
Avaliação das aprendizagens na educação de pessoas jovens, adultas e idosas de acordo com as diretrizes federais e estaduais¹

André Henrique Schneeberger²

 <https://orcid.org/0000-0002-1718-3654>

Dilva Bertoldi Benvenuti³

 <https://orcid.org/0000-0002-1252-0287>

Resumo

Este estudo investiga as orientações legais sobre a avaliação das aprendizagens e é fundamentado nas contribuições teóricas de autores como Arroyo, Libâneo e Luckesi. Objetiva-se analisar as diretrizes contidas nos documentos legais, em nível federal e estadual (Santa Catarina), referentes à avaliação das aprendizagens na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. A metodologia adotada consiste na aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultado, destaca-se que a legislação tem foco em uma avaliação contínua, cumulativa e formativa e prioriza aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Conclui-se que a avaliação é compreendida como aquela que pode oportunizar aprendizagem, correções de defasagens discentes e aprimoramento da prática docente.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Legislação.

Federal and state guidelines for the Assessment of Learning in Youth, Adults and the Eldery in Education

Abstract

This study investigates the legal guidelines regarding the assessment of learning and is grounded in the theoretical contributions of authors such as Arroyo, Libâneo, and Luckesi. The objective is to analyze the directives contained in legal documents, at both federal and state levels (Santa Catarina), concerning the assessment of learning in the education of young, adult, and elderly individuals. The adopted methodology consists of applying Bardin's Content Analysis. As a result, it is highlighted that the legislation focuses on continuous, cumulative, and formative assessment and prioritizes qualitative aspects over quantitative ones. It is concluded that assessment is understood as one that can provide learning opportunities, correction of student gaps, and improvement of teaching practice.

Keywords: Assessment of learning. Youth and adult education. Legislation.

¹ Texto originário de pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, andre.s@unoesc.edu.br.

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Maravilha, dilva.benvenuti@unoesc.edu.br.

Considerações iniciais

A avaliação das aprendizagens é uma temática fundamental no âmbito da pesquisa educacional que permeia as políticas públicas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Nessa direção, este artigo é resultado de uma dissertação (Schneeberger, 2023) fundamentada em uma pesquisa qualitativa documental em que buscamos compreender – considerando tanto as diretrizes de âmbito federal quanto estadual, no caso, do estado de Santa Catarina – o panorama normativo relacionado à avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sendo assim, temos como problema de pesquisa: qual o conteúdo normativo presente nos documentos legais de esfera federal e estadual, especificamente no contexto do estado de Santa Catarina, acerca da avaliação das aprendizagens? E, de modo particular, quais são as especificidades, isto é, as disposições exclusivas destinadas à educação de jovens, adultas(os) e idosas(os)? A complexidade presente nessa indagação extrapola a prescrição dos documentos para uma análise profunda que envolve as particularidades de uma modalidade de educandas(os)-trabalhadoras(es) que buscam na EJA recuperar sua humanidade roubada (Arroyo, 2017).

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as diretrizes e recomendações contidas nos documentos legais em nível federal e estadual – no estado de Santa Catarina, especificamente – referentes à avaliação das aprendizagens na EJA. Desse modo, como justificativa da realização deste estudo, compreendemos que sua relevância não se restringe apenas ao campo acadêmico, mas estende-se às esferas práticas e políticas da educação. Compreender as diretrizes e recomendações legais acerca da avaliação na EJA é essencial para orientar práticas pedagógicas alinhadas com as necessidades e características específicas desse público. Além disso, esta pesquisa contribui para o fortalecimento do debate sobre políticas educacionais e subsidia a reflexão crítica e propositiva acerca das práticas avaliativas na EJA. Nesse sentido, a pesquisa, ao assumir um caráter acadêmico, conseqüentemente se estende em uma dimensão social e visa aprimorar a qualidade da educação oferecida a pessoas jovens, adultas e idosas em processo de aprendizagem.

Um olhar atento para a EJA

Para a elaboração do referencial teórico, inicialmente nos fundamentamos na perspectiva de Carlos Jamil Cury⁴ (2008, p. 294) quando afirma que “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

A construção dos documentos legais que fundamentam a educação no Brasil foi moldada por um contexto histórico de transformações e mobilizações populares – a *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988) é um marco crucial nesse processo. Segundo Cury (2013), o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 foram caracterizados por um movimento de contestação ao regime militar, com ampla participação popular, incluindo o engajamento das(os) professoras(es). Essa mobilização resultou na superação da ordem autoritária e na criação de um novo ordenamento jurídico com princípios renovados. A *Constituição de 1988* reflete essa mudança ao incorporar princípios fundamentais para a democracia e a educação democrática. No seu artigo 6.º, a educação é reconhecida como o primeiro dos direitos sociais, e a Constituição dedica um título e uma seção específicos à educação e destaca sua importância de maneira repetida (Cury, 2013).

Segundo Luciana Borella Camara (2013, p. 11), “a constitucionalização do direito à educação vem preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna, e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito”. Nesse sentido, referindo-se ao princípio fundamental da educação, a *Constituição Federal do Brasil de 1998* (Brasil, 1988, art. 205) estabelece a educação como um direito de todos(as) e responsabilidade do Estado e da família – e destaca que sua promoção e seu incentivo devem contar com a colaboração da sociedade como um todo.

