulação do processo educativo por parte dos educandos e de todos os educadores envolvidos, já que os instrumentos avaliativos, na perspectiva formativa, devem ser construídos de forma conjunta e colaborativa (VILLAS BOAS, 2017).

O *locus* da pesquisa é uma escola pública situada na região do Paranoá (DF). A pesquisa que norteou este artigo científico tem como objetivo analisar em que medida os aspectos da avaliação formativa - avaliação para as aprendizagens - são implementados no primeiro segmento da EJA. Trata-se de um estudo de caráter exploratório. Dentro de uma abordagem qualitativa, buscou-se produzir dados por meio dos seguintes procedimentos: análise de bibliografia sobre a EJA e a avaliação para as aprendizagens, fundamentada em André (1999), Bourdieu e Champagne (1998), Brandão (2008), Freitas (1995; 2002), Freitas et al. (2014), Oliveira (2001), Veiga (2008), Vieira (2017) e Villas Boas (2017), entre outros; aplicação de questionário sobre a prática avaliativa docente na EJA, com nove questões abertas; entrevista semiestruturada com a supervisora pedagógica do período noturno e análise do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como de outros documentos institucionais.

O artigo está dividido em três partes: na primeira, tem-se uma descrição do público da EJA e de suas especificidades; na segunda, aborda-se a avaliação para as aprendizagens na EJA; e na terceira, apresentam-se os dados obtidos através das análises de questionários sobre a prática avaliativa docente, da entrevista com a supervisora pedagógica e do Projeto Político Pedagógico da escola.

## **2 O PÚBLICO DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES**

Dentre os vários desafios existentes na Educação de Jovens e Adultos, um que apresenta grande dificuldade para os educadores é entender o perfil e as especificidades dos educandos, pois esses se diferenciam das demais modalidades e níveis, não apenas pela questão etária, mas por serem indivíduos excluídos social

e culturalmente. Essa situação dificulta o sucesso e a permanência escolar, na medida em que diversos fatores - de natureza socioafetiva e econômica – sobrepõem-se à falta de formação docente na área, assim como, à falta de um trabalho pedagógico diferenciado que se conecte à realidade dos educandos, como também, que respeite os ritmos individuais, evidenciando os saberes previamente adquiridos.

Os educandos do primeiro segmento da EJA, por seus traços culturais de origem e por suas práticas sociais e familiares, possuem valores éticos e morais constituídos, saberes sensíveis – intuitivos, oriundos dos cinco sentidos - que os tornam receptivos às situações de aprendizagem - e do cotidiano – “... um saber reflexivo (...), saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência” (BRASIL, 2006, p.10). São jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, integrantes ou não de movimentos populares e sociais que carregam a marca da exclusão, não apenas pela interrupção da trajetória escolar, mas também por outras questões particulares: estarem em privação de liberdade ou em situação de rua; enfrentarem questões étnico-raciais, de gênero, geracionais e culturais; ou apresentarem diversas condições físicas e emocionais que os deixam vulneráveis à lógica estrutural capitalista. Ao regressarem à escola, têm a oportunidade de ressignificarem sua história de vida e de constituírem novos caminhos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Portanto, falar de educação de jovens e adultos significa reconhecer sujeitos da EJA com e na diversidade.

A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A *diversidade* que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da *diversidade* tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição ser diferente (BRASIL, 2008, p.8)

Oliveira (2001) descreve o educando adulto como: o migrante oriundo de áreas rurais empobrecidas; o filho de trabalhadores rurais, sem qualificação, com baixo nível

de escolaridade ou analfabeto; o indivíduo com passagem curta e não sistêmica pela instituição escolar, em subempregos, que volta tardiamente à escola e sente vergonha de sua situação educacional; o excluído da escola. São pessoas com experiências, conhecimentos acumulados e reflexões mais apuradas sobre si e sobre o mundo; sujeitos com dificuldades diversas, que demandam um trabalho pedagógico diferenciado e, sobretudo, uma avaliação que privilegie o par dialético avaliação/objetivos, pois os objetivos “dão base para a construção da avaliação” e orientam os demais processos (FREITAS et al, 2014, p. 15).

