Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Roberta Avoglio Alves Oliveira

Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares

Rio de Janeiro
2022

Roberta Avoglio Alves Oliveira

Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Talita Vidal Pereira

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

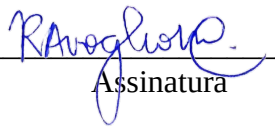
O48 Oliveira, Roberta Avoglio Alves
Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares / Roberta Avoglio Alves Oliveira. – 2022.
265 f.

Orientadora: Talita Vidal Pereira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.



Assinatura

15 de dezembro de 2022
Data

Roberta Avoglio Alves Oliveira

Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Drª. Talita Vidal Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo da Costa

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof. Dr. Antonio Manuel Águas Borralho

Universidade de Évora - UE

_____

Prof.ª Drª. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

À minha ancestralidade, que, com sua presença espiritual, me guia nas jornadas e me sustenta nas travessias desafiadoras.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, força criadora, para mim, amor, benevolência e compassividade e que me ajuda a continuar acreditando que ainda é possível ter fé na vida.

Ao meu marido e companheiro, Marcelo, por dividir a vida ao meu lado com amorosidade, me dando as mãos em todos as minhas empreitadas e cujo suporte foi fundamental nessa e em outras jornadas.

À minha orientadora, Prof.ª Drª Talita Vidal Pereira, pela inspiração, acolhida, incentivo e ensinamentos sempre.

À banca examinadora, Prof.ª. Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão, Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo da Costa, Prof. Dr. António Manuel Águas Borralho e Prof.ª Érika Virgílio Rodrigues da Cunha por aceitarem dialogar sobre meu trabalho.

Ao grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação por todos os aprendizados e discussões que me possibilitaram produzir este texto. Sou grata por partilhar este momento com vocês: Anna Clara, Gabriel, Emilene, Márcio, Matheus, Millena, Pedro e Teresa.

Aos meus pais por permitirem minha chegada a esta existência.

Ao meu sobrinho Rafaelzinho, que com sua ternura e amor alimenta minhas esperanças para este mundo.

Às minhas amizades preciosas: Marcela, amiga e companheira de uma vida toda, já não tenho muitas lembranças da minha vida sem você estar lá; Talita Serpa, que tanto cuida de mim e me ensina tanto; Ana Paula, que tem sido tão compreensiva que não tenho palavras para agradecer; Carla, por todo o carinho e bondade comigo; Roberta Lima, por toda sua potência inspiradora; meu amigo Lucindo, que me ensinou imensamente sobre a vida e educação e partiu como tantas pessoas nessa pandemia; e minha amiga Lhays, com quem os laços extrapolaram a vida acadêmica.

RESUMO

OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. **Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares.** 2022. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O objetivo geral desta tese foi investigar os sentidos de avaliação pedagógica enunciados pelos docentes da EJA ao articularem essas práticas às suas produções curriculares. Considerando que a modalidade é um campo disputado politicamente, cujas formas de significá-la carregam sentidos de sujeito, mundo e sociedade que inspiram as produções curriculares dos docentes, assumo que suas avaliações se articulam a tais objetivos. Para entender esses movimentos, me aproprio das contribuições do pensamento desconstrutivista de Jacques Derrida, da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e das discussões dos estudos do campo do currículo com inscrição discursiva que percebem as políticas e pensamento curricular como discursos que se articulam nas disputas por poder de significação. A investigação inicia-se pelo levantamento bibliográfico dividido nas seguintes etapas: (i) pesquisas que se propunham investigar a articulação entre avaliação pedagógica e EJA; (ii) referências dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões anuais da Anped (2013-2021) sobre avaliação, de modo a verificar autores considerados seminais no campo, cujos estudos colaboram para a reflexão dos docentes sobre avaliação; (ii) documentos oficiais brasileiros, das ENEJAs e da Unesco sobre EJA que produzem sentidos no campo. Na análise desses documentos, foram identificadas três significações proeminentes: EJA como educação popular, EJA como ensino supletivo e EJA como educação ao longo da vida. A parte empírica da pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira delas, tratada como pesquisa exploratória, foi utilizado questionário online para contato inicial com docentes e com suas posições sobre currículos e avaliação na EJA. A segunda etapa ocupou-se das entrevistas narrativas de inspiração autobiográfica, em que foi possível comparar as respostas do questionário às posições assumidas pelos docentes para avaliar na modalidade. A análise das entrevistas focalizou-se em compreender: (i) a relação estabelecida entre os docentes e a docência na EJA; (ii) como narram os currículos produzidos na EJA e os significantes da modalidade que emergiram nesses discursos; (iii) a organização da avaliação pedagógica em seus contextos, interpretando quais funções da avaliação pedagógica eram privilegiadas em suas narrativas. O trabalho com inspiração autobiográfica não centraliza as experiências individuais como fundamentos de verdade. A narração do experienciado não é nem individualidade, nem total estranhamento: ela carrega rastros de significação que dão pistas sobre os sentidos que articulamos nas tomadas de decisão e no acionamento da noção subjetiva de justiça. Os significantes EJA como educação popular, EJA como ensino supletivo e EJA como educação ao longo da vida aparecem hibridizados nas narrativas docentes. Entretanto, o significante EJA como educação popular é mais proeminente nos discursos com a defesa de currículos alinhados à emancipação, cidadania, senso crítico e relação dialógica entre alunos e docentes a partir dos referenciais do educador Paulo Freire. Nesse contexto, enunciam sentidos da função formativa da avaliação pedagógica, tentando afastarem-se de práticas avaliativas classificatórias. Concluo que os sentidos de avaliação são produzidos discursivamente, carregando marcas das tensões entre as significações que atribuem à EJA, articuladas aos projetos de mundo e sociedade assumidos, mas também com os rastros das tradições de escolarização, sem que possam ser tratadas como transposição dos contextos infanto-juvenis para os contextos de EJA.

Palavras-chave: Avaliação Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Autobiografia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. **Meanings of evaluation enunciated by youth and adult education teachers in their curriculum productions.** 2022. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The main objective of this thesis was to investigate the meanings of pedagogical assessment enunciated by EJA teachers when articulating these practices to their curriculum productions. Considering that the modality is a politically disputed field, whose ways of meaning it carry meanings of subject, world and society that inspire the curriculum productions of teachers, I assume that their assessments are articulated to such objectives. To understand these movements, I appropriate of the contributions of Jacques Derrida's deconstructivist thought, Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Theory of Discourse, and discussions of studies in the field of curriculum with discursive inscription that perceive curriculum policies and thinking as articulated discourses in disputes over power of meaning. The investigation begins with the bibliographic survey divided into the following stages: (i) research that aimed to investigate the articulation between pedagogical assessment and EJA; (ii) references to the works presented in the last five annual meetings of Anped (2013-2021) about assessment , in order to verify authors considered seminal in the field, whose studies have been contributed to the reflection of teachers on assessment; (ii) official Brazilian, ENEJAs and Unesco documents on EJA that produce meanings in the field. In the analysis of these documents, three prominent meanings were identified: EJA as popular education, EJA as supplementary education and EJA as lifelong education. The empirical part of the research was divided into two stages: in the first one, treated as an exploratory research, an online questionnaire was used for initial contact with teachers and their positions on curriculum and assessment in EJA. The second stage dealt with the narrative interviews of autobiographical inspiration, in which it was possible to compare the answers of the questionnaire to the positions assumed by the teachers to assessment in the modality. The analysis of the interviews focused on understanding: (i) the relationship established between teachers and teaching in EJA; (ii) how the curriculum produced in EJA and the signifiers of the modality that emerged in these discourses narrate; (iii) the organization of pedagogical assessment in their contexts, interpreting which functions of pedagogical assessment were privileged in their narratives. Autobiographically inspired work does not center individual experiences as foundations of truth. The narration of what is experienced is neither individuality nor total estrangement: it carries traces of meaning that give clues about the meanings that we articulate in decision-making and in the activation of the subjective notion of justice. The signifiers EJA as popular education, EJA as supplementary education and EJA as lifelong education appear hybridized in the teaching narratives. However, the significant EJA as popular education is more prominent in the discourses defending curriculum aligned with emancipation, citizenship, critical thinking and a dialogical relationship between students and teachers based on the references of educator Paulo Freire. In this context, they enunciate meanings of the formative function of pedagogical assessment, trying to move away from classifying evaluative practices. I conclude that the meanings of assessment are discursively produced, carrying marks of tensions between the meanings they attribute to EJA, articulated to the world and society projects assumed, but also with the traces of schooling traditions, without being able to be treated as a transposition of contexts of children and youth for the contexts of EJA.

Keywords: Pedagogical Assessment; Youth and Adult Education; Curriculum; Autobiography.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE A TEMÁTICA DE AVALIAÇÃO – ANPED NACIONAL (2013-2021) 57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EJA – 2013 ATÉ 2021 73
QUADRO 2 - QUADRO DE REFERÊNCIA CONCEITUAL 111
QUADRO 3 -CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS 132

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUESTÃO 24- SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO 115
GRÁFICO 2 – QUESTÃO 25 - SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - TEMPO DE TRABALHO NA EJA 115
GRÁFICO 3 – QUESTÃO 22 - SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - FORMAÇÃO EM EJA 116
GRÁFICO 4- QUESTÃO 1 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO POPULAR 117
GRÁFICO 5 - QUESTÃO 2 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO POPULAR 118
GRÁFICO 6 - QUESTÃO 8 SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO POPULAR 118
GRÁFICO 7 - QUESTÃO 3 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE ENSINO SUPLETIVO 119
GRÁFICO 8 – QUESTÃO 4 SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE ENSINO SUPLETIVO 121
GRÁFICO 9 - QUESTÃO 5 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA 122
GRÁFICO 10 QUESTÃO 6 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA 122
GRÁFICO 11 - QUESTÃO 7 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA 123
GRÁFICO 12 - QUESTÃO 9 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 124
GRÁFICO 13 - QUESTÃO 10 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 124
GRÁFICO 14 - QUESTÃO 11- SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO 125
GRÁFICO 15 - QUESTÃO 13 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO 126
GRÁFICO 16 - QUESTÃO 12 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO DIAGNÓSTICA DA AVALIAÇÃO 126
GRÁFICO 17 - QUESTÃO 14 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO SOMATIVA DA AVALIAÇÃO 127
GRÁFICO 18 - QUESTÃO 17 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA 128
GRÁFICO 19 - QUESTÃO 18 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA 128
GRÁFICO 20 - QUESTÃO 19- SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO 129
GRÁFICO 21 - QUESTÃO 15 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - EXAMES ESTANDARDIZADOS 130
GRÁFICO 22 - QUESTÃO 16- SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - EXAMES ESTANDARDIZADOS 130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENEJA	Encontro Nacional de EJA
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GRALE	Global Report on Adult Learning and Education
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGECC-UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PPGEDU-UERJ	Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UIE	Unesco Institute for Education
UIL	Unesco Institute for Lifelong Learning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
Sobre as justificativas 18
Sobre os objetivos 22
Sobre os caminhos metodológicos 23
1 – **APORTES PÓS-ESTRUTURAIS NAS DISCUSSÕES CURRICULARES** 30
1.1 – **Nem isto, nem aquilo… tentativas de significação do movimento estruturalista** 31
1.2 – **A impossibilidade da presença - contribuições derridianas para o pensamento filosófico ocidental** 33
1.3 - **A Teoria do Discurso e a (im)possibilidade da decisão política em resposta à alteridade** 40
1.4 – **Pensando currículo como prática discursiva** 46
1.4.1- Interrogando a escolarização: reflexões sobre educar e ensinar 49
2: **AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA — PROJETOS CURRICULARES EM DISPUTA** 55
2.1 - **Tentativas de interpretação do campo da avaliação pedagógica** 55
2.1.1 - Revisitando diferentes projetos de avaliação pedagógica 58
2.1.2 – As avaliações em larga escala a serviço do cálculo na educação 66
2.2 – **E a avaliação pedagógica na EJA? Conversando com outras pesquisas** 73
2.3 – **E se pensássemos a avaliação de outra forma?** 78
3: **DO QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE EJA? UMA CONVERSA SOBRE AS DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO DO CAMPO** 82
3.1 - **O que se reivindica por educação na EJA?** 83
3.1.1 – EJA como educação popular 87
3.1.2 – EJA como suplência 90
3.1.3 – EJA e educação ao longo da vida 92
3.2 – **Negociações em torno dos documentos políticos para a EJA** 96
3.2.1 - Os documentos da UNESCO e a formação do sujeito do século XXI 97
3.2.2 – Arenas de disputa da EJA no Brasil 101
4: **SENTIDOS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ENUNCIADOS POR DOCENTES DE EJA** 105
4.1 - **Um diálogo sobre as decisões metodológicas assumidas** 109
4.1.1 – O uso do questionário como etapa exploratória sobre currículo e avaliação na EJA 109
4.1.1.1 Sentidos atribuídos à avaliação – Análise do questionário 112
4.1.2 - Entrevistas narrativas autobiográficas - Estratégia metodológica 134
4.2 - **Sentidos atribuídos à avaliação - discussão com as entrevistas narrativas autobiográficas.** 137
4.2.1- Docência e EJA 138
4.2.2 - Currículo e EJA 152
4.2.3 - Avaliação e EJA 165
4.2.3.1 - Avaliação na EJA em tempos de pandemia da Covid-19 181
CONSIDERAÇÕES FINAIS 189
REFERÊNCIAS 197
APÊNDICE 1 – Quadro sinóptico – Dissertações com foco em avaliação na EJA em Programas de Pós- Graduação do Brasil (Área de Conhecimento Educação) concluídos de 2013 – 2021 218
….**APÊNDICE 2 –** Quadro sinóptico – Reuniões Nacionais da Anped com tema Avaliação – Período de 2013 até 2021 221

APÊNDICE 3 – Tabela de grupos de trabalho da ANPED nacional 249
APÊNDICE 4 – Questionário aplicado aos docentes 250
APÊNDICE 5 – Cronograma da pesquisa – Roberta Avoglio Alves Oliveira 261
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido 262
ANEXO 2 – Educadores que inspiraram os nomes fictícios dos entrevistados 264

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se localiza no campo curricular, trazendo à cena a experiência de docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)[1] para refletir sobre a avaliação pedagógica desenvolvida na modalidade.[2] Aqui, entende-se a experiência a partir de Jacques Derrida, não como uma narrativa transparente, fidedigna à realidade vivida, mas narrativa que atribui sentidos aos contextos, uma experiência como rasura, como impossibilidade da totalidade (DERRIDA, 1973). É a experiência como tradução, que nos faz organizar nossas narrativas na instabilidade característica da textualidade, sem fixações possíveis no passado. Uma textualidade que se dá como traço de diferenciação. Apresento-me aos leitores sem ignorar que a narrativa autobiográfica é produção discursiva que carrega memórias não lineares, no limite da objetividade (LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b).

Faz alguns anos que me propus a trabalhar no magistério na educação pública brasileira. Tracei o caminho, aparentemente comum e previsível, de quem se formou no então Curso Normal[3] de Nível Médio, concluído em 1999. No ano seguinte, em 2000, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia[4] e, em 2001, iniciei as atividades como docente em uma rede pública. Ao longo dos anos, circulei na educação básica nas etapas de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) como docente e, posteriormente, como professora orientadora educacional – atuei em todo o ensino fundamental e ensino médio integrado à educação profissional.

Foi pela docência na orientação educacional que cheguei à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2009, atuando em uma escola municipal da rede de ensino do município de Duque de Caxias, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. No ano seguinte, me transferi de unidade escolar, mas mantive o trabalho na EJA. É a partir desse

---

[1] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi incluída como modalidade da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei 9394/ 96.

[2] A educação básica brasileira possui três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e as seguintes modalidades: Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância.

[3] Curso de Formação de Professores em nível médio para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), conforme previsto no Artigo 62 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei n.º 13.415, de 2017).

[4] Curso de licenciatura em Pedagogia cursado na Universidade Federal Fluminense, concluído em 2005.

contexto que começo a voltar aos meus interesses para além da docência na modalidade, para seus currículos e, então, diante desses incômodos, ingressei no mestrado e, posteriormente, no doutorado. A importância que atribuo a essas experiências não se deve a elas em si, considerando que "uma experiência é uma travessia como a palavra o indica, passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem" (DERRIDA, 1973). Uma travessia que só pode ser interpretada, ressignificada e muitas vezes estranhada.

Entendo que a experiência, o vivido, é contextual; a rememoração do que foi vivido ganha outros significados e outras reinterpretações em contextos que não são mais os mesmos, que só podem ser novas interpretações, pois não há contextos estancados no tempo, são sempre momentos contingenciais (DERRIDA, 1973). É nas brechas das possibilidades e impossibilidades das narrativas das experiências que nos subjetivamos, uma perspectiva que rompe com a ideia de processos de subjetivação fixos e *a priori* (BURITY, 1997).

Passada um pouco mais de uma década do início da docência, os processos de naturalização de práticas escolares e pedagógicas cotidianas começaram a borbulhar como perturbações. Nesse movimento, ainda sob ilusões de referenciais pragmáticos em torno da pesquisa acadêmica, imaginei que o mestrado pudesse dar conta das questões que me mobilizaram inicialmente sobre os currículos de EJA.

Em 2016, ao entrar para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Grupo de Pesquisa nomeado na ocasião *Currículo: conhecimento & Cultura*[5], sob a liderança da Prof.ª Drª Talita Vidal Pereira, me deparei com discussões curriculares que construíram minhas reflexões e problemas de pesquisa a partir das contribuições pós-estruturalistas. Problematizações pondo em suspeita as ideias de currículo sustentadas em referenciais universalizantes, como garantia de acesso à justiça social ou como um projeto de formação *a priori* de um sujeito para viver/transformar a sociedade em uma relação de causa e efeito – concepções de currículo ainda hegemônicas no campo da educação e do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

O grupo se inseria em um campo de estudos que produz reflexões assumindo uma perspectiva discursiva de currículo, lançando mão de referenciais teóricos que possibilitam compreender o currículo como processo de enunciação cultural (MACEDO, 2006a, 2006b), que constitui fluxos que escapam às tentativas de fixação. Macedo (2006b, p. 104-105) pensa

[5] O grupo de pesquisa atualmente chama-se Conhecimento, Currículo e Avaliação, sob a liderança da Prof.ª Drª Talita Vidal Pereira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped).

o currículo "como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola".

Nas aproximações com tais referenciais, compreendi que não produziria respostas ao final da pesquisa de mestrado, o que não deslegitimaria a produção científica, considerando que os resultados das pesquisas qualitativas e sob perspectivas pós-estruturalistas não são prescritivos. Suas contribuições, entretanto, produzem sentidos e provocações nos campos investigados (PARAÍSO, 2014). Ou ainda, como afirmam Kamler e Thomson (2015), não se trata de apresentar resultados de forma pragmática, mas de entender que "a escrita da pesquisa como discurso torna visíveis os meios complexos por meio dos quais ela é regrada e constituída por convenções e protocolos, […] que limitam o que pode ser tema de pesquisa e de escrita".

Durante a pesquisa de mestrado, investiguei o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), temática que me angustiava como docente. Ao longo do movimento investigativo, as certezas e os pressupostos anteriormente assumidos foram sendo deslocados. Sentidos produzidos sobre o que é significado como processo de juvenilização na EJA (LEMOS, 2017; ANDRADE, 2009; CARRANO, 2007; 2016; ARROYO, 2006; BRUNEL, 2004, entre outros) foram problematizados a partir da compreensão de que, conforme a literatura e documentos acessados, não é possível sustentar que a presença de jovens nessa modalidade de ensino seja uma novidade ou um fenômeno extemporâneo, pelo contrário, antes de sua institucionalização como direito e modalidade da educação básica, a juventude estava presente na educação para pessoas jovens e adultas. Na ocasião, esta pesquisa tinha como objetivo interpretar como docentes significavam esse fenômeno; para dar sentidos aos processos de juvenilização, acabavam por significar a EJA no que se refere à identidade assumida para seus alunos, aos objetivos e seus currículos.

Nesse movimento, entrei em contato com estratégias metodológicas que utilizavam as narrativas dos docentes e me identifiquei com esse tipo de investigação. As respostas docentes pareciam mobilizadas por discursos hegemônicos em torno da EJA, por práticas que sedimentavam tradições, entendidas não como regras construídas de forma autocentrada, mas como discursos que se articulam em incessantes movimentos de produção de significação que atravessam as subjetividades dos docentes entrevistados enquanto elas os subjetivavam. Significa dizer pensar tradições como "registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas" (LOPES, 2015, p.460).

Dedico-me a este breve relato da minha trajetória profissional e acadêmica para sinalizar os deslocamentos que fiz para produzir minha pesquisa atual, assumindo que a perspectiva

discursiva tem orientado meu percurso acadêmico. É mobilizada pelos *rastros* dessas experiências e instigada a aprofundar-me na produção curricular na EJA que construo minha travessia pelo doutorado.

As discussões iniciadas no curso da pesquisa de mestrado me tensionaram na decisão de continuar pesquisando currículos de EJA sob inscrição discursiva. Entretanto, meu foco se desloca para as contribuições do campo do currículo na investigação sobre a avaliação pedagógica nesse *espaçotempo* de formação.

Alguns achados da pesquisa anterior me auxiliaram na organização da pesquisa atual, de doutorado. Embora não participassem com frequência de formações continuadas para o trabalho na e com a modalidade EJA ou mesmo formação inicial, os entrevistados estavam comprometidos com o necessário exercício de reflexão sobre os desafios postos para a docência na modalidade. São decisões tomadas na indecidibilidade, como tentativa de resposta justa na alteridade (DERRIDA, 2010).

A utilização de entrevistas narrativas como estratégia metodológica no mestrado me possibilitou compreender e me apropriar da ideia de currículo como arena de produção cultural, como propõe Macedo (2006a), arena em que processos de negociação e tradução conferem sentidos às práticas e às decisões cotidianas compreendidas a partir do pensamento derridiano em um movimento incessante de produção de sentidos (PEREIRA, 2019). Finalizo esta apresentação assumindo uma postura de defesa pela garantia da EJA sem, entretanto, a "essencializar", mas, a partir de Lopes (2017), em compromisso com a alteridade, em resposta à demanda que o *Outro* me apresenta. Pesquisar os currículos de EJA é encarado por mim como forma de militar em sua defesa, como "processo de tentar transformar o social por determinadas ações e linguagens, de forma articulada […] Em contraste com os usos mais correntes desse significante, não defendo um ideal político-social previamente construído" (LOPES, 2017, p. 109).

Assumo, portanto, ser importante e sempre urgente denunciar as fragilidades da EJA no sistema educacional brasileiro. Entretanto, o faço através da escuta de seus contextos, por narrar as histórias docentes, por dialogar com eles como pesquisadora e companheira de modalidade para compreender os discursos que têm dado sustentação às práticas pedagógicas e, no caso específico desta pesquisa, que influenciam nas decisões acerca da avaliação pedagógica produzida nesses contextos.

Sobre as justificativas

Na construção desse texto, elegi como recorte a interlocução entre dois campos: as discussões sobre EJA e as discussões sobre avaliação pedagógica, assumindo uma perspectiva de investigação a partir das discussões curriculares. Essa opção é assumida pelo desejo de dar continuidade à pesquisa na EJA, tendo a contribuição do campo do currículo.

O grupo *Conhecimento, Currículo e Avaliação* vem construindo reflexões sobre avaliação pedagógica, que se desvia da prática transparente de cálculo de onde se quer chegar. Ao contrário disso, por aportes teóricos pós-estruturalistas, objetiva-se entender esse campo como espaço curricular de disputa, como *porvir* da educação, cujas decisões, submetidas aos processos do jogo normativo, não estão previamente definidas (CUNHA, 2021; LEMOS; PEREIRA, 2021; AFONSO, 2019; PEREIRA, 2019a).

Como forma de delimitar o estudo e operar para garantir a articulação às discussões do grupo de pesquisa, meu foco é a avaliação pedagógica, compreendida como aquela produzida pelos professores em suas salas de aula (BORRALHO, 2021). Acrescenta-se como motivo a investigação sobre avaliação pedagógica na qual, durante o processo de levantamento bibliográfico, etapa inicial da pesquisa, identifiquei número de produções incipientes propondo a interlocução entre os campos avaliação e EJA, e nenhuma delas utilizava aportes teórico-metodológicos pós-estruturalistas, como apresentado no capítulo 2.

Como modalidade da educação básica, a oferta da EJA se insere no âmbito de um conjunto de direitos públicos subjetivos. No entanto, sua oferta e condições de atendimento têm sido secundarizadas frente a outras modalidades. Também destaco que pesquiso a EJA a partir da perspectiva de escolarização sem desconsiderar que, ainda que no Brasil a modalidade seja oferecida por processos escolares, ela não se restringe a estes.

> Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos (MACHADO, 2016, p. 432).

A educação para pessoas jovens e adultas foi inserida no rol dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, quando seu texto amplia a educação (oferta do ensino

fundamental)[6] inclusive àqueles que não tiveram acesso a ela na idade certa (BRASIL, 1988), o que não foi suficiente para impulsionar sua oferta.

No entanto, assumindo uma perspectiva discursiva de produção das políticas, tenho em vista compreender esse esvaziamento como parte de um processo de hegemonização do privilégio da oferta de escolarização para contextos infanto-juvenis[7], sobretudo o ensino fundamental. E, em certa medida, de culpabilização daqueles que não conseguiram dar continuidade aos estudos na "idade certa". Entendo a política como discurso que se sustenta no social, através do jogo discursivo impetrado pelo político (MOUFFE, 2001; 2015). Como afirmam Borges e Lopes (2019, p. 26), "o social é o campo das práticas discursivas sedimentadas e o político seria o momento em que o social se constitui". Isso implica romper com a ideia de que a política tem origem em um lugar, formulada por um grupo específico e imposta ao social. Pelo contrário, ela é resultado de disputas. No caso específico da EJA, antes e após a promulgação da Constituição Federal de 1988, diversos grupos disputaram e disputam sentidos no campo sobre o que ela é e o que deveria ser: os movimentos de Educação Popular, os sindicatos e a sociedade civil organizada, como exemplo, a partir de fóruns de EJA (HADDAD, 2009). Todos esses discursos produzem inúmeras subjetivações que provocam impactos nos seus currículos.

Paiva e Dantas (2014) destacam que os fóruns de EJA se constituíram e ainda se constituem espaços importantes de disputa da política pública de EJA, que nascem pela reivindicação do direito à educação para pessoas jovens e adultas, na década de 1990, contexto no qual a influência neoliberal se propunha a reduzir o papel do Estado. O objetivo era contrapor seus discursos aos discursos do governo federal na preparação para a Confintea V[8] [9]. O Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000 (BRASIL, 2000) se destaca como documento construído por representantes de várias instâncias sociais e se dedicou a enunciar as funções e desafios da EJA, originando o texto das suas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e

[6] A Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o Art. 208 da Constituição Federal promulgada em 1988, ampliando a obrigatoriedade da oferta para toda a educação básica, abrangendo alunos dos quatro aos dezessete anos.

[7] É comum que se nomeie escola regular a oferta de educação, seja no ensino fundamental ou médio, quando diferenciam essas experiências formativas da EJA. Nos trechos das entrevistas, que estão no capítulo 4, os professores costumam elaborar esse uso. Entretanto, a EJA também é ofertada regularmente, portanto para essa diferenciação ao longo do texto, utilizarei escolarização em contextos infanto-juvenis.

[8] Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) são encontros mundiais promovidos pela UNESCO e se propõe a debater a educação para pessoas jovens e adultas. Esse encontro acontece desde 1949 a cada doze anos. A CONFINTEA V aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997 e teve como foco pensar questões sobre a aprendizagem para todos ao longo da vida.

[9] Na CONFINTEA V o governo brasileiro ignorou o documento preparatório brasileiro, apresentando um discurso que reduzia a EJA à alfabetização, com sentidos supletivos e com estímulo à oferta por filantropia (HADDAD, 2009; BARREYRO, 2010).

Adultos no Brasil. O documento é considerado um marco nas disputas por visibilidade da EJA (BRASIL, 2000). Esses são exemplos que nos ajudam a pensar o processo de produção de políticas de forma descentralizada.

É no bojo dessas tensões que se sustenta a importância da pesquisa com a modalidade; o objetivo não é tratar a compreensão legal como um dado fixo. Nesse sentido, ela é interpretada como um discurso que pode ser acionado como privilegiado na luta pela garantia da oferta ou não. Entendo que as condições de existência da EJA permanecem em disputa e que é necessário investir na produção de sentidos que possibilitem pensar outras possibilidades de fazer EJA para garantir o direito à educação a todos, respeitadas suas singularidades e especificidades. Dessa forma, a defesa da EJA e a disputa por sua significação são assumidas aqui como arena de luta política.

A temática da EJA também é relevante em função da baixa escolaridade da população brasileira, o que justifica a oferta dessa modalidade. Alguns dados estatísticos sustentam minha argumentação. Em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) apontou sobre a educação básica que as pessoas de 25 anos ou mais apresentavam os seguintes índices: 32,2% possuem ensino fundamental incompleto ou equivalente; 8% possuem ensino fundamental completo ou equivalente; 4,5% possuem ensino médio incompleto ou equivalente e 27,4% possuem ensino médio ou equivalente. Ainda segundo a PNAD Contínua 2019, o número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade é de 9,4 anos.

São dados nacionais e genéricos, portanto, observáveis de formas diferentes quando investimos em recortes de localização geográfica, gênero e raça. Mesmo sem esse tratamento, eles nos apontam que, embora possamos admitir que no Brasil alcançamos a universalização do acesso ao ensino fundamental, isso não garante a permanência dos alunos na escola. O sistema educacional permanece excluindo pessoas em idade escolar. Diante disso, assumo o pressuposto de que a demanda de EJA continuará existindo. Como afirmam Catelli Jr., Haddad e Ribeiro (2014) a demanda potencial de EJA não se reflete como a real, sendo necessário estimular políticas públicas que se comprometam com a publicidade e a busca daqueles que têm esse direito.

A partir desse contexto, a experiência da docência na EJA é atravessada pela tradição escolar em negociação com as singularidades da modalidade. Entendendo o currículo como processo de enunciação cultural, os contextos tensionam as decisões curriculares assumidas pelos docentes, incluindo a avaliação, que é o objeto de investigação da tese.

A avaliação escolar tem sido submetida às lógicas das perspectivas neoliberais que associam a aprendizagem de determinados conhecimentos como instrumentos capazes de

formar os sujeitos adequados às necessidades impostas pelas sociedades submetidas ao paradigma econômico (LEMOS; PEREIRA, 2021). A insistência de currículos normativos em encarar a educação a partir de projetos fixados de conhecimento, encarnando-se como guia, aponta para formas de significação do conhecimento como coisa que reduz a possibilidade de educar (PEREIRA, 2017).

Pereira (2019) chama a atenção para essas naturalizações que se dão pela crença no conhecimento coisificado, o que justificaria a necessidade de aferição de sua posse, passando por cima do processo e avançando para a avaliação como um fim nela mesma. Nesse contexto, a tarefa da avaliação, que deveria ser contribuir para as aprendizagens, se reduz a momentos, afastando sua função formativa que trata a avaliação como processo complexo de que integra práticas comprometidas com as aprendizagens (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015).