Conforme Cury (2008), é crucial reconhecer que a educação básica desempenha um papel significativo na promoção da igualdade e equidade ao formalizar legalmente o atendimento a grupos sociais anteriormente marginalizados. Dessa forma, é relevante considerar as(os) jovens, as(os) adultas(os) e as(os) idosas(os) que não tiveram acesso à escolarização adequada em idade

⁴ Em consonância com a ruptura do patriarcado no DNA da leitura e da escrita científica, optamos por apresentar o nome completo de todas(os) as(os) autoras(es) quando mencionadas(os) pela primeira vez.

apropriada e proporcionar-lhes um modelo pedagógico específico e o suporte necessário para reiniciarem suas trajetórias educacionais sem o temor de enfrentar novos fracassos.

É nesse contexto que a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desempenha um papel fundamental e estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Neste caso, nosso foco recai na avaliação das aprendizagens. Assim, de acordo com a LDB, em nível fundamental e médio, a avaliação do rendimento escolar deve seguir critérios específicos. Esses critérios incluem:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, art. 24, inc. V).

Percebemos que esses critérios visam garantir uma avaliação mais abrangente e qualitativa, de modo contínuo e cumulativo, e oferecer a possibilidade de recuperação, de preferência de forma simultânea ao período letivo. Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017a) é citada e relacionada à avaliação a partir da *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017* (Brasil, 2017b, art. 35, § 8.º), na qual se estabelece que, nas áreas do conhecimento, a respeito dos direitos e dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, pautados na BNCC,

- § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

No parágrafo 8.º, que viemos de citar, percebemos que, para além de uma avaliação contínua e cumulativa, aparecem os termos “processual” e “formativa”. Já na *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010) – do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de

Educação Básica (CEB), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica –, notamos que a avaliação das aprendizagens desempenha um papel crucial no acompanhamento do desenvolvimento das(os) educandas(os) ao longo do processo educativo. Sua função vai além da mera verificação de conhecimentos e é considerada parte essencial do processo pedagógico, em que atua como instrumento para impulsionar o progresso nas aprendizagens das(os) educandas(os). Destaca-se também a importância de criar um ambiente propício para estimular o interesse pela aprendizagem. Dessa forma, compreendemos que a avaliação das aprendizagens deve ser concebida de maneira a incentivar e envolver os(as) estudantes na construção do conhecimento e motivá-los(as) para a aprendizagem.

Ao abordarmos a EJA, referenciamos a *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021* (Brasil, 2021), que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à BNCC; e EJA a Distância. A consulta a essa Resolução é essencial para respaldar e fundamentar adequadamente o estudo em questão e possibilita uma análise abrangente e contextualizada das políticas e ações direcionadas à EJA.

Sobre essa Resolução, destacamos unicamente o artigo 24, que ressalta que a avaliação, “[...] em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens” (Brasil, 2021). A elaboração do documento em análise recebeu críticas contundentes da comunidade acadêmica, especialmente do GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 2020. Segundo Gilvanice Barbosa da Silva Musial e Jurandir de Almeida Araújo (2022), as críticas centraram-se principalmente em duas questões essenciais: a ausência de participação efetiva no processo de elaboração do documento e a concepção de EJA adotada, que se afasta de uma abordagem democrática, emancipatória e fundamentada nos direitos. Essas críticas ressaltam a importância crucial de uma construção mais dialogada e inclusiva, que considere as demandas e necessidades dos envolvidos nessa modalidade educacional.

E, por fim, o último documento em nível federal que consultamos foi a BNCC (Brasil, 2017a). No que tange à trajetória histórica e política da implementação da BNCC, destacamos que ela não está isenta de críticas, especialmente no que se refere aos processos envolvidos em sua elaboração. A BNCC foi concebida durante um período de instabilidade política no País,

incluindo o golpe que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff e a subsequente ascensão de Michel Temer. Com base em Roberto Catelli Junior (2019, p. 315-316), afirmamos que a falta de propostas e o enxugamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação “[...] a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência, vêm apenas reforçando o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos no país”.

No governo de Jair Messias Bolsonaro – presidente caracterizado por Juliana Fiuza Cislaghi *et al.* (2019, p. 1-2) como um “[...] ex-militar, aberto apoiador da ditadura civil-militar de 1964, com um discurso economicamente ultraneoliberal e politicamente opositor de direitos de minorias, liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores” – a EJA foi uma das modalidades que enfrentaram significativas perdas. De acordo com Selma dos Santos e Eduardo José Fernandes Nunes (2021, p. 120-121),

[...] com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação, e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, a modalidade [foi] totalmente abandonada pelo Governo Federal.

Os eventos políticos mencionados suscitaram preocupações quanto à legitimidade e à participação democrática na elaboração da BNCC e à valorização política dedicada à EJA nos últimos anos. Muitos argumentam que os processos adotados para a formulação da BNCC foram caracterizados por decisões antidemocráticas e pela ausência de diálogo com a sociedade civil e com educadoras(es). A falta de transparência e participação efetiva gerou descontentamento e levantou questionamentos sobre a representatividade e a qualidade do documento final.

Quanto às especificidades da EJA, notamos que o conteúdo abordado em seu texto é limitado. Existe uma lacuna significativa em relação a abrangência e profundidade dos temas relacionados a essa modalidade de ensino, o que pode comprometer a efetividade e a qualidade do processo educacional. Com foco exclusivo nas(os) jovens, as(os) idosas(os) sequer foram contempladas(os) na etapa do Ensino Médio. Diante disso, fundamentam-se as críticas à perspectiva excludente adotada no documento. Nesse contexto, Catelli Junior (2019, p. 315) levanta a seguinte questão: “[...] qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos em um país em que cerca da metade da população com 15 anos ou mais não concluiu nem mesmo o Ensino

Fundamental. Como se espera sanar esta grande dívida social sem que se estabeleça uma política pública para a modalidade?”