Os estudos de Soares e Soares (2014) desvelam as especificidades da EJA que, se forem incorporadas, podem facilitar a organização do trabalho pedagógico voltado para essa modalidade. Os autores reportam como especificidades: o legado da educação popular; a diversidade dos sujeitos e a proposta curricular que possibilite “uma didática e avaliação diferenciadas, através de currículo emancipatório” (SOARES; SOARES, 2014, p.17). Esses educandos requerem uma educação escolar com espaço físico apropriado, recursos didáticos diversos, formação específica de educadores e políticas públicas que favoreçam o seu acesso e permanência - por meio de financiamento e políticas complementares de alimentação, transporte e material didático.

### **3 A EJA E A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS**

Durante muito tempo, a avaliação convencional contribuiu para os processos de exclusão na escola, por consagrar o privilégio cultural (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), por estar dissociada da vida real e por ter função meritocrática e excludente. A avaliação serviu como um instrumento de conformação da ordem, pois se acreditava que somente as crianças das classes mais abastadas, com um maior capital cultural, obtinham êxito na escola, legitimando e produzindo a exclusão social das classes populares que se mantinham em profissões menos nobres, numa espécie de “eliminação adiada” (FREITAS, 2002, p. 308). Na atualidade, o processo de democratização escolar possibilitou o acesso das camadas populares à escola - no

caso da EJA, ocorreu por meio da iniciativa de diversos movimentos populares - e essa mudança no “metabolismo escolar” (FREITAS, 2002, p. 309) gerou uma transformação na forma de exclusão, mas não garantiu a permanência dos educandos.

No contexto escolar, a avaliação ocorre como forma de verificar se os objetivos de sala de aula foram atingidos - reforçando, entre outras coisas, a efetividade do processo para o alcance das metas subjacentes da instituição (manutenção do *status quo* e da sociedade de classes). A avaliação influencia todo o trabalho pedagógico, podendo contribuir direta ou indiretamente para o sucesso ou para o fracasso escolar (FREITAS, 1995).

Com o objetivo de reverter essa compreensão, a avaliação deve ser entendida como processo e não como instrumento cuja significância reveste-se de poder, reforçando mecanismos de controle na sala de aula, principalmente porque a nota, por ser um “motivador artificial” (FREITAS, 2002, p.317), gera medo e conformismo, motivando extrinsecamente os educandos para os estudos, ao mesmo tempo que os responsabiliza pelo próprio desempenho (FREITAS, 2002). Nessa perspectiva, enfatiza-se o esforço pessoal diante da falsa ideia de igualdade de oportunidades, sem considerar a multiplicidade dos sujeitos. Assim, essa lógica excludente de avaliação - incutida política e ideologicamente, a fim de manter a dicotomia entre o pensar e o fazer (trabalho manual e intelectual), que aliena jovens, adultos e idosos do processo de aprendizagem - precisa ser superada. Desse modo, a avaliação deve articular-se com os objetivos e metas do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a ser “praticada como um meio para a emancipação dos sujeitos e a reorganização do trabalho pedagógico” (VILLAS BOA, 2017, p. 34).

Assim como Freitas (1995), Freitas et al (2014) e Villa Boas (2017), Veiga (2008) afirma que a avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico e, como tal, precisa voltar-se para as aprendizagens (perspectiva formativa), por meio de procedimentos e instrumentos diversificados que possibilitem a superação das dificuldades dos educandos, valorizando não apenas aspectos cognitivos, mas os socioafetivos também. Ela pode estar atrelada a uma avaliação diagnóstica inicial,

com o intuito de orientar o planejamento pedagógico que deve ser desenvolvido de forma colaborativa entre a comunidade escolar e, preferencialmente, com a participação dos educandos.

O Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA (BRASIL, 2014) afirma que a avaliação deve ser contínua e processual, estabelecendo a autonomia dos educandos, por meio de um trabalho reflexivo “sobre sua prática educativa, seus saberes e a (re)significação desses saberes dialogados com novos conhecimentos” (BRASIL, 2014, p.25) . A avaliação voltada para as aprendizagens deve ser associada à avaliação informal (autoavaliação, valores e juízos de encorajamento) e a outros formatos que forem definidos no Projeto Político Pedagógico das escolas, de forma “construtiva, colaborativa e não punitiva e excludente” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25).

Os estudos de Freitas (1995; 2002), de Freitas et al (2014) e de Villas Boas (2017) destacam que a avaliação formal (instrumentos explícitos de avaliação) caminha, juntamente, com a avaliação informal (juízos de valores) que, se não for trabalhada de forma encorajadora, em prol das aprendizagens, pode excluir indiretamente o educando do processo de aprendizagem, o que o autor denomina de exclusão subjetiva. Conseqüentemente, a avaliação formal acaba por confirmar a avaliação informal, principalmente, no primeiro segmento da EJA, que reúne pessoas que tiveram pouco ou nenhum contato com a escola.

Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA, a avaliação escolar, nessa modalidade, deve “encorajar, orientar, informar e conduzir os educandos em uma perspectiva contínua e formativa com vistas às aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 50). Esse documento destaca as principais formas de avaliação: por pares; portfólio/EaD webfólio ou portfólio virtual; registros reflexivos; autoavaliação; seminários, pesquisas e trabalhos em grupo; testes e provas – até 50% da nota (numa perspectiva formativa). Tais procedimentos também são ratificados nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b) do Distrito Federal.

As diretrizes mencionadas reforçam a centralidade da avaliação na organização do trabalho pedagógico e sua intencionalidade sociopolítica, com foco

nos sujeitos sociais e compromisso com a educação: em e para os direitos humanos; para a diversidade, a cidadania e a sustentabilidade. Dessa forma, a escola deve visar uma educação integral que propicie a autonomia e a inserção social dos educandos. Sustenta ainda que a avaliação informal deve ocorrer em prol dos docentes, discentes e das aprendizagens, propiciando sua autorregulação. Sugere, ainda, aos educadores da EJA, um trabalho com o memorial analítico reflexivo, incorporado no portfólio ou em outro instrumento (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Veiga (2008, p. 287) indica a necessidade de uma “avaliação formativa alternativa” que, por ser uma construção social complexa, integrada ao processo de ensino e aprendizagem, requer comprometimento dos educadores e educandos em termos de organização, comunicação e *feedback*.

Segundo Lopes e Silva (2012), o *feedback* pode ser oportunizado por meio de dois mecanismos: a autoavaliação e a coavaliação. No primeiro, o educando aprende sobre a aprendizagem ao refletir sobre o próprio trabalho ou atividades. No segundo, ele aprende ao refletir sobre as atividades e resultados de aprendizagem de seus colegas de classe. Essa ideia é corroborada por Villas Boas (2017), que reforça o papel encorajador da autoavaliação: ela necessita ser entendida e negociada para que se tenha um maior compromisso dos educandos, possibilitando a meta-avaliação e a metacognição.

#### **4 A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA ESCOLA PESQUISADA**

A Educação de Jovens e Adultos na escola é ofertada no período noturno e se constitui, em grande parte, por idosos em processo de alfabetização, oriundos do Brasil Alfabetizado<sup>1</sup>. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, que se orienta pelos princípios do Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal, a avaliação deve estar voltada para as aprendizagens - priorizando aspectos formativos - num processo contínuo e com procedimentos metodológicos diversos.