Ao avaliar, os docentes o fazem a partir de "concepções e ideologias que os avaliadores têm acerca do contexto onde estão inseridos e, dessa forma, estão impregnados de subjetividades que influenciam vários aspectos inerentes à prática da avaliação" (BORRALHO, 2021, p.14). Portanto, não há como assumirmos o pressuposto de neutralidade no processo avaliativo, tampouco tratarmos as avaliações dos alunos como resultados definitivos. Recorro a Derrida para pensar a avaliação como abertura ao acontecimento; excedendo o cálculo, é possível nos abrirmos ao Outro, portanto, avaliarmos assumindo a responsabilidade ética de compromisso com a alteridade. Como sugere Biesta (2013), a educação pressupõe correr riscos, logo, não há resultados previamente estabelecidos.

Há as promessas com as quais nos comprometemos; como seres de linguagem que somos, articulamos discursos que sedimentam práticas educativas que tentam afastar desconfianças. Mas assumirmos a postura desconstrutivista ao avaliarmos significa nos abrirmos ao heterogêneo, cientes da decisão na indecidibilidade e não como fundamento último, portanto, sem compromisso do aprender como aquisição, submetida ao controle (LOPES, 2018).

Aguilar Junior (2019) pesquisou, em sua tese de doutorado, duas escolas públicas de ensino fundamental, identificando que nesses contextos a avaliação se configurava como instrumento de seletividade e de reprovação naturalizada como processo formativo dos alunos. A proposta de investigar avaliação na EJA, tentando compreender sentidos mobilizados pelos docentes para produzir suas avaliações pedagógicas, anseia contribuir para um campo de investigação que tem sido negligenciado, conforme indicou o levantamento bibliográfico. Há prevalência de pesquisas com escolas em contextos infanto-juvenis, mas percebo que, para

pensarmos em reinvenções da avaliação em contextos de EJA, é necessário compreendermos como essas práticas têm sido produzidas.

Não faço investimento nesses argumentos para sustentar a decisão de pensar a avaliação na EJA hipervalorizando os processos de escolarização como resolvedores de outros problemas como economia, saúde, empregabilidade, entre outros. Dedico-me a compreender que, sendo a EJA um direito, invisto na reflexão de que, para além de a oferecermos, é necessário nos dedicarmos a pensar suas questões curriculares. Lemos e Pereira (2021) alertam sobre a avaliação pedagógica estar sendo submetida à lógica neoliberal do cálculo, investindo na preparação do aluno para um futuro incerto, fantasioso. A cultura performática das avaliações em larga escala acaba sendo balizadora da avaliação pedagógica, enquanto os currículos se tornam preparatórios para esses momentos. A EJA, entretanto, não possui avaliações em larga escala como forma de aferir sua qualidade. Além disso, há uma epistemologia própria de seu campo que negocia com as demandas que se tem assumido para a educação e avaliação.

Sobre os objetivos

A pesquisa se propõe a investigar sentidos de avaliação enunciados nos discursos dos docentes, quando convidados a dizer sobre as suas práticas curriculares. Uso discursos na perspectiva da teoria do discurso, entendidos como prática incessante de significação (LACLAU; MOUFFE, 2015a) que produz um efeito sempre borrado. Assim, admito a impossibilidade de ter clareza *a priori* da experiência. Podemos construir nossas interpretações a partir da leitura desses borrados, "até mesmo a considerar um jogo formal de diferenças, de *rastros*" (DERRIDA, 2001).

Mouffe (2015) acrescenta o elemento passional que junto aos nossos interesses e à razão colaboram para nossa tomada de decisão política. Diante disso, me ponho à reflexão sobre o que sustenta (provisoriamente) as decisões dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para avaliar seus alunos. Portanto, esclareço que o objetivo geral desta pesquisa é:

- Investigar sentidos de avaliação pedagógica enunciados por docentes da EJA no processo de produção curricular nesses contextos.

Nesta pesquisa, entendo como docentes não apenas os professores regentes de turma, mas também educadores que exercem funções de coordenação na EJA, uma posição assumida por compreender esses profissionais não como burocratas, mas como produtores de currículo.

O conceito amplo de docência a entende como desenvolvimento de ações educativas e pedagógicas intencionais com o objetivo de desenvolver além de conhecimentos científicos e culturais também nos valores éticos, políticos no processo de ensino e aprendizagem, dialogando visões de mundo diferentes (BRASIL, 2019).

A partir dessa delimitação, formulei objetivos específicos para auxiliarem na investigação do objetivo geral, a saber:

- Investigar como as propostas de avaliação dos autores considerados seminais no campo da avaliação atravessam as significações da avaliação pedagógica na EJA;
- Investigar os significantes de EJA que aparecem em seus documentos orientadores e em que medida esses sentidos influenciam na produção curricular e na avaliação pedagógica;
- Investigar se há alinhamento dos currículos da EJA aos currículos dos contextos infanto-juvenis.
- Interpretar como discussões das políticas públicas de EJA produzem sentidos na docência.

Após a V Confintea, a EJA passa a ser compreendida a partir de duas vertentes. A primeira delas, relacionada à escolarização, reafirma o direito à educação básica para todos, com a premissa de proporcionar um atendimento educacional de qualidade atento a uma educação que se proponha inclusiva e equitativa. A segunda vertente se refere à educação continuada ou educação ao longo da vida (ELV), que assume a condição humana de aprender ao longo de toda a vida, não apenas em processos formais de educação, mas também em ações educativas de outros espaços, como movimentos sociais, práticas cotidianas, trabalho, entre outras que não possuem viés escolar (PAIVA, 2006). Essa vertente ressignifica a EJA e assume a ELV como seu verdadeiro sentido, que se amplia para além da alfabetização e da escolarização. Nesse sentido, a EJA é compreendida como intersetorial com outras áreas, como saúde, trabalho, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida. A educação formal diz respeito a uma das possibilidades de aprender, mas não é a única (PAIVA, 2006). Esclareço que nesta pesquisa abordo a vertente da escolarização.

Sobre os caminhos metodológicos

Após essas problematizações, me dedico a apresentar as decisões metodológicas da pesquisa. O cronograma[10] de investigação foi iniciado com levantamento bibliográfico, uma escolha que entende a necessidade do pesquisador de se familiarizar com a área na qual se dedica a trabalhar e interpretar como o campo tem construído suas problematizações para verificar a possibilidade de contribuição da tese.

Os objetivos desse levantamento foram:

a) Levantar pesquisas que abordem a avaliação pedagógica na EJA para reafirmar a relevância de abordar esse tema e verificar se alguma dessas pesquisas assumia a abordagem pós-estruturalista;

b) Identificar os autores seminais do campo da avaliação;

c) Elencar documentos orientadores para a educação para jovens e adultos utilizados para refletirem sobre a produção de sentidos sobre o currículo na modalidade;

O primeiro levantamento bibliográfico, referente às pesquisas que abordaram a avaliação pedagógica na EJA, se deu por meio do endereço eletrônico https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses, do banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Como recorte, foram procuradas pesquisas de teses e dissertações, produzidas em todo o Brasil no período 2013 até 2021[11], que se dedicaram às articulações das temáticas avaliação na educação de jovens e adultos.

Meu interesse foi identificar quais as abordagens recorrentes e de que forma uma investigação realizada com operadores teórico-metodológicos pós-estruturalistas pode contribuir para (des)sedimentar as reflexões produzidas no campo da avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Na busca, utilizou-se como filtro a Área de conhecimento: educação e os termos “avaliação” ou “avaliação pedagógica” e “educação de jovens e adultos”/ “EJA”.

Foram identificadas 10[12] dissertações com a temática avaliação na EJA e nenhuma tese. Após esse levantamento, os trabalhos foram lidos na íntegra. No capítulo 2, dedicado à avaliação, essas informações são apresentadas detalhadamente.

O segundo levantamento de bibliografia teve como objetivo verificar quais autores do campo da avaliação têm sido utilizados de forma hegemônica e às quais problematizações se

[10] Cronograma de pesquisa – ver Apêndice 6.

[11] Este período foi selecionado considerando que as teses e dissertações só estão disponíveis para download direto do Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir de 2013.

[12] Quadro sinóptico Dissertações com foco em avaliação na EJA em programas de pós-graduação do Brasil (área de conhecimento Educação) concluídos de 2013 – 2019 - ver Apêndice 1.

dedicavam. Esse levantamento foi realizado através dos anais da 36ª até 40ª Reunião Nacional da ANPED[13] (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), realizadas a cada dois anos, no período de 2013 a 2021[14].

A escolha pelos trabalhos que constam em anais da Anped se deu pela relevância da associação nas pesquisas sobre educação no país e por serem interpretadas como uma amostra do foco sobre a temática que os pesquisadores têm privilegiado. Em virtude da interdisciplinaridade da temática da avaliação, o levantamento foi feito em todos os grupos de trabalho[15] desse encontro com foco em trabalhos completos, pôsteres ou trabalhos de painel temático. No capítulo 2, dedicado à avaliação, esse levantamento é apresentado em detalhes.

Após estas etapas de pesquisa, segui com o levantamento de documentos significados como importantes na produção de políticas curriculares e de sentidos à prática na EJA. Aproprio-me da noção de que esses documentos se organizam nas negociações entre os diversos discursos em torno da modalidade.

Para esta pesquisa, focalizo a identificação dos processos de negociação em torno da produção de sentidos e tentativas de fixação de um discurso a partir da publicação desses documentos. Um esforço utópico, considerando que a "totalidade é impossível e, ao mesmo tempo, requisitada pelo particular: nesse sentido, está presente no particular como aquilo que está ausente, como falta constitutiva" (LACLAU, 2011, p.41).

Por isso, esses movimentos de fixação da política são precários e incompletos, produzidos com fronteiras forjadas discursivamente e, pelo mesmo motivo, esses textos se traduzem como ambivalentes (LACLAU, 2011). A opção por utilizá-los se justifica pela tentativa de ir aos *rastros* dos processos de subjetivação dos sujeitos da EJA que estão em disputa e quais projetos de mundo se dedicam a performar através de suas discussões.

Essa estratégia metodológica se apresentou necessária considerando que um dos objetivos da pesquisa é interpretar como discussões das políticas públicas de EJA produzem sentidos na docência. Os documentos selecionados foram:

1) documentos oficiais brasileiros:
    a) Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, publicado em 2000;
    b) Documento preparatório para a CONFINTEA VI, publicado em 2009;
    c) Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, publicada em 1971;

[13] Quadro sinóptico - Reuniões Nacionais da Anped com tema Avaliação – período de 2013 até 2021 - ver Apêndice 2.
[14] Período selecionado considerando o mesmo recorte temporal do levantamento do Banco de Teses e Dissertações da Capes.
[15] Tabela com todos os Grupos de Trabalho da Anped: ver Apêndice 3

d) Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, publicada em 1996.

2) Documentos produzidos nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)[16] [17]:
   a) Relatório final do XIV ENEJA, realizado em 2015;
   b) Relatório final do XV ENEJA, realizado em 2017;
   c) Relatório final do XVI ENEJA, realizado em 2019.
3) Documentos produzidos pela UNESCO[18] para educação de adultos:
   a) Relatório Edgar Faure, publicação de 1972;
   b) Relatório Jacques Delors, publicação de 1998;
   c) Marco de Ação de Belém, publicado em 2010;
   d) 1º GRALE[19] (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2014;
   e) 2º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2016;
   f) 3º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2016;
   g) 4º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2019[20].

Após a aprovação do Projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil[21], conforme cronograma de pesquisa, iniciei o trabalho de campo, que se dividiu em duas etapas. A primeira delas, tratada como pesquisa exploratória, se desenvolveu através da aplicação de questionário *online* aos docentes para um primeiro contato com os sentidos que eles atribuem ao processo avaliativo na EJA. Com apoio das respostas que o questionário forneceu, segui para a segunda parte do trabalho de campo, que utilizou entrevistas narrativas de inspiração autobiográfica (CUNHA; RITTER, 2021; MILLER, 2014; 2018; 2021;

[16] Informações encontradas no endereço eletrônico do Fórum de EJA do Brasil http://forumeja.org.br/brasil
[17] A intenção era analisar os relatórios síntese desde 2013 para acompanhar o recorte temporal do levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Capes e nos anais das reuniões anuais da Anped. Entretanto, o relatório de 2013 não estava disponível e, após 2019, a próxima reunião ocorreu em agosto de 2022, após o fechamento desta etapa de pesquisa, por isso, não foi analisado.
[18] Documentos encontrados no endereço eletrônico https://uil.unesco.org/
[19] GRALE - Sigla de Global Report on Adult Learning and Education (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos).
[20] O 5º GRALE foi publicado em 2022, após o fechamento desta etapa de pesquisa, por isso, não foi analisado.
[21] A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP-CONEP (https://www.gov.br/pt-br/servicos/submeter-na-plataforma-brasil-de-projetos-de-pesquisa-envolvendo-seres-humanos-para-avaliacao-etica).

MILLER; MACEDO, 2018; ST. PIERRE, 2018) para dialogar sobre as experiências docentes na EJA, tendo as interpretações das respostas do questionário como orientadoras das conversas. Estas etapas estão descritas com mais detalhes no capítulo 4.

Tendo explicitado minhas justificativas, objetivos e caminhos metodológicos organizados, esclareço que esta pesquisa será desenvolvida a partir de pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturalistas por aproximações entre a Teoria do Discurso proposta por Laclau e Mouffe e as apropriações feitas do pensamento desconstrucionista de Jacques Derrida. Apropriações teóricas que têm sido feitas no campo dos estudos curriculares, especialmente pelas discussões iniciadas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, que operam com a noção de currículo como enunciação, produção cultural, forjado na discursividade. As produções discursivas são movimentos de articulação sempre contingentes e provisórias que tentam fixar sentidos totalizadores em torno de uma demanda, ainda que seja um projeto impossível (LACLAU; MOUFFE, 2015).

O discurso não se refere à enunciação de uma realidade, portanto, não está baseado em estruturas, é pela discursividade que trazemos um objeto para o real (LACLAU; MOUFFE, 2015b). Nesse sentido, não há dados prontos naquilo que será investigado, esperando serem acessados pelo movimento de pesquisa. Com Laclau (2011), é possível compreender que os sujeitos não existem de forma *a priori*. Os processos de identificação são construções discursivas que vão forjando essas performances. Assim, o autor contribui com a pesquisa para pensar sobre as disputas curriculares que elegemos em nome do projeto que desejamos forjar. São as disputas baseadas em diferentes relações de poder que permitem o deslocamento das demandas que emergem.

Significa compreender que o sujeito não faz parte de uma estrutura, se produz na discursividade, na contextualidade, posição de investigação que rompe com a racionalidade como estatuto. Assim, as respostas dos docentes tanto no questionário quanto nas entrevistas narrativas não garantem resultados universais, mas enunciam tradições, sentidos, que dão sustentação ou formas de produzirem currículos a partir de seus contextos.

A perspectiva desconstrutivista de Jacques Derrida nos oferece deslocamentos no desenvolvimento teórico-metodológico, ao colocar em suspeita verdades, ao produzir desestabilidades que exigem abandonar a pretensão de respostas fáceis e simples. Para Derrida, a *desconstrução* não fala de destruir um conceito ou um *ethos*, desconstruir se relaciona com suspender a ideia da definição, da questão em si, sobretudo uma questão que esteja preocupada com uma definição. Portanto, não propõe a destruição dos conceitos, mas sim uma leitura deles de outra maneira, assumindo haver exclusões nesse movimento (NASCIMENTO, 2015).

Há em Derrida um respeito à racionalidade, mas esta não é encarnada com uma linguagem universal, como se existisse uma única compreensão possível. Como nos lembra Pereira (2019), não se trata de defender o niilismo, mas reconhecer a legitimidade de outras narrativas, com hegemonização resultante de disputas por significação. A textualidade ganha destaque nos estudos de Jacques Derrida que, embora consiga compreender que a análise da forma do texto tem produtividade, entende que a sedimentação nessa estrutura afasta a potência da força que a textualidade traz. Em outras palavras, um texto não gera um significado, gera uma cadeia infinita de significados (NASCIMENTO, 2015).

No capítulo 1, pronuncio os referenciais teóricos que dão suporte ao desenvolvimento da pesquisa, revisitando pontos do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Na sequência, são apresentadas discussões curriculares que têm disputado sentidos na teoria curricular e seguem investindo na formação de subjetividades pelo currículo. Nessa perspectiva, o conhecimento segue sendo encarado como uma propriedade servindo às diferentes agências. As apropriações DERRIDA (1973; 2001; 2005; 2010), LACLAU (2011); LACLAU; MOUFFE (2015a; 2015b) são produzidas em interlocução com LOPES (2011; 2015) MACEDO (2006a; 2006b; 2008; 2014; 2015; 2017), cujos trabalhos nos ajudam a interpretar o currículo como produção cultural sem a expectativa da completude.

No capítulo 2, revisito autores seminais do campo da avaliação, apresentando suas contribuições para a temática. Também são apresentadas as discussões principais das pesquisas que investigaram a avaliação pedagógica no contexto de EJA, a partir do levantamento bibliográfico. Por fim, proponho, com apoio de referenciais teóricos do campo do currículo (CUNHA, 2021; LOPES, 2015; LEMOS; PEREIRA, 2021; PEREIRA, 2021), discutir as formas ainda economistas de avaliação que, mesmo se propondo a subverter a lógica da avaliação tecnicista, se organizam a partir do cálculo. Portanto, pensar avaliação como processo constitutivo da educação pode nos auxiliar na tomada de decisão a partir da negociação com o Outro.

No capítulo 3, apresento a discussão sobre discursos em disputa na EJA a partir da análise de importantes documentos do campo, que produzem sentidos que significam os objetivos da modalidade. Tentativas de compreensão dessas disputas e dos discursos que circulam ajudam a interpretar, no capítulo 4, as tomadas de decisões ao avaliar dos docentes entrevistados, pensando em que medida se relaciona com os objetivos atribuídos à EJA nesses documentos.

No capítulo 4, descrevo o percurso metodológico e, na sequência, analiso as respostas do questionário, utilizado como etapa exploratória e, por fim, interpreto as entrevistas narrativas

de inspiração autobiográfica orientada pelos eixos: (i) docência na EJA; (ii) currículo na EJA e (iii) avaliação na EJA.

1 – **APORTES PÓS-ESTRUTURAIS NAS DISCUSSÕES CURRICULARES**

Neste primeiro capítulo, apresento os referenciais teórico-metodológicos pós-estruturais e pós-fundacionais que orientam as interpretações e problematizações sobre os discursos dos docentes de EJA sobre currículo e avaliação. Para essa tarefa, me aproprio das contribuições da Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e das discussões desconstrutivistas de Jacques Derrida.

Na primeira seção deste capítulo, apresento a contextualização sobre o movimento estruturalista, que com seu caráter interdisciplinar modificou as ciências sociais no século XX. Os pressupostos estruturais têm sido colocados em suspeita pelos autores inicialmente vinculados ao estruturalismo " vão construindo teorias que acabam questionando as concepções estruturadas de linguagem" (OLIVEIRA, M., 2018, P.4). Ressalto que, ao apresentar o movimento estruturalista, não tenho em vista construir linearidades, de perseguir pontos de origem ou qualquer relação que remeta a gradualismos, mesmo porque não há superação do movimento estruturalista pelo pós-estruturalista, cujas abordagens coexistem a depender da inscrição teórica da pesquisa.

Na segunda seção são apresentadas as contribuições de Jacques Derrida, mais especificamente suas interpelações sobre a metafísica da presença que organiza hegemonicamente o pensamento ocidental moderno. Derrida contribui para a desconstrução de metanarrativas que operam com a possibilidade de representação do real. O rompimento da compreensão da linguagem como estrutura fechada, como era proposto pelo estruturalismo, desloca o foco para as impossibilidades de discursos que assumem ares de verdades universais como justificativa de aniquilação do *Outro*.

O autor contribui para a tese, ajudando a produzir reflexões sobre avaliação em uma inscrição discursiva dentro do campo curricular. Seus *quase-conceitos* colaboram para pensar as noções de justiça e ética nos momentos de tomada de decisão que, neste caso, serão orientadores para interpretar as decisões enunciadas pelos docentes para avaliar na EJA em um esforço de interpretar as negociações mobilizadas no processo avaliativo da modalidade e sua articulação com o currículo.

A terceira seção traz a hegemonia, proposta pela teoria do discurso como "um tipo de relação política" (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p.222) que produz sentidos sobre como os discursos estabilizados precária e contingencialmente enquanto produz deslocamentos desses

sentidos. A Teoria do Discurso colabora para compreender os jogos de linguagem e a discursividade na produção curricular da EJA.

Na quarta seção, invisto na apresentação da perspectiva de currículo como produção cultural e discursiva que disputa poder e significação a partir das contribuições das abordagens pós-estruturais e pós-fundacionais, tendo como referência as contribuições de Macedo (2006a; 2006b; 2008; 2014; 2015; 2017) e Lopes (2011; 2013; 2015; 2017).

1.1 – **Nem isto, nem aquilo… tentativas de significação do movimento estruturalista**

Segundo Nascimento (2015), o movimento estruturalista não é localizado nas discussões filosóficas propriamente ditas, desponta com um perfil interdisciplinar, característica que colaborou para permear o pensamento político-social do século XX. Sales (2003) nos alerta para os cuidados que precisamos ter ao discutirmos o movimento estruturalista, encarado como uma manifestação totalizadora, o que, segundo a autora, não seria adequada a representação. Toma como referência para essa defesa que, ainda que haja pontos fortes, considerados aproximados entre os vários autores vinculados ao estruturalismo, o movimento confere a ilusão de todo em um campo marcado pela multiplicidade.

Sales (2003) nos relembra que a publicação de Curso de Linguística Geral (1916), obra póstuma de Ferdinand Saussure, organizada por seus alunos a partir de seminários sobre Linguística, é considerada um marco do pensamento estruturalista. A autora explica que, embora Saussure não tenha tratado de estrutura em seu pensamento, mas de sistema ao propor a articulação entre significante e significado, tal organização sinaliza que as interpretações de suas ideias indicam que o esquema se organizava como estrutura.

A obra Curso de Linguística Geral foi construída dentro do campo da Linguística, mas estabeleceu forte matriz de pensamento tanto quanto as matrizes filosóficas, o que foi fundamental para a quebra de paradigma importante da época. Na ocasião, a filosofia ocupava um lugar de privilégio na formação das ciências, condição modificada a partir dos estudos de matriz estruturalista que surgiram (SALES, 2003).

O pensamento estruturalista de Ferdinand Saussure deu suporte para a organização teórica dos trabalhos de outros intelectuais, como Roland Barthes, com a semiótica; Louis Althusser, com a releitura do pensamento marxista; Claude Lévi-Strauss, com os estudos na área da antropologia (SALES, 2003).

Nascimento (2015) nos explica que Ferdinand Saussure aponta que a Linguagem se estabelece a partir de um sistema de signos e não de um fundamento, um sistema que só é possível pela diferença dicotômica na relação entre significante (que seria o signo em si, a existência concreta deste) e o significado (conceito do signo, o sentido que se cria para este signo).

Já nessa época assume-se a articulação arbitrária entre significante e significado, que seria fruto de um sistema criado no social. Por isso, para Saussure, não há possibilidade de criação do sentido individualmente. Ainda que considerando a arbitrariedade do sentido que se atribui a um significante, o pensamento de Saussure parte da premissa de que existe uma estrutura de linguagem construída socialmente, na qual a língua se estabelece por meio de um conjunto de diferença, em relações binárias, pares em oposição no sistema (COELHO, 2013).

Nascimento e Silva (2015, p. 357) afirmam que Saussure

> tomou decisões teóricas que influenciariam fortemente gerações futuras de pesquisadores da linguagem: o linguista suíço tinha, diante de um *si*, um fenômeno complexo, poliédrico, multi-hierárquico, multinivelado – a *linguagem*. Perplexo com a natureza a um só tempo individual e social da linguagem e ainda com o fato de ela ser simultaneamente um sistema estabelecido e uma evolução, Saussure circunscreve neste domínio heterogêneo um núcleo puro, autônomo e homogêneo – a *langue* –, independente e distinto das contingências indexicais da realização individual desse fenômeno – a *parole*.

O pensamento estruturalista, que vive seu destaque nas décadas de 1950 e 1960, se caracteriza hegemonicamente por dois pontos de articulação: o primeiro deles é sua negação à origem, não há, portanto, um ponto que possa estabelecer a essência para entender o significado. Isso porque todo significado é organizado sob efeito de uma diferencialidade, apontando para a inexistência de uma originalidade que possa ser acessada (SALES, 2003).

O significado vai se constituir de forma arbitrária, em um jogo cuja diferença possibilita moldar a identidade. Esse é o segundo ponto do pensamento estruturalista, como não há ideias primárias nas relações, não há, também, como pensar a possibilidade de existência em separação com outras possibilidades, mas em relação com outros. Assim, quando pensamos em estrutura, exploramos suas cadeias relacionais e não seu ponto fundante, o que significa dizer que as ações, as falas dos sujeitos, são atravessadas pela estrutura e não por uma essência (SALES, 2003).

O pós-estruturalismo assume a impossibilidade da estrutura e trata a significação como discursiva e contingencial. Essa noção rompe com a ideia do sujeito do estruturalismo, que carrega as marcas do sujeito moderno, tratado como resultado da estrutura. O sujeito para o pós-estruturalismo é descentrado da estrutura e subjetiva-se através da articulação discursiva,

na decisão arbitrária diante do Outro, portanto um sujeito sempre incompleto e cindido (OLIVEIRA, M., 2018)[22].

Para os estruturalistas, a estrutura dá conta de compreender os fenômenos de forma geral. Compreendendo a estrutura como móvel, mas, ao mesmo tempo, com similaridades, porque há elementos que sempre se relacionarão com os outros, ou seja, há uma estrutura universal organizada pela linguagem. Isso significa dizer que na perspectiva estruturalista todas as sociedades, todas as obras, todos os textos, todos os mitos, todas as linguagens possuiriam elementos estruturais. Ainda que com estruturas distintas, cada sociedade organizaria seus arranjos de forma sempre estrutural, o que acaba por remeter à universalidade, um dos elementos colocado em suspeita por autores inscritos em uma abordagem pós-estruturalista.

Tanto o pós-estruturalismo quanto o estruturalismo compartilham da ideia de que a realidade se constitui mediada pela linguagem. As teorias pós-estruturalistas criticam a relação entre significante e significado organizado por Saussure, considerando que não compreendem o social a partir de estruturas fechadas de significação, mesmo que seja relacional. Ao assumir uma abordagem pós-estruturalista, esse movimento é substituído por discurso (LOPES, 2013).

1.2 – **A impossibilidade da presença - contribuições derridianas para o pensamento filosófico ocidental**

Os estudos de Saussure sobre a linguagem foram fundamentais na construção do pensamento filosófico desenvolvido por Jacques Derrida. No livro Gramatologia (DERRIDA, 1973) o autor apresenta discussões sobre linguagem questionando a língua como um sistema construído por modelos estruturais. Derrida (1973) nos alerta sobre a urgência de pensar as relações da língua se afastando dos binarismos da metafísica ocidental, colocando em suspeita a compreensão de signo como representação da língua e se deslocando da linguagem articulada pelo pensamento estruturalista.

> […] Significante do significante descreve, ao contrário, o movimento da linguagem na sua origem, certamente, mas já se pressente que uma origem cuja estrutura se soletra como "significante do significante" arrebata-se e apaga-se a si mesmo na sua própria produção. O significado funciona aí desde sempre como um significante. A secundaridade que se acreditava poder reservar à escritura afeta todo significado em geral, afeta-o desde sempre, isto é, desde o *início do jogo*. Não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes que constitui a linguagem (DERRIDA, 1973, p.8).

[22] Ao longo do texto, quando me refiro a sujeito, o entendo a partir da perspectiva discursiva.

Derrida (1973) reconhece que Saussure trouxe contribuições importantes para pensar a linguagem quando compreende o signo produzido por processos de significação dentro de uma estrutura, trazendo o elemento de diferenciação para o debate. Mas, ao mesmo tempo, aponta que identifica limites no pensamento saussuriano.

> Que não se confunda nossa intenção. Pensamos que são boas as razões de Saussure, e não se trata de questionar, ao nível em que ele o diz, a verdade do que diz Saussure com tal entonação. E na medida em que uma problemática explícita, uma crítica das relações entre fala e escritura não é elaborada, o que ele denuncia como preconceito cego dos linguistas clássicos ou da experiência comum continua realmente um preconceito cego, sobre a base de um pressuposto geral que é, sem dúvida, comum aos acusados e ao promotor (DERRIDA, 1973, p.47).

Com o quase-conceito *escritura*, o autor coloca em suspeita a forma de estruturação da linguagem pautada no pensamento ocidental e amplia para a filosofia, um campo que é marcado por lógicas binárias (DERRIDA, 1973). Explica que um mesmo texto exerce funções diferentes, ainda que no mesmo contexto, que no que lhe concerne não possui uma gênese ou um centro fundante.

Ao longo de sua obra, Derrida questiona a filosofia moderna e sua articulação em torno da metafísica da presença, apontando limites que esse paradigma nos impõe. Sua provocação é para o deslocamento do olhar, afastando-se de interpretações binárias em oposição e construindo indagações de todo o texto, dos seus limites e de suas exclusões, de suas possibilidades na impossibilidade, assumindo as fragilidades e ambivalências da textualidade.

> Do que se deve desconfiar, repito, é do conceito metafísico da história […] É do conceito de história como história do sentido do qual falávamos há pouco: história do sentido se produzindo, se desenvolvendo, se realizando. Linearmente, como você lembrou em linha reta ou circular. É por isso, de resto, que a clausura da metafísica não pode ter a forma de uma linha, isto é, a forma que a filosofia lhe reconhece, na qual ela se reconhece (DERRIDA, 2001, p.64).

Para Derrida (2001), todo significado se organiza na diferencialidade em um jogo no qual a identidade não tem posição fixa, se apresenta sempre em relação a outra; um movimento constituído na arbitrariedade por uma cadeia de relações e não por um ponto da estrutura. Diferente do que é proposto pelo movimento estruturalista, essa cadeia de relações não se constitui a partir de arranjos binários de oposição em relação ao par. Assumir uma identidade é assumir uma posição efêmera e não fixada, uma diferenciação fora da estrutura. Essas posições são, entretanto, atravessadas por uma série de narrativas sem que seja possível captar qualquer

essência ou que se consiga controlar em diferenciação cuja posição é articulada (GOULART, 2003).

A textualidade no pensamento derridiano colabora para pensarmos sobre o social, compreendido como um texto forjado ativamente, sem fixações, mas com tentativas de normatizar a realidade, ainda que esse seja um projeto impossível (DERRIDA. 1973).

A textualidade assume que um texto se forja no jogo discursivo atravessado por diversos outros discursos: sociais, políticos, formativos, religiosos, morais, entre outros. Nesse movimento não há controle sobre a significação desses textos. Ao contrário, a textualidade gera uma cadeia infinita de significações e, por isso, o sentido atribuído é sempre em relação ao outro, nunca em relação a si.