A grande dívida social delineada gera questionamentos sobre como superar esse desafio sem a implementação de uma política pública robusta para essa modalidade de ensino. Um desses desafios reside na avaliação das aprendizagens, que também pode atuar como uma ferramenta de exclusão. Assim, a seguir apresentamos a metodologia adotada e os resultados obtidos na pesquisa, a fim de responder de maneira aprofundada a problemática que orientou esta investigação.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e, no que diz respeito ao tipo de fonte de dados, um estudo documental. Assim, analisamos documentos legais que direta ou indiretamente entrecruzam a avaliação da aprendizagem com a EJA. Antes de apresentá-los, ressaltamos que existem três dimensões básicas que compreendem a avaliação no ambiente educacional: a avaliação da aprendizagem; a avaliação institucional interna e externa; e a avaliação de redes de educação básica (Brasil, 2013).

Como critério de inclusão dos documentos legais que comporiam o *corpus* de análise deste artigo, definimos leis e documentos gerais da educação nacional e específicos do estado de Santa Catarina, como resoluções e portarias que tratam da dimensão da *avaliação da aprendizagem*, o que justifica o recorte documental estabelecido. Desse modo, os documentos selecionados foram: a LDB (Brasil, 1996); a *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010); a *Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018* (Brasil, 2018); a *Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021* (Brasil, 2021); a BNCC (Brasil, 2017a); a *Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC –* (Santa Catarina, 2014); a *Resolução n.º 12, de 24 de maio de 2022, do Conselho Estadual do Estado de Santa Catarina – CEE –* (Santa Catarina, 2022c); a *Resolução CEE/SC n.º 11, de 10 de maio de 2022* (Santa Catarina, 2022b); e, por fim, a *Portaria P/216, de 2 de fevereiro de 2022* (Santa Catarina, 2022a).

Para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, utilizamos como procedimento para a análise dos dados a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Na etapa de codificação, com uso do

software Voyant Tools, anexamos os documentos em PDF e buscamos pela palavra-chave “^avali*” – ao incluirmos o acento circunflexo no início da palavra e o asterisco no fim, foi realizada uma busca por palavras que começam com “avali” (tais como “avaliativos”, “avaliação”, “avaliação da aprendizagem”, “avaliá-lo[a]”, entre outras). Isso possibilitou a identificação de diferentes termos relacionados ao mesmo objeto e facilitou a subsequente filtragem com base no contexto, isto é, obtivemos como resultado apenas as unidades de contexto que se referiam à avaliação da aprendizagem.

Após a etapa de categorização, emergiram quatro categorias: *Princípios da avaliação das aprendizagens*; *Função da avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores*; *A prática avaliativa alinhada às diretrizes educacionais*; e *Especificidades da avaliação na EJA*. A seguir, apresentamos os resultados da realização da Análise de Conteúdo nos documentos selecionados.

Resultados

A primeira categoria emergente está intitulada como *Princípios da avaliação das aprendizagens*. Tais princípios se repetiram em todos os documentos que compõem o *corpus* de análise. Esses, insistentemente, desdobram-se em uma abordagem formativa, contínua e cumulativa na maior parte dos documentos. Assim, inicialmente destacamos que tais princípios se apresentam nas diretrizes e orientações legais no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e embasam a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o foco no desenvolvimento integral discente.

Destacam-se na LDB os três termos em análise, ou seja, a avaliação contínua, a cumulativa e a formativa. Inicialmente, focaremos na avaliação contínua e na cumulativa, que aparecem pela primeira vez inseridas no artigo 24 da mencionada legislação:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: *avaliação contínua e cumulativa* do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996, grifo nosso).

Já que a avaliação diz respeito ao desempenho da(o) educanda(o), para uma compreensão epistemológica mais precisa, Cipriano Carlos Luckesi (2022) problematiza o acréscimo da palavra “contínua” ou “processual” à avaliação e a relaciona com tal desempenho em destaque.

Com base na perspectiva filosófica de Heráclito de Éfeso, que postulou que *tudo corre* e que *ninguém pode se banhar duas vezes na mesma água do mesmo rio*, Luckesi (2022) argumenta que a avaliação é um ato que ocorre em movimentos sucessivos. O(a) avaliador(a), seja na autoavaliação ou na heteroavaliação, *captura* fragmentos individuais da realidade em diferentes instantes do tempo. Em contraste com as normas vigentes, Luckesi enfatiza que essa captura não ocorre de maneira contínua ou processual. Assim, ele destaca que o ato de avaliar é uma investigação para conhecer a qualidade da realidade e acompanhar o movimento em fragmentos sucessivos de tempo. Portanto,

[...] o ato de avaliar é um ato de investigar e, pois, de conhecer a qualidade da realidade e, como tal, acompanha o movimento da realidade em fragmentos sucessivos de tempo e não em sua processualidade, por isso, só de forma epistemologicamente, genérica e, certamente, sem precisão conceitual, podemos nos servir das expressões “avaliação processual” e “avaliação contínua”, desde que o ato de avaliar não atua à semelhança do movimento da água, em Heráclito [...]. Ao contrário, atua de forma sucessiva (Luckesi, 2022, p. 177).