---

<sup>1</sup> O DF Alfabetizado é uma articulação entre o MEC e a SEEDF, em parceria com movimentos populares. O trabalho consiste, entre outras coisas, na busca ativa dos alfabetizandos, possibilitando, posteriormente, a continuidade da escolarização na rede pública de ensino.

Seguindo as Diretrizes da Avaliação, a escola utiliza-se das seguintes formas de avaliar: avaliação diagnóstica, avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e conselho de classe. A escola ofertou em 2017: duas turmas de 1ª série, com um total de 59 educandos; uma turma de 2ª série, com um total de 29 educandos; duas turmas de 3ª série, com um total de 44 educandos e uma turma de 5ª série, com um total de 32 educandos.

Na modalidade EJA, atuam dez educadores, dos quais dois são efetivos, sendo um deles o coordenador pedagógico. Ao longo de nosso estudo, observamos mais de perto o trabalho pedagógico de dois dos seis educadores envolvidos na pesquisa e o da supervisora pedagógica do período noturno, entrevistada posteriormente.

O questionário sobre a prática avaliativa docente na EJA foi dividido em duas partes. A primeira parte busca as seguintes informações: nome; data de nascimento; formação acadêmica; tempo de atuação na EJA; tempo que trabalha na escola; se possui formação específica em EJA; e turmas que ministra aulas. A segunda parte contém nove questões abertas, por meio das quais buscou-se sondar a percepção que os docentes têm sobre a avaliação para as aprendizagens; como a prática avaliativa ocorre na EJA; os instrumentos avaliativos que são utilizados; os critérios utilizados para avaliar os educandos da EJA; como o educando é informado sobre o resultado do seu progresso; como o educando da EJA percebe o processo avaliativo; o que é a avaliação formativa e como a desenvolvem na EJA; se a formação inicial deu condições para que trabalhassem com aspectos formativos na avaliação de jovens e adultos e se o educador consegue ter confiança nos resultados de uma avaliação.

Dos dez educadores, apenas seis devolveram o questionário: Paulo, Marta, Emília, Miguel, Hannah e Jussara – nomes fictícios, por meio dos quais cada educador será identificado nesse texto. Os dados produzidos por meio do questionário suscitaram novos questionamentos, resultando na entrevista com a supervisora pedagógica do noturno e na análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de desvelar o processo avaliativo desenvolvido pela instituição.

As respostas dadas à primeira parte do questionário, trouxeram as seguintes informações: os seis educadores são formados em Pedagogia, têm entre 31 e 53 anos, sendo cinco do sexo feminino. Em termos de experiência com a EJA, eles têm pouco tempo de experiência, até mesmo porque são todos educadores temporários. Apenas dois deles atuam há um ano na EJA, período que coincide com o tempo que estão na escola. Contudo, Paulo atua na escola há doze anos como educador do ensino regular sequencial, mas está há um ano na EJA. Só um dos educadores, Marta, apresenta formação específica, pela EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação), mas, está há menos de seis meses atuando nessa área. Dos educadores participantes, alguns atuam em mais de uma etapa: três educadores atuam na segunda etapa; dois na terceira etapa; um na primeira etapa e um na segunda etapa.

A prática avaliativa na EJA, segundo os educadores, deve ser contínua e processual, baseada nas experiências dos educandos, com ênfase na reflexão, no diálogo e na construção, durante as atividades, nos momentos de dúvidas, nos trabalhos realizados, nos momentos de leitura e produção de textos. Os questionários apresentam respostas bem formuladas e que denotam um conhecimento, no mínimo, teórico sobre a avaliação formativa. Esse fato coaduna com o estudo realizado por Freitas (1995), em que percebeu nos educadores tais conhecimentos e noções acerca da avaliação. Não obstante, a autoavaliação como *feedback* para a prática docente só é mencionada, e de forma indireta, na resposta de Jussara, quando diz que trabalha “construindo e reconstruindo conhecimentos, levando em consideração a diversidade da turma”. Vale considerar que autoavaliação do educando e do educador, embora não sejam mencionadas pelos docentes, estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA (2014) e as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) do DF, a avaliação formativa pode ocorrer por meio de: avaliações por pares ou colegas, portfólios, testes e provas, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos e autoavaliações.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os instrumentos avaliativos utilizados são observações, relatórios descritivos, provas (escritas, oral, com/sem consulta, em grupo, individual, dissertativa, objetiva etc.), trabalhos (pesquisa, pesquisa de campo, elaboração de materiais didáticos, seminários, etc.), autoavaliação, participação nas aulas, projetos, dentre outros.