Derrida (1973) apresenta a *desconstrução* como um *acontecimento* próprio do movimento de diferenciação, como releitura do mundo. A *desconstrução*, palavra tão citada na atualidade como se fosse sinônimo de reflexão sobre as ações e crenças no mundo e que, a partir disso, nos mobilizaríamos para a mudança consciente, possui em Derrida outra significação; considerando que a *desconstrução* derridiana não serve para atingir um *télos*, nem pode ser encarada como ação presente. Trata-se, portanto, de um processo próprio da cultura, impossível de ser controlado.

A *desconstrução* age como estratégia incontrolável. Assim, não há ruptura consciente, ao contrário, se faz na tensão; nos termos de Derrida (1973), a *desconstrução* se ocupa dos limites daquilo que está à margem dos pensamentos.

> Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam estas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de um certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho (DERRIDA, 1973, p.30).

Ao operar com a desconstrução, assume-se a complexidade da relação humana, admitindo que não há como fechar as experiências em estruturas definidas, previamente estabelecidas em fundamentos ou fechamentos definitivos. O pensamento desconstrutivista colabora no deslocamento das formas como as lógicas estão estabelecidas, abalando discursos sedimentados, decididos por disputas discursivas de poder e não por uma racionalidade.

> Quanto ao conceito de experiência, ele é aqui bastante embaraçoso. Como todas as noções de que aqui nos servimos, ele pertence à história da metafísica e nós só podemos utilizá-lo sob rasura. *"Experiência"* sempre designou a relação a uma

> presença, tenha ou não está relação a forma da consciência. Devemos, todavia, de acordo com esta espécie de contorção e de contenção à qual o discurso é aqui obrigado esgotar os recursos do conceito de experiência antes e com o fim de alcançá-la, por desconstrução, em sua última profundeza (DERRIDA, 1973, p.74).

Nascimento (2015) preocupa-se em salientar que a obra de Derrida não se resume a uma simples contestação à produção de narrativas e à representação do Ocidente. A desconstrução da textualidade transcende o sentido do texto, considerando não haver presença. Dessa maneira, há transgressão do texto na mesma medida que se tenta atribuir sentido. Tais sentidos nunca finais, sempre cindidos, parciais, precários, produzindo *différance* (NASCIMENTO, 2015).

A *desconstrução* sugere questionamentos sobre o paradigma *logocêntrico* do Ocidente, marcado por categorias em oposição cujas relações são hierarquizadas. Essas posições, com bases estruturais, são tratadas como estatuto de verdade com o tratamento de superioridade de um sobre o *outro*. Esse paradigma se constitui por relações de poder, cuja autoridade não se estabelece naturalmente, mas pelo discurso que sedimenta essas relações como se fossem momentos fixos (DERRIDA, 2001).

O quase-conceito *différance* de Derrida (2001) produz efeitos conceituais por não ter um significado anterior, não se trata de uma simples palavra; é, entretanto, um neologismo mobilizado pelo comportamento desconstrutivista em oposição ao paradigma logocêntrico.

A escrita de *différance* com *a* não existe na língua francesa, que possui a grafia *différence*, palavra que traduzida para a Língua Portuguesa seria diferença. Em francês, a mudança de grafia não compromete a pronúncia entre *différance* e *différence*. Mas o que Derrida propõe com a *différance* não é o mesmo que diferença. O autor utilizou *différant, le participe présent*[23] do verbo *différer*, que se traduz como diferir (DERRIDA, 2001).

Derrida (2001, p.14) destaca que "esse substantivo reúne uma configuração de conceitos que eu considero sistemática irredutível e em cada um intervém, ou melhor, se acentua em um momento decisivo no trabalho".

A *différance* se estabelece no jogo das diferenças, no movimento de produção de sentidos, sem que seja possível delimitar em que momento esses sentidos latentes são sedimentados. As diferenças, no que lhe concerne, não são elementos estáticos, são elas próprias ativas e passivas nos processos de transformações mobilizados pela *différance*. Não existe, entretanto, um sujeito da *différance*, embora um de seus efeitos seja a constituição de subjetividades (DERRIDA, 2001).

[23] Tempo verbal da língua francesa que remete à ação progressiva.

Com o quase-conceito *rastros*, Derrida (2001) argumenta que todo processo de significação só se torna viável a partir dos *rastros*, inseridos nos jogos de diferenças, ou seja, "sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si e remeta apenas a si mesmo" (DERRIDA, 2001, p. 32). Um texto é sempre produzido no *rastro* de outros textos.

> Um rastro. […] é absolutamente e de direito "anterior" a toda problemática fisiológica sobre a natureza do engrama ou metafísica sobre o sentido da presença de que o rastro se dá, desta forma, a decifrar. O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação (DERRIDA, 1973, p.79-80).

Para a escritura, *rastros* são essenciais na compreensão do entendimento de ausência e presença do texto, não é, portanto, um objeto enquanto está em atividade, eles não são captáveis (DERRIDA, 1973).

A noção de *tradução* no pensamento derridiano é própria do movimento de *desconstrução*. Ela seria o lugar da *différance*, por isso, o autor sinaliza a impossibilidade de traduzir, sendo sempre uma tentativa de fixar sentidos, mas que, por excelência, se constitui como espaço de proliferação de sentidos, em uma rede diferencial. Na tradução, não há uma base original, o que permite compreendê-la como um movimento interminável, intraduzível, impossível de totalizar. Nesses termos, na textualidade há sempre sentidos negociados no processo de tradução suplementados por rastros (HADDOCK LOBO, 2008; 2013).

Em *Força de Lei*, Derrida (2010) problematiza as noções de *ética* e *justiça* ancoradas em paradigmas universalistas e neutros, como propõe o pensamento *logocêntrico*. O autor assume a ética como responsabilidade, embora não exista em sua concepção categorizações *a priori* que definam o justo e o ético. Essas noções estão submetidas a processos de tradução sem bases de origem e se tornam possíveis a partir de disputas de poder que possibilitam a tomada de decisão diante da alteridade.

Derrida (2010) exemplifica essa questão quando pergunta ao público em qual língua ele deveria apresentar-se em um evento. Para ele, essa dúvida também é considerada uma questão de justiça. Argumenta que a decisão da língua utilizada pode parecer simples, mas carrega sentidos de justiça, mobilizados por reflexões como "é mais justo falar a língua da maioria, sobretudo quando, por hospitalidade, dá a palavra ao estrangeiro. Refiro-me aqui a uma lei da qual é difícil dizer se é uma conveniência, uma polidez, a lei do mais forte ou a lei equitativa da democracia" (DERRIDA, 2010, p. 6).

Do ponto de vista de Zevallos (2014), mesmo que para alguns Derrida não tenha preocupação inicial com a questão ética e, por isso, seria tratado como filósofo não-político, essa informação não corresponde ao empreendimento elaborado pelo autor. Segundo Peters e Biesta (2009 apud Zevallos, 2014, p. 06), "Derrida não é apenas um filósofo político, mas talvez o mais político de todos os filósofos contemporâneos". O próprio Derrida (2010) argumenta que sentidos de justiça, política e ética sempre estiveram presentes em seus escritos, mesmo que não fossem citados desta forma.

> Há sem dúvida numerosas razões pelas quais os textos apressadamente identificados como "desconstrutivistas" parecem, digo bem, *parecem* não colocar o tema da justiça como tema, justamente, em centro, nem mesmo o da ética ou da política. Naturalmente, é apenas uma aparência [...] não é preciso dizer que discursos sobre a dupla afirmação, o dom para além da troca e da distribuição, o indecidível, o incomensurável ou incalculável, sobre a singularidade, a diferença e a heterogeneidade são também, de ponta a ponta, discursos pelo menos oblíquos sobre justiça. É, aliás, normal, previsível, desejável que pesquisas de estilo desconstrutivo desemboquem numa problemática do direito, da lei e da justiça (DERRIDA, 2010, p.11-12).

Na filosofia ocidental, a normatização positivada não dá espaço para a manifestação ética de tomada de decisão, considerando que a ética implicaria na ausência de uma ética normatizada. Seguindo por esse fio de raciocínio, Derrida problematiza a ideia de que a política não está concentrada nem no Estado, nem nos discursos sobre cidadania. Ao invés desses territórios hegemonicamente significados como produtores de política, é no jogo ontológico que a política se estabelece, nesse sentido, afastada de posições de positividade, negatividade ou de presença em si (ZEVALLOS, 2014).

Ainda assim, a política se organiza sempre perseguindo uma posição de estabilidade. O desejo daquilo que se persegue é factível e latente, mas nunca virá à tona mesmo que nos articulemos na tentativa de produzir sentidos para, por exemplo, Estado, Cidadania e Educação, avaliação a partir de referenciais assumidos como éticos e justos. São compreendidos como discursos que nunca estarão saturados, há sempre um *porvir* no movimento político de posições (ZEVALLOS, 2014).

Com aporte de suas reflexões sobre linguagem, Derrida (2010) analisa o que é justo considerando que o sentido de *justeza* não está dado, ele é atravessado por uma série de sentidos impossíveis de serem identificados por rastros de justiça. A ética como responsabilidade pressupõe estado de atenção a questões como: "Será que a desconstrução assegura, permite, autoriza a possibilidade da Justiça? Será que ela torna possível a Justiça ou um discurso

consequente sobre a Justiça e sobre as condições de possibilidade da Justiça?" (DERRIDA, 2010, p. 4).

Derrida demonstra seu estado de vigília quanto à força que a *desconstrução* pode solicitar. O movimento desconstrutivista invoca atenção à força e não mais à forma comum: "a textualidade estruturalista, força diferencial, da diferença como diferença, da força como *différance* ou força de *différance* […] trata-se sempre da relação entre a força e a força, entre força e a significação" (DERRIDA, 2010, p. 11).

A força da lei, justificada como *justa,* é significada por Derrida como violenta e performática, considerando a arbitrariedade de sua institucionalização. Isso significa que a autoridade do discurso sobre justiça carrega um sentido místico, considerando que nada que preexiste assegura a legitimidade das regras; a *différance* aponta os paradoxos por trás dessas questões, isso porque o "questionamento desconstrutivo é, de ponta a ponta, um questionamento sobre direito e a justiça. Um questionamento com sobre os fundamentos do direito, da moral e da política" (DERRIDA, 2010, p. 13).

Pensar a justiça a partir da *desconstrução* acarreta consequências, mudanças de ação, responsabilização sobre as problemáticas apresentadas, entendendo o sentido de mudar longe de ingenuidades de que a "intervenção calculada, deliberada e estrategicamente controlada" (DERRIDA, 2010, p.14) dariam conta de transformar a sociedade. Responsabilizar-se de forma justa de acordo com o pensamento derridiano é colocar em suspeita os fundamentos sob os quais se amparam os paradigmas considerados justos. A radicalização proporcionada pela *desconstrução* possibilita desconforto e deslocamentos (DERRIDA, 2010).

Segundo Derrida (2010), o direito difere de justiça, considera, portanto, que a aplicação da lei não é assim sinônimo de fazer justiça. Tudo pode correr dentro daquilo que foi calculado pela lei, mas nunca saberemos se a tomada de decisão foi justa porque o justo não é calculável.

A justiça demandaria decidir no terreno do indecidível. Derrida (2010) pondera que *rastros* colaboram para significarmos nossas experiências e tomarmos decisão. Racionalizamos as decisões posteriormente e, considerando a ausência de significação transcendental, decidimos na arbitrariedade.

> Uma experiência é uma travessia, como a palavra o indica passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra a passagem. A experiência encontra sua passagem, ela, é possível. Ora, nesse sentido não pode haver experiência plena da aporia, isso, é daquilo que não dá passagem. Aporia é não-caminho. A justiça seria, deste ponto de vista, a experiência daquilo que não podemos experimentar (DERRIDA, 2010, p.29-30).

Essa decisão no terreno do indecidível em busca da justiça acontece na experiência, na alteridade em resposta ao outro que não é concreto, objetivo, mas na nossa fantasia do Outro. Esse que não é nós, que nos desloca, que nos empurra à diferenciabilidade e que nos afeta.

> Talvez, é preciso sempre dizer *talvez* quanto à justiça. Há um porvir para a justiça, e só há justiça na medida em que seja possível o acontecimento que, como acontecimento, excede ao cálculo, às regras, aos programas, às antecipações, etc. A justiça, como experiência alteridade absoluta, é inapresentável, mas é a chance do acontecimento e a condição da história (DERRIDA, 2010, p.55).

1.3 - **A Teoria do Discurso e a (im)possibilidade da decisão política em resposta à alteridade**

A obra derridiana teve importante influência nas análises de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que resultaram na organização da teoria do discurso. Dedicados a organizar uma teoria pós-marxista, como estratégia de pensar possibilidades democráticas diante das mudanças sociais, políticas e econômicas, a operação desconstrutivista de Derrida colaborou sobremaneira na compreensão de que não há horizontes fechados e interpretações universais sobre o social e a política. Como acrescenta Laclau (2011), "essa desconstrução consiste em mostrar o caráter contingente das articulações que se configuram em torno dos messianismos historicamente existentes" (p.119).

Problematizações foram construídas pela crítica às análises apoiadas em modelos estruturais, sobretudo marxistas, que para os autores não dão conta de explicar as relações sociais produzidas na contemporaneidade. Noção que articula a partir das contribuições de diversas áreas como "marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a Psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo" (MENDONÇA, 2009, p. 154).

> O reconhecimento dessa complexidade, bem como do caráter discursivo, foi demarcado um caminho obscuro no terreno da teorização marxista [...] Tratava-se de uma unidade *a priori*, *vis-à-vis* a dispersão de sua materialidade, de modo que se exigia um apelo ao papel unificador da classe (Gramsci) ou as exigências funcionais da lógica da reprodução (Althusser). Contudo, uma vez que essa suposição essencialista é abandonada, a categoria de articulação adquiriu um *status* teórico diferente: articulação é agora uma prática discursiva que não tem plano de constituição anterior ou exterior a dispersão dos elementos articulados (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 183).

No livro “Hegemonia e estratégia socialista”, publicado em 1985 por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, os autores apresentam a teoria do discurso como tentativa de repensar as novas demandas das sociedades democráticas, afastando-se de abordagens de análises fundacionais e estruturais, considerando que influenciados por perspectivas pós-estruturalistas e pós-fundacionais, compreendem que os paradigmas hegemônicos não davam conta de analisar a complexa condição das sociedades e da política nos anos finais do século XX. O pós-fundacionalismo, matriz teórica na qual Laclau se filia, revisita a crítica a modelos que entendem a estrutura como fundamento último, o que nessa perspectiva possibilitaria assegurar a totalidade social (MENDONÇA, 2014).

De certa forma, o racionalismo das teorias fundacionais colabora para a implementação e sustentação (provisória e precária) de sociedades democráticas, mas há limites nessas perspectivas, sobretudo quando se focalizam na possibilidade de construção de consensos (MOUFFE, 2001).

Mendonça (2014) argumenta que a Teoria do Discurso, sendo uma teoria política, assume a normatividade como marca construída por meio das relações ontológicas do social. O social é, por excelência, um campo discursivo forjado em jogos de diferença que disputam a hegemonia dos discursos. Nesse sentido, a teoria do discurso se mostra potente como estratégia de análise para compreender a produção de sentidos através da discursividade, o que é central para pensarmos sobre como discursos têm sustentado relações de poder.

Laclau (2011) nos instiga a pensar as relações de poder de forma não-estrutural, isso porque, não havendo objetividade do real e considerando que as relações de poder são processos intrínsecos das relações sociais constituídas no terreno político, sua estabilidade se dá a partir do discurso.

A Teoria do Discurso também é conhecida como Teoria da Hegemonia na medida em que tenta compreender como os discursos tornam-se hegemônicos socialmente, ou seja, como as relações de poder conferem legitimidade a certos discursos (MENDONÇA, 2009). Isso nos leva a assumir que o fim das relações de poder é impossível, ao mesmo tempo que há a possibilidade da reavaliação de como essas relações de poder estão estabilizadas (LACLAU, 2011), considerando que todo discurso está sujeito a incessantes processos de tradução.

A hegemonia sedimenta discursos, decisões sobre o político no social, movimento marcado por uma série de articulações discursivas que vão normalizando as atuações sociais. A articulação discursiva, portanto, nunca consegue atingir a completa fixação, considerando que, nos jogos de diferenças, encontramos uma série delas que não se articulou e que mantém

tensionamentos de maneira contínua, revelando a impossibilidade do consenso universal (LACLAU; MOUFFE, 2015a; MOUFFE, 2015).

No texto “Pós-marxismo sem pedido de desculpas”, Laclau e Mouffe (2015b) argumentam que as grandes narrativas sociais propostas pelo projeto da Modernidade foram colocadas em suspeita diante dos eventos globais que marcaram o século XX. As formas como as sociedades democráticas se organizam na contemporaneidade, acrescidas pelas contradições evidenciadas ao longo da segunda metade do século passado, deixaram exposto não haver uma totalidade social pré-definida sustentada por posições sociais e políticas universalistas. (LACLAU, 1986; LACLAU; MOUFFE, 2015b).

A hegemonia se apresenta como condição na qual “uma força particular assume a representação de uma *totalidade* que lhe é radicalmente incomensurável. Isso significa compreender que a “universalidade hegemônica”, portanto, é a única que uma comunidade política pode alcançar. As forças que conferem instabilidade ao social nunca dão conta de construir uma totalidade fechada, sendo essa pretensão uma impossibilidade. Ainda assim, nos organizamos em tentativas de fechamento do social, a partir de normatizações e processos de identificação, mesmo quando cientes de sua precariedade e contingencialidade (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Assumir a condição de fim da modernidade e seus pressupostos não significa a relação causal de ruptura com seus conteúdos e suas demandas, mas o entendimento de que a modernidade como horizonte não se sustenta mais. “Chamamos de Horizonte aquilo que estabelecem simultaneamente os limites e o terreno de constituição de todo objeto possível e, como resultado, impossibilita qualquer coisa além de si” (LACLAU, 2011, p. 152-153).

Laclau (1986) pontua ao pensar os novos movimentos sociais que posições essencializadoras como, por exemplo, em relação à classe social, não se colocam como viáveis no mundo atual. Sobre a posição de classe, discurso que influenciou a luta de classes contra o modelo opressor do capitalismo, o autor argumenta que as condições do trabalhador passaram por transformações ao longo do século XX, o que faz com que a ideia de uniformidade de uma classe seja insuficiente para pensar os conflitos dos trabalhadores das sociedades atuais.

As posições ideológicas que sustentam os discursos hegemônicos não possuem nenhuma base ou fundamentos que assegurem a adesão social aos projetos mobilizados pelas grandes narrativas. Ao contrário, temos um emaranhado de sentidos e significados colocados em disputa, mediados por relações de poder. Não basta esclarecer qual discurso está hegemônico ou denunciar aqueles que reproduzem as desigualdades pelo poder a ele conferido.

Pensar a hegemonia é compreender que todas as relações envolvidas no processo de constituição social são marcadas por disputas de poder; assim, há subjetividades construídas discursivamente e que produzem efeitos na sociedade (MOUFFE, 2001; LACLAU, 2011). Nesse sentido, parece adequado "reconhecer a existência de relações de poder e há necessidade de transformá-las enquanto renunciamos a ilusão de que poderíamos nos libertar totalmente do poder" (MOUFFE, 2001, p. 415).

Considerando a impossibilidade da fixação de sentidos identitários, há, ao mesmo tempo, a necessidade de construir um imaginário totalizante do social para dar conta das relações que estão sendo produzidas. Ainda assim, a impossibilidade de fixação é fragilizada pela sua própria precariedade do discurso (enunciado) estável (provisoriamente assumido) (BURITY, 1997).

Esse movimento é compreendido a partir da articulação em processos de identificação, diferente da ideia de identidade essencial, de sujeito universal. "Assim é que a noção de identidade passa a ser substituída (ou suplementada) pela de identificação, que pressupõe um caráter inacabado, processual e habitado constitutivamente pela diferença" (BURITY, 1997, p. 5).

A hegemonia extrapola compreensões fundamentalistas das relações sociais, abordagem marcante em teorizações significadas como críticas, considerando que a hegemonia "é um tipo de relação política e não um conceito topográfico" (LACLAU; MOUFFE, 2015a, 222). Dizer que um sentido é provisório e considerá-lo marcado pela noção de arbitrariedade implica assumir não haver uma essência que o garanta. A ausência de fundamento *a prior*i faz parte desse jogo de linguagem e dos acordos firmados (PINTO, 2006). A construção do discurso se dá através de duas outras lógicas discursivas: *a lógica da equivalência* e a *lógica da diferença*. Esta última seria a "lógica da sofisticação da construção de sentidos […] mais refinados a alguma coisa se distingue esta coisa da outra" (PINTO, 2006, p.99).

Já as relações antagônicas se estabelecem por meio das *lógicas de equivalência*, que condicionam sua existência às diferenças, "porque, quando se diz que duas coisas são equivalentes, a primeira coisa que se está afirmando é que elas são diferentes, porque se elas não fossem diferentes elas não poderiam ser equivalentes, elas seriam simplesmente iguais" (PINTO, 2006, p. 100).

Para Mendonça (2009), a noção de diferença corresponde à condição do discurso que se coloca radicalmente externa a outras possibilidades, ou seja, ao antagonismo. Nesse sentido, a

diferença que se manifesta a partir do antagônico aponta para a possibilidade e para a impossibilidade de um discurso se manifestar plenamente.

Nessa linha de raciocínio, entender o papel da diferença é premissa para a compreensão de como os discursos se articulam e se hegemonizam. A ameaça, esse constrangimento exterior pondo em xeque as identificações assumidas, possibilita o processo de articulação (MENDONÇA, 2012).

Seu empreendimento é, portanto, compreender relações que sustentam esses discursos que garantem a hegemonia. “O ponto importante é que toda forma de poder é construída de uma maneira pragmática e *internamente* ao social através das lógicas opostas de equivalência e de diferença; o poder nunca é fundacional” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, 223).

Para Laclau e Mouffe (2015a), a sustentação, interpretada como uma base fixa e estável, só é possível através da prática discursiva que garante a representatividade de um discurso particular que se universalizou, ou seja, tornou-se hegemônico. A teoria do discurso destaca como o social se forja em meio às disputas discursivas de particularismos, permeadas por relações de poder.

Como argumenta Laclau (2011), nem o consenso globalizante é possível, nem a focalização no particular, no identitarismo como ponto final são possibilidades reais nas sociedades contemporâneas. Ele investe na noção de hegemonia para pensar como os discursos particulares disputam sentidos com a intenção de universalização, uma operação construída nas fronteiras da provisoriedade, esse *entrelugar* em que a operação *particular-universal* nunca é fechada.

Para Mouffe (2001), a negação da condição constitutiva do antagonismo na hegemonia em nome de um consenso não elimina sua existência. E, em função disso, a autora se dedica à compreensão desse Outro, desse inimigo e adversário, em uma dinâmica agonística na qual o confronto se dá a partir dos princípios negociados democraticamente.

Nessa lógica, os elementos são diferenças que se articulam, o que garante que as demandas particulares não sejam eliminadas. À vista disso, grupos antagônicos podem compartilhar, provisoriamente, demandas que se encaixam na mesma cadeia articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Pinto (2006), amparada na teoria do discurso, recorre à ideia de *condições de emergência* como aquilo que permite a existência de um discurso, considerando o contexto no qual esse discurso faz sentido. Há discursos que se tornam mais hegemônicos dependendo das emergências contextuais, que conferem a ele legitimidade.

O movimento de articulação de diferentes demandas que estão dispersas na sociedade se dá como *ponto nodal*, possibilitando diferentes particulares a se articularem em torno de um discurso, sem considerar suas demandas em si, mas o compartilhamento da oposição ou de inimigo comum, ou seja, um discurso antagônico que demarca, de forma provisória, as relações de diferenciação e de identificação que se estabelece (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

A *prática discursiva* não se organiza só nas palavras, mas nas ações dos sujeitos, significações em movimentos dinâmicos que estão sempre sendo reinterpretados. "A totalidade estruturada desta prática articulatória, chamaremos discurso" (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 178).

O *ponto nodal* se refere a um discurso privilegiado que se caracteriza como um elemento comum, capaz de articular em torno dele diferentes demandas, mas compreendidas como *momentos* que reivindicam demandas semelhantes. Ou seja, "fixações parciais que limitam o fluxo do significante sobre o significado. Contudo, a dialética da não-fixação/fixação é possível somente porque a fixação não é pré-dada, já que nenhum centro de subjetividade precede as identificações do sujeito" (MOUFFE, 2001, p. 412-413).

A hegemonia não representa um fim, mesmo porque, embora apresente ares de universalidade, ela se refere a um discurso particular que dá conta de "representar discursos e identidades até então dispersas" (MENDONÇA, 2009, p. 159) e que, articuladas em torno de um *ponto nodal*, conseguem – provisoriamente — suplementar a falta, fixando sentidos provisórios.

Assim, nenhum discurso se mantém hegemônico para sempre. Quando temos a compreensão de que um discurso está estabilizado, o que há são processos incessantes de *prática articulatória* de modo a garantir essa sensação de estabilidade.

A hegemonia se estabelece na relação direta com a falta constitutiva, considerando a incompletude das identidades, assumidas e diferenciais. É justamente esse movimento de ausência que busca a completude que permite a constituição provisória da hegemonia de um discurso (MENDONÇA, 2009). Logo, "a hegemonia discursiva, para Laclau não é dessa forma, uma necessidade, mas um lugar vazio, ou seja, foco de incessantes disputas entre múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade (MENDONÇA; PEIXOTO, 2018, p.23-24).

A articulação de discursos dispersos, de modo a assegurar a hegemonização de um discurso particular, pressupõe a existência de um significante vazio. É considerado vazio porque há tantas demandas representadas em torno dele que, embora pareçam tratar de discursos semelhantes, estes produzem sentidos diferenciados que o torna esvaziado. "É evidente que não

aparecem significantes vazios a cada momento, há alguns significantes que são muito organizadores do discurso político" (PINTO, 2006, p. 106) e, com isso, sedimentam discursos.

Mendonça (2009) salienta haver outras consequências dos *significantes vazios* no processo de constituição de uma hegemonia: a renúncia às identidades diferenciais, ou seja, a diferença identitária é também um discurso, portanto, permeado pelas noções de arbitrariedade, falta constitutiva, precariedade e contingencialidade. Outra consequência pontuada é a de que a amplitude de uma cadeia de equivalência de um significante vazio tem como consequência a diminuição de condições de manter-se fixada em demandas particulares.

1.4 – **Pensando currículo como prática discursiva**

A teoria do currículo, inscrita em uma matriz teórica pós-estruturalista, aproxima suas problematizações da teoria do discurso e da desconstrução derridiana quando coloca em suspeita projetos que tratam currículos como objetos capazes de formar sujeitos que se adéquem à normatividade e operem no projeto de mundo e sociedade hegemônicos.

Nessa perspectiva, assume-se a posição de não-abandono das demandas caras para as sociedades atuais, como combate às desigualdades ou projeções de justiça social, por exemplo, tendo em vista a luta pelo atendimento dessas demandas sem projetar alternativas totalizantes e salvacionistas, investindo radicalmente na interpretação dos processos incessantes de disputas, negociações e tradução de sentidos que tentam estabilizar e controlar o currículo (CUNHA; COSTA, 2018).

As políticas curriculares na contemporaneidade se mantêm investindo em um padrão, um fundamento como garantia à qualidade da educação, a partir da premissa da necessidade de assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos de forma semelhante, sob referenciais de lógicas de controle e cálculo sobre a alteridade (COSTA; LOPES, 2022). Um enfoque racionalista presente tanto em propostas liberais quanto aquelas que se dedicam a pautas progressistas. Uma lógica que entende o currículo como um artefato capaz de assegurar transformações sociais, empoderamento dos sujeitos, mantendo o cunho eficientista do currículo. Tais perspectivas desconsideram o currículo como produção cultural, sujeito a processos de tradução, com sentidos em disputa considerando os contextos nos quais estão circulando (LOPES, 2015; PEREIRA, 2017; 2019b).

O eficientismo do currículo, como instrumento de controle dos objetivos elencados para serem almejados socialmente, não é um movimento recente ou que tenha surgido a partir do neoliberalismo. Nos primeiros anos do século XX, Franklin Bobbitt organizou uma teoria curricular cujo objetivo alinhava a educação ao desenvolvimento, seja econômico, social ou cultural. Nessa perspectiva, caberia ao currículo construir um sujeito para o que se considerava vida cidadã. Anos mais tarde, em 1949, Ralph Tyler organizou uma abordagem curricular que articulou uma série de procedimentos e técnicas para conseguir produzir um currículo eficiente. Tais propostas seguem sendo referência de currículo na atualidade (LOPES; MACEDO, 2011; COSTA; LOPES, 2022).

Como pondera Lopes (2015), as disputas em torno daquilo que se deve ensinar e sob quais fundamentos perpassam a história do currículo. Embora seja comum a alegação de que a escola não muda em virtude da interpretação de que os mesmos processos são mantidos, as finalidades sociais modificam os objetivos enunciados para o processo de escolarização. Há, entretanto, uma tradição curricular que passa a ideia de permanência do currículo, mas que são práticas discursivas que sofrem processos de tradução e reinterpretações (MOUFFE, 2001). Não são tradições como presença, são discursos relacionados à prática discursiva, dando sustentação à sensação de mobilidade.

A tradução derridiana auxilia na compreensão de que não há dimensão realística em si, por isso, o cálculo é imaginação, considerando que indecidível não é a tensão que se estabelece sobre o que decidir. É a experiência de estranhamento ao cálculo que se rende "à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. Uma decisão que não enfrentasse a prova do indecidível não seria uma decisão livre, seria apenas a aplicação programável ou o desenvolvimento contínuo de um processo calculável" (DERRIDA, 2010, p. 46-47). Há decisões sobre o currículo e processos de escolarização que sedimentam as formas de significá-los, nesse caso, como elementos de transformação da realidade social, por meio da universalização curricular. Entretanto, essas decisões se dão na relação com a alteridade, nunca fixada.

Nos últimos anos, observamos o investimento de pesquisas curriculares que consideram a centralidade da cultura na produção de políticas. Assumem a política curricular para além de textos prescritivos, mas como produção cultural, que envolvem disputas, narrativas políticas mediatizadas por relações de poder. Nessa perspectiva, os currículos não estão ligados meramente a questões pedagógicas, eles são produzidos por inúmeros discursos que atravessam os processos de significação da escola. São reflexões que possibilitam que as políticas sejam entendidas e interpretadas como tentativas de significação do mundo. Processos incessantes de

tentativas de significação do mundo, sempre de maneira contingencial e provisória (LOPES, 2012; 2014; 2015; 2017; MACEDO, 2006a; 2006b; 2008; 2014; 2015; 2017).

A partir das décadas de 1990, sob influência das agendas neoliberais, identifica-se uma crescente produção de políticas educacionais e de currículo com ênfase em concepções que tratam a política como um elemento objetivo capaz de mapear a realidade e prescrever soluções (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016). São tentativas que investem no imaginário de que é possível criar um consenso social, de modo a conter os antagonismos próprios do movimento político, da dimensão ontológica do social (MOUFFE, 2001).