Em outros termos, a expressão “avaliação contínua e processual” implicaria que a avaliação é uma parte intrínseca e ininterrupta do processo avaliativo e sugeriria a ideia de uma avaliação constante e um acompanhamento contínuo da qualidade ao longo do tempo. No entanto, Luckesi conclui que a avaliação, como um processo de investigação para compreender a qualidade da realidade, ocorre em momentos consecutivos de uma ação e indica uma natureza sucessiva em vez de contínua ou processual. Portanto, esse autor sugere que os termos poderiam ser substituídos por uma avaliação “[...] dos resultados de uma ação em momentos sucessivos” (Luckesi, 2022, p. 178) – e, a partir de *feedbacks*, retroalimentar a aprendizagem.

Os resultados de uma ação em momentos sucessivos, em nossa perspectiva, podem viabilizar uma avaliação formativa, termo recorrente nos documentos analisados. Nessa direção, Philippe Perrenoud (1999, p. 78) considera “[...] como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja

o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. Em conformidade com o autor, notamos nos documentos analisados que a avaliação formativa é tratada como um processo contínuo de acompanhamento do aprendizado das(os) educandas(os). Com isso, identificamos que as diretrizes não orientam apenas a avaliar os resultados finais, mas também a conduzir, informar e qualificar o desempenho ao longo do ensino.

Para Wagner Bandeira Andriola e Adriana Castro Araújo (2018, p. 7), “[...] este termo é aplicado ao processo de ensino e aprendizagem, caracterizando a intenção do professorado obter diagnósticos [das(os) educandas(os)] e de fornecer-lhes *feedback* de forma rápida e adequada, enquanto estes estão sendo submetidos aos processos de formação educacional”. Portanto, a avaliação formativa é implantada em curso, em processo, e reconhece o(a) educando(a) como detentor(a) do direito de participar ativamente no processo avaliativo, não como apenas um(a) espectador(a) diante de um(a) avaliador(a) externo(a). De acordo com os autores, o ponto central da avaliação formativa reside na ideia de que os impactos positivos da avaliação da aprendizagem devem ser aplicados de maneira oportuna, de modo a proporcionar às(aos) educandas(os) um retorno imediato sobre seus desempenhos. Esse retorno ágil oferece a oportunidade para que elas(es) se autoavaliem em relação à aprendizagem, identifiquem áreas de melhoria e analisem métodos e hábitos de estudo.

Retomemos a legislação para relacioná-la ao papel da avaliação formativa. Anunciamos anteriormente que os princípios que permeiam a legislação advertem sobre a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Isso se repete em dois documentos em nível federal – a LDB (Brasil, 1996) e a *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010) – e em um em nível estadual: a *Resolução CEE/SC n.º 11, de 10 de maio de 2022* (Santa Catarina, 2022b). Esses documentos sugerem que a avaliação formativa se sobreponha aos resultados ao longo do período de eventuais provas finais. Nessa direção,

[...] a avaliação formativa seria desencorajadora para muitos alunos que enfrentam fracasso se fosse baseada exclusivamente em critérios. A combinação da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico (Villas Boas, 2006, p. 78).

Assim, a autora apresenta a avaliação formativa como uma possibilidade de redução do fracasso escolar. O trabalho pedagógico de acompanhamento proporcionado pela avaliação formativa poderia possibilitar uma revisita constante e cuidadosa às defasagens na aprendizagem para subsidiá-la. Nessa direção, no que diz respeito ao foco no desenvolvimento integral discente, o trecho a seguir foi retirado da *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010, art. 47, § 1.º), e resume parte da preocupação legal com as(os) educandas(os):

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

O trecho em questão reforça a importância dos aspectos quantitativos mencionados anteriormente. Já o termo “avaliação contínua”, ausente somente da BNCC (Brasil, 2017a) e da Portaria P/216 (Santa Catarina, 2022a), também está centrado no desenvolvimento integral das(os) educandas(os). Destaca-se como um processo de promoção da qualidade educacional; visa ao aprimoramento pedagógico; incorpora aspectos qualitativos que superam avaliações pontuais ou provas finais; enfatiza as trajetórias das(os) educandas(os) ao longo do tempo; e assume uma dimensão política. Um exemplo que resume esses aspectos encontra-se na *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010, art. 9.º):

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

[...]

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes [...].

Dessa forma, em vez de funcionar apenas como um mecanismo classificatório e/ou excludente, o processo de aprendizagem foi adotado como princípio fundamental da avaliação. Apesar da contestação filosófica sobre o termo “contínua” apresentada por Luckesi (2022), sua

ênfase está na avaliação dos resultados intermediários, que, em nossa interpretação, pode fomentar uma abordagem formativa e assegurar o desenvolvimento integral das(os) educandas(os).

Da segunda categoria emergente, intitulada *Função da avaliação das aprendizagens nos documentos orientadores*, emergiram duas subcategorias: *Avaliação das aprendizagens no projeto político-pedagógico*; e *Avaliação das aprendizagens com função formativa*. Iniciamos pela compreensão do projeto político-pedagógico como um planejamento, ou melhor, como “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2017, p. 246).

Assim, a função formativa da avaliação, centrada na aprendizagem, está intrinsecamente ligada ao projeto político-pedagógico, conforme indicado na *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010). Esse documento destaca que uma escola de qualidade social coloca no centro de suas preocupações a(o) estudante e a aprendizagem. Isso implica atender a certos requisitos, como o “[...] foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (Brasil, 2010, art. 9.º).