Ainda sobre o processo avaliativo, a supervisora pedagógica relatou que tanto os educadores quanto os educandos sentiam falta de uma “avaliação escrita, documentada”. E, por essa razão, havia duas “avaliações escritas” no semestre. Além das provas escritas, ela relata como atividades avaliativas a “participação em sala de aula, as atividades em grupo ou individuais, os trabalhos feitos em sala de aula e a avaliação oral – avaliação da leitura”, pois, segundo ela, os educandos eram mais resistentes aos seminários e a outras formas de avaliação, por vincularem a avaliação apenas às provas escritas. O que suscita a dúvida: essa é, realmente, uma visão dos educandos ou de um sistema educacional tradicional que ao reproduzir a ideologia dominante, classifica os educandos, em vez de promover o seu desenvolvimento?

Sobre a fala da supervisora, percebe-se uma predominância dos aspectos somativos em detrimento dos formativos, quando ela reduz a avaliação às provas escritas. Embora as atividades desenvolvidas em sala de aula informem ao educador sobre o desenvolvimento dos educandos, elas só podem ser consideradas como instrumentos ou procedimentos de avaliação formativa, promoverem-se a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, bem como os ajustes necessários ao progresso de cada educando/a (HOFFMANN, 2014).

Nos questionários aparecem elementos mistos (aspectos formais e informais da avaliação) que indicam uma tendência da avaliação a ser formativa, até mesmo porque os instrumentos formais, como as provas, se forem usados numa perspectiva emancipadora, também podem contribuir para o tipo de avaliação desejada. Apenas um educador citou a autoavaliação como instrumento utilizado no processo avaliativo. Não foram mencionados a avaliação por pares ou colegas, portfólio, registros reflexivos e nem seminários e pesquisas, o que pode ocorrer por desconhecimento ou por lacunas na formação docente. Esse fato também indica a possibilidade de um

processo em construção ou da avaliação utilizada pelo grupo estar desconsiderando tais instrumentos na reorganização do percurso educativo.

Embora a proposta curricular da EJA no DF não seja organizada por competências e habilidades, os educadores, de um modo geral, incluem-nas como critério para avaliar os educandos no que tange a resoluções de situações-problemas, levando em conta o progresso de cada um, de forma construtiva, colaborativa, não punitiva e não excludente. Apenas um dos educadores citou a avaliação diagnóstica para identificar a zona de desenvolvimento real do educando (VIGOTSKY, 2009). Contudo, ao se referir ao conhecimento adquirido, houve uma ênfase no resultado da aprendizagem e não no seu processo. Um outro critério contraditório adotado na avaliação é o da assiduidade, que desconsidera as condições de vida do trabalhador estudante, o que de certa forma acaba reforçando a internalização da exclusão, abordada por Bourdieu e Champagne (1998) e Freitas (2002). A realidade dos educandos da EJA é a de serem pertencentes à classe trabalhadora. Essa condição, muitas vezes, inviabiliza que o educando consiga enquadrar a sua rotina nos ritmos e padrões estabelecidos pelo sistema escolar.