Busca-se a construção de um projeto global, mobilizado por questões econômicas, que se propõe a construir consensos em nome de reivindicações por eficiência, qualidade dos serviços e esvaziamento da ação do Estado. Entretanto, a perspectiva discursiva considera insuficiente pensar a produção de políticas a partir de compreensões estadocêntricas. O Estado não é um ente com uma posição fixada no social; pode ser compreendido como um local, construído discursivamente por movimentos próprios da política (DERRIDA, 2010; MACEDO, 2014).

Macedo (2014) menciona que “as demandas por centralização não foram, no entanto, originadas apenas no âmbito das políticas de Estado” (p.1534). Não há um centro de poder que consiga dar conta de suturar as disputas em torno de um projeto. Assumindo as políticas curriculares como práticas discursivas, não é possível considerar o processo de submissão às ordens neoliberais do mercado (LOPES, 2015). A hegemonização das políticas curriculares neoliberais se sustenta quando dão conta de articular demandas diferenciadas (e, por vezes, antagônicas) incorporando elementos locais, nacionais e globais em nome da qualidade da educação.

Matheus e Lopes (2014) analisam a qualidade da educação como um significante vazio, pois argumentam que consegue articular inúmeros discursos em torno da educação que não tratam das mesmas pautas, mas que se encontram na mesma cadeia articulatória em virtude da luta pela educação. Ponderam que a significação de qualidade da educação não é fixa, por exemplo, para um grupo com pautas progressistas e grupos com pautas identificadas como liberais. A ideia de que a qualidade da educação precisa ser melhorada tem sido acompanhada da ideia de que falta à escola condições que assegurem a possível melhoria das condições observadas, e, nesse contexto, a centralização curricular é indicada como a possibilidade redentora.

Percebe-se que os discursos se articulam em torno de demandas que investem na compreensão de que a prescrição garantirá a possibilidade de fechamento dos conflitos e

assegurarão o direito à aprendizagem. São discursos que circulam socialmente em defesa daquilo que se hegemoniza como qualidade na educação. Mouffe (2001) nos ajuda a problematizar a construção de propostas totalizantes como garantia de contenção de problemas sociais. Não há democracia senão pelas condições de constituição da hegemonia (MOUFFE, 2001; LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a).

As tentativas de consenso são refletidas nas políticas curriculares pela presunção de que a promulgação de documentos curriculares daria conta de cessar os antagonismos inerentes do próprio processo de produção curricular e suprir as faltas dos sujeitos. Com apoio em Laclau e Mouffe (2015a), parece mais produtivo assumir a discursividade como constituinte dos processos de produção cultural que não reivindica a enunciação da objetividade da realidade e compreender que a representação do real acontece através da prática articulatória.

As propostas de centralização curricular são interpretadas como tentativas de fechamento definitivo do currículo, empreendimento impossível que ignora a textualidade do social e os processos de tradução derridiana, tentativas de fixação de sentidos, marcada pela impossibilidade da plenitude pelos tensionamentos emergidos pela *différance*, que impedem produção ou manutenção da originalidade (OTTONI, 2001). Toda leitura pressupõe interpretações infinitas, impossíveis de serem contidas e que, portanto, eliminam a possibilidade de pureza da política.

São discursos que se manifestam como esforços para moldar o currículo, incorporando agendas globais e criando processos de normatização e controle, projetando sentidos particulares como legítimos e universais (CLARKE, 2014; FISCHMAN; ESTELLÉS, 2019; PEREIRA, 2010; 2019b). Com a *desconstrução* de Derrida, compreendemos que essas são tentativas de significação do mundo marcadas pelo investimento na metafísica da presença. São experiências disputadas discursivamente que, embora com pretensão de totalidade, sequer são presença em si, são *rastros* que carregam significações de presença-ausência (DERRIDA, 1973; 2001).

Na tentativa de implementação de um currículo que dê conta do fetiche da harmonia social, por meio do controle das decisões sobre o que se ensina e se aprende, os processos de escolarização servem como espaço de disputa, uma discussão que passa por questionamentos sobre conhecimento escolar e a legitimidade a ele atribuída (CLARKE, 2012; 2014).

1.4.1- Interrogando a escolarização: reflexões sobre educar e ensinar

Há na tradição dos processos de escolarização a compreensão de que o que não funciona socialmente pode ser transformado a partir dos conhecimentos escolares. Pereira (2010) utiliza a teoria do discurso para problematizar o processo de escolarização e sua relação com o conhecimento científico, argumentando que em nome da ideia de sujeito emancipado são legitimadas uma série de práticas como se, a partir delas, fosse possível forjar esse modelo de aluno subjetivado como cidadão universal.

Podemos substituir essa problematização por meio de outras demandas: sujeito empreendedor, sujeito flexível, sujeito político, enfim, o que está por trás desse discurso é a pretensão de garantir, a partir do currículo, um modelo que vai se modificando ao longo das necessidades que fantasiam se aproximar (FISCHMAN; ESTELLÉS, 2019).

Assumir aquilo que se coloca como legítimo no social não nasce ao acaso, é uma construção discursiva, projetos de disputa por significação no mundo, pressupondo a existência de uma série de outros projetos que foram excluídos (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015). Não há, portanto, pontos de origem, o que encontramos são decisões tomadas a partir dos *rastros* de significação, mediadas pelas experiências e, por isso, sem qualquer garantia de que foram feitas as escolhas mais justas, considerando não haver justiça no cálculo (DERRIDA, 2010).

O fetiche em torno da normatividade imposta ao currículo, mesmo sendo um projeto impossível, não deixa de produzir efeitos na educação e em seus sujeitos como consequência dos dispositivos de controle criados como garantia de conter os riscos de que se emerjam as diferenças. Como aponta Pereira (2017), são discussões inseridas em uma gramática e lógica dos processos de escolarização que sob o paradigma da presença, ou seja, na possibilidade de acesso à verdade, entendem ser possível fixar o sujeito em uma posição. Assim, as regras e normatizações dariam conta de reproduzir modelos identitários idealizados.

Se articulam a projetos culturais em disputa que tentam definir quais conhecimentos são aqueles mais adequados para o fechamento do modelo de escolarização assumido. Com a orientação desses referenciais, os conhecimentos são compreendidos como instrumentos privilegiados e legitimados, moeda de troca para inserção na sociedade das metanarrativas, a partir da perspectiva utilitarista de educação (PEREIRA, 2017; 2019b).

Os projetos de escolarização dão suporte a esses discursos que projetam os ideais do iluminismo como possibilidade real de alcance do *télos*, recorrendo à noção de sujeito autocentrado. Nesse contexto, o saber científico hegemonizado como legítimo se organiza a

partir de “jogos de linguagem articulados em função de uma gramática, conjunto de regras com base nas quais uma lógica é colocada em operação” (PEREIRA, 2017, p.601).

Pereira (2010) argumenta que a escola se transforma em instituição legítima socialmente para a tarefa de educação pela sua articulação na transmissão do conhecimento científico hegemonizado, que estaria à disposição na formação de uma sociedade moderna, amparada em ideais iluministas.

No campo do currículo há disputas para além daqueles que defendem e se organizam em relação do antagonismo ao projeto neoliberal. Há pesquisadores que assumem a visão utilitarista de currículo, mas, nesse caso, em nome de um projeto emancipador de sujeito. Costa e Lopes (2022) argumentam que mesmo autores que se identificam fora do pensamento curricular sustentado por pressupostos neoliberais, como Young (2007; 2011), Moreira (2010), Saviani (2003), Libâneo (2000), entre outros, se orientam por uma visão estrutural do conhecimento “como um extrato selecionado de cultura e como propriedade de dado contexto social a ser utilizado para provocar determinado resultado social (justiça, igualdade)” (COSTA; LOPES, 2022, p. 14). Uma perspectiva que se mantém pressupondo a possibilidade de empoderamento do sujeito pelo conhecimento, e, nesse contexto, a escola aparece como local privilegiado de transmissão deste.

Macedo (2017), entendendo a teoria curricular como discurso normativo que, a depender das relações de poder em disputa, tentam significar a educação e a escola, questiona as experiências escolares como educativas, desestabilizando certezas subscritas em teorias curriculares marcadas pela metafísica da presença. A autora defende a premissa de que a escola não tem que ensinar e, apoiada em Derrida (1989), pontua as diferenças entre ensino e educação. Os processos de escolarização, marcados pela crença na normatividade como possibilidade de garantir a ascensão de um projeto, pressupõe que singularidades sejam ignoradas. Há, portanto, aquilo que se coloca em invisibilidade como tentativa de controle e sutura do que significa como fracassado, excesso, à margem.

Educar não é ensinar, porque ensino pressupõe o sujeito aprendente, enquanto “educação fala do outro como aquilo que ainda não foi inventado (DERRIDA, 1989) e esse outro não cabe em uma lógica de re-conhecimento comprometida com a crença humanista e suas pretensões emancipatórias” (MACEDO, 2017, p. 541).

Assumir essa posição não pressupõe que nada seja feito ou um convite à neutralidade, ou mesmo niilismo, mas reconhecer não haver um projeto garantidor, considerando que o currículo sempre está em processos de mudanças, de tradução a depender dos contextos nos quais estejam inseridos.

Fischman e Estellés (2019) colaboram com reflexões sobre a urgência de pensarmos um projeto curricular que se pretenda democrático considerando a contingencialidade e provisoriedade da escola, quando problematizam os paradoxos da educação para a cidadania global. Um dos pontos levantados pelos autores é acerca da tentativa de universalidade do discurso de cidadania global, quando o que temos é uma série de narrativas que disputa reconhecimento como sendo legítima.

> […] alguns autores enfatizam a importância dos direitos humanos […] outros enfatizam a participação dos estudantes na governança global, considerando a falta de controle democrático e regulação da globalização […] alguns se concentram no discurso de defesa do desenvolvimento de um sentimento de pertencer a uma comunidade global […] enquanto outros destacam a consciência crítica sobre as assimetrias globais e de poder (FISCHMAN; ESTELLÉS, 2019, p. 1207).

Narrativas que exaltam os pressupostos do discurso neoliberal quando responsabilizam os indivíduos por resolver problemas sobre os quais não tem condições isoladamente. Qual a *governamentalidade* que se garante a partir de um currículo construído para uma educação para a cidadania global frente aos interesses de mercado? Esse currículo estaria em diálogo com uma perspectiva de rompimento dessas lógicas, considerando que as mesmas empresas que investem em um modo de produção predatório no sistema capitalista são aquelas que discursivamente defendem a necessidade de formação desse cidadão global?

São algumas das interrogações feitas por Fischman e Estellés (2019) para pensar em uma educação para a cidadania global desde que sejam renunciadas narrativas redentoras que esvaziam em suas propostas os sujeitos e suas subjetividades (FISCHMAN; ESTELLÉS, 2019).

Pereira (2019b) argumenta que as metanarrativas educacionais têm como projeto a normatização de sujeitos e currículos através de jogos de linguagem que sedimentam tradições e sustentam um projeto racional universalista. Sem negar a escola, ou os conhecimentos escolares, critica os constrangimentos por trás dos bloqueios à pluralidade, questionando com aporte derridiano a possibilidade de um sujeito fora de si.

Ponce (2108) acena para a urgência de resistir às propostas hegemônicas atuais de currículo, com base em pressupostos neoliberais e, ao mesmo tempo, investe na defesa do conhecimento como garantidor de um projeto de sociedade e cidadão, um projeto que dê conta de promover a justiça curricular e, por isso, a *justiça social*. A autora se mobiliza para explicar que justiça curricular não tem relação apenas com a garantia do acesso à vaga na escola, mas que haja investimento em práticas que deem conta de propiciar a oferta de um conhecimento emancipatório, que tenha significado em sua vida e possibilite ser e estar no mundo de forma reflexiva.

Um investimento na defesa de um currículo que se proponha a garantir uma sociedade mais democrática, por isso, defende que a construção do currículo deve ter base na construção coletiva, com respeito e valorização das diversidades. Argumenta que o currículo tem potência transformadora ou de manutenção do *status quo* a depender do conhecimento aplicado. O que em seu ponto de vista não tem sido privilegiado pelos currículos atuais, considerando que afastam os direitos à aprendizagem em nome de demandas neoliberais. Nesse contexto, os conhecimentos deveriam ser privilegiados para serem aprendidos, impulsionando resultados ao mercado (PONCE, 2018).

A autora apresenta artifícios do capitalismo neoliberal a serviço do que nomeia violência curricular para assegurar seu projeto homogeneizador. Entre esses artifícios, há a constante campanha de descrédito da escola pública e desvalorização do papel do docente, reduzindo-o a um funcionário das propostas curriculares.

Moreira e Silva Junior (2017) compartilham com Ponce (2018) a ideia de escola como potência transformadora da sociedade, priorizando determinados conteúdos em favor das demandas sociais. Os autores chamam a atenção para a centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares. Isso porque o acesso dos alunos ao mundo social, que possibilitará ou não sua formação como cidadãos críticos, dependerá do acesso a conhecimentos acumulados por gerações anteriores.

Ressaltam a importância da escola ao proporcionar aos alunos conhecimentos que não conseguem adquirir na vida privada, vislumbrando novos horizontes. Investem na premissa de que o conhecimento escolar apresenta conceitos, associados aos conhecimentos disciplinares, cabendo aos conhecimentos cotidianos a função auxiliar na contextualização dos conhecimentos conceituais.

Moreira e Silva Junior (2017), em diálogo com o pensamento de Young (2013; 2016), investem na defesa de que os conhecimentos têm sido negligenciados na escola, o que seria um equívoco dada a possibilidade do acesso a determinados conhecimentos em garantir justiça e igualdade social. Assumem, portanto, a necessidade de articulação entre conhecimento poderoso e as culturas que atravessam a escola brasileira.

Reconhecem que o momento atual é marcado por questionamentos ao projeto da modernidade e, sendo a escola uma instituição criada sob esses referenciais, têm sido colocadas "em suspeita", porque criticam justamente esses fundamentos modernos. Ao mesmo tempo, defendem a relação entre conhecimento e poder e que o acesso a certos saberes possibilitaria aos alunos maiores oportunidades de justiça social. Os autores pensam esse trabalho como livre de hierarquizações, mas integradamente. Nessa leitura, entretanto, ao fazerem a proposta de

separação entre conhecimentos conceituais e cotidianos, quando os últimos estariam a serviço dos primeiros, observa-se uma perspectiva hierarquizada aos processos.

Com apoio na *desconstrução* derridiana e da teoria do discurso, é possível assumir que o discurso normativo defendido para significação do currículo não tem nenhum fundamento que o legitime. Há dimensões normativas na teoria curricular que definem padrões, seja sob a agenda neoliberal, seja para garantir a formação do cidadão emancipado ou a justiça social e legitimar processos de hierarquização de certos discursos em detrimento de outros.

Lopes (2017) defende currículo como vazio normativo como tentativa de possibilitar a hiperpolitização curricular. O vazio, contudo, não de propostas, mas de normatizações, considerando que quanto mais aberto for o currículo, maiores as possibilidades de disputa e de construção de um projeto democrático. Não há nessa perspectiva a possibilidade de cairmos em práticas completamente diferentes, isso porque o processo de escolarização é marcado por tradições que ainda que sofram traduções, há discursos que sedimentam práticas, conhecimentos, avaliação, organização dos tempos escolares, entre outros.

2: **AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA — PROJETOS CURRICULARES EM DISPUTA**

A avaliação no contexto escolar tem sido colocada como ponto central na verificação de resultados obtidos em relação às expectativas idealizadas pelos currículos prescritos, que insistem na utilização de indicadores externos para aferir a qualidade da educação, localizando, sobretudo, as escolas públicas como espaços de ineficiência. Para além disso, nas escolas ainda são normalizadas as avaliações que privilegiam dados objetivos de resultados, sustentado na padronização de alunos, currículos e contextos (AGUILAR JUNIOR, 2019).

Como relembra Cunha (2021), no contexto educacional a avaliação carrega rastros do modelo avaliativo tyleriano e do modelo moderno de sociedade, e tem sido usada para o cálculo na educação, em nome da economia, da promessa de possibilitar a mensuração daquilo que se ensina e se aprende. Nesse aspecto, não há como pensar o processo avaliativo como uma prática neutra e objetiva, ela acontece com a exterioridade por meio de disputas discursivas de significantes como justiça, justiça curricular, direito à aprendizagem, acompanhamento pedagógico e, também, mobilizados por medos, ameaças e constrangimentos (ORTIGÃO, OLIVEIRA, VOLOTÃO, 2019).

Assumindo essa discussão a partir da textualidade derridiana, a avaliação está sempre submetida às dinâmicas da desconstrução. Nesse sentido, o que se considera justo e ético ao avaliar não tem um fundamento. São tomadas de decisão, atravessadas por uma série de possibilidades, e a escolha sempre deixará elementos de fora (LEMOS; PEREIRA, 2021).

Para a discussão deste capítulo, revisito autores que produziram obras consideradas seminais. Assim, as significo pela compreensão de que suas contribuições produziram e ainda produzem sentidos (não fixados) sobre avaliação, nas produções acadêmicas, que influenciam a formação inicial e continuada docente. Interesso-me pela avaliação pedagógica, que diz respeito àquela produzida pelos docentes no cotidiano, no fazer pedagógico, de caráter processual e ligado à produção curricular (BORRALHO, 2021).

2.1 - **Tentativas de interpretação do campo da avaliação pedagógica**

A seleção dos autores revisitados se deu como parte do levantamento bibliográfico a partir da análise das referências dos trabalhos sobre a temática avaliação que constam nos anais das últimas cinco Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação (36ª ANPED, 37ª ANPED, 38ª ANPED, 39ª ANPED e 40ª ANPED), que ocorreram bienalmente de 2013 até 2021, conforme exposto na Introdução.

Interessou com esse levantamento bibliográfico identificar autores que, por sua influência nas práticas avaliativas no Brasil, são significados por mim como autores seminais. Minha questão era sobre como decidir, em um campo híbrido, autores que contribuíram com as construções dos pressupostos sobre avaliação e com as quais eu dialogo para interpretar os sentidos que os docentes entrevistados atribuem a essa prática.

Após análise dos trabalhos que constam nos Anais da Anped, os dividi em categorias a partir de sua epistemologia e abordagem teórico-metodológica que seus autores desenvolveram. Portanto, os categorizei entre aqueles que discutiam: (i) a avaliação e a formação docente; (ii) avaliação pedagógica e (iii) políticas de avaliação/avaliação em larga escala. A distribuição desses trabalhos ao longo das Reuniões Anuais da Anped (2013-2021) está sinalizada na tabela a seguir:

TABELA 1 - TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE A TEMÁTICA DE AVALIAÇÃO - ANPED NACIONAL (2013-2021) [24]

Foco da discussão sobre avaliação	Quantidade de trabalhos apresentados					
	2013	2015	2017	2019	2021	total por categoria
Formação docente (inicial ou continuada)	0	01	0	0	02	03
Avaliação pedagógica	01	01	02	02	06	12
Políticas de avaliação/avaliação em larga escala	08	06	06	09	10	39
Total de trabalhos sobre avaliação	09	08	08	11	18	54

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Como exposto na tabela acima, nos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED, de 2013 até 2021, houve prevalência de discussões sobre avaliação com foco em políticas de avaliação/avaliação em larga escala. Essa categoria tem mais que o triplo de trabalhos que se dedicam à avaliação pedagógica. Quanto aos trabalhos que articulam avaliação e formação docente, há uma quantidade incipiente de produção. Nos trabalhos que traziam discussões sobre a avaliação pedagógica, observa-se a prevalência dos trabalhos de Esteban (2002; 2015), Fernandes (2006; 2007; 2008; 2010), Hoffmann (1992; 2003), Luckesi (2005;

[24] Consta no Apêndice 2 o Quadro sinóptico – Reuniões Nacionais da Anped com tema Avaliação – Período de 2013 até 2021.

2011; 2018), Perrenoud (1986; 1999) e Saul (2010). Naqueles dedicados às políticas de avaliação/avaliações em larga escala, os autores utilizados de forma reiterada foram: Afonso (1998; 2009a; 2009b), Bonamino; Gatti (2009), Sousa (2012), Ravitch (2010), Freitas (2014). Nos trabalhos que articulavam avaliação e formação de professores, identifica-se a prevalência de Esteban (2002; 2015), Hoffmann (1992; 2003), Luckesi (2005; 2011; 2018), Perrenoud (1986; 1999) e Saul (2010).

Diante desse levantamento, me apoio nas referências dos trabalhos identificados para decidir sobre autores cujas contribuições serão discutidas neste capítulo. Para tanto, me propus a revisitar as suas discussões e abordagens teórico-metodológicas que influenciaram o campo dos estudos sobre avaliação.

Os autores que discutem avaliação pedagógica trazem perspectivas que já compreendiam que o currículo não se restringia a programas. O que se percebe hegemônico em suas propostas é a defesa de que há algo mais sendo produzido para além de resultados, como processos de fracasso escolar, exclusões, mas também, o que significavam como resistências. Como neste texto não há a intenção da produção de historiografia da avaliação pedagógica, ao longo do texto, farei interpretações cujas análises se apoiam em Laclau (2011), Laclau; Mouffe (2015a; 2015b) e Derrida (1973; 2005; 2010; 2014), tentando repensar as lógicas que assumem a avaliação como presença. Nessa análise, seus objetivos, formas de fazer e produzir são encarados como um ato de decisão da ação política. Dessa perspectiva, aquilo que se dá na produção da avaliação faz parte do movimento político característico também na produção curricular.

Ressalto, entretanto, que ainda que as teorias que dão suporte difiram dos estudos que constituíram de forma hegemônica o campo da avaliação, não é proposto conferir positividade ou negatividade a esses trabalhos. São trabalhos que colaboram não apenas como marcos históricos como também questionando o papel que o conhecimento e a avaliação assumiam no modelo de escola que nós temos. Mesmo porque não há como ter uma postura anacrônica dessas pesquisas, elaboradas em outros contextos do país e do mundo.

Esses trabalhos não são tratados como pontos de origem da discussão porque eles próprios não repousam diante de nenhuma origem fundamental. São assumidos como *rastros*, que enunciam e diferem em um movimento incessante de produção de significação que produz sentidos precários, sem recorrer às origens, à presença, à ausência ou às partes.

2.1.1 - Revisitando diferentes projetos de avaliação pedagógica

Com os discursos de significação da avaliação são produzidos sentidos no pensamento curricular. Segundo Laclau (2011), tais sentidos não podem ser interpretados a partir de um fundamento, ou seja, como fechados em uma estrutura. São discursos sujeitos à tradução que tentam fixar sentidos ao processo avaliativo considerando as escolas como produtoras de currículo.

Apresento, a seguir, as perspectivas dos autores revisitados e suas problematizações sobre avaliação. Como decisão de pesquisa, elegi três discursos norteadores para análise das contribuições dos autores: (i) que se refere às críticas que estabelece às pedagogias liberais[25] e suas formas de organização da avaliação; (ii) que trata da avaliação como garantidora do *status quo* e produtora de fracasso escolar e (iii) que se refere às proposições desses autores para o ato de avaliar.

Esclareço que esses discursos não são interpretados de forma rígida, tampouco há intenção de ir atrás de pontos de oposição ou de saturação entre as perspectivas de avaliação. Interessa-me o espectro dos sentidos nesses discursos que nos permitem interpretar aproximações e afastamentos entre eles.

O primeiro autor revisitado é Cipriano Luckesi, cuja abordagem de avaliação teve forte impacto no pensamento pedagógico no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, no contexto de anistia política do período da ditadura militar brasileira pós-golpe civil-militar de 1964[26] e, posteriormente, a redemocratização. Sua obra sofre influências das ideias de Demerval Saviani, com um modelo de escola em resposta à escola produtivista liberal e à de Paulo Freire, quando assume que a educação é um ato amoroso, de afetar-se pelo outro. De acordo com Luckesi (2005), a avaliação é uma prática submetida a todos os objetos. Com esse discurso, defende que se faça um diagnóstico a partir daquilo que se experienciou e, tendo como referência o resultado, decisões serão tomadas. Para o autor a avaliação pedagógica não difere desta natureza. Entretanto, seu objeto é a aprendizagem e é sobre ela que a escola deve se dedicar.

Investe na teoria de que a avaliação pedagógica escolar é um dos componentes do ato pedagógico, que seria composto, nesse contexto teórico, também pelo ato de planejar, ato de

[25] Ver: SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

[26] A última ditadura no Brasil foi comandada pelas Forças Armadas e durou 21 anos, de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985.

executar e ato de avaliar. Chama a atenção para a tradição da escola moderna, pois o ato de avaliar se deslocou dos demais como se tivesse um fim em si mesmo.

Segundo Luckesi (2005), a ideia de avaliação como medição, aferição daquilo que os estudantes aprenderam, se organiza a partir da formação da escola moderna, burguesa, quando um professor passou a ensinar a muitos alunos. Dessa forma, diante das dificuldades em acompanhar o que e como aprendiam, criaram formas, metodologias e critérios avaliativos a partir de parâmetros generalizantes. Sua compreensão de tradição difere daquela com a qual Mouffe (2001) opera. Para Luckesi, a tradição se refere a um processo que se sustenta historicamente e que deixa marcas fundacionais nas instituições.

O autor critica a confusão efetuada entre avaliação e aferição. Isso porque aferir diz respeito a tratar o ato avaliativo como um momento pontual e, nesse movimento, o processo é esquecido (LUCKESI, 2005). Um modelo que privilegia a classificação e não diagnóstico, estando a serviço de um modelo liberal conservador que utiliza estratégias de medo e coerção para avaliar, como tentativas de assegurar que os alunos aprendam. Nesse cenário, há o centramento em um modelo pautado na transmissão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades para inserção na cena social e, nesse sentido, aqueles que não se adéquam são excluídos.

Luckesi (2005) defende que as novas pedagogias (libertadora, libertária ou histórico-social) seriam aquelas que proporcionariam as mudanças necessárias para que os paradigmas da avaliação fossem mudados. Sem isso, a mudança não seria possível, considerando que “a prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade” (LUCKESI, 2005, p.28).

Sua proposta de *avaliação diagnóstica* entende a possibilidade da avaliação como construção de um panorama, um diagnóstico, que assume como não definitivo, com fins de proporcionar melhorias às aprendizagens. Nesse contexto, propõe que a relação planejar, executar e avaliar seria um meio e não um fim. De acordo com seus argumentos, não se deve privilegiar a eliminação quando algo se apresenta diferente do que foi planejado ou criar classificações nesse contexto. O ato avaliativo necessita dar respostas com fins sempre à melhoria. Se trata de um juízo de valor com base em critérios previamente estabelecidos, mas não de forma autoritária, entendendo que essa é uma tomada de decisão para organização de ações pedagógicas posteriores (LUCKESI, 2005).

A avaliação diagnóstica é considerada um instrumento de regulação do ensino e possibilita construir planejamentos a partir do que os alunos indicam que sabem e das

necessidades de aprendizagem. Assim, a função diagnóstica da avaliação acontece no momento inicial do processo de aprendizagem e não tem como objetivo classificar os alunos (LUCKESI, 2005).

Na *avaliação como ato amoroso,* há o acolhimento de "atos, ações, alegrias e dores; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar" (LUCKESI, 2005, p.171). A avaliação pedagógica pela via amorosa seria inclusiva, e os diagnósticos acolhedores e harmônicos, considerando que o erro não é excluído do processo ou estaria a serviço de constrangimentos. Ele serve como orientador a docentes, alunos e professores.

Jussara Hoffmann (2003), assim como Cipriano Luckesi, apresenta críticas ao que considera paradigma sentencioso e classificatório. A autora, também influenciada por Paulo Freire e pelas teorias construtivistas, critica o modelo escolar pautado na dinâmica de transmitir conteúdo, verificar e registrar. Problematiza que as barreiras de acesso à escola brasileira foram substituídas pelas barreiras da reprovação e, como consequência desse processo, a evasão escolar. Hoffmann (2003) defende que as classificações, atribuídas aos alunos através dos resultados das avaliações, são consideradas arbitrárias quando reduzem um processo amplo a um momento, com base em critérios previamente estabelecidos para julgamento.

As provas e outros exames quantificáveis são encarados como estratégias distorcidas dos propósitos da avaliação. Ao mesmo tempo, carregam a ideia de segurança para professores, alunos e sociedade e, por isso, são plenamente aceitos (HOFFMANN, 2003). A autora propõe a *avaliação mediadora* como contraponto para a avaliação classificatória, cujo desafio seria proporcionar uma prática avaliativa que

> encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2003, p. 67).

Uma abordagem que compreende os alunos como sujeitos históricos e políticos, cabendo ao trabalho pedagógico proporcionar reflexões ao longo do processo, sem julgamentos às respostas dos alunos. Nesse contexto, o erro é considerado como etapa provisória no processo de construção de novos entendimentos.[27]

[27] A provisoriedade com a qual a Hoffmann (2005) entende avaliação difere da perspectiva discursiva, na medida em que em sua abordagem assume como um momento a ser superado, uma etapa, enquanto para a discursividade não há positividade *a priori* na provisoriedade. Esta é uma condição própria do discurso, não

Outra autora que discute avaliação é Ana Maria Saul, que vinculada pensamento de Paulo Freire, desenvolveu os princípios do que nomeia como *avaliação emancipatória* em oposição às perspectivas de avaliação que privilegiavam o controle. A emancipação pela educação na perspectiva freireana privilegia a horizontalidade do diálogo, contribuindo para que o aluno transite da consciência ingênua para a consciência crítica dos processos sociais opressores nos quais está inserido e, com isso, consiga emancipar-se. Uma emancipação que não ocorre individualmente, mas coletivamente, e que tem como horizonte a construção de uma sociedade livre dos desejos, interesses e ideologias da classe opressora (FREIRE, 2007).

O pensamento freireano considera que a aprendizagem não ocorre em momentos isolados, mas passa pelo processo de descrição da realidade, sua análise e crítica para ser possível transformá-la (SAUL, 2010). Uma perspectiva que convida ao educando para o processo pedagógico, afastando-o da posição de mero receptor dos "depósitos de conhecimento", mas tomando consciência de que, como oprimido, nunca esteve fora, mas participando de uma estrutura de exploração (FREIRE, 2007).

Nesse contexto, Saul (2010) defende que o papel da avaliação seria construir um diálogo com os alunos mediados pelas questões emergentes do mundo com intenção de possibilitar o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse sentido, permitiria modificações para além da vida dos alunos, mas também sociais, considerando que a educação para a autonomia pressupõe compreender-se parte de um todo. Para a autora, a educação é antes de tudo um ato político, portanto, não há, em sua compreensão, a possibilidade de assumir qualquer posição de neutralidade quando se fala sobre o que se ensina e o que se aprende, e as formas de avaliação podem estar a serviço do controle ou da emancipação.

> O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Os procedimentos de avaliação não desprezam os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa (SAUL, 2015, p.1309).

Saul (2010) contribui com a discussão sobre avaliação ao inseri-la para além de proposições sobre estratégias de avaliação, mas sobretudo por apontar o caráter político das relações que se estabelecem na escola, com disputas em torno de projetos de mundo. Avaliação emancipatória, tendo como base o pensamento Freireano, se propõe a problematizar os modelos pedagógicos liberais questionando as bases que os sustentam. O papel da Cultura é privilegiado

limitado apenas às falas, mas às práticas também. Assim, não há como calcular a provisoriedade ou mesmo marcar suas fronteiras com exatidão (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

como ferramenta para o diálogo sobre os contextos sociais e políticos. A avaliação para emancipação se articula ao próprio conceito de *práxis* de Paulo Freire, tomando como referência a ação consciente para operar e transformar a realidade.