A referida Resolução também ressalta que o projeto político-pedagógico é uma construção coletiva e deve respeitar os sujeitos da aprendizagem como cidadãos(ãos) com direitos a proteção e participação social. Recomenda que o projeto aborde diversas concepções cruciais, como a “[...] concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar” (Brasil, 2010, art. 44). Isso evidencia a necessidade de uma definição explícita e abrangente da condução da avaliação da aprendizagem.

A análise dos trechos permite estabelecer como premissa que o projeto político-pedagógico, ao integrar uma concepção de avaliação, exerce influência direta na concepção e implementação da avaliação para a aprendizagem e desenvolvimento contínuo das(os) educandas(os). Assim, compreendemos que essa promoção é reconhecida como uma das funções essenciais da avaliação da aprendizagem. Nessa direção, concordamos com José Eustáquio Romão (2011, p. 23-24) ao afirmar que:

[...] a escola não é somente uma instituição social capitalista e, por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extraescolares, como

Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e023078

pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser um instrumento de manutenção do *status quo*, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade - qualitativamente superiores -, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico da escola.

Como carrega no nome, o projeto é político, por isso ideológico. Assim, ao retomarmos a *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010, art. 47), identificamos, em trecho já evidenciado anteriormente, que a avaliação é entendida como etapa reflexiva e transformadora:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexivo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

[...]

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

Conforme o trecho apresentado, destacamos a recomendação de que a avaliação da aprendizagem seja considerada um ato reflexivo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, o que é uma premissa fundamental para questionar o ato educativo. Nesse contexto, a avaliação não se limitaria a ser apenas uma medida de desempenho, seria também uma oportunidade para analisar e melhorar as estratégias de ensino, os conteúdos e as metodologias com possibilidade de perceber como os sujeitos aprendem. Essa abordagem estaria alinhada à elaboração do projeto político-pedagógico e visaria à constante evolução e aprimoramento da educação. Tal recorte vai ao encontro da afirmação de José Carlos Libâneo (2017, p. 246):

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar — objetivos, conteúdos, métodos — estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político.

Portanto, seria considerado ingênuo, negligente ou cruel desconsiderar o tempo vivido e a natureza político-ideológica que a avaliação pode assumir em um planejamento escolar. A percepção política destacada por Libâneo, evidenciada nos planejamentos, reflete o perfil adotado no documento: o planejamento compreenderá a constante luta de classes produtora de oprimidas(os) e opressoras(es)? Se sim, compreenderá o tempo vivido como passível de ser reinventado, ou privilegiará a estagnação de sujeitos condicionados? Valorizará uma política libertadora ou uma política opressora? Oportunizará, como nas palavras de Miguel Gonzalez Arroyo (2017), itinerários formativos para uma vida justa, humana?

Nessa direção, escreve Daianny Costa (2019, p. 375): “De fato, parece que conhecimento, decência, vida, entre outros, são conceitos desgastados pela falácia cotidiana do capitalismo. É necessário recriar a possibilidade de uma vida menos feia para todos e todas”. Encontramos um exemplo de superação desse condicionamento ideológico na pandemia da COVID-19. Para Boaventura de Sousa Santos (2020),

[...] a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível.

Nesse sentido, a PCSC (Santa Catarina, 2014), documento fundamentado na Teoria Sócio-Histórico Cultural, ao abordar o projeto político-pedagógico, ressalta a dimensão política da avaliação e sua função inclusiva. Destaca a importância de não utilizar a avaliação para fins de exclusão ou mera classificação das(os) educandas(os), mas sim como um elemento central para a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem:

A avaliação educacional é um dos elementos fundamentais no percurso formativo. Vincula-se ao desafio da aprendizagem como instrumento de contínua progressão. Não deve, portanto, ficar restrita à produção de uma síntese avaliativa individual, por disciplina, componente curricular ou por área, focada exclusivamente no desempenho individual do sujeito. Apresenta-se como ponto de apoio à proposta curricular, refletida no Projeto Político Pedagógico. Deve, sim, ganhar destaque a dimensão política da avaliação, como parte do projeto educacional de cada rede de ensino e escola, garantindo que

todos aprendam e servindo de elemento central no processo de reflexão crítica e contínua sobre o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões. A avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. Deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor (Santa Catarina, 2014, p. 46).

No contexto do projeto político-pedagógico, adota-se a perspectiva de que a avaliação deve considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das(os) educandas(os) bem como identificar lacunas de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento de acompanhamento e apoio à aprendizagem de todos. Assim, tal ato avaliativo não se resumiria a exames, definidos por Dilva Bertoldi Benvenuti e Maria Cristina Pensera de Araújo (2014) como um teste contrário à análise dos resultados, com foco no somatório de respostas corretas ou incorretas com consequentes notas. A PCSC (Santa Catarina, 2014) está alinhada à avaliação que Benvenuti e Araújo (2014) definem como um ato inerente ao *quefazer* docente, tido como um ato cuidadoso, de análise, acolhimento e acompanhamento das dúvidas e dificuldades de aprendizagem das(os) educandas(os).

Para finalizar esta subcategoria, a integração da avaliação com o projeto político-pedagógico é reiterada na *Resolução CEE/SC n.º 11, de 10 de maio de 2022* (Santa Catarina, 2022b), notadamente nos artigos 5.º e 6.º. Esses trechos ressaltam a importância de o documento detalhar os instrumentos e critérios para a avaliação, assim como a forma de atendimento às exigências da legislação educacional. Portanto, o projeto político-pedagógico apresenta-se como uma base orientadora para a definição das práticas avaliativas da escola.