Em relação aos questionários, apenas dois educadores mencionaram o uso da autoavaliação, não obstante, ser do conhecimento de todos que deve haver um retorno constante ao longo das atividades, por meio de diálogo entre o educando e o educador, assim como, por meio de relatório escrito. A forma como os alfabetizandos devem ser informados sobre o resultado do seu progresso fica a cargo do *feedback* fornecido pelos educadores após as atividades realizadas e do Registro Avaliativo do educando (RAV). Essa informação encontra-se no Projeto Político Pedagógico da escola (2017), nas diretrizes Operacionais da EJA (2014), nas Diretrizes da Avaliação Educacional (2014) e é corroborada pela supervisora pedagógica.

Os educadores relataram que quando os educandos percebem-se num processo contínuo, sentem-se mais confiantes e com menos medo da avaliação. Além de se sentirem mais entusiasmados para aprender, há ganhos na autonomia e nas relações sociais. Segundo eles, para que os educandos se sintam sujeitos de sua história, é preciso que o trabalho pedagógico esteja voltado para práticas que

possibilitem o dessilenciamento dos sujeitos, valorizando todo o saber que adquiriram ao longo dos anos. Essa ideia é corroborada por Vieira (2017).

Segundo os docentes da escola, a avaliação formativa é vista como um instrumento que aquilata o desempenho do educando ou que explica o processo, uma vez que é centrada no ensino-aprendizagem e leva em consideração os saberes dos educandos e o que eles conseguiram realizar. Ainda, segundo os docentes, a forma como trabalharão com a avaliação, em sala de aula, é integrando o educando no processo, de acordo com a sua realidade e considerando os aspectos cognitivo, emocional, psicológico e social. Eles reforçam que a avaliação formativa ajuda o educando. No entanto, não se incluem no processo, agindo como se ela fosse unilateral.

Apenas Hannah mencionou que a avaliação serve para repensar caminhos. Por sua vez, Emília afirma que a avaliação formativa no primeiro segmento da EJA passa a ocorrer quando os saberes trazidos pelos educandos são considerados e sua ressignificação acontece. Essa ideia diverge dos estudos apresentados ao longo deste artigo, pois os saberes dos educandos devem orientar o trabalho pedagógico ao longo de todo o processo e não, apenas, no momento da avaliação. Outra contradição encontrada nas respostas dos docentes está no fato de que o educador não ressignifica os saberes trazidos pelos educandos; os próprios educandos fazem essa ressignificação, ao repensarem, criticamente, o que lhes é ensinado.

Todos os docentes afirmaram que não tiveram uma boa formação, em se tratando de avaliação formativa na EJA. Segundo os mesmos, esses são temas pouco trabalhados na formação inicial. Jussara acredita que o “verdadeiro aprendizado acontece na prática, nos desafios que vão surgindo”; no entanto, faz-se necessário entender que a teoria e a prática são indissolúveis e que necessitam estar articuladas em prol de uma *práxis* reflexiva e criadora (VÁSQUEZ, 1977).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos dados produzidos por meio dessa pesquisa, tem-se que a avaliação deve estar voltada para as aprendizagens - priorizando aspectos formativos - num processo contínuo e com procedimentos metodológicos diversos. O diálogo com os autores reforça que uma avaliação emancipadora e não excludente precisa estar atrelada aos objetivos da aprendizagem. Dessa forma, ela pode propiciar a permanência dos alfabetizandos no primeiro segmento da EJA, desde que os processos desenvolvidos na escola sejam realizados de forma colaborativa, numa lógica democratizadora e democratizante, que permita aos sujeitos serem agentes ativos de sua própria aprendizagem.

É importante reportar a falta de experiência dos educadores com a modalidade EJA (apesar de alguns deles apresentarem conhecimento teórico sobre a avaliação formativa e sobre como o processo deve ocorrer) e, ao mesmo tempo, ressaltar a necessidade de que tomem consciência da realidade dos educandos dessa modalidade. O desconhecimento das especificidades desse público, aliada a uma prática pedagógica tradicional e bancária, pode reforçar a exclusão, dificultando a continuidade das trajetórias escolares.