Maria Teresa Esteban (2002) constrói suas discussões iniciais sobre avaliação atravessada por críticas ao processo de produção do fracasso escolar e exclusões com práticas avaliativas classificatórias, utilizadas como instrumento de controle e eliminação das diferenças. A autora traz como contribuição importante a produção curricular pela escola, entendendo que o cotidiano nos explica a impossibilidade de redução da avaliação a momentos, como entende que a tradição escolar tem compreendido. De acordo com sua perspectiva, os conhecimentos hegemônicos privilegiados pela escola produzem o fracasso escolar ao exigirem resultados e elementos cognitivos diferentes dos cotidianos de seus estudantes. Nessas bases, a universalização da escola se organiza para eliminar a cultura das classes populares e substituí-la pelos valores liberais.

Esteban (2002) não nega a necessidade de planejar e avaliar, mas aponta que o planejamento é atravessado pela imprevisibilidade do cotidiano. Isso significa assumir que há uma série de relações imbricadas ao processo avaliativo. Sua proposta de avaliação visa a ruptura com uma estrutura excludente própria da escola, um esforço que requer encarar "a *avaliação como prática de investigação* que pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática" (ESTEBAN, 2002, p. 25). Uma perspectiva que pressupõe reconstruir o saber docente sobre avaliação com a incorporação da pluralidade, considerando que o modelo de escola que temos o faz privilegiar os resultados.

Quando interroga "*o que sabe quem erra*?" (ESTEBAN, 2002), sob influência do conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Lev Vygotsky, propõe deslocamentos do significado para além do erro ou como um momento isolado. Considera que o sociointeracionismo de Vygotsky "oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/ desenvolvimento, individual e coletivo" (ESTEBAN, 2002, p. 21). A percepção do erro como elemento complexo da aprendizagem, que não representa ausência, mas potência, convida a romper com a dicotomia erro e acerto e entre saber e não saber.

Considero as pesquisas de Esteban (1999a; 2002; 2009a; 2009b), deslocando os olhares para a avaliação, como um processo mais fluido do que aquele significado por Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi, por mais que questionem a produção do fracasso escolar por paradigmas escolares que encaram a avaliação como resultado de um processo linear, buscando o melhor modelo. Questionam as relações estabelecidas pela escola burguesa, mas investem na

premissa da possibilidade de avaliar o processo de maneira justa, pela apropriação de um conhecimento previamente determinado. Nesse sentido, não há investimento em questionamentos sobre conhecimentos legitimados pela escola.

Diferentemente, Esteban (1999a) propõe outra forma de relação com o conhecimento, quando incorpora as concepções de Boaventura de Sousa Santos às formas como os saberes se organizam. Considera o diálogo entre saberes práticos e do senso comum e saber científico como condições necessárias para a produção do conhecimento. Assim, as diferentes formas de experiência no mundo são assumidas como a incorporação dessa dimensão à prática pedagógica e reorienta as formas de relação com o erro/acerto. O erro é um indicador de possibilidade, como Hoffmann (2003) destaca. Entretanto, para Esteban (2002), há nuances de acordo com a possibilidade da resposta a partir dos saberes práticos dos estudantes. Por isso, a avaliação pode se configurar no espaço de negociações entre os saberes (ESTEBAN, 2002).[28]

As ideias do autor francês Philippe Perrenoud para o currículo tiveram grande influência no Brasil durante a década de 1990. Ele propõe uma *avaliação formativa*, isso significa dizer que, sob seu ponto de vista, é imperativo mudar mais que algumas práticas. Ela exige ir na direção de uma mudança da escola, "transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis" (PERRENOUD, 1999, p. 145).

Perrenoud (1999), entretanto, assume que a avaliação é uma das partes do currículo que mais sofre resistências por parte dos professores para mudar. Na tentativa de explicitar sua defesa, recorre à ideia de que é necessário investigar as relações estabilizadas na escola a partir de uma abordagem sistêmica, considerando a complexidade dos funcionamentos didáticos e organizações sociais.

Uma de suas apostas é que as práticas avaliativas na escola são naturalizadas e mesmo esperadas pelas famílias. Os responsáveis têm dificuldades com outras questões escolares, mas o sistema avaliativo lhes parece familiar. Há ritos de avaliação, tais como boletins, reuniões, testes surpresa, notas, entre outros que servem como contenção para as tentativas de modificações que não são bem recebidas, ou seja,

> tudo que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral e escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e no final das contas, estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no imaginário

[28] A relação erro/ acerto se organiza diferentemente quando analisada por uma perspectiva discursiva. Esses pares dicotômicos carregam sentidos que os essencializam, marcam um lugar (ainda que provisório) dessas características. Assim, a noção de objetividade de Laclau e Mouffe (2005) nos ajuda, a compreender que esta resposta, significada como erro, é uma produção discursiva. Pensar a *avaliação como prática de investigação* me parece interessante como estratégia para o trabalho pedagógico, mas, ao mesmo tempo, com atenção para evitar reificar a aprendizagem.

> pedagógico dos adultos: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica (PERRENOUD, 1999, p. 148).

A proposta de avaliação formativa de Perrenoud (1999) requer o que considera de regulação individualizada das aprendizagens, exigindo modificações nas formas como as escolas vêm se organizando, ou seja, de forma sincrônica e padronizada. A avaliação formativa é possibilitada a partir do que nomeia como *pedagogia do domínio* ou *pedagogia diferenciada*, quando o que é central não são os conteúdos, mas os itinerários de aprendizagem dos alunos, construídos em cooperação com os professores. Nesse movimento, o medo é eliminado considerando que os aprendentes não se sentem expostos caso não atinjam algum objetivo.

Com a pedagogia diferenciada entende-se que os programas curriculares precisam ser repensados, uma vez que estão sobrecarregados. A exigência exacerbada desses documentos contribuiria para o fracasso escolar ao seguirem um modelo de que, se o aluno não atinge as respostas esperadas, é reprovado. Ao mesmo tempo, questiona a objetividade desses programas que não se organizam em torno de uma necessidade pedagógica. A seleção dos conteúdos deveria seguir aquilo que trata como *lógica da ação*, ou seja, privilegiados não como fim em si mesmos, mas como colaboradores das aprendizagens.

As críticas e propostas de Perrenoud (1999) acompanham as de Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann quanto à sustentação das práticas de avaliação como seguras para a sociedade, no sentido de que, em alguma medida, a crença de que é possível controlar e/ou saber o que se passa nas escolas traz conforto ou mobiliza exigências de mudanças, caso se decida por caminhos diferentes daqueles significados como adequados.

Essas são algumas perspectivas de avaliação que têm sido ainda referências no campo da avaliação no Brasil, conforme o levantamento bibliográfico sugere. Mesmo que os textos iniciais desses autores tenham sido publicados nos anos de 1970, 1980 e 1990, seguem sendo utilizados como referência. Essas perspectivas são encaradas como discursos que projetam uma avaliação articulada a um currículo que precipita a formação de subjetividades em defesa de projetos de mundo e Escola e que tentam subverter a lógica da escola moderna burguesa.

Fernandes (2006; 2008) organiza a avaliação pedagógica como tendo como funções a avaliação formativa e a avaliação somativa. Com apoio em Derrida (1973), interpretadas como construções discursivas, estão sujeitas a constantes processos de *tradução*, que descartam qualquer possibilidade de uniformidade ou fundamento último.

Fernandes (2006; 2008) defende por avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens aquela que privilegia os processos construídos na prática curricular, tendo como foco o desenvolvimento cognitivo do aluno, integrando as práticas de ensino e de

aprendizagem. Por isso, é um tipo de avaliação de natureza contínua, na qual há o compartilhamento de responsabilidades do processo educativo entre alunos e docentes. A avaliação formativa se associa a processos de regulação e autorregulação do ensino e das aprendizagens, por isso, o *feedback* docente tem destaque porque permite apontar aos alunos suas dificuldades e necessidades de ajustes ao longo do processo pedagógico, com objetivo de melhorias (FERNANDES, 2006; 2008).

A avaliação somativa ou avaliação das aprendizagens, muitas vezes, está ligada à ideia de uma educação pragmática, tecnicista com foco nos resultados. Mas Fernandes (2008) aponta para a sua importância para a aprendizagem dos alunos na medida em que possibilita construir um panorama do que eles aprenderam ao final de um determinado período. E, justamente, por ser um resumo, uma amostra pontual do que os alunos possam ter aprendido, seus resultados não devem ser encarados como classificação.

Compartilho com Luckesi (2005; 2011; 2018) que, de forma hegemônica, a avaliação praticada nas escolas apresenta como característica o forte controle e estratégias baseadas em medo como forma de coerção dos alunos para estudarem aquilo que está proposto nos currículos oficiais. Ao mesmo tempo em que assumo a avaliação para além desses momentos isolados em práticas e exames. A tentativa de coerção não se dá de forma fixada, considerando que práticas hegemônicas são relações políticas e não um conceito em si. Portanto, nunca fundacionais, nesse sentido, há disputas de poder por lógicas de equivalência e diferenças (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a). Vale destacar que Cipriano Luckesi iniciou sua proposta de avaliação que se contrapunha à ideia de avaliação pela métrica nos anos de 1970 e 1980, quando o Brasil estava sob governo da ditadura militar e os intelectuais da época se propunham a romper com processos autoritários.

Interpreto que Luckesi e Hoffmann entendem a avaliação a partir da ideia de objetividade da realidade, tanto nas críticas ao modelo de escola quanto nas propostas para o ato avaliativo. Compreendendo a avaliação como uma produção discursiva, assume-se que os discursos são forjados por uma série de interpretações, revisitadas por contas de lógicas de diferenciação e equivalência, que impossibilitam a unificação de forças. Assim, a objetividade harmônica como desejo é uma fantasia, que não se sustenta nos movimentos ontológicos do social (LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b).

Perrenoud sinaliza sobre a impossibilidade de propor mudanças a partir de experiências isoladas, que não se relacionam com rupturas de fato. Não interpreto as práticas avaliativas como práticas universalizantes. São formas maniqueístas de significar a escola, como se não estivesse a todo momento produzindo seus currículos em tensionamentos com essas relações

de poder. O currículo não se produz da mesma forma em todas as escolas, assim, o esquema sistêmico proposto de revisão da avaliação estará sempre sujeito a processos de *tradução*, tanto quanto vemos hoje no modelo de escola liberal. Práticas sustentadas por tradições curriculares que lhes conferem legitimidade e hegemonia (LOPES, 2015).

As ponderações que trago sobre os autores não tem como objetivo buscar elencar erros ou acertos, mas considerar suas teorizações sobre avaliação como produtores de sentidos no campo. Como aponta Pereira (2019), essas discussões

> foram incorporadas pelos professores passando a circular nos documentos e nas escolas, via de regra, reforçando a crítica às práticas avaliativas classificatórias e apontando para a necessidade/ produtividade de práticas avaliativas mais formadoras e/ ou emancipatórias (idem, p. 34).

Saul (2010) propõe a avaliação emancipatória, considerando o caráter político presente no currículo, dessa forma, a avaliação não pode estar descolada dessas discussões. Contudo, com o aporte das teorias críticas, para a autora, as relações de poder acabam sendo essencializadas, quando assume a possibilidade de troca de um modelo por outro. A partir da inscrição teórica que proponho, assumir a emancipação como projeto fixa a política e retira dos atores sua condição permanente de decisão, sua agência, condição ontológica da sociabilidade.

Construo, portanto, diferentes interpretações para a ideia de tomada de decisão, julgamentos e controle, concordando com Derrida (2010) e Laclau (2011) quando reforçam que as decisões não são tomadas em definitivo. Todas as decisões pressupõem excluir possibilidades diferentes, sem que possamos definir discursos *a priori.* Aquilo que decidimos como justo e correto na educação e que balizará nossas formas de avaliar não se organizam a partir de uma razão fundante. Mesmo porque, embora marcados por tradições que sedimentam formas de avaliar, a avaliação nunca se dá exatamente da mesma forma. Essa prática sofre constantes processos de tradução nos momentos de decisão em resposta à alteridade. Nesse sentido, planejar, executar e avaliar são compreendidos como momentos de decisão, como *acontecimentos*, próprios da *desconstrução* (DERRIDA, 1973; 2010), um fechamento fadado à contingencialidade da produção discursiva.

2.1.2 – As avaliações em larga escala a serviço do cálculo na educação

As políticas de avaliação/avaliação em larga escala ainda são o foco da maioria das pesquisas sobre o tema nos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões anuais da Anped, conforme exposto na tabela 1. Além disso, não podemos desconsiderar que essas políticas vêm produzindo sentidos nos currículos e atravessam as subjetividades docentes e as práticas pedagógicas.

A articulação que Laclau (2011) faz entre a desconstrução derridiana e hegemonia colabora para pensar sobre a prevalência de pesquisas sobre avaliação em larga escala. Do ponto de vista das políticas curriculares, os tempos são marcados pela defesa de currículos centralizadores, cabendo à avaliação o papel de controlar sua aplicabilidade. Diante desse contexto, os processos de avaliação são subjetivados em resposta a esse modelo curricular. Ao mesmo tempo, não há nenhuma pureza nesse movimento: ele é atravessado pela *tradução*, condição da *desconstrução*, se organizando na tomada de decisão política, que já acontece para subverter-se.

> Sua noção de "vontade coletiva" tenta precisamente efetuar essa ruptura na medida em que as vontades coletivas são concebidas como agências sociais instáveis de fronteiras imprecisas e constantemente redefinidas, e constituídas por meio da articulação contingente de uma pluralidade de identidades e relações sociais (LACLAU, 2011, p. 137).

A avaliação é interpretada como a decisão a partir da *indecidibilidade*, que no contexto de projetos curriculares disputa por formas de significação acerca do modelo de escola e de sujeito que se deseja. Embora o modelo que entende a educação a partir da economia do cálculo seja hegemônico, não há nenhuma transparência nesse movimento político (LEMOS; PEREIRA, 2021). Inevitavelmente, as políticas curriculares e de avaliação são marcadas por traduções que impossibilitam seu fechamento.

O desejo é parte importante da sedimentação do discurso que hegemoniza os currículos centralizadores, e a avaliação como elemento de suporte. Um desejo que aqui é compreendido pela falta constitutiva, um projeto que é sempre um *porvir* em nome do fetiche de preenchimento que garante a articulação de discursos antagônicos e a produção de subjetividades em resposta a eles (BIGLIERI; PERELLÓ, 2016).

Os discursos que dão suporte às avaliações em larga escala articulam o projeto moderno de escola que se adapte às necessidades do século XXI, ainda que as fronteiras sobre o que essa defesa signifique sejam borradas mesmo para aqueles que as defendem. Embora, hegemonicamente, esse modelo de avaliação vem causando efeitos no currículo com incorporação da cultura da performance (BALL, 2004).

As políticas educacionais de avaliação têm se associado às políticas de *accountability* (responsabilização), cujos impactos são percebidos de diferentes formas a depender dos contextos nos quais se inserem. Entretanto, são políticas que vem sendo legitimadas socialmente por apelos relacionados à democratização da educação e a direitos de aprendizagem, dificultando a articulação de discursos que coloquem em suspeita tais políticas.

São formas de articulação que se organizam a partir dos anos de 1980, com mudanças no Estado elaboradas pelos projetos neoliberais. Nesse contexto, o Estado se organiza como suporte para garantir a implementação do neoliberalismo na sociedade, tendo as políticas dos diferentes setores pensadas para atenderem à competitividade econômica. Nesse contexto, o Estado passou a se comportar como avaliador e não mais como provedor "por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade" (BALL, 2004, P. 1107).

No Brasil, no campo curricular, tais reformas são impulsionadas a partir da década de 1990, tendo como princípio a articulação entre centralidade curricular e a melhoria da qualidade da educação. Nesse movimento, às avaliações em larga escala é atribuída a capacidade de fornecer essas avaliações como respostas objetivas sobre a qualidade da educação. Com isso, tornam-se objeto de interesse das políticas educacionais e curriculares (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016; ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017).

Concordo com Ortigão e Pereira (2016), quando pontuam que essas

> avaliações e os seus resultados tiveram o mérito de revelar os processos de desigualdades que permeiam os sistemas educativos. Muitos estudos foram conduzidos com a intenção de buscar compreender a distribuição desigual da educação escolar entre os diversos grupos sociais, culturais e econômicos (p. 159).

Como argumenta Afonso (2009), as críticas ao modelo de políticas de *accountability* na educação não são rejeições à possibilidade de exames nacionais ou mesmo internacionais que, de alguma maneira, forneçam uma amostra relacionada ao ensino. Entretanto, esses resultados não devem dar suporte às decisões políticas ou a propostas de implementação curriculares, considerando que não refletem o processo de educação que se desenvolve nas práticas pedagógicas. Há muito mais envolvido na produção curricular, o que seria impossível de ser calculado ou mensurado.

Assim, não se trata de negar que as avaliações podem servir como instrumento de amostra e auxílio na organização de políticas públicas educacionais. Torna-se problemático quando estas têm seus usos orientados por desejos de controle e performatividade a partir de

um paradigma de eliminação das diferenças. Dessa maneira, a educação é encarada como um negócio, submetida às lógicas de economia, cujo objetivo é assegurar o desenvolvimento de competências que deem respaldo às lógicas neoliberais para educação (LEMOS; PEREIRA, 2021).

O que temos constatado é a organização da sociedade em torno de discursos que legitimam decisões políticas, sociais e de educação, com a justificativa de que são necessárias para atender as demandas atuais que são relacionadas às exigências e expectativas do sistema capitalista, reduzindo a educação à economia do conhecimento. Um conhecimento produzido, cuja decisão do que significa isto está nas mãos das leis do mercado neoliberal (AFONSO, 2015).

Esse processo se organiza em torno da construção social de um ideal de performatividade que molda as subjetividades marcadas por inadequação e vigias do desempenho de padrões instituídos por pautas econômicas intangíveis (BALL, 2004). É nesse cenário que surgem políticas educacionais de avaliação sob dimensões de *accountability*. Um conceito complexo que se amplia para além da prestação de contas e/ou responsabilização, envolve "políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências práticas e actores também diversificados" (AFONSO, 2009, p.58).

Outro aspecto das políticas de *accountability* na educação é sua articulação com as sociedades nas quais se inserem. Nos Estados Unidos e na Inglaterra há modelos mais duros, por exemplo, comparado a outros locais. O que não significa que formas mais brandas não produzam efeitos complicados ao currículo pelas tensões e disputas fomentadas por essas políticas (AFONSO, 2009).

No Brasil, a administração de Fernando Henrique Cardoso acomodou as políticas de avaliação em larga escala por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva alinhou-se a esta política como estratégia de verificar a qualidade da educação, implementando em 2007 o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Uma política pública com bases na performatividade, mesmo em um governo eleito a partir de propostas progressistas. Uma decisão evidencia que não é possível compreender essas relações a partir de paradigmas dogmáticos que essencializam partidos e demandas políticas, considerando haver posições fixas dos atores sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Recorro a Pinto (1999; 2006) para pensar a ideia de condições de emergência proposta por Laclau e Mouffe (2015a), na tentativa de compreender não haver uma realidade objetiva a

ser enunciada como realidade ou como meta. São construções mobilizadas por práticas discursivas tensionadas por situações significadas como condições discursivas de emergência.

A discussão de Laclau e Mouffe (2015a) sobre objetividade nos ajuda a compreender a adesão aos discursos que parecem criar uma totalidade de compreensão quando vincula qualidade da educação às avaliações em larga escala. Nesse contexto, há uma marca discursiva que entende a avaliação como fim e não como parte de um processo complexo e subjetivo.

Interpreto que o discurso que articula avaliação como estratégia em defesa da qualidade da educação se transforma em um *momento*, quando transforma *elementos* (diferenças não articuladas) em diferenças articuladas dentro de um discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015a). Uma relação que modifica os *elementos* e impede a totalidade de um discurso em *momento*. Há sempre *elementos* que estarão fora da cadeia articulatória, produzindo diferenças. Compreende-se que o que garante a adesão à ligação entre avaliação e qualidade da educação não é a universalidade, considerando que esta não é totalidade (LACLAU; MOUFFE, 2015a), mas as condições discursivas de emergência enunciadas.

As políticas de *accountability* tomam as avaliações em larga escala nacionais e internacionais como parâmetros de qualidade na educação sem que haja uma discussão sobre quais parâmetros tal qualidade tem sido significada (BORRALHO, 2021). Em um contexto neoliberal, a associação entre qualidade da educação e avaliação mobiliza a sociedade como legitimadora da articulação, considerando a demanda em torno do significante educação. Um discurso que hegemoniza a demanda da necessidade de construir uma cultura comum, tendo o currículo universalizante como um elemento que possibilita tal momento (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Os princípios da avaliação em larga escala, como competitividade e preparação para um modelo de sociedade, já faziam parte de uma tradição escolar. Nesse contexto, demandas que entendiam essa lógica como necessária para averiguação da qualidade da educação se articulam. Fernandes (2015) argumenta que, em parte, a aceitação das avaliações em larga escala se deve à ilusão de que a escola que reprova seria mais criteriosa na averiguação das aprendizagens. Uma compreensão que se ampara na ideia de que existe uma racionalidade técnica na escolha dos conhecimentos escolares e na mensuração do que foi aprendido.

São questões carregadas de complexidades que não se organizam da mesma forma nos variados contextos, considerando que “essas tendências e pressões invadem os contextos locais, mas não os destroem. A “glocalização” é a acomodação de tendências globais em histórias locais, produz políticas híbridas e diversidade política” (BALL, 2004, p. 1115).

Bonamino (2012) colabora para essa discussão, quando nos relembra que esses modelos de avaliação não são todos construídos com o mesmo formato. A autora acrescenta que no Brasil há três gerações de avaliações em larga escala que produzem diferentes efeitos no currículo. Não se organizam seguindo linearidade, considerando que "essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se tomar tal classificação como um recurso analítico" (p. 375).

A primeira geração de avaliação é aquela na qual se insere, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo surge para "diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros" (BONAMINO, 2012. P. 376). Não há, portanto, interesse em promover sanções às escolas ou mudanças curriculares a partir dos resultados.

A segunda geração de avaliação se dedica a produzir, a partir dos resultados, um panorama sobre o ensino em municípios e escolas. Os resultados se tornam públicos e orientam os investimentos e metas dos estados na área de educação, mas também estimulam a pressão da sociedade para a melhoria dos índices. A Prova Brasil[29], que integra o IDEB, é um exemplo desse perfil de avaliação. As avaliações de segunda geração fomentam uma política de responsabilização branda, cujas consequências são simbólicas na medida em que se criam constrangimentos que coagem docentes a modificarem suas práticas pedagógicas de modo a se adequarem às expectativas dos exames (BONAMINO, 2012).

As avaliações de terceira geração vinculam os resultados das avaliações às sanções e/ou às bonificações. Bonamino (2012) alerta para os riscos das avaliações em larga escala como esvaziamento do currículo, reduzindo-o ao ensino e preparação para os testes.

Como enfatiza Afonso (2003),

> Apesar de haver diferentes modelos de prestação de contas e de responsabilização em educação (*accountability*), o *modelo administrativo-burocrático* e o *modelo baseado na lógica de mercado* são os mais congruentes com esta (nova) concepção de gestão e de gestor. Assim, tanto no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, quanto no modelo que se apoia no controlo administrativo-burocrático, as formas de avaliação privilegiadas são sobretudo formas de avaliação que facilitam a comparação e o controlo de resultados, embora no primeiro modelo se exija sempre a sua divulgação pública e no outro essa prestação de contas se faça sem publicitação e directamente às hierarquias de topo da administração. Em qualquer dos casos, sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, directa ou

[29] A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil, integra o SAEB, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) com o objetivo de ferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores. A Prova Brasil é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental.

> indirectamente, na base destes mesmos resultados, [...] Assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais. (p.21).

Ravitch (2010) também faz críticas a esses exames que associam resultados às sanções e/ou às bonificações. Segundo a autora, esses testes não dão conta de diagnosticar a qualidade da educação e as consequências simbólicas ou materiais advindas desses resultados favorecem a criação de burlas tanto de alunos quanto de professores na tentativa de atingir as métricas exigidas, ou seja, é um sistema que favorece o desenvolvimento de práticas desvinculadas com a educação e de debates éticos.

Freitas (2014) pondera que a avalanche neoliberal sobre a educação é impulsionada pelo que compreende como esvaziamento das metanarrativas promovidas pelas propostas pós-modernas que nos empurraram ainda mais para o tecnicismo na educação. Os reformadores empresariais (coalização entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privada, pesquisadores), sob paradigmas neoliberais, aceitam a pobreza e as desigualdades sociais e invertem para a escola a tarefa de combatê-las. Seus objetivos, entretanto, seriam o controle e a padronização das formas de aprender que se adequassem às expectativas de formação de mão de obra (FREITAS, 2014). Um modelo de organização do trabalho pedagógico que privilegia fortalecimento da centralização da gestão, proposta de responsabilização docente e avaliação externa.

Derrida (1973) nos provoca ao sinalizar que a organização estrutural das relações são projetos impossíveis, não há uma universalidade capaz de nos unir. São paradigmas que se sustentam na ideia de que é possível controlar o que, supostamente, nos é comum. A construção de regras de controle através da performatividade cria a ilusão sobre a possibilidade da existência de uma realidade a ser modificada ou substituída.

A divulgação de resultados, sanções, bonificação, entre outras práticas, criam a ilusão em torno da possibilidade de criar processos de melhoria da educação. Os critérios acerca do que deve ser melhorado se constroem a partir de critérios arbitrários, que não dão conta de garantir suas promessas. Como destaca Ortigão (2021, p. 38), “melhorias na educação estão condicionadas às melhorias de condições de trabalho educacional, o que envolve não somente as condições físicas e humanas da escola […], mas criar possibilidades e condições para a produção curricular e avaliativa na escola”.

Clarke (2012; 2014), com aporte da psicanálise lacaniana, argumenta que os discursos das políticas neoliberais se estabilizam na sociedade a partir da fantasia de que é possível suturar

os problemas educacionais com padrões de políticas que deem conta do nacional e o local. Valores como qualidade e equidade são evidenciados como justos e necessários, portanto, essas políticas conseguem hegemonizar-se. A fantasia para Lacan não se trata da oposição direta da realidade, ela traz aspectos relacionados à condição de vazio inerente ao homem. Um vazio que é sempre promessa de preenchimento, uma processa que se constitui na relação com o outro (CLARKE, 2013). A fantasia e a hegemonia escondem a natureza contingente da constituição do social, tentativas de conter os antagonismos e contradições pela crença de que a harmonia é possível. O movimento ontológico da sociedade nos revela sobre a impossibilidade de um fechamento final. Não há estabilizações completas, são possibilidades provisórias e em constante ameaça, precisando de reinvenções. Isso explica os muitos modelos de avaliação em larga escala que temos.

Como alerta Borralho (2021, p. 28), "as avaliações externas em muito têm contribuído para uma visão redutora de currículo em que os professores orientam o desenvolvimento curricular para aspectos que normalmente são alvo da incidência nas provas e avaliação externa". Estas avaliações não fazem parte dos contextos da EJA, dessa maneira, seus currículos não sofrem efeitos diretos das *políticas de accountability*. O que não significa que as mudanças impostas à docência em contextos de escolarização infanto-juvenis, pelos pressupostos formativos das avaliações em larga escala, não influenciem o exercício da docência em contextos de EJA.

2.2 – **E a avaliação pedagógica na EJA? Conversando com outras pesquisas**

Como foi apontado na Introdução, uma das etapas de revisão de literatura se dedicou ao levantamento de pesquisas anteriores, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que tratavam a avaliação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos[30]. O recorte temporal utilizado para levantamento foi do ano de 2013 até 2021[31], tendo sido identificadas dez dissertações e nenhuma tese nesse período[32]. A seguir, apresento uma tabela organizada para auxiliar nas informações que serão analisadas no texto.

[30] As etapas desse levantamento estão explicitadas na Introdução.
[31] Para mais informações, ver apêndice 1.
[32] Nos anos de 2013, 2014, 2018 e 2019 não foram identificadas pesquisas dedicadas à avaliação na EJA. O levantamento das pesquisas de 2020 e 2021 foram feitos em janeiro de 2022. Dos demais anos foram realizados no primeiro semestre de 2020.

QUADRO 1 - PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EJA – 2013 ATÉ 2021

Título	Programa	Autor	Ano
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS PROFESSORES ESPECIALISTAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS DESAFIOS NA EJA	PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES. (FORMEP) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE FORMADORES (PUC-SP)	WELINGTON DOS ANJOS SILVA	2021
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA,	ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES	2020
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NAS ETAPAS FINAIS DA EJA: UM CONVITE A OUTRAS POSSIBILIDADES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL	VERÔNICA RODRIGUES DE LIMA	2017
CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA NA EJA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS	ANGELO PEREIRA DE CARVALHO	2017
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	MAYARA CARVALHO MARTINS	2017
AVALIAÇÃO FORMATIVA E COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS	JOEL SILVA FERREIRA	2017
AVALIAÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL	CLÁUDIA SILVA SANTANA	2017
AVALIAÇÃO EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	TATIANA DEL PIERO BITTI	2016
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVENDO MITOS, RITOS, REALIDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES	2015
UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	OCTÁVIO MARCOS MANI	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Das dez dissertações analisadas, cinco delas foram produzidas em mestrados profissionais, nos quais, além dos textos, precisavam entregar uma proposta de trabalho ou

produto final para a questão pesquisada, sendo estas Bitti (2016), Santana (2017), Carvalho (2017), Lima (2017) e Silva (2021). Duas pesquisas se construíram em programas de pós-graduação em Educação ou docência da/para Ciências e Matemática, Mani (2015) e Ferreira (2017), que também sugeriram a entrega de um produto pedagógico. Uma pesquisa em programa de pós-graduação em Ensino, Rodrigues (2020); e, por fim, duas das pesquisas foram elaboradas em programas de pós-graduação em Educação, Rodrigues (2015) e Martins (2017). Após a seleção das pesquisas, os textos foram lidos na íntegra com foco de análise na interpretação das concepções de avaliação, o que os autores utilizam para construção teórico-metodológica e a sua articulação com os resultados das pesquisas.

Rodrigues (2015) apresenta uma pesquisa que se dedica a investigar as concepções de avaliação das aprendizagens por educadores dos anos finais do ensino fundamental na EJA. Utiliza, como referencial para as análises, os autores do campo da avaliação, como Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Domingos Fernandes, Ana Maria Saul, Maria Teresa Esteban, entre outros. Como procedimentos metodológicos recorreu aos questionários, às entrevistas e aos grupos focais com professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Como resultados, a investigação interpretou que a escola possui rituais que focalizam em formas de avaliação que não possuem como propósito a aprendizagem. De acordo com o autor, a prioridade da escola ao avaliar é pensar sobre qual avaliação é mais adequada. A análise tem como referência autores que se apoiam na perspectiva freireana e questiona a avaliação como fim, que conclui ser o que se estabelece.