Por fim, a outra subcategoria emergente diz respeito à função formativa da avaliação das aprendizagens. Observamos que a avaliação formativa desempenha diversos papéis nos documentos analisados, com destaque para a promoção da melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem e o estímulo ao desenvolvimento integral das(os) educandas(os). Como vimos, essas funções são baseadas em uma abordagem contínua, processual e centrada na(o) educanda(o) e contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Os trechos que abordam a função formativa da avaliação foram identificados na BNCC (Brasil, 2017a), com maior ênfase na PCSC (Santa Catarina, 2014) e, por último, na Portaria P/216 (Santa Catarina, 2022a). Iniciaremos com a BNCC (Brasil, 2017a, p. 16-17, grifo nosso):

A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

[...]

- construir e aplicar procedimentos de *avaliação formativa* de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos

Na BNCC, a avaliação formativa é reconhecida como uma função de referência para aprimorar o desempenho da escola, das(os) docentes e das(os) discentes e está alinhada às decisões que adaptam suas diretrizes à realidade local, levando em consideração a autonomia das instituições escolares e as características das(os) educandas(os). O documento destaca, em uma das poucas menções específicas a essa modalidade, a importância de considerar essas preocupações na organização de currículos e propostas adequados à EJA.

Na PCSC (Santa Catarina, 2014), a avaliação formativa tem como foco principal a aprendizagem e também é reconhecida como colaborativa no processo de melhoria do ensino. Por fim, em situações relacionadas à pandemia de COVID-19, o estado de Santa Catarina, por meio da Portaria P/216 (Santa Catarina, 2022a, art. 4.º), resolve que

[...] a unidade escolar deverá atualizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com base na Resolução CEE/SC nº. 183/2013 e nesta Portaria, de modo a assegurar processos de avaliação formativa dos conceitos, objetos de conhecimento, habilidades e competências das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Parágrafo único: O processo de avaliação deverá considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como as lacunas de aprendizagem do período pandêmico, articulado às ações diagnósticas ao planejamento, às metodologias de ensino aprendizagem e à recuperação paralela.

Assim, percebemos que a função da avaliação formativa reside no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e visa proporcionar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas(os) as(os) educandas(os). Diante da incerteza associada à definição

precisa de *desenvolvimento*, podemos inferir, por meio da análise da BNCC (Brasil, 2017a), que esse conceito se traduz nas dez competências gerais estabelecidas para a educação básica, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Nesta terceira categoria emergente intitulada *A prática avaliativa alinhada às diretrizes educacionais*, escrevemos sobre a dimensão da atuação docente. Isto é, o que recomendam os documentos analisados a respeito das práticas avaliativas? Encontramos na *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010* (Brasil, 2010); na PCSC (Santa Catarina, 2014); e na *Portaria P/216, de 2 de fevereiro de 2022* (Santa Catarina, 2022a), trechos contendo as orientações fundamentais para a avaliação das aprendizagens.

No artigo 47 da *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010*, como anteriormente destacado, é elucidado o caráter político da avaliação. No seu primeiro parágrafo, enfatiza-se que a avaliação é validada quando possibilita “[...] o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual” (Brasil, 2010).

Esse recorte reconhece a(o) educanda(o) como um sujeito ético, social e intelectual, portanto, autônomo. E tal autonomia se sobrepõe ao autoritarismo. Assim, observamos uma crítica à educação bancária com consequente avaliação exclusivamente somativa, cujo resultado se encerra nele mesmo a partir da avaliação da pura memorização, sem possibilitar que a(o) educanda(o) recrie, refaça o que aprendeu ou crie e proponha. E isso está diretamente relacionado à atuação docente.

Nessa direção, Paulo Freire (2015, p. 67) apresenta um paralelo entre a crítica à educação bancária e o reconhecimento da aprendizagem da(o) educanda(o), compreendido(a) como sujeito autônomo:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de *apreender* a substantividade do objeto que nos é

possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Tanto no trecho em análise da Resolução 4/2010 (Brasil, 2010) quanto na citação de Freire (2015), destacamos a ênfase na aprendizagem que ultrapassa a memorização mecânica e acrítica. A orientação legal ressalta a validade da avaliação como diagnóstica e conectada à aprendizagem, permitindo que a(o) educanda(o) recree, refaça, crie e proponha. Freire, por sua vez, enfatiza a importância de apreender a substantividade do objeto aprendido e promove uma abordagem profunda e crítica do processo educacional, que reconheça a autonomia e os saberes da(o) discente. Ambos os contextos indicam a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimentos, com destaque para a ideia de aprendizado contínuo e interativo, oposto a uma abordagem estática e dogmática.

O quarto parágrafo do mesmo artigo acrescenta que:

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (Brasil, 2010, art. 47, § 4.º, grifo nosso).

Esse parágrafo destaca o foco no progresso individual e contínuo na prática avaliativa das(os) educadoras(es) e prioriza aspectos formativos em detrimento dos quantitativos e classificatórios. Na EJA, em que as(os) educandas(os) trazem diversas experiências, esse enfoque pode representar um desafio adicional para as(os) educadoras(es)-avaliadoras(es). Nessa direção, partindo para os documentos em nível estadual, percebemos que eles especificam ainda mais o *quefazer* docente frente à avaliação.