O processo avaliativo, segundo os educadores e a supervisora pedagógica, ocorre durante as atividades realizadas, em sala de aula, e por meio de provas escritas e orais. Acredita-se que há elementos formativos tanto na avaliação formal quanto na informal desenvolvidas pela escola, mas não há como assegurar que o processo é prioritariamente formativo, haja vista a sobreposição de conceitos e práticas (avaliação tradicional e avaliação formativa) que pode ser reflexo de uma *práxis*, pouco consolidada, que está em processo de construção.

O fato de não indicarem a avaliação por pares ou colegas, portfólios, registros reflexivos e nem seminários, assim como, pesquisas, demonstra desconhecimento de instrumentos e de procedimentos que podem diversificar o processo e, aos poucos, irem mudando a concepção negativa que os alfabetizandos trazem sobre a avaliação, dirimindo, assim, o processo de exclusão social dentro da própria escola.

O fato dos educadores e da supervisora pedagógica, de um modo geral, não se referirem à autoavaliação como prática recorrente para regular a aprendizagem e

refazer percursos, reforça, ainda mais, a ideia de uma conduta em construção. A avaliação, ainda, fragmenta e descaracteriza o processo que deveria ser dialético e emancipatório.

Para se trabalhar com a diversidade, a desigualdade e as diferenças – situação característica dos alfabetizados da EJA - faz-se necessário um trabalho pedagógico diferenciado que se concretize na avaliação formativa, perpassando todas as atividades escolares e melhorando a formação dos educandos para que passem a identificar seus erros, acertos e lacunas (monitorem a própria aprendizagem), com o intuito de buscar as melhores formas de aprender. Cabe ao educador mediar o processo, auxiliar na progressão dos educandos e na melhoria do ensino, já que a avaliação formativa promove o *feedback* necessário para reorientar os percursos formativos. Para tanto, deve-se estabelecer uma relação de confiança e cooperação entre educador-educando a fim de que a aprendizagem ocorra tanto individual quanto coletivamente.

A despeito do caráter exploratório da pesquisa realizada para esse artigo, espera-se que as informações produzidas e o diálogo estabelecido com os autores possam contribuir para o aperfeiçoamento tanto do trabalho pedagógico da escola quanto de todos aqueles que lidam com essa modalidade.

### **REIJANE DA SILVA LOPES**

Psicóloga, pedagoga e psicopedagoga com mestrado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2019). Atualmente é professora temporária da Secretária de Estado de Educação - SEDF e psicóloga – atuando em Consultório de Psicologia e ministrando aulas em cursos técnicos profissionalizantes.

### **MARIA CLARISSE VIEIRA**

Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX/UnB

### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (Org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BRANDÃO, C. A educação popular antes e agora. In MACHADO, M. M. (Org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. *Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. MEC. SECAD. *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. “Brasil: Educação e aprendizagem de jovens e adultos ao longo da vida”*. Brasília: maio de 2008.

BRASIL. MEC. SECAD. Ministério da Educação. *Currículo em movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos*. 2014. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>. Acesso em 12/11/2017.

BOURDIEU, P. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos 2014/2017*. Brasília: 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes de avaliação educacional, aprendizagem, institucional e em larga escala, 2014-2016*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014b.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. de. *A internalização da exclusão. Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 301-327.

FREITAS, L. C. de. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, J.; SILVA, H. S. *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel, 2012.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem  
In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação educativa, 2001.

SOARES, L.; SOARES, R. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n. 66, jun/2014, pp. 1-22.

VÁZQUEZ, S. A. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Cap. 1 – 4.

VEIGA, I. P. A. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, M. C. *Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência do Genpex/UnB*. 38ª Reunião Nacional da ANPED. UFMA – São Luís/MA. Outubro de 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Avaliação: Interação com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2017.