O foco de pesquisa de Martins (2017) eram as estratégias avaliativas dos docentes de EJA nos anos iniciais. A autora é mobilizada por questionamentos sobre a necessidade de práticas adaptadas à realidade dos alunos. Em seu processo de pesquisa, ela utilizou como referenciais para análise teórica autores do campo da avaliação em articulação com a EJA. A pesquisa foi feita em cinco escolas municipais por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Como resultados, aponta que os docentes dos contextos investigados constroem suas práticas pedagógicas de forma contextualizada em virtude das singularidades do público atendido. Ao mesmo tempo que esses docentes identificam a importância da avaliação mais formativa, há dificuldades de operarem afastados das abordagens classificatórias.

Martins (2017) conclui que os professores não praticam apenas uma abordagem avaliativa, por isso, entende que, nesse contexto, a avaliação ainda desenvolvida pelos professores é compreendida como um desafio, mas também como uma possibilidade.

A pesquisa de Mani (2015) se desenvolve através de um estudo de caso com professores de Física, Química, Matemática e Biologia que lecionam no PROEJA[33] do Instituto Federal de Goiás. O programa de pós-graduação, em que se desenvolve a pesquisa, tem foco em educação para as Ciências e Matemática, e, além da escrita da dissertação, a investigação produziu um modelo de projeto de avaliação ao final. Como metodologia, utilizou questionários com perguntas abertas e fechadas para alunos e professores. Como resultado, aponta que os docentes ainda possuem práticas avaliativas tradicionais e conservadoras, mesmo que, por vezes, considerem os saberes dos alunos nesse processo. Um movimento significado pelo pesquisador como práticas avaliativas contraditórias e incoerentes que impediriam a formação emancipatória tanto para docentes quanto alunos.

Ferreira (2017), que também está vinculado a um programa de pós-graduação de Educação em docência em Ciências e Matemáticas, entrega além da dissertação um vídeo como produto final de seu trabalho investigativo que sinaliza a forma como operacionalizou a pesquisa. Impulsionado por aquilo que compreendia como necessidade de melhorar sua prática de avaliação. O autor propôs momentos de aprendizagem com uma das turmas que lecionava para construírem diferentes sentidos às formas de aprender, desenvolvendo, assim, uma pesquisa-ação. Dividindo as turmas em grupos, cada grupo ficou com um gravador que registrava aquilo que produziam. Havia uma câmera que filmava toda turma. Após essas etapas de resolução de problemas, os grupos apresentavam como chegaram às suas conclusões. Todo o material registrado serviu para que o pesquisador considerasse a avaliação formativa possível a partir das mudanças na prática pedagógica.

Bitti (2016) utilizou um estudo caso com uma turma de EJA do Ensino Médio, acompanhando as aulas de um professor de Química, que utilizou atividades práticas em sua disciplina. Como referenciais teóricos, a autora utilizou Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud e Ralph Tyler. Sua pesquisa concluiu que a metodologia adotada pelo docente propiciou aprendizagens significativas, que forma evidências de que a participação e autoavaliação dos estudantes, práticas priorizadas na observação, são fundamentais para a construção da aprendizagem.

A dissertação de Lima (2017) foi construída com finalidade de produzir um relatório crítico para um trabalho de intervenção pedagógica com professores de uma unidade escolar

[33] Criado a partir do Decreto n.º 5478, de 24 de junho de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA tinha como objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica articuladamente com a elevação da escolaridade.

com a intenção de promover reflexões e mudanças na avaliação diagnóstica dos alunos ao início de um ciclo. Aquilo que chama de avaliação ao longo da dissertação se configura como um exame de classificação de alunos da EJA para direcionamento a uma etapa de ensino.

Essa pesquisa-intervenção contou com seis rodas de formação, antes da construção da nova proposta de avaliação da escola. Como resultado, a autora destaca que antes, nesses exames, eram consideradas apenas questões objetivas e, após a intervenção, acrescentaram elementos subjetivos como respostas discursivas, favorecendo processos mais justos de avaliação e aproximados das aprendizagens.

Carvalho (2017) problematiza o reducionismo da avaliação ao controle de estudantes e professores. Desse modo, assume a necessidade de construir práticas avaliativas mais humanizadas. Seu objetivo na dissertação foi construir um portfólio com procedimentos avaliativos que possibilitassem aos alunos e professores verificarem como as aprendizagens estavam sendo construídas. A investigação é feita por um estudo de caso com estudantes de EJA do ensino médio e o foco é o ensino de Química. Como resultado, sinaliza a potência do uso de registros de aula e portfólios na construção de uma prática pedagógica e avaliativa mais reflexiva sobre o progresso dos alunos, questionando o caráter meramente classificatório da avaliação.

O objetivo de Santana (2017) foi compreender como se desenvolvem as experiências de avaliação pedagógica na EJA de uma escola de Salvador-BA, tendo como foco se os docentes consideravam a política pública de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia na construção de suas práticas e de sua avaliação. Como metodologia, utilizou observações *in loco*, entrevistas e depoimentos de grupos focais com alunos e professores. Como resultado, identificou que os docentes privilegiam a avaliação qualitativa, mas considera ainda muito desafiante a construção de novas práticas por não conhecerem as orientações da política de EJA em vigência no Estado.

Rodrigues (2020) analisou a avaliação pedagógica da EJA em Ciências Humanas em turmas da rede estadual da Bahia a partir de metodologia qualitativa. A autora entrevistou profissionais de gestão e docentes e teve como referencial teórico autores que se inserem na perspectiva crítica. Sua proposta foi problematizar que, embora haja documentos curriculares que sinalizem sobre a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas em consonância com as necessidades apresentadas pelo público da EJA, existem dificuldades por parte dos docentes para sua implementação, seja por desconhecimento, seja por rejeitar a política proposta, o que a faz concluir acerca da necessidade de revisão para as adequações necessárias.

Silva (2021) constrói uma pesquisa sobre avaliação na EJA a partir da análise de entrevistas semiestruturadas com professores especialistas. Como resultados de pesquisa, aponta para a necessidade de formações continuadas que auxiliem os professores na construção de práticas avaliativas que concordem com as singularidades da EJA. Ainda assim, identificou que a avaliação na modalidade é construída pelos docentes entrevistados a partir dos contextos e desafios que estão inseridos.

Em comum, interpreto que essas pesquisas se dedicam a construir críticas acrescidas, em alguns casos, de repertórios de boas práticas avaliativas dos contextos investigados. É possível observar que as pesquisas se orientam teórica e metodologicamente a partir de matrizes estruturalistas. A pesquisa que desenvolvo se diferencia das propostas apresentadas, sobretudo, pelas questões teórico-metodológicas que me orientam. Isso porque, como já esclarecido, não há pretensões de construir proposições sobre a avaliação mais adequada a ser praticada, mas interpretar sentidos que orientam os docentes em suas decisões avaliativas na EJA. Ao mesmo tempo, tais pesquisas, como as apresentadas, são importantes colaborações para o campo da EJA ao se dedicarem a discutir a produção curricular e a prática avaliativa nesses contextos de escolarização.

2.3 – **E se pensássemos a avaliação de outra forma?**

Nesta última seção do capítulo, me dedico a questionar as formas como temos construído nossos sentidos para a avaliação pedagógica a partir da contribuição da discursividade, produzida nas relações linguísticas e extralinguísticas de tentativas de significação do mundo. Nesse contexto, a avaliação pedagógica se apresenta como uma prática imersa em tentativas de controle ao mesmo tempo em que é atravessada pela imprevisibilidade.

Avaliação pedagógica ou mesmo a avaliação em larga escala se inserem em um cenário de educação com *rastros* do modelo moderno de sociedade. Nesse movimento de ausência e presença de significação, de ambivalência, há elementos não captáveis dos discursos modernos sobre o papel da avaliação, mas que, ao mesmo tempo, se apresentam hegemônicos (DERRIDA, 1973; LACLAU, MOUFFE, 2015a).

A exacerbação da racionalidade se dá como tomada de decisão política (LACLAU, 2011) que atribui à educação a tarefa de formação do sujeito para a lógica moderna, positivista, sendo celebrada. No contexto educacional, a avaliação torna-se um instrumento que,

supostamente, garantiria o cálculo dessa promessa. Entretanto, o que tem estabilizado essas formas de pensar os processos de escolarização e avaliação são discursos que vêm se articulando em torno dessas formas de significar tais processos e que acabam conferindo o status de tradição, mas que não se organizam a partir de um fundamento *a priori* (LOPES, 2015).

Clarke (2015) nos alerta sobre como as decisões curriculares estão intimamente ligadas às exclusões, considerando que a adesão a um projeto implica a renúncia de outro. Para o autor, o perigo se concentra quando decidimos aceitar que essa é a única possibilidade que temos, ou seja, a impossibilidade de aceitar fantasia da totalidade como garantia de que um projeto daria conta de avaliações mais justas.

Uma perspectiva discursiva chama a atenção às fantasias que permitem que continuemos a tratar avaliação dentro de uma estrutura que explica os fenômenos. Cunha (2021), autora inscrita no campo curricular a partir de uma perspectiva pós-estruturalista ou discursiva, problematiza aspectos relacionados, inclusive, às propostas de avaliação que se inserem em uma perspectiva crítica. Isso porque, para a autora, essas teorias de avaliação, por exemplo, avaliação como ato amoroso, avaliação dialógica, avaliação processual, entre outras, carregam marcas de um pragmatismo e mantêm a avaliação como performance, como possível de captar o "*saber aonde se quer chega*r", carregando, nesse contexto, marcas da herança logocêntrica.

Cunha (2021) rememora alguns autores cujas produções teóricas tiveram impacto sobre a avaliação no Brasil como Esteban (2000; 2004), Luckesi (2005), Freitas (2003), Vasconcelos (2008) e argumenta que, embora com críticas aos usos pragmáticos que a escola tem feito da avaliação, ao fazerem propostas de avaliação que significam ser mais justas e adequadas, carregam nestas também a promessa de transparência desse processo.

Concordo com Cunha (2021) ao investir no diálogo sobre avaliação, articulando-a ao educar, entendendo a educação como *porvir* como lugar em aberto, que faz investimento radical de respeito à alteridade. Não há, portanto, qualquer negação ou incompatibilidade de avaliar a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Isso significa assumir a educação como um ato político, como espaço de disputa e, nesse aspecto, não é possível pensar em fundamentos ou em uma estrutura cujos pares em oposição estão bem delimitados. Pensar avaliação pela discursividade nos auxilia a manter-nos abertos a entender a fluidez e as ambivalências dos nossos posicionamentos e das tradições assumidas nos currículos. As oposições aqui se dão na contingencialidade que marca decisão política.

Entendo com Mouffe (2000) que as relações políticas pretendidas democráticas se forjam no confronto agonístico, que pressupõe que o outro é potente como elemento de diferenciação e subjetivação. Assim, não é encarado como inimigo, mas como adversário constituído no que a autora chama de um consenso conflituoso. Nesta perspectiva, o fim das relações de poder é um projeto impossível, ao mesmo tempo que possibilita reavaliar essas relações de poder. O movimento político é a todo momento ressignificado.

Pereira (2017) questiona as lógicas que sustentam a escola moderna, investindo na ideia de democracia "como *devir*, processo permanente de construção discursiva que se realiza aqui e agora. Dessa forma, não se trata de abrir mão dos valores democráticos, mas de assumi-los como construções sociais pragmáticas" (p.613).

A associação entre a avaliação e a emancipação se baseia em tradições pragmáticas tanto quanto o eficientismo liberal que se tenta opor na avaliação emancipatória. Como argumenta Macedo (2015), tais perspectivas defendem um currículo normativo, com tentativas de eliminação da imprevisibilidade própria da produção curricular. Nesse sentido, ideais emancipatórios e de justiça social carregam *rastros* de instrumentalidade ao conhecimento e avaliação.

Diferentes modelos de avaliação não garantiram que a avaliação como processo classificatório e seletivo deixasse de ser naturalizada como instrumento de garantia de acesso aos conhecimentos que, supostamente, garantiriam o acesso a uma escola menos excludente. São discursos que mobilizam interrogações sobre quais demandas são atendidas nesses processos.

Derrida (2010) nos ajuda a deslocar nossas certezas quanto às normatizações como capazes de serem positivadas como decisões éticas. Isso significa que nossas decisões são sempre tomadas a partir de um posicionamento ético, que em alguma instância carregará marcas de violência ao outro e de exclusão. Essas contribuições colaboram para pensar que as formas que escolhemos avaliar não são verdades universais e pragmáticas, mas decisões políticas assumidas no terreno do indecidível.

Mediados pela impossibilidade do acesso à verdade, à plenitude, estamos em movimentos incessantes de produção de sentidos provocados pelas desestabilidades que o *Outro* nos mobiliza. Dessa maneira, embora exista uma tradição escolar que sustente as práticas de avaliação, não se trata de uma representação do real, não carrega nenhuma estabilidade fundante.

Há práticas sedimentadas que julgamos estáveis e a elas conferimos a significação de tradicionais. De certa forma, há a percepção de que são atos originais, entretanto, de forma

ambivalente, o movimento político nos empurra a perturbação das certezas sobre como se ampara a sedimentação (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Assumindo a avaliação como uma prática discursiva, um processo complexo que envolve tomadas de decisão a todo instante, não há como reduzi-la a um momento isolado, a exames ou a processos previamente bem delimitados. A arbitrariedade das decisões que tomamos nos ajuda na vigília de que estas estão atravessadas por experiências políticas, econômicas, sociais, afetivas. Ou seja, não são decisões objetivas que possam ser previamente calculadas.

Os sentidos dos erros que os alunos produzem ao longo do processo de aprendizagem só serão erros a partir de uma normatividade arbitrária. As formas como os docentes lidam com essas questões não são simples e estão a todo momento passando pelas desestabilizações da *différance*.. As avaliações pautadas na homogeneidade curricular excluem as diferenças, renunciando aos aspectos formativos da avaliação pedagógica. Ortigão e Oliveira (2017) orientam a prática da insubordinação criativa como tentativa de romper com modelos que ignoram a potência da avaliação formativa na promoção das aprendizagens.

Pensar avaliação de outra forma, significa, inclusive, construir discussões sobre o que seria a qualidade, a partir das demandas contextuais. Nesse aspecto, pensar em processos avaliativos que façam sentido sem sucumbir ao eficientismo. Isso significa dizer para que persigam os ideais de justiça e ética, mas considerando os contextos nos quais se inserem e que estejam cientes da contingencialidade das escolhas e da precariedade dos discursos que as sustentam.

As avaliações pedagógicas precisam estar a serviço da educação, não a educação formatada em pacotes limitadores do que se deve ensinar. Uma postura que nos convoca a subscrever à noção de educação como processo amplo e de produção curricular em diálogo com seus contextos. É do jogo político articular ações, planejar estratégias, mas sob orientação de que não há fundamentos que confira estabilidade a essas posições. Isso nos permite estar abertos à educação como experiência radical e compreender que a decisão sobre o que queremos não é homogênea, é dialogada e, por isso, a avaliação é parte constitutiva desse diálogo.

3: **DO QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE EJA? UMA CONVERSA SOBRE AS DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO DO CAMPO**

Este capítulo começa com uma interrogação e adianto respondendo que definir a EJA é uma tarefa impossível. Decerto, quem pesquisa outras modalidades e níveis da educação também deve se ver em situação similar, sobretudo aqueles pesquisadores que reivindicam uma posição teórico-metodológica pós-estruturalista, que assumem que as respostas dependem das posições assumidas. A EJA é educação de/ou para pessoas jovens e adultas, mas suas significações dependem de nossas filiações teóricas e políticas, com os projetos de mundo com os quais nos identificamos e quais contextos que nos mobilizam para pensar sobre o tema.

A educação para pessoas jovens e adultas no Brasil possui uma historiografia que se articula com diversos setores sociais, desde o movimento de trabalhadores até com o setor produtivo e estatal. Essa, que atualmente é uma modalidade da Educação Básica, era antes um projeto educacional que seguia na cadência dos acontecimentos sociais e políticos do país, sempre se organizando como campo híbrido.

Considerando esse panorama, neste capítulo, proponho uma conversa sobre diferentes discursos que disputam sentidos sobre a educação para pessoas jovens e adultas e, consequentemente, para a modalidade EJA, que tensionam a produção de políticas públicas educacionais, produzindo efeitos nos currículos dos docentes.

Na primeira seção, discuto a EJA a partir de demandas diferenciadas que reivindicam significações de educação para a modalidade e que precipitam um projeto de mundo e de formação de sujeitos para atuação nesses contextos imaginados. Diferentemente da educação proposta para crianças e adolescentes cujo mundo novo é imaginativo, é do campo futuro, ou seja, está a longo prazo, nas experiências da EJA os jovens e adultos são parte de um incômodo latente de que a escola e a sociedade não conseguiram formar os sujeitos para os contextos atuais. Eles são parte constitutiva da cena política, econômica e social. Portanto, os cenários imaginados tencionam produzir mudanças mais aceleradas.

Essas demandas foram categorizadas em três significações, sendo elas: (i) EJA como suplência; (ii) EJA como educação popular e (iii) EJA como educação permanente/educação ao longo da vida/aprendizagem ao longo da vida. A partir da análise da historiografia da EJA com as contribuições de autores que pesquisam campo (FÁVERO, 2004; 2009; 2011; GADOTTI, 2016; HADDAD; DI PIERRO, 2000; 2015; IRELAND, 2013; MACHADO, 2016; PAIVA,

2006; VENTURA, 2016), e também pela análise de documentos oficiais, documentos de organismos internacionais e os relatórios dos Fóruns de EJA e ENEJA.[34]

Na segunda seção, analiso documentos sobre educação para pessoas jovens e adultas em articulação com a produção curricular na EJA. A análise desses documentos foca-se em interpretar quais concepções de currículo, de aprendizagem, de qualidade da educação e de sujeitos anseiam com a compreensão de que esses documentos se organizam como políticas curriculares que disputam sentidos por significação nesse campo. Nesse sentido, não há nenhum centramento nos documentos: são interpretados como resultado de tensões e negociações que sofrem processos de tradução no exercício da docência com a modalidade.

Portanto, o objetivo deste capítulo é a compreensão dessas significações da EJA em articulação com documentos orientadores da modalidade em diversas instâncias, o que colabora, nesta tese, para que haja discussões sobre os sentidos que se atribuem à EJA, sentidos estes que deixam marcas no campo com as quais os professores negociam ao avaliar.

3.1 - **O que se reivindica por educação na EJA?**

A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação, inclusive àqueles que não tiveram acesso a ela na idade certa. Ao longo da década de 1990, outros documentos, nacionais e internacionais, chamaram a atenção para a necessidade de se pensar estratégias de educação para as populações que vinham sendo historicamente excluídas desse direito em decorrência dos processos desiguais da sociedade.

No âmbito internacional, a declaração de Educação Básica para Todos, declaração de Jomtiem, em 1990, confere a todos, sejam crianças, jovens e adultos o direito à educação. Nacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, promulgada em 1996, incorpora a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, um importante passo na garantia do direito às pessoas jovens e adultas (PAIVA, 2006).

[34] Documentos oficiais brasileiros: Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Documento preparatório para a CONFINTEA VI; Documentos produzidos nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) Relatórios finais dos ENEJAs 2015, 2017 e 2019 (Informações encontradas no endereço eletrônico do Fórum de EJA do Brasil http://forumeja.org.br/brasil) ; Documentos produzidos pela UNESCO para educação de adultos (Relatório Edgar Faure, Relatório Jacques Delors, Marco de Ação de Belém, 1º Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos, 2º Relatório Global sobre Aprendizagem e educação de adultos, 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e educação de adultos, 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e educação de adultos (Documentos encontrados no endereço eletrônico https://uil.unesco.org/).

Na prática, a população jovem e adulta continuou tendo seu direito negado pela ausência de política pública que conseguisse atender seu público a partir de suas especificidades. O governo da época, sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso,[35] fez a escolha de priorizar a educação para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, assumindo a premissa que, garantindo o acesso à educação para esse segmento, o problema da baixa escolaridade da população brasileira se resolveria em poucos anos.

Um exemplo da estratégia foi identificado na destinação do Fundef (Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério), criado em 1996, que excluía a EJA e outras etapas da educação básica. Essa situação levou estados e municípios a incorporarem a EJA ao ensino regular noturno como estratégia de conseguir financiamento para manutenção da oferta. Uma situação complicada, considerando que a oferta tinha como referenciais a educação para contextos escolares infanto-juvenis e não os referenciais da modalidade, que considera as singularidades e especificidades de seu público (CARVALHO, 2015).

As políticas não se estabelecem por centros de poder, elas se organizam a partir de diferentes demandas que se articulam considerando diferentes relações de poder, portanto, "não são simplesmente problemas técnicos que devem ser resolvidos por especialistas. Questões estritamente políticas sempre envolvem decisões que se escolha entre alternativas conflitantes" (MOUFFE, 2001, p. 9). Assim, um documento nunca é representação da totalidade capaz de garantir significação definitiva.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorreu na Alemanha, em 1997, deu origem à declaração de Hamburgo, em referência à cidade onde ocorreu esse encontro. Na ocasião, foi reconhecida a presença dos mais jovens como uma realidade da educação de adultos, sobretudo nos países mais pobres em que isso era parte constitutiva, fruto de desigualdades sociais e econômicas que, mesmo em contextos de acesso à educação, não garantiam sua permanência, como era o caso do Brasil. Nesse encontro, a dimensão da EJA como educação ao longo da vida é assumida como o sentido principal.

Ainda assim, a posição do Brasil após a V Confintea foi tratar a EJA como um desvio que se resolveria com a prioridade ao Ensino Fundamental. O governo brasileiro da época, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, ignorou o documento preparatório para a V Confintea, construído com a sociedade civil organizada e escolheu manter a EJA com

[35] O governo de Fernando Henrique Cardoso implementou políticas neoliberais nas políticas públicas do país através de dois mandatos, 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002).

programas compensatórios de natureza supletiva, que remetiam às campanhas de educação de jovens e adultos da década de 1940.

O Programa Alfabetização Solidária, apresentado pelo governo durante a V Confintea, tinha como objetivo reduzir o analfabetismo, mas sem seu apoio direto. Contava com parcerias público-privadas para financiamento e execução, configurando a terceirização da educação. Os profissionais envolvidos recebiam bolsa e não tinham vínculo empregatício, uma situação inimaginável se estivéssemos tratando de educação para contextos infanto-juvenis. O PAS tinha a campanha que estimulava a "adoção de um analfabeto", uma forma de garantir seu financiamento, dimensão que compreendia o adulto como tutelado, uma visão preconceituosa sobre as subjetividades das pessoas jovens e adultas.

Diante dessa posição do Estado brasileiro, a sociedade civil se organizou pela defesa da EJA, gerando a criação dos Fóruns de EJA, primeiro no Rio de Janeiro, em 1996, e, posteriormente, em outros estados brasileiros. Os Fóruns de EJA foram decisivos na pressão pelos direitos à educação para pessoas jovens e adultas. Espaços de resistências e lutas por políticas públicas que garantam e ampliem o direito à participação popular na educação, e se constituam, eles próprios, como espaços de formação continuada de docentes e da sociedade civil a partir das demandas da EJA (PAIVA; DANTAS,2014).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispunha sobre as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, resgata os valores da educação popular como compreendendo a importância de construir processos formativos para a modalidade alinhados com a cultura e demandas de suas populações. O Parecer reafirma a EJA como um direito, chama a atenção para a problemática da juventude na modalidade, fruto de processos de escolarização excludentes, que continuavam empurrando alunos das classes populares para fora da escola. Além disso, destacou a necessidade de pensar currículos para a EJA que contemplassem as funções assumidas para a modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000).

A EJA começa a ser mais bem atendida a partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, assume a presidência da República. Embora não tenha feito mudanças estruturais relacionadas às iniciativas do governo anterior, chama-se atenção para algumas que podem ser encaradas como avanços, tais como a criação da Secad, reestruturada para Secadi[36], posteriormente; formação do Projovem e do Proeja, implementação do PNLD para EJA. Inclusão da EJA no Fundeb. Além disso, a disponibilidade para dialogar com a sociedade Civil. Entretanto, em se tratando de ELV, não tivemos políticas públicas que

[36] Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão).

tivessem como foco esta perspectiva (SILVA, A.; FERNANDES; VELIS, 2021; SILVA, J.; SOUZA; BARBOSA, 2021).

A Confintea VI, realizada no Brasil, Belém do Pará, em 2009, reitera a necessidade da EJA, tendo como marco conceitual a educação ao longo da vida, que pode fomentar ações políticas de combate às desigualdades, às vulnerabilidades sociais, políticas e econômicas integradas ao exercício da cidadania ativa, reconhecendo e fortalecendo aprendizagens não-formais e informais, bem como as experiências de vida. No Brasil, os documentos preparatórios destacavam a importância de superar o entendimento da EJA como suplência, uma dimensão herdada das campanhas de 1940 e implementadas na oferta de educação para pessoas jovens e adultas durante a ditadura militar (MEC/ BRASIL, 2009; UNESCO, 2010b).

Se antes tínhamos dificuldades com a oferta de EJA para além do mínimo exigido pelo direito, desde o governo do golpista Michel Temer, a modalidade vem perdendo espaços na cena das políticas educacionais brasileiras. No governo do atual presidente Jair Bolsonaro, a EJA perdeu ainda mais espaço com a extinção da SECADI e do CNAEJA[37], que contavam com a participação dos movimentos sociais e da sociedade civil para discutir políticas públicas do campo. O Brasil anunciou que não participara da VII Confintea, renunciando à participação nas discussões de EJA no cenário internacional, demonstrando o tom que dá à modalidade (SILVA, J.; SOUZA; BARBOSA, 2021).

Ao mesmo tempo, observamos críticas à introdução da EJA no contexto da educação ao longo da vida. As Confinteas acabam reivindicando políticas globais que se articulem à ELV, influenciando, inclusive, documentos técnicos nacionais. O importante desta perspectiva diz respeito à sua compreensão mais ampla de educação que se afasta de ajustamentos, tempos de compensação e suplência, fazendo crítica a um modelo escolar de educação. Tal perspectiva tem sido utilizada pelo paradigma econômico neoliberal, que a subordina a expectativas de competitividade, responsabilização individual pela educação, ajustes às necessidades econômicas e o discurso educacional vem sendo substituído por habilidades, aprendizagens e competências, uma visão utilitarista (VENTURA, 2013; GADOTTI, 2013).

Assim, as significações da EJA podem parecer universais: possibilitar acesso à educação àqueles que não tiveram acesso no tempo certo, mas o sentido que se atribui a esse discurso não é universal. Como esclarece a Teoria do Discurso, há disputas de sentidos e processos de negociação em torno daquilo que está sendo significado demanda. Sendo a hegemonia de um discurso, construção discursiva contingente e precárias, cuja representação

[37] Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, extinta.

só é possível a partir da articulação de demandas particulares que renunciando parcialmente às suas particularidades ganham estatuto de universal (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

3.1.1 – EJA como educação popular

A partir da segunda metade da década de 1950 até meados da década de 1960, antes da ditadura militar instaurada em 1964, a educação brasileira passou por mudanças, sobretudo pelas pesquisas sociológicas, desenvolvidas pelo INEP, aliado às críticas à CEAA. No bojo dessa virada de perspectiva, está a institucionalização educação popular, que se contrapunha à educação das elites. A educação popular tem como premissa a mobilização e a organização das classes populares, entendendo a dimensão da vida política e da cultura como base para a prática pedagógica. Na figura de Paulo Freire, o conceito antropológico de cultura recupera a cultura popular como forma de vida e de possibilidade revolucionária.

A experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, é um exemplo emblemático de proposta de educação popular. Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos que, em 40 dias, para além da aprendizagem da leitura e escrita, a articulava com discussões políticas. O autor propõe a educação popular como *práxis social*, tendo como meta construir aprendizagens que auxiliariam nas mudanças na vida das pessoas. A metodologia se afastava de práticas escolarizantes com primazia de reflexões críticas sobre os problemas vivenciados pelas populações (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Multiplicam-se as experiências pedagógicas ao longo do Brasil com base na educação popular. A CNBB cria, com apoio da Presidência da República, em 1961, o MEB (Movimento de Educação de Base), que tinha o objetivo de desenvolver um programa educacional com suporte de escolas radiofônicas.

O Movimento de Educação de Base (MEB) se insere em uma perspectiva de educação popular. Uma iniciativa criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal, como tentativa de possibilitar que chegasse educação às áreas rurais e distantes do Brasil com escolas radiofônicas. Ao mesmo tempo, o autor critica a iniciativa porque

> aliava-se a Igreja ao Estado na difusão da ideologia da ordem e da segurança, acenando para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais através do desenvolvimento. Objetivando a educação das massas para as reformas e para que elas próprias as defendessem de "ideologias estranhas", operava a Igreja no sentido de

> manter a hegemonia do poder dominante, desde que feitas as necessárias reformas (FÁVERO, 2004, p.5).

O MEB, para além da alfabetização, tinha como proposta pedagógica para as massas rurais a conscientização sobre temáticas da realidade cotidiana, como cooperativismo e reforma agrária. Sua proposta era generalizar as experiências com a criação de escolas radiofônicas de alfabetização, com materiais produzidos pelas microrregiões dos estados, alinhados à educação e à cultura popular da época.

Havia movimentos contemporâneos ao MEB que refletiam maior proximidade com a educação popular e acabaram influenciando as mudanças no próprio MEB, com maior aproximação da Igreja Católica às necessidades da cultura popular como

> MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife/PE), Campanha "De pé no chão também se aprende a ler" (Natal/RN), CPC – Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas (FAVERO, 2004, p.6).

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi outro exemplo, nascido na prefeitura de Recife por iniciativa da gestão de Miguel Arraes, e teve como objetivo atender educacionalmente a população das classes populares em articulação à sua cultura. O primeiro livro de leitura voltado para adultos foi criado pelo MCP e inspirou outros materiais.

Brandão e Fagundes (2016) chamam a atenção para o Movimento de Cultura Popular, que tinha referenciais freireanos e, por isso, entendia ser necessário que, além de acolher a cultura popular para os processos de aprendizagem, seus saberes e conhecimentos fossem trazidos para a problematização. Uma iniciativa que assumia o pressuposto da conscientização sobre sua cultura. Isso porque o sistema capitalista utilizava formas de hierarquização de conhecimentos, assim como elegia aquilo que se considera a cultura popular, alienando as classes populares a partir daquilo que se estabelecia. A tarefa dos movimentos de educação popular da década de 1960 seria propor "uma releitura crítica da política, da sociedade e da cultura brasileira" (idem, p. 95).

A educação libertadora freiriana propõe experiência educativas que possibilitem aos sujeitos a leitura de mundo, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, um exercício ético de compromisso com o outro e com a sociedade. Para Paulo Freire, não era possível pensar

a educação como neutra, por isso a importância de um educador que se proponha a trabalhar com a educação popular tomando a decisão por uma educação libertadora e não conservadora.

As contribuições de Paulo Freire introduzem a dimensão cultural na educação quando assume haver aspectos culturais das classes populares, hierarquizados e negativados socialmente. As culturas populares são indicadas para a construção curricular das experiências educacionais de educação popular que pode se dar em organizações institucionais ou não. Seu entendimento sobre cultura propõe o diálogo entre a cultura do povo e a realidade instituída como forma de resistir aos processos de dominação cultural.