A PCSC (Santa Catarina, 2014) orienta que se entenda a avaliação não apenas na perspectiva de medida de desempenho mas também como um processo contínuo para melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Indica também que se utilizem métodos de avaliação variados, como:

[...] acompanhamento e observação de rodas de conversas, entrevistas, diálogos informais, produção audiovisual e fotográfica, desenhos, testes orais e

escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, dramatizações e expressões corporais dentre várias outras possibilidades (Santa Catarina, 2014, p. 48).

O documento enfatiza a importância da avaliação formativa e indica a incorporação da avaliação ao longo do processo de ensino. Isso visa identificar as dificuldades das(os) estudantes e possibilitar uma reflexão e um replanejamento do ensino. Nessa direção, para Cléa Coitinho Escosteguy (2017, p. 145), o objetivo central da avaliação na Educação Popular “[...] é perceber as deficiências dos(as) educandos(as) e trabalhar suas dificuldades até que eles realmente aprendam”. Um(a) educador(a) progressista, por meio de um movimento de ação-reflexão, revisita e redesenha formas, instrumentos e critérios de avaliação e de ensino. Além disso, é crucial incentivar a reflexão das(os) estudantes sobre sua própria aprendizagem, levando em conta suas capacidades e estilos de aprendizagem. Freire (2015, p. 40) enfatiza esse movimento da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente das(os) educadoras(es) e complementa que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Mais especificamente sobre o público da EJA, para assegurar que as(os) educandas(os)-trabalhadoras(es) dessa modalidade não sejam desconsideradas(os), é fundamental reforçar que estejam engajadas(os) na busca pelo direito a uma vida justa e, por isso, humana. Nesse contexto, Arroyo (2017) problematiza a relação entre as lutas pelos direitos humanos e pela justiça social e a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. O autor argumenta que:

A diversidade de lutas por direitos humanos dos grupos sociais, raciais, sexuais, negados no direito a ter direitos, são lutas por dignidade humana. *Por justiça*. Uma relação pouco destacada e até oculta nas políticas, nas diretrizes e nas avaliações de qualidade conservadora e oficial da educação. Uma relação radical, política, ética e pedagógica que as vítimas de tantas injustiças e tratos tão desumanos colocam ao pensamento político e pedagógico: lutam por Direitos Humanos, terra, trabalho, renda, alimentação, moradia, saúde, escola para recuperar a dignidade humana que lhes foi roubada. Negada. Lutam por justiça humana. Ver as lutas por escola e pela universidade como lutas por justiça social confere uma outra radicalidade política ao direito à educação (Arroyo, 2017, p. 93-94).

Por fim, constatamos que, com base nas recomendações dos documentos analisados, torna-se apropriado que as(os) educadoras(es) – não apenas para a prática avaliativa mas também para toda a docência – estejam conscientes das razões que levaram aquelas(es) que anteriormente foram consideradas(os) fracassadas(os) ou rejeitadas(os) a retornar à educação básica. É essencial que se levem em consideração seus itinerários em busca do direito a uma vida justa e humana.

O último documento analisado, a Portaria P/216 (Santa Catarina, 2022a), aborda aspectos práticos da avaliação. Estabelece que os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser registrados no diário de classe (impresso ou *online*) do(a) educador(a) e ressalta a importância da recuperação paralela como uma oportunidade para a aprendizagem defasada das(os) educandas(os). Além disso, atribui ao Conselho de Classe a responsabilidade de tomar decisões sobre os resultados da avaliação e enfatiza a dimensão colaborativa e coletiva desse processo decisório.

Por fim, a última categoria emergente foi intitulada *Especificidades da avaliação na EJA*. Nessa fase, propomos analisar as diretrizes e recomendações presentes nos documentos legais, tanto em nível federal quanto estadual, referentes à avaliação das aprendizagens na EJA. Identificamos quatro artigos relevantes que abordam a avaliação na EJA, distribuídos em três documentos: a *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021* (Brasil, 2021); a *Resolução CEE/SC n.º 12, de 24 de maio de 2022* (Santa Catarina, 2022c); e a *Portaria P/216, de 2 de fevereiro de 2022* (Santa Catarina, 2022a). O primeiro é de âmbito federal, enquanto os dois últimos são estaduais.

Na análise sequencial dos documentos, começamos pela Resolução CNE/CEB n.º 1 (Brasil, 2021, art. 24), que orienta: “A avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens”. Dessa forma, ressaltamos que a abordagem contínua e formativa se alinha aos princípios previamente apresentados sobre avaliação.

Nesse contexto, Reijane da Silva Lopes e Maria Clarisse Vieira (2020), ao examinarem a implementação dos aspectos da avaliação formativa no primeiro segmento da EJA, destacam o desconhecimento das(os) educadoras(es) participantes da pesquisa em relação ao público da EJA

e suas necessidades específicas. Elas enfatizam que práticas tradicionais e excludentes podem reforçar a exclusão desses(as) estudantes.

A perspectiva contínua e formativa é reiterada na Resolução CEE/SC n.º 12 (Santa Catarina, 2022c), que reproduz o mesmo trecho do artigo 24 da Resolução anteriormente citada. Já a *Portaria P/216, de 2 de fevereiro de 2022* (Santa Catarina, 2022a), que aborda especificamente a frequência da avaliação na EJA, determina que, nessa modalidade, a avaliação e os resultados das aprendizagens ocorrem ao final de cada bloco ou fase. Destacamos a prática de oferecer novas oportunidades de aprendizagem após o período normal das aulas, o que permite às(aos) educadoras(es) aplicarem novos instrumentos de avaliação antes do fechamento do trimestre ou do semestre para promover a melhoria do desempenho das(os) educandas(os).