Com o início da ditadura militar, em 1964, essas iniciativas foram rapidamente extintas por serem significadas subversivas em virtude do alinhamento com ideologias progressistas. Paulo Freire partiu para o exílio com a experiência da educação de adultos, sobretudo em alfabetização, construindo uma vasta obra que problematizava a educação para além da escolarização, articulando-a com as discussões sobre cultura (FREIRE, 1997; 1999; 2011; 2019).

Haddad (2009) sinaliza que muitos educadores que trabalharam com experiências de educação popular deixaram de trabalhar com a educação de adultos com o início do ensino supletivo ou do Mobral[38], por incompatibilidade com o projeto ideológico e político dessa experiência.

A partir do final dos anos de 1970, e ao longo dos anos de 1980, com as lutas políticas da sociedade civil pela redemocratização, a educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular voltam à cena. No cenário internacional, as discussões sobre educação para pessoas jovens e adultas começaram a avançar rumo à dimensão da educação permanente.

A Constituição Federal de 1988, ao assumir a educação como um direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso, carrega marcas das lutas dos movimentos sociais e, no caso da educação de jovens e adultos, sob forte influência da educação popular e do projeto de ruptura com o paradigma da suplência. Como já explicado anteriormente, o sentido de suplência não foi superado, o que nem se espera, a partir da perspectiva discursiva, considerando a impossibilidade de ruptura ou superação por meio de documentos políticos.

[38] O Movimento Brasileiro Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967 com foco na superação do analfabetismo. Oferecia também uma formação voltada para o ensino elementar, focado na aprendizagem funcional. Em 1968 o decreto 62.455/68 instituiu a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, mantendo a nomenclatura Mobral.

3.1.2 – EJA como suplência

Relembro que nem sempre a educação para pessoas jovens e adultas se organizou como EJA, cuja configuração é outra do ponto de vista jurídico e político. Embora, como já sinalizado, nenhum documento legal consiga conter sentidos nem eliminar rastros de significação (DERRIDA, 2004), ainda é comum a confusão estabelecida entre EJA e ensino supletivo como se fossem sinônimos e se destinassem aos mesmos objetivos. Se podemos tentar alguma aproximação, esta se refere ao público-alvo das experiências, ou seja, a pessoas jovens e adultas. Encerra-se nesse ponto as similaridades, isso sem problematizar que pessoas jovens e adultas que acessavam o ensino supletivo não tinham o mesmo perfil da população potencial da EJA. Ainda que a intenção fosse apenas a mudança de nome – o que não é –, essa não seria uma simples alteração. Todo discurso produz sentidos diferentes em um movimento de continuidade, não linear.

A dimensão da suplência assume que os mais jovens estariam em tempo de aprender, enquanto aos adultos restaria a necessidade de recuperar o que não tiveram e sair do limbo social que esses discursos os encaixam. Esse pensamento preconceituoso e violento nega a subjetividade de pessoas jovens e adultas e se articula aos sentidos de suplência. Sentidos estes já presentes por ocasião da criação das campanhas de CEAA da década de 1940, quando o Brasil apresentava na década de 1940 altos índices de analfabetismo, cerca de 55%, de acordo com o censo da época (INEP, 2005). Por conta disso, o Estado começou a se organizar para mudar esse panorama a partir da redemocratização após a ditadura de 1937-1945 e sob influência da Unesco, recém-criada após o fim da Segunda Guerra Mundial (FÁVERO, 2009).

Contextualizando esse período, em 1947, cria-se, por organização do Estado, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tinha como foco a alfabetização, mas tinha também como referência a proposta da UNESCO para a educação de base (cálculo, cidadania, higiene pessoal, economia doméstica para mulheres). Pelos relatórios da época, foi possível constatar o teor preconceituoso da CEAA com a população não alfabetizada. Isso fez com que a CEAA sofresse críticas por seu caráter eleitoreiro, visto que a população analfabeta não votava.

A CEAA tinha base assistencialista e ações compensatórias com foco na formação para a vida industrial e urbana e ações marcadas pelo voluntariado. Ou seja, marcas da educação como transição econômica já estavam lá (FÁVERO, 2006).

O ensino supletivo é instituído oficialmente através da Lei 5672/71[39] que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus[40]. Naquela ocasião, teve seu quarto capítulo dedicado a ele e possuía como finalidade o que se estabelece no artigo 24:

> a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
> b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Como está explícito na Lei, o ensino supletivo tinha como objetivo suprir, compensar algo que, supostamente, faltava aos sujeitos, uma perspectiva que compreendia que seus demandantes eram cidadãos parciais ao mesmo tempo que assumiam que, uma vez escolarizados, garantiriam a completude dos processos formativos.

Além disso, era importante dar uma resposta à sociedade nacional e internacional acerca da educação brasileira, que na ocasião apresentava taxa de analfabetismo da população a partir de 15 anos de 33,7% (INEP, 2005). Eram tempos em que o Brasil enfrentava a ditadura militar, instituída pelo golpe de 1964. Em relação à educação para pessoas jovens e adultas, era necessário, para além de suprimir as experiências de educação popular da década de 1960, propor uma alternativa como forma de melhorar os índices de educação nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, embora o ensino supletivo tenha se institucionalizado na Lei 5692/71, os discursos em defesa da suplência como oferta para educação de pessoas jovens e adultas circulavam antes, bem como permaneceram circulando quando deixou de ser referência legal. Historicamente, a educação formal tem se configurado como espaço dos muitos jovens, das crianças e dos adolescentes. Isso porque ela vem se associando ao discurso econômico, calculável, como sendo possível nessa transação receber aprendizagens úteis. Um pensamento que desloca a educação como transformação, como imprevisível, que se dá na relação com o Outro (MACEDO, 2017; BIESTA, 2017), para o utilitarismo de aprendizagens. Como sinaliza Mouffe (2015, p. 16-17), "práticas sociais sedimentadas são uma parte constitutiva de qualquer sociedade viável; nem todos os laços sociais são questionados ao mesmo tempo […] sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas".

Por isso, o ensino supletivo não conseguiu garantir o fechamento em torno de seu significado, logo, recorrendo à noção de tradução de Derrida (2002). Interpreto que afirmar que

[39] A Lei 5692/71 foi substituída pela Lei 9394/96.
[40] O primeiro grau equivale ao atual ensino fundamental, e o segundo grau é equivalente ao ensino médio.

a EJA é uma reinvenção do ensino supletivo é uma tentativa de significação da modalidade. Ainda que tentasse significá-los como similares, essa posição já seria impossível pelo próprio movimento da *desconstrução*. A *tradução* exige a tomada de decisão, que será sempre atravessada pelo movimento de *différance*. Não há originalidade assegurada, não é possível acessar a origem nem mesmo garantir uma forma última.

O ensino supletivo se afastava da perspectiva de educação como um direito, com destaque para a oferta de oportunidades de ensino compensatório, como uma segunda oportunidade fora do tempo. Mesmo porque, havia tentativa de ruptura com a possibilidade de educação como transformadora da realidade social, uma bandeira da educação popular.

Considerar a EJA como diferente do sentido supletivo não garante, portanto, a eliminação dos sentidos de suplência das experiências de EJA. O ensino supletivo se encontra sedimentado em uma tradição que considera os saberes escolarizados como capazes de assegurar a inserção dos sujeitos na sociedade. O ensino supletivo não surge ao acaso, como nenhum discurso. Ao contrário, antes de sua institucionalização, já disputava sentidos no campo de reivindicações de educação para pessoas adultas, como os casos exemplificados nas campanhas de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

3.1.3 – EJA e educação ao longo da vida

Na contemporaneidade, a EJA vem sofrendo influências das políticas públicas que têm como base o modelo econômico neoliberal, que propõe a diminuição do Estado com austeridade e extinção de direitos, uma organização que faz parte da reestruturação do sistema capitalista. Temos observado cada vez mais os organismos internacionais reivindicando políticas globais que se articulem à aprendizagem ao longo da vida, sob o paradigma de preparar os sujeitos jovens e adultos para a construção de uma cidadania global e de formação para o mercado de trabalho (ventura, 2013).

A educação permanente ou educação ao longo da vida não são sinônimos da EJA, mas uma perspectiva de educação mais ampla que se afasta de ajustamentos, propondo críticas ao sistema educativo. Entretanto, o paradigma neoliberal tem subordinado a educação ao longo da vida às expectativas de competitividade, responsabilização individual pela educação, ajustes às necessidades econômicas e de mercado de trabalho. O discurso educacional vem sendo substituído por habilidades, aprendizagens, competências (LIMA, 2010; 2016).

A educação ao longo da vida tem sentidos ambíguos em disputa no campo. Com a extinção dos Estado-Providência pelo ideário neoliberal, a ELV se traveste de disputa por qualificação que atenda à lógica econômica, cultivando a crença de que a superação de problemas de ordem econômica e social se dará pelo acesso às oportunidades de formação de recursos humanos.

Gadotti (2016) explica que a ideia de educação permanente não é recente. Sua reestruturação se deu a partir da década de 1970, por meio de reuniões da UNESCO que começaram a problematizar a ideia de preparação de um sujeito para a cidadania global, pensando no coletivo que se formaria com as mudanças que o mundo passava do ponto de vista político, econômico, social e tecnológico.

A publicação do Relatório Aprendendo a Ser (Relatório Edgar Faure), pela UNESCO, em 1972, é tratada como um marco na reorientação da ideia de educação permanente, apresentando a noção de *aprender a ser*. Chama-se a atenção para a necessidade de modificar as formas de ensinar e aprender, considerando as impermanências do conhecimento frente aos desafios enfrentados ao longo da vida.

> É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (UNESCO, 1998, p.18).

A preocupação se relacionava em construir um modelo de cidadania global e se atentava às permanentes mudanças que o mundo enfrentava, evitando que os cidadãos se rendessem a processos de barbárie diante das mudanças que viriam. O Relatório Faure tentou absorver as urgências sociais emergidas após as manifestações de estudantes de 1968, no contexto europeu, que influenciaram uma série de mudanças no mundo, tendo foco na formação do sujeito coletivo (VENTURA, 2016). Uma lógica que aposta em estratégias de controle presumidas como necessárias para garantir a fixação de um projeto. A textualidade derridiana os aponta para impossibilidade do aprisionamento da linguagem e da precariedade dos sentidos. O sujeito coletivo é um projeto impossível considerando que a própria coletividade como essência é uma ficção.

O paradigma da educação ao longo da vida se estrutura a partir de outro relatório da UNESCO, Relatório Educação, um tesouro a descobrir (Relatório Jacques Delors), em 1996. Um documento que apresentava quatro pilares orientadores para a educação no século XXI: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”.

Há críticas ao paradigma da educação ao longo da vida, que esvazia a ideia de educação ao substituí-la, nas recomendações práticas, por aprendizagens de determinados conteúdos organizados para garantir a formação funcional para a competitividade que as economias neoliberais exigem (LIMA, 2010).

Gadotti (2016) esclarece que, por vezes, existe confusão entre os termos aprendizagem e educação em virtude da tradução do Relatório Delors nas línguas inglesa (*Learning: the treasure within*) e Francesa (*L'Éducation: un trésor est caché dedans*). Progressivamente, entretanto, a ideia de educação vai sendo afastada e a ideia de aprendizagem vem substituindo-a.

> Apesar das possíveis críticas ao conceito de educação permanente, este conservava ainda uma visão humanista da educação, voltada para a construção de uma sociedade mais democrática. […] Este não é o caso da educação ao longo da vida, cuja referência é o mercado e não a cidadania. Deixa-se de pensar numa "sociedade democrática" voltada para a justiça social, para pensar numa "sociedade do conhecimento, voltada para os interesses privados e para a competitividade do mercado (GADOTTI, 2016, p. 57).

Macedo (2019) chama a atenção para que as ideias propostas no Relatório Delors se espraiaram nas décadas seguintes pelos currículos nacionais, trazendo foco para a educação como estratégia de promoção da produtividade, economia e inclusão socioeconômica.

Tanto o Relatório Edgar Faure quanto o Relatório Jacques Delors assumem a educação a partir de paradigmas da modernidade, que trata a educação como possibilidade de construir uma sociedade harmônica, humanizada por princípios emancipatórios. São propostas que tentam se adequar às reivindicações para que as sociedades assumam as diferenças como parte constituinte, levantadas sobretudo a partir dos anos finais de 1960. Assumem a necessidade de articulação com a educação regional/local, como forma de produzir comportamentos universais.

A Unesco tem papel privilegiado nas discussões acerca da educação nos países signatários dos acordos produzidos no âmbito de suas reuniões. Em 1950, a instituição criou a *Unesco Institute for Education* (UIE), Instituto da UNESCO para Educação, que se dedicava a pensar sobre a educação em nível global nos diversos graus. Em 2006, é criado o UNESCO *Institute for Lifelong Learning* (UIL), Instituto UNESCO para aprendizagem ao longo da vida, com foco na aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Essas agendas que não são impositivas, produzem discursos que influenciam a sociedade civil e as decisões políticas assumidas. Esse movimento tem trazido marcas na educação de pessoas jovens e adultas ao redor do mundo, e o Brasil não foge desse contexto. Pelo contrário, há articulações e negociações em torno da EJA a partir das discussões

produzidas a partir da UNESCO, sobretudo desde a CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, e com a reafirmação dos compromissos na CONFINTEA VI, realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009.

Percebe-se, entretanto, que a educação ao longo da vida tem sido cunhada sob uma visão instrumental e mercantilista que tem se fortalecido na estruturação de políticas públicas e currículos para a população jovem e adulta (LIMA, 2016). Esse conceito não é totalizante, temos defesas da ELV considerando as potencialidades de pensar a educação de forma mais ampla tanto em espaços formais quanto não formais e informais.

Ainda que os discursos produzidos pela UNESCO sejam hegemônicos, estão longe de serem homogêneos. No campo da EJA, há atores sociais coletivos que construíram legitimidade frente à essas discussões que auxiliam em suas decisões políticas, com destaque nos pesquisadores do campo e os Fóruns Nacionais de EJA.

Um exemplo é a abordagem humanista que respeita a condição humana de produzir processos de aprendizagem durante toda a existência, assumindo a educação como um processo mais amplo que momentos de escolarização ou formações tecnicistas. Ao contrário disso, uma educação ao longo da vida dialógica, em alinhamento à educação popular, poderia confrontar problemas sociais questionando as lógicas que tem nos mantido em sucessivas crises que afetam os mais pobres e colaboram para que suas existências sejam ainda mais vulnerabilizadas (PAIVA, 2006; 2012).

As críticas que os documentos internacionais têm recebido se dão pela naturalização dos problemas sociais e pelas proposições que fomentam a ideia de que a classe trabalhadora precisa ser preparada para constantes processos de adaptação.

Observa-se que, hegemonicamente, a referência da ELV tem se apresentado como formação para o mercado e não a discussão sobre cidadania, como se a instrumentalização do trabalhador conseguisse resolver as crises econômicas e sociais que são características do modelo de exploração do sistema capitalista.

O discurso que tem se tornado hegemônico sobre aprendizagem ao longo da vida tem sido tomado por aspectos de formação de curto prazo. Ball (2010) entende esse processo como parte da construção social da performatividade neoliberal, marcada pela gestão do desempenho e pela construção de subjetividades. A redução da aprendizagem ao longo da vida à agenda de produtividade capitalista tem amparo da economia do conhecimento, um conhecimento produtivo, que quem decide o que é ser produtivo é o mercado (LIMA, 2010; 2016).

3.2 – **Negociações em torno dos documentos políticos para a EJA**

A concepção de currículo assumida de forma hegemônica nos documentos políticos carrega marcas da metafísica ocidental que favorece naturalizações de sentidos universais que projetam a formação do sujeito uno. A escola se encarrega do papel de formação dos sujeitos modernos, ainda que as fantasias da modernidade venham sendo colocadas em suspeita por abordagens teóricas discursivas. Há um modelo de racionalidade cartesiana que aprisiona os currículos.

Lopes (2015) argumenta que as tentativas de construção do sujeito como projeto final continuam a ser articuladas nos documentos políticos. Destaca que existem tradições escolares que conferem legitimidade a tais discursos e que a pretensão de que um currículo único possa dar conta da identidade projetada para esse sujeito. Nesse contexto, as identidades e diferenças são encaradas como elementos fixados, construídos em uma relação causal com o outro, diferindo da produção da subjetividade elaborada na relação com a alteridade.

Mouffe (2001) argumenta que o racionalismo foi uma estratégia utilizada para romper com a lógica absolutista que favoreceu o investimento das sociedades ocidentais na crença na existência de uma relação essencial entre essa ruptura e a democracia. Isso pressupõe a existência de um contexto específico, que na construção de uma história criou possibilidades de existência para demandas do momento. Essa crença pode explicar por que as críticas ao racionalismo moderno das perspectivas pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-fundacionais têm sido significadas como ataque à cidadania democrática.

Dessa maneira, embora esse pensamento não surja ao acaso, ele carrega *rastros* das lutas democráticas do período pré-moderno; a decisão por esse caminho e não outro, ainda naquele contexto, pressupõe decisões e exclusões, portanto, consideram-se atos arbitrários cuja legitimidade depende de disputas em torno da significação do mundo, atravessadas por variadas relações de poder (MOUFFE, 2001; 2015).

Os documentos políticos são marcados por essas disputas, de modo que seja impossível construí-los sem que negociações estejam presentes, o que explica a ambivalência desses textos. Na formulação de uma política pública há várias lógicas e significados que disputam significação que não se encerram na sua publicação. A política se produz em meio as interpretações e disputas pela sua significação. A formulação de políticas educacionais, seja em perspectivas neoliberais, seja em movimentos que se assumem progressistas, investem na premissa de que é possível instaurar a harmonia a partir da educação, eliminando os

antagonismos (MOUFFE). Pensar sobre os currículos da EJA nos mobiliza, de antemão, para refletir sobre seu público. A construção de projetos políticos, pedagógicos e políticas curriculares se produzem com as pessoas e não para as pessoas. Nesse sentido, a produção curricular, tendo como base a escuta dos sujeitos, demanda o esforço de compreendê-los como sujeitos de direitos.

Historicamente, a diversidade dos sujeitos da EJA tem sido tratada como marcador para processos de desigualdade e subordinação dos modos de pensar a existência, marcando as hierarquias socialmente estabelecidas. Dessa maneira, a EJA ainda é tratada nas políticas curriculares com a expectativa e os saberes escolares hierarquizados, que não dialogam com a cultura e a diversidade de seus sujeitos. Um paradigma que reduziria uma modalidade marcada por singularidades, histórias e memórias tão diversas à passividade. Uma lógica que assume que nesses contextos a matrícula dos alunos tenta retomar a busca por uma escola não vivida ou interrompida que poderia ser compensada (PAIVA, 2012).

Compreendendo currículo para além de documentos prescritivos ou conjunto de conhecimentos sistematizados, mas como enunciação cultural, entendendo cultura não como totalidade, nem estática, mas uma produção incompleta cuja significação está sempre em disputa. Tal qual nos convoca Paulo Freire, construir currículos imbricados com a vida, tendo a participação e o diálogo como princípio fundamental na luta pela democracia.

Nesse sentido, é necessário compreender os saberes como horizontais, diferentes, mas complementares. Aprender é um ato complexo que mobiliza no sujeito conhecimentos prévios, vivências e memórias. A produção de currículos que compreendam a educação de forma ampla, questiona unidades universais propostas pelas políticas curriculares.

3.2.1 - Os documentos da UNESCO e a formação do sujeito do século XXI

A UNESCO vem exercendo grande influência na construção de propostas para políticas de EJA no Brasil, sobretudo a partir da Confintea V. Entretanto, não há nenhuma uniformidade nos discursos, pelo contrário, nos documentos brasileiros e nos discursos dos Fóruns de EJA é perceptível a provisoriedade das articulações e na impossibilidade de fixação de sentidos ou a atribuição de discursos e demandas a determinados sujeitos e/ou grupos. Apesar desses documentos curriculares oficiais exercerem força política privilegiada na arena de disputas sobre a significação da educação para pessoas jovens e adultas.

A Confintea V, realizada em 1997, produziu o Relatório Jacques Delors que introduz a noção de que educação ao longo da vida que se organiza por quatro pilares:

> •*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
> • *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
> • *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
> • *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 1998).

A educação de adultos aparece como possibilidade de empoderamento de sociedades acometidas por desigualdades sociais. O documento não propõe discussões sobre as causas dessas desigualdades, mas destaca que à educação caberia o papel de preparar as pessoas jovens e adultas para as constantes adaptações ao mercado de trabalho do século XXI, que se aproximava (VENTURA, 2013).

Lima (2010) critica o que chama de pedagogismo da sociedade da aprendizagem, enunciada nas políticas públicas educacionais e nos documentos da UNESCO. O autor destaca que a institucionalização da educação permanente favorece o esvaziamento dos pressupostos da educação popular, com primazia da produção do sujeito harmônico para os interesses da sociedade capitalista. Com a modificação para lógica performativa a partir da década de 1990, a educação dedica-se à produção do capital humano.

As críticas também têm se concentrado no esvaziamento da educação para aprendizagem de competências que se dedicam a formar as pessoas para competir em uma sociedade que tem se concentrado em manter as pessoas atentas às necessidades produtivistas, direcionando aos cidadãos a obrigatoriedade por sua formação (GADOTTI, 2016).

Por outro lado, a educação ao longo da vida nem sempre é significada desta maneira. Há pesquisadores que entendem que esse compromisso desloca a EJA para além de processos de escolarização e reconhece que o ser humano aprende ao longo de toda a vida e, por isso, é necessário que se desenvolvam políticas públicas que assegurem o direito de pessoas adultas aprenderem para além da escola (HADDAD, 2015; PAIVA, 2006; 2012).

Havia grande expectativa em relação ao impacto que a EJA poderia sofrer com o Brasil sediando a CONFINTEA VI. Isso porque, diferente da conferência anterior, ocorrida em 1997, o governo tinha uma postura de pouca articulação com os atores sociais ligados à modalidade, tendo inclusive ignorado as contribuições da sociedade civil no documento oficial apresentado no evento. Agora, contava-se com espaços de articulação entre governo, esses atores, sobretudo por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (HADDAD, 2015).

No documento brasileiro preparatório para a CONFINTEA VI era esclarecido sobre a necessidade de se pensar a EJA para além de processos escolarizantes, mas, ao mesmo tempo, impossível de ignorar o contingente populacional do país que não possuía escolaridade ou teve seus percursos escolares interrompidos. Assim, não era possível ignorar tal realidade, entretanto, destacava que não se trata de propor a transposição da escolarização em contextos infanto-juvenis para organizar os currículos da modalidade. O documento tenta reativar sentidos da educação popular, que permanece sendo referência no campo.

> Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente (MEC/ BRASIL, 2009, DOC. PREPA. P. 35).

O Marco de Ação de Belém produzido ao final da CONFINTEA VI se configurava como a síntese da reunião e, embora, tenha incluído parte das recomendações brasileiras para o campo, houve uma mudança conceitual. A palavra aprendizagem aparece sempre à frente de educação de jovens e adultos, o que não trata apenas de uma inversão, mas em mudança de sentidos atribuídos a esta oferta. Macedo (2019, p. 47) argumenta que "noções como aprendizado ao longo da vida e sociedade do aprendizado" estão presentes desde o Relatório Delors.

> O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros (UNESCO, Marco de ação de Belém, p.6).

Após a CONFINTEA VI, foi acordado que seriam produzidos Relatórios Globais de monitoramento da aprendizagem e educação de adultos. Os relatórios trienais são construídos a partir de dados encaminhados pelos Estados-membros, que nem sempre o fazem.

O primeiro GRALE, sigla de *Global Report on Adult and Learning Education* (Relatório Global sobre Aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2009, incluía informações de 154 países e não trazia informações adicionais desde a CONFINTEA VI. Seus seis capítulos se dedicam a argumentar sobre a mudança de paradigma proposta pela aprendizagem e educação de adultos na inserção de uma luta por políticas de educação de jovens e adultos a partir de uma agenda internacional, de modo a garantir justiça social, acesso à cidadania e transformação econômica (UNESCO, 2009).

O segundo GRALE, publicado em 2013, teve como foco a alfabetização, uma competência sem a qual torna-se impossível a aprendizagem ao longo da vida. O documento propôs ainda a construção de uma avaliação sobre a implementação do Marco de Ação de Belém, de 2009. As informações para o relatório foram fornecidas por 141 países signatários e indicam que a não alfabetização ainda é uma realidade. Mesmo assim, em alguns contextos os investimentos foram diminuídos. Por isso, uma das temáticas abordadas no GRALE 2 se referia ao financiamento da educação de adultos. Fazem a aposta no compartilhamento de custos entre Estados, empresas e indivíduos, considerando "que aqueles que se beneficiam devem pagar, uma vez que os benefícios da aprendizagem não revertem para apenas uma das partes interessadas, mas para várias" (UNESCO, 2014, p.94).

O terceiro GRALE, publicado em 2016, contou com relatório de 139 a países e teve três finalidades:

> Realizar um balanço sobre se os países estão cumprindo os compromissos que acordaram na CONFINTEA VI; segundo, fortalecer a questão sobre a aprendizagem e a educação de adultos, comprovando seus benefícios em saúde e bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, bem como na vida social, cívica e comunitária; e terceiro, fornecer uma plataforma para o debate e a ação nos âmbitos nacional, regional e global (UNESCO, 2016, p. 08).

Este documento destaca a importância de políticas públicas para pessoas jovens e adultas dedicadas à aprendizagem e educação de adultos como forma de apoiar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável[41]. O GRALE 3 reafirma a aprendizagem como resposta às transformações sobretudo tecnológicas que o mundo enfrenta. Dos 139 países que responderam à pesquisa utilizada para a construção das análises sobre aprendizagem e educação de pessoas

[41] Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

jovens e adultas, 75% informaram melhora nas políticas de aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA IV.

O GRALE 4, publicado em 2019, focaliza na necessidade de investimentos para garantir políticas de aprendizagem para aprendizagem de educação de jovens e reafirma a necessidade da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Os discursos dos relatórios globais sobre aprendizagem recorrem à necessidade de formação do cidadão global. Fischman e Estellés (2019) argumentam que essas não são demandas dos grupos sociais minoritários, mas de contextos neoliberais que entendem a formação a serviço de demandas econômicas.

3.2.2 – Arenas de disputa da EJA no Brasil

A preparação do Brasil para a V CONFINTEA, embora tenha sido marcada por muitas tensões em virtude de o governo brasileiro não respeitar o relatório produzido pelos movimentos sociais e pesquisadores do campo da EJA, trouxe como legado a criação dos Fóruns de EJA regionais e estaduais. No contexto da década de 1990, o compromisso brasileiro com a modalidade tinha fortes marcas do ensino supletivo e incentivo a programas na área em vez de políticas públicas (HADDAD, 2009; PAIVA; DANTAS, 2014).

O movimento político com disputas em torno da defesa da EJA possibilitou a aprovação do Parecer CNE/ CEB 11/2000, que tratava da modalidade como uma dívida social para todos aqueles que não tiveram acesso na idade certa. Mas, para além de um ressarcimento, o país deveria criar condições de pensar a EJA acima de processos de escolarização. Mesmo sofrendo influência do Relatório Jacques Delors, o documento não traz a noção de educação ao longo da vida e sustenta a ideia de educação permanente sob referenciais da educação popular como uma das funções da EJA, a qualificadora.

> Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p.11).

Ventura (2013) constrói a crítica àquilo que considera o esvaziamento da discussão sobre educação, pois não há, sob seu ponto de vista, problematizações sobre como evitar que a

função qualificadora seja absorvida pelas necessidades do mercado de trabalho. Defende que o ser humano já aprende ao longo da vida, sendo essa uma condição natural, logo, é necessário problematizar o que se defende por essa educação formal ou não formal.

Paiva (2009) assume posição diferente sobre a educação permanente e ao longo da vida, argumentando que a educação acontece em outros espaços e não apenas na escola. Possibilita articulações em torno de políticas públicas que garantam espaços formativos ao longo da vida de acordo com as reivindicações da população jovem e adulta.

O Parecer 11/2000 apresenta outras duas funções para a EJA: reparadora e equalizadora. A função reparadora tem relação direta com os processos de escolarização. Considerando que não é possível ignorar o contingente populacional que não teve acesso à escola ou teve seu percurso interrompido pelas contingências das desigualdades sociais. Entretanto, o fato de ser oportunizado o acesso à escolaridade, não significa que o currículo se organizará como transposição de experiências de escolarização em contextos infanto-juvenis. A função equalizadora se organiza pela necessidade de construir outros processos de educação adequados à EJA, que se afastem dos pressupostos da suplência (BRASIL, 2000).

Esse documento e os posteriores relacionados à EJA no Brasil foram construídos a partir de debates com a sociedade civil, sobretudo por meio da articulação dos Fóruns de EJA e, mais tarde, com SECAD e SECADI [42]. Isso, entretanto, não garante a homogeneidade das propostas.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) têm se constituído como arena de disputa da sociedade civil organizada, tendo importante papel nas posições do país frente à modalidade. São encontros com a participação de integrantes dos Fóruns regionais e estaduais, que ocorrem desde 1999, e se dedicam à avaliação e elaboração de propostas para políticas de EJA no país.

Foram analisados os relatórios finais dos ENEJAs dos anos de 2015, 2017 e 2019. Os encontros são organizados por grupos e ao final constroem seus relatórios a partir das discussões desenvolvidas. O XIV ENEJA, realizado em Goiânia, Goiás, em 2015, ocorreu ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff[43] e teve como preocupação discutir a EJA a partir da educação popular, na medida em que se verificava privilégio da perspectiva de aprendizagem e de educação ao longo da vida no discurso da SECADI.

---

[42] Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC), criada no ano de 2004. Em maio de 2011, acrescentou-se o eixo "inclusão" , por isso, a SECAD torna-se SECADI. Foi extinta em 2019 logo após a posse do presidente Jair Bolsonaro para a Presidência da República.

[43] Dilma Rousseff foi a primeira mulher eleita para a presidência do Brasil. Seu primeiro mandato ocorreu de 2011 até 2014. Tendo sido reeleita, assumiu o 2º mandato em 2015, porém, sofreu golpe que a destituiu do cargo em 2016.

Na ocasião havia tensões e resistências à entrada da EJA na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Entretanto, o encontro propôs a construção de políticas curriculares específicas para a modalidade em oposição, argumentando que o documento preliminar da BNCC[44]

> não contempla os princípios e especificidades da Educação de Jovens e Adultos, pois a organização de tempos e espaços pedagógicos da EJA pressupõem o diálogo e o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos. Evidenciar referências para a construção da identidade pedagógica da EJA em diálogo com a Educação Popular. Realizar formação sobre as experiências de políticas públicas fundamentadas em Educação Popular no Brasil e na América Latina, reafirmando os princípios da Educação Popular que pautam a Educação de Jovens e Adultos (RELATÓRIO XIV ENEJA, 2013, p. 07).

No encontro, foi discutido a necessidade de articulação entre a EJA e a educação profissional, mas a partir das perspectivas dos sindicatos, movimentos sociais, organizações não-governamentais. Como tentativa de formular uma política curricular por meio da educação popular, o relatório propõe pressionar que, nos cursos de licenciatura, a formação em EJA siga esse paradigma, mas também propõe a formação dos integrantes dos Fóruns de EJA em uma perspectiva popular e emancipatória.

O XV ENEJA, realizado em Petrolina, Pernambuco, em 2017, foi marcado por críticas ao governo golpista do então Presidente Michel Temer, que chegou ao poder após a articulação legislativa para retirada do mandato de Dilma Rousseff. Este encontro teve em vista reafirmar a defesa pela educação pública, gratuita e comprometida com a qualidade social, apresentada como

> aquela originária do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, implica prover educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. Como consequência, alcançaremos a inclusão social, por meio da qual todos os(as) brasileiros(as) tornar-se-ão aptos(as) ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um, da comunidade e da sociedade onde vivem e trabalham. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo (RELATÓRIO XV ENEJA, 2017, p. 01).

Nesse encontro, a preocupação com a formação dos professores para a EJA voltou a ser tema de debate como forma de articulação da prática docente para a educação popular. A proposta se ampliava para além da formação inicial nos cursos de licenciatura e propõe pressionar a criação de políticas públicas para a formação continuada de docentes em pós-graduação específica.

---

[44] O governo de Jair Bolsonaro, sem qualquer diálogo com o campo e ignorando as demandas da modalidade, instituiu alinhamento da EJA à BNCC através da Resolução CNE/CEB 01/2021 de 25 de maio de 2021.

Uma modificação importante em relação ao encontro anterior se refere à retomada da discussão sobre idade mínima na EJA. Há ainda muitas críticas sobre a idade mínima de 15 anos para matrícula no ensino fundamental da modalidade, pois em muitos contextos serve para correção de fluxo. A revisão se justificaria em virtude da ampliação da escolaridade obrigatória na educação básica para 17 anos.

O XVI ENEJA, realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2019, reafirmou os princípios dos encontros anteriores, ao mesmo tempo em que denunciou o retorno de um cenário de secundarização frente às políticas públicas educacionais. Diante de perdas nos direitos sociais a partir de reformas que diminuem o tamanho do Estado, o encontro destacou a importância da EJA na formação do trabalhador,

> tendo em vista uma concepção de educação emancipatória e de trabalho como produção da existência humana, deverão fortalecer as políticas públicas de EJA de forma a materializar o que já é previsto na legislação – integração da EJA com a educação profissional (RELATÓRIO XVI ENEJA, 2019, p. 14).

Bingham (2013) argumenta que a pedagogia emancipatória não é negada no pensamento derridiano, não porque o autor acredita em sua possibilidade, mas porque para o filósofo o movimento de busca da emancipação, assim como o processo educativo, é marcado pelo diferimento. É impossível impedir a proliferação de sentidos para o ato pedagógico, porque ele é marcado pela *différance*, que assume a complexidade desse movimento e as inúmeras possibilidades políticas do ato pedagógico. Nossas buscas são atravessadas pelas contingências que nos levam às disputas de poder. Um poder que não é um dado fixo, sofre deslizamentos a partir dos contextos.

Os documentos apresentados são tentativas de construção de significação da EJA de modo que o currículo seja orientador dessas projeções. Assim, como forma de promover justiça social, cidadania, equidade, reparação, acionam formas de representação universais para a EJA. Os discursos desses documentos são formas políticas de produção de subjetividades, tentativas de homogeneização através dos currículos.

4: **SENTIDOS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ENUNCIADOS POR DOCENTES DE EJA**

Neste capítulo, apresento as decisões metodológicas tomadas para interpretar sentidos de avaliação pedagógica dos docentes de EJA. Essa empreitada se dá sem qualquer tentativa de fechamento interpretativo, de busca por bases originais, pontos de saturação que tentem dar sustentação a uma verdade ou aposte na transparência sobre a avaliação pedagógica dos docentes entrevistados. O intuito é compreender discursos que dão sustentação para essas práticas docentes, que na busca de responder à alteridade que tensiona a relação, produzem formas de avaliar como decisões políticas, construídas contextualmente a partir da expectativa de sujeito que se precipita formar. Um processo contingente atravessado pelas experiências dos atores sociais envolvidos.

Me assumi nesse movimento como narradora de um discurso no qual o Outro e eu estamos implicados, considerando que não faz sentido traçar linhas que separam o objeto da pesquisa da minha experiência na docência da EJA. Embora na tese eu não apresente as minhas experiências sobre o contexto investigativo, elas constituem meus processos de subjetivação que acontecem também nos processos de negociações e traduções em que interpreto as experiências dos docentes entrevistados. É com essa compreensão que optei por utilizar as narrativas de inspiração autobiográficas como estratégia teórico-metodológica a ter em vista compreender as formas pelas quais as biografias os sujeitos da pesquisa se entrecruzam com as suas docências. Assumo serem interpretações carregadas de subjetivações em que minha autobiografia emerge ora como docente, ora como pesquisadora, sem que tenha controle ou consciência plena sobre isso.

Fez sentido, nessa trajetória, entender que não se tratava de uma decisão em si, mas sobre o sentimento de impossibilidade de dissolução desses papéis que não têm fronteiras definidas, ambivalentes e suplementadas (DERRIDA, 2001). A decisão de me assumir como parte desses docentes fez com que a angústia inicial sobre a trajetória investigativa fosse compreendida como parte do processo, e a tentativa de distanciamento não agregava, ao contrário, intensificava uma angústia que se tornava quase paralisante.

Pontuo que não tento construir um consenso sobre a temática avaliação na EJA de modo que se construa políticas curriculares que deem conta da complexidade de demandas da população jovem e adulta que recorre à modalidade. Mas invisto na importância de pensarmos

sobre as normatizações das práticas pedagógicas que influenciam na tomada de decisão sobre os currículos que produzimos e sobre a avaliação pedagógica que responde a esses contextos.

A pesquisa pós-qualitativa se mostra desafiadora, isso porque construir metodologias de pesquisa a partir de uma abordagem pós-estruturalista desestabiliza o discurso de segurança enunciado por uma formação amparada pelo pensamento científico ocidental, sobretudo a partir das ideias do iluminismo, marcadas por uma lógica positivista, que entende que o material preexiste ao conhecimento (ST. PIERRE, 2018). Isso significa que mesmo em uma pesquisa que se propõe qualitativa, dependendo da abordagem teórica assumida, pode haver a compreensão de que há uma realidade que, tratada como presença, está aguardando que os dados sejam coletados.

Um dos pontos de corte entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo foi o abalo provocado pelo questionamento da relação direta entre significante e significado. A linguagem é compreendida como fluida, escapando das tentativas de presentificação das coisas. Questiona-se o real reduzido a um contexto que permitiria apreensão desse mundo material, como a linguagem é sempre relacional, vamos produzindo conhecimento a partir das experiências. Assim, produzir ciência a partir de referenciais teóricos pós-estruturalistas nos convoca a entender o papel central da linguagem na legitimação de discursos. Aquilo que tratamos como objetos de pesquisa são, na verdade, construções discursivas de caráter instável, não reduzindo, portanto, o real a um conceito na medida em que esse real não é total, é sempre uma articulação (LACLAU; MOUFFE, 2015b).

St Pierre (2018) nos convida a romper com apegos aos métodos clássicos quando nos debruçamos em uma pesquisa pós-qualitativa e nos orienta ao investimento no estudo filosófico, que a autora trata como onto-epistemológico, pois, nesse percurso, a pesquisa irá sendo construída. Isso não significa renunciar a caminhos metodológicos, mas, sob sua perspectiva, esse caminho não aparece *a priori* em uma pesquisa pós-qualitativa, considerando que as interlocuções entre o objeto de pesquisa e a teoria da metodologia se constroem ao longo do processo.

Por isso, a partir dessas orientações, acolhi as inseguranças e incertezas como parte do percurso metodológico de uma pesquisa filiada à abordagem pós-estruturalista, que me levaram a decisões orientadas pelos referenciais teóricos que utilizo, mas também pela responsabilidade ética assumida. Nesse processo, tenho ciência de que a narração da pesquisa é parte do movimento de tradução, considerando que nossa subjetividade se forma atravessada por outras, sempre outras, em um processo incessante da *différance*, marca da desconstrução.

Empreender na pesquisa a metodologia de entrevistas narrativas de inspiração autobiográficas é considerar que a tomada de decisão pressupõe o processo de identificação enunciado nas narrativas dos docentes na relação com aquilo o que é exterior, ou seja, que se mostra antagônico e com as equivalências. Assim, a discussão que focalizo é sobre a construção da decisão política que os docentes assumem e que chamo de sentidos de avaliação. Uma decisão contingente que dialoga com as funções e epistemologias da avaliação e da EJA e que influenciam suas produções curriculares. Nesse jogo, há equivalências sustentadas por discursos que necessariamente pressupõem a exclusão de outros (LACLAU, 2011).

Nessa trajetória, recorri à busca de referências de outras pesquisas inscritas em abordagem pós-estruturalista, como tentativa de entender como elas se organizavam, como operam teoricamente. Nesse percurso, me deparei com pesquisas bem escritas, que conseguiram apresentar suas questões em articulações às teorias que as respaldam e, embora me inspirassem, não faziam sentido para a pesquisa que eu desenvolvia.

Sobre isso, St Pierre (2018) pontua que as pesquisas pós-qualitativas não se convertem em uma nova metodologia para as ciências sociais, visto que a imprevisibilidade e a contingência são partes constitutivas da experimentação, ou seja, "as condições de seu surgimento não podem ser repetidas porque desaparecem imediatamente, o que um investigador pós-qualitativo faz não pode servir de modelo para outros" (ST. PIERRE, 2018, p.10, tradução nossa).

St. Pierre (2018) argumenta que, desde o século passado, as viradas ontológicas têm nos ajudado a pensar a ética social, emancipação, justiça social de outras formas. Nesse sentido, desestabilizam a imagem dogmática do pensamento de Descartes, que orienta a filosofia ocidental, por isso, insiste que o foco das pesquisas pós-qualitativas deve se debruçar no investimento radical na filosofia que as respaldam.

Entender essa dimensão da pesquisa pós-qualitativa nos traz possibilidades de construir pesquisas que estejam coerentes com as teorias nas quais se amparam, mas assumo que as inseguranças de um percurso não definido *a priori* nos trazem sempre tensões. Entendo, ao mesmo tempo que os desconfortos são próprios do movimento de pesquisar, independente da metodologia aplicada. A segurança de metodologias inspiradas em matrizes positivistas é uma construção discursiva, no contexto da pesquisa as tensões se estabelecem. Isso significa que um empirismo fenomenológico não está livre das contingências e precariedades próprias da ontologia das relações sociais e a segurança que se assume é uma ilusão.

Nesse contexto, me propus a organizar possibilidades metodológicas que fizessem sentido para a pesquisa desenvolvida e, ao mesmo tempo, me auxiliassem na organização do

texto. Por isso, decidi considerar a minha forma de construir a tese, de modo que o processo estivesse em consonância com o referencial teórico que subscrevo, mas também vinculado aos meus próprios movimentos de decisão. Entendi que preciso projetar formas de fazer quando me engajo em uma empreitada, seja acadêmica, profissional ou pessoal. Não se trata de me submeter a um cálculo como tentativa incessante de controle ou mesmo de mesclar teorias, mas buscar trajetórias autorais a partir das minhas experiências, da minha autobiografia para a narração.

Por isso, acolhi as sugestões da docente Maria Isabel Ramalho Ortigão que, na banca de qualificação da tese, recomendou ajustes ao questionário a partir das contribuições de Earl Babbie. Reafirmo que mesmo em uma pesquisa de abordagem pós-estruturalista é possível utilizarmos ferramentas como o questionário organizado aqui sem que se recaia na hipervalorização dos dados, considerando que as respostas não são tratadas com marcas de objetividade. A construção das questões me implica como parte não neutra do processo. São formuladas a partir da revisão de literatura e da minha experiência, por isso, construídas através de um posicionamento político (LACLAU, 2011). Portanto, as interpretações das respostas também são atravessadas pela tradução. Isso posto, é importante considerar que os significantes dos dados, não estão prontos, são parte da produção textual.

Expostas as decisões de pesquisa, informo que dividi a parte empírica da pesquisa em duas. A primeira como etapa exploratória, que utilizou amostragem intencional ou por julgamento, inserida na amostragem não-probabilística e pressupõe julgamento anterior do pesquisador para selecionar os participantes da pesquisa (BABBIE, 2003). Tal abordagem, embora afastada dos referenciais teóricos que sustentam essa tese, fez sentido aqui, considerando que a experiência da pesquisadora é um elemento necessário para a construção de possibilidades investigativas e contextuais.

Como primeiro instrumento, lancei mão de um questionário online compartilhado através do *Google Forms*[45], um aplicativo gratuito disponível para usuário com uma conta no *Gmail*. A segunda parte da construção empírica se deu a partir de entrevistas feitas com nove docentes e conduzida sob a inspiração das entrevistas autobiografias (CUNHA; RITTER, 2021; MILLER, 2014; 2018; 2021; MILLER; MACEDO, 2018; ST. PIERRE, 2018). As análises das entrevistas foram feitas a partir das contribuições do pensamento desconstrutivista de Jacques

[45] Os formulários do *Google Forms* ficam armazenados no servidor do *Google*, podendo ser acessados ou mesmo compartilhados (a convite do usuário responsável pela conta) através do *Google Drive*. Essa ferramenta se mostra prática pela possibilidade de compartilhamento e de armazenamento das informações em nuvem, podendo ser acessadas em dispositivo com acesso à internet, possibilitando praticidade na pesquisa.

Derrida e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para compreender a experiência da docência não como ente constituído por consensos, mas como construções resultantes da prática articulatória, portanto, sem fixações.

4.1 - **Um diálogo sobre as decisões metodológicas assumidas**

Nesta seção, apresentarei detalhadamente as decisões metodológicas que tomei no percurso de produção da empiria da pesquisa. Para isso, num primeiro momento, explicitarei os movimentos feitos na construção do questionário online utilizado como primeira parte da pesquisa exploratória bem como apresentarei a análise das respostas deste. Posteriormente, explicitarei os movimentos que conduzi até as entrevistas narrativas de inspiração autobiográficas.

4.1.1 – O uso do questionário como etapa exploratória sobre currículo e avaliação na EJA

Conforme recomenda Babbie (2003), o questionário foi submetido à validação de conteúdo por dois especialistas na área de avaliação e, após as recomendações de ajuste, foi apresentado para teste com cinco docentes que trabalham em EJA em três diferentes redes de ensino municipal localizadas no estado do Rio de Janeiro. Após a aprovação dos profissionais, a etapa de validação foi concluída, e o questionário encaminhado para docentes de EJA. Esclareço que os docentes que contribuíram para a etapa de validação do questionário não foram incluídos como participantes da pesquisa.

Essa etapa de validação não foi encarada como obrigatória da metodologia de pesquisa, mesmo porque, como já sinalizado, a pesquisa pós-estruturalista não opera nesses moldes. Contudo, a validação serviu como interlocução tanto com pesquisadores experientes no campo da avaliação que pontuaram fragilidades do questionário inicial e propuseram reflexões sobre questões que estavam deslocadas das necessidades indicadas para a pesquisa, quanto com docentes de EJA que puderam argumentar sob a perspectiva dos participantes da pesquisa, indicando questões dúbias, dúvidas sobre o que a questão se propunha a perguntar.

Babbie (2003) recomenda a organização de um quadro de referência conceitual que oriente a formulação de questionários de pesquisa. Seguindo essa recomendação, o fiz dividindo o quadro em três temas: (i) currículos da EJA; (ii) avaliação na EJA e (iii) caracterização dos docentes que responderam ao questionário.

Como já exposto, elegi essa etapa da pesquisa como exploratória, com foco em ter um primeiro contato com os sentidos que os docentes atribuem ao processo avaliativo na EJA. O questionário possui 32 questões, formuladas a partir do quadro de referência conceitual abaixo. Da questão 1 até a questão 18 utilizou-se a escala de Likert com as opções: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo, discordo totalmente. Essa escala permite verificação inicial comparativa das respostas em relação aos significantes e especificações (BABBIE, 2003). Com essa estratégia investigativa, o foco foi interpretar sentidos hegemônicos que poderiam nos ajudar a compreender sobre a avaliação pedagógica enunciada pelos entrevistados, mas também auxiliar na organização da segunda parte da pesquisa dedicada às entrevistas narrativas.

QUADRO 2 – QUADRO DE REFERÊNCIA CONCEITUAL

TEMA	PARTE	SIGNIFICANTES	ESPECIFICAÇÃO	QUESTÕES
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1 sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos	EJA como educação popular	- Contribuição para a emancipação dos alunos - Desenvolvimento do senso crítico	Afirmações relacionadas ao currículo da EJA: 1) Contribui para a emancipação dos alunos 2) Desenvolve o senso crítico dos alunos.
		EJA como ensino supletivo	- Possibilidade de compensação de tempos de escolaridade não oportunizados - Colaboração para formação ao mercado de trabalho	3) Deve possibilitar a compensação de tempos de escolaridade não oportunizados anteriormente. 4) – Deve priorizar na formação ao mercado de trabalho.
		EJA como educação ao longo da vida	- Desenvolvimento de competências para aprender de forma autônoma a partir das necessidades - Aprimoramento de conhecimentos prévios dos alunos	5) Seu currículo deve priorizar o desenvolvimento de competências. 6) Seu currículo deve priorizar a aprendizagem autônoma. 7) Seu currículo deve priorizar o aprender ao longo da vida 8) Deve focar no aprimoramento de conhecimentos prévios dos alunos.
		Organização Curricular	- Construção de currículo próprio ou como referência na escola regular - Necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para EJA	9) A organização do currículo da Educação de Jovens e Adultos tem como referência adaptações do currículo regular. 10) Você sente a necessidade de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos similar a Base Nacional Comum Curricular.

Continua

Continuação – Quadro 2

AVALIAÇÃO	2 sobre a prática pedagógica	Exames estandardizados	- Compreensão da avaliação articulada a políticas curriculares centralizadoras como garantidoras de qualidade para a educação	15) A aplicação de avaliações em larga escala na Educação de Jovens e Adultos auxiliaria na verificação da qualidade da educação oferecida aos alunos. 16) Professores da Educação de Jovens e Adultos cujos resultados das turmas sejam considerados satisfatórios deveriam ser premiados.
		Avaliação pedagógica	- Enumeração dos instrumentos avaliativos privilegiados - Práticas avaliativas que ocorrem no contexto de sala de aula	17) Quando é necessário decidir sobre aprovação de um aluno da Educação de jovens e Adultos prioriza seus resultados em provas e/ ou testes ao seu engajamento nas aulas. 18) Quando é necessário decidir sobre aprovação de um aluno da Educação de jovens e Adultos, o engajamento dos alunos é priorizado em comparação aos seus resultados em provas e/ou testes. 19) Quais instrumentos e estratégias de avaliação são utilizados em sua prática na Educação de Jovens e Adultos? Pode escolher mais de uma opção 20) Se sinalizou outro(s), pode especificar?
		Avaliação Formativa	- Informar aos professores e alunos sobre o desenvolvimento das aprendizagens, localizando possíveis desvios no que foi planejado e permitindo reformulações	11) A avaliação é um processo responsável por analisar o progresso do aprendizado dos alunos. 13) É imprescindível que a avaliação se organize como um acompanhamento contínuo e constante durante todo o processo de ensino e aprendizagem.
		Avaliação Diagnóstica	- Identificar os conhecimentos e habilidades já dominadas por alunos, permitindo orientar o planejamento inicial	12) É imprescindível identificar antes de iniciar o trabalho com os alunos seus saberes prévios.
		Avaliação Somativa	- Classificar quantitativamente as aprendizagens dos alunos a partir dos resultados atingidos nos instrumentos avaliativos utilizados.	14) A avaliação deve classificar quantitativamente as aprendizagens dos alunos a partir dos resultados atingidos nos instrumentos avaliativos utilizados
CARACTERIZAÇÃO		Dados Pessoais	nome e contato	
		Formação	Normal de Nível médio, licenciatura e/ ou graduação, pós-graduação; formação continuada sobre EJA	
		Experiência profissional	Tempo de magistério, tempo de trabalho na EJA, rede de ensino	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na primeira parte do questionário, destinada aos currículos da EJA, foram selecionados três significantes (EJA como educação popular, EJA como ensino supletivo e EJA como educação ao longo da vida). Esses significantes foram eleitos a partir da análise de documentos nacionais e internacionais que tratam da temática e apresentados no capítulo 3. O significante organização curricular foi uma decisão de pesquisa para interpretar possíveis impactos de currículos universalizantes e prescritivos na produção curricular da EJA.

Na segunda parte do questionário, destinada à prática pedagógica, elegeram-se os significantes exames estandardizados/avaliação em larga escala, que não tensionam os currículos de EJA, como ocorre nos processos de escolarização de crianças e adolescentes, mas procurou-se interpretar as posições dos docentes sobre esta temática. Ainda no tema avaliação, foram construídas questões que apontassem para quais funções da avaliação pedagógica eram privilegiadas, utilizando-se os significantes avaliação formativa, avaliação somativa (FERNANDES, 2006; 2008) e avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2005; 2011; 2018). A última parte do questionário visou caracterizar os entrevistados e os contextos nos quais estavam inseridos.

4.1.1.1 – Sentidos atribuídos à avaliação – Análise do questionário

A partir da análise do questionário, interpreto que não é possível afirmar que há hegemonia dos significantes categorizados no quadro de referência conceitual. As respostas apontam para sentidos ambivalentes quanto às especificações desses significantes e à concordância a partir das significações que assumem para a EJA e formação dos seus alunos. Concordo que os sentidos que os docentes atribuem às questões para significar o que deve ser contemplado no currículo da modalidade carrega rastros para além dos significantes de EJA, rastros também da tradição da escolarização, dos projetos de sociedade e sujeito aos quais conferem legitimidade. Contudo, traduzem esses significantes, modificando o discurso político pedagógico diante das singularidades que os desafiam na modalidade.

Considerando que o questionário é fechado, deixou em aberto algumas possibilidades interpretativas, uma vez que apenas as respostas não permitiram compreender se as referências que os docentes utilizam se articulam em resposta aos significantes de EJA identificados na revisão de literatura ou se trata de tradução da tradição de escolarização. Como também em que medida seus posicionamentos em relação às funções da avaliação se articulavam com tais

tradições e os contextos de EJA. As interpretações que produzi a partir das respostas do questionário me auxiliaram na condução das entrevistas narrativas autobiográficas que se realizaram na próxima etapa.

Minhas interpretações são produzidas a partir do levantamento bibliográfico, mas reflete também minhas reflexões como docente da EJA. Assumo essa posição ciente de que a docência não acontece com plena consciência, logo, há limites nessa identificação. Contudo, esses discursos também me constituem e não é possível desvincular minha experiência na EJA da minha prática de pesquisa. Uma experiência que não é linear, unitária ou transparente, mas é produzida social e discursivamente (MILLER, 2021).

Como argumentou Elizabeth St. Pierre (2015) em entrevista, a pesquisa pós-estruturalista, diferente de uma abordagem qualitativa humanista, não pressupõe a separação entre os envolvidos, toda a produção que envolve esse trabalho se dá ontologicamente. O *Google Forms* produz automaticamente gráficos com informações objetivas das respostas. Diante desse material, produzi interpretações atravessadas por essas experiências, reconhecendo, também, que o questionário não produz respostas que possam ser interpretadas com sentidos em si. Somos seres de linguagem, não racionais e a experiência nunca é inteira, nunca é experiência como presença (HADDOCK-LOBO, 2013).

A posição desconstrutiva derridiana coloca em suspeita as experiências, memórias e história como lineares, reconfigurando nossas posições sobre a formação de subjetividades. Estas se dão por tomadas de decisão arbitrárias, mas em um movimento de reconhecimento, de tradução, de diferenciação (HADDOCK-LOBO, 2013).

Como sinalizado na introdução, tanto na etapa exploratória da pesquisa, com o uso do questionário, quanto nas entrevistas narrativas, a investigação abrange docentes regentes de turma e docentes que cumprem funções em coordenação pedagógica, assumindo o conceito amplo de docência (BRASIL, 2019).

Como o objetivo não era pensar questões de uma rede de ensino específica, para localizar os docentes utilizou-se como estratégia o compartilhamento do questionário em grupos fechados da rede social *Facebook*, destinado à troca de experiências de pesquisadores e docentes de EJA no Brasil e auxílio de docentes e pesquisadores no compartilhamento com seus pares. Concordo com St. Pierre (2018) quando a autora aponta que, numa pesquisa pós-qualitativa, não existe a necessidade de pensar as questões de pesquisa a partir de um único lugar, de um espaço particular, de um local específico. O *lócus* de pesquisa é uma decisão do pesquisador. Entretanto, o campo extrapola um lugar particular, os discursos que ali circulam

são enunciações de discursos que circulam socialmente, não puro e submetidos a processos de tradução.

O questionário esteve aberto para respostas entre os meses de abril de 2021 até novembro de 2021, tendo 37 respostas de docentes. Desses, 25 atuavam na EJA de redes de ensino municipais, 6 em redes de ensino estaduais e 6 em ambas as redes de ensino. Nenhum dos entrevistados trabalhava em rede de ensino federal ou privada. Os docentes que responderam estavam distribuídos entre as seguintes redes de ensino na ocasião:

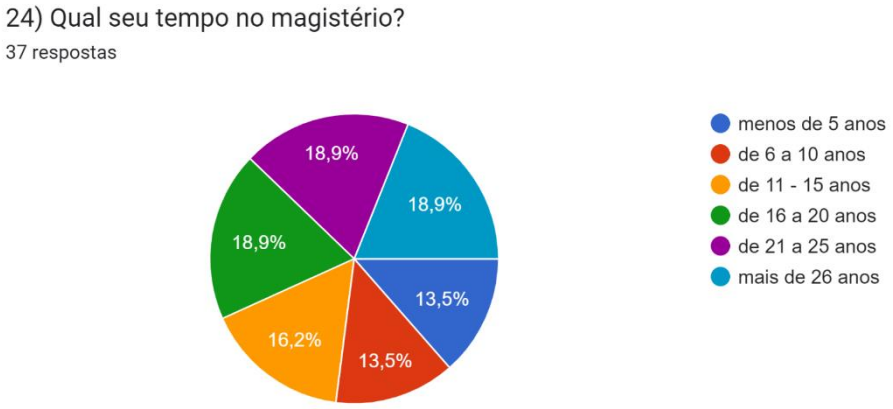
- Secretaria Municipal de Educação de Taperoá (BA);
- Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (ES);
- Secretaria de Educação do Município de Aracruz (ES);
- Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro do Itapemirim (ES);
- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (RJ);
- Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ);
- Secretaria de Educação Itaboraí (RJ);
- Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (RJ);
- Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis (RJ);
- Secretaria Municipal de Educação de Paraíba do Sul (RJ);
- Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ);
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SP);
- Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SP);
- Secretaria Municipal de Educação de Taboão da Serra (SP).

Os gráficos não serão apresentados na ordem de disposição das questões no questionário, mas a partir da divisão dos temas do quadro de referência conceitual. Dessa maneira, serão analisados primeiro gráficos referentes às respostas do tema caracterização, utilizadas para interpretar aspectos relacionados à docência na EJA. Na sequência, os gráficos analisados são aqueles relacionados às questões sobre currículos na EJA e, por fim, questões relacionadas à avaliação na EJA. Considerando que esta etapa é considerada exploratória, as respostas serão utilizadas como tentativa de aproximação com os discursos negociados no campo que serviram para organizar as conversas das entrevistas narrativas.

Os gráficos a seguir, 1, 2 e 3, correspondem às questões 24, 25 e 22, respectivamente, e tratam do tempo de experiência no magistério e o tempo de trabalho na EJA. Compreender o perfil dos docentes que responderam ao questionário foi considerada parte necessária para

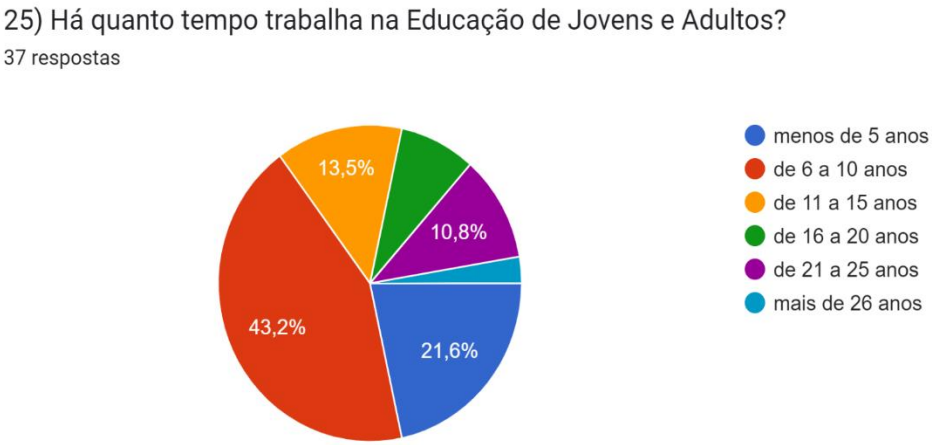
interpretar suas respostas sobre currículos e avaliação na EJA. A subjetividade docente é interpretada a partir dos pressupostos do sujeito do pós-estruturalismo, que não tem posse de si, atravessado por inúmeras possibilidades subjetivas (PIMENTEL JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017). Assim, suas histórias não são estruturas estáveis, mas construídas na relacionalidade. Portanto, elementos de caracterização (como tempo de magistério, tempo de magistério na EJA e formação profissional) fornecem possibilidades de interpretações contextuais.

GRÁFICO 1 – QUESTÃO 24 - SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO



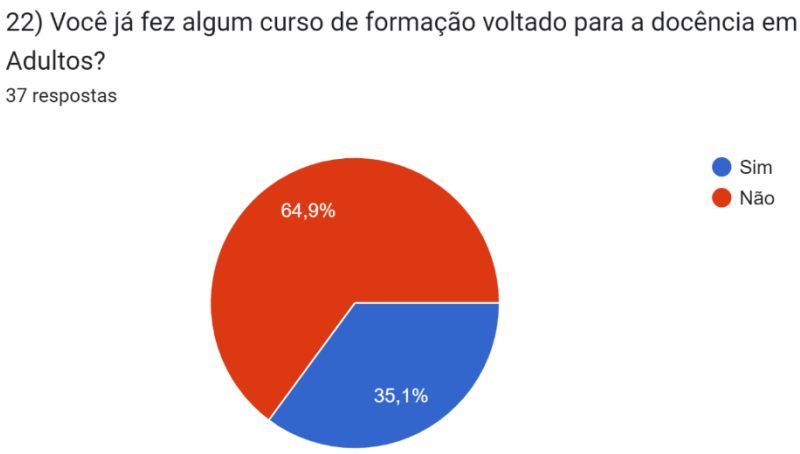
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2022

GRÁFICO 2 – QUESTÃO 25 - SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - TEMPO DE TRABALHO NA EJ



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2022

GRÁFICO 3 – QUESTÃO 22 - SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - FORMAÇÃO EM EJA