Considerações finais

Ao propormos como objetivo deste artigo uma análise das diretrizes e recomendações contidas nos documentos legais em nível federal e estadual – do estado de Santa Catarina – e referentes à avaliação das aprendizagens na EJA, podemos perceber que as especificidades dessa modalidade pouco são contempladas nos documentos analisados, principalmente na BNCC. Contudo, garantimos nos parágrafos subsequentes identificar o conteúdo normativo presente nesses documentos – especificamente no contexto do estado de Santa Catarina – acerca da avaliação das aprendizagens; e, de modo particular, destacar as especificidades destinadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Dessa forma, a partir de nossa análise de todos os documentos que compuseram o *corpus* de análise do presente artigo, observamos que, entre os conteúdos normativos da avaliação das aprendizagens para todas as modalidades de ensino que os documentos abrangem⁵, se destacam: a centralidade da(o) educanda(o); o estímulo pelo gosto pela aprendizagem; e o entendimento da avaliação como um instrumento contínuo desse desenvolvimento. Ou seja, tais orientações distanciam o caráter punitivista e classificatório da avaliação, que pode ser uma das razões para a evasão escolar e/ou a origem de sentimentos de exclusão por parte daquelas(es)

⁵ Para que não reste dúvida, importa destacarmos que a análise dos documentos referentes a todas as modalidades de ensino se fez necessária, justamente, pela EJA se fazer inclusa nesse cenário.

que já se evadiram uma vez. Assim, constatamos que se orienta uma avaliação que valorize a inclusão e o pleno desenvolvimento das(os) estudantes e das(os) educadoras(es), sobrepondo-se à mera classificação quantitativa. Por isso, destacamos que os documentos orientadores têm como foco uma avaliação contínua, cumulativa e formativa e priorizam aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Do mesmo modo, no que se refere às especificidades relacionadas à avaliação das aprendizagens na EJA – a partir da análise que inclui a *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021* (Brasil, 2021); a *Resolução CEE/SC n.º 12, de 24 de maio de 2022* (Santa Catarina, 2022c); e a *Portaria P/216, de 2 de fevereiro de 2022* (Santa Catarina, 2022a) –, revelamos que a orientação para essa avaliação é que seja contínua e formativa e objetive orientar e conduzir as(os) estudantes ao desenvolvimento das aprendizagens.

No entanto, percebemos que essas características pouco ou nada se distanciam das orientações para as demais modalidades de ensino. Porém, para a EJA, os documentos enfatizam que se faça necessária uma abordagem que considere as especificidades desse público e evite práticas tradicionais e excludentes que possam reforçar a exclusão das(os) estudantes. Essas especificidades visam atender às necessidades e circunstâncias particulares das(os) estudantes jovens, adultas(os) e idosas(os) e promovem o desenvolvimento contínuo de suas aprendizagens.

Além disso, a Portaria estadual específica sobre a EJA (Santa Catarina, 2022) orienta que a avaliação e os resultados das aprendizagens devem ocorrer ao final de cada bloco ou fase e possibilitar novas oportunidades de aprendizagem e aplicação de novos instrumentos de avaliação para qualificar o desempenho das(os) educandas(os) antes do término do período letivo. Sendo assim, concluímos que a avaliação é compreendida nos documentos analisados como aquela que pode oportunizar aprendizagem, correções de defasagens discentes e aprimoramento da prática docente.

Referências

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Potencialidades da avaliação formativa e somativa. *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/23> Acesso em: 4 mai. 2024.

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: a Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENVENUTTI, D. B.; ARAÚJO, M. C. P. Avaliação como processo constitutivo do conhecimento de professor reflexivo. *Colóquio Internacional de Educação*, Joaçaba, v. 2, n. 1, p. 787-798, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 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: 4 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 abr. 2023.

CAMARA, L. B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. *Revista Direito em Debate*, Ijuí, v. 22, n. 40, p. 4-26, 2013. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483> Acesso em: 28 nov. 2023.

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

CISLAGHI, J. F. *et al.* Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2019.

COSTA, D. Política. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 375-376.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, p. 293-303, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 195-206, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43518>

ESCOSTEGUY, C. C. *Educação popular. E-book*. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática. E-book*. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, R. S.; VIEIRA, M. C. Aproximações entre avaliação e currículo na educação de jovens, adultos e idosos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 111-127, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.13586>

LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. E-book*. São Paulo: Cortez, 2022.

MUSIAL, G. B. da S.; ARAÚJO, J. de A. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82090>

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. [S. l.]: Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Portaria P/216, de 2 de fevereiro de 2022. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 2 fev. 2022a. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2022/20220202/Jornal/2828.pdf> Acesso em: 3 maio 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/SC n.º 11, de 10 de maio de 2022*. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 2022b.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/SC n.º 12, de 24 de maio de 2022*. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 2022c.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. E-book. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, S.; NUNES, E. J. F. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens Adultos (EJA). *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 113-129, 2021. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.57601>

SCHNEEBERGER, A. H. *A avaliação das aprendizagens de Biologia na Educação de Jovens e Adultos*. 2023. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283>

AGRADECIMENTOS

O primeiro autor agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa.

Submetido: 30.11.2023.

Aprovado: 09.03.2024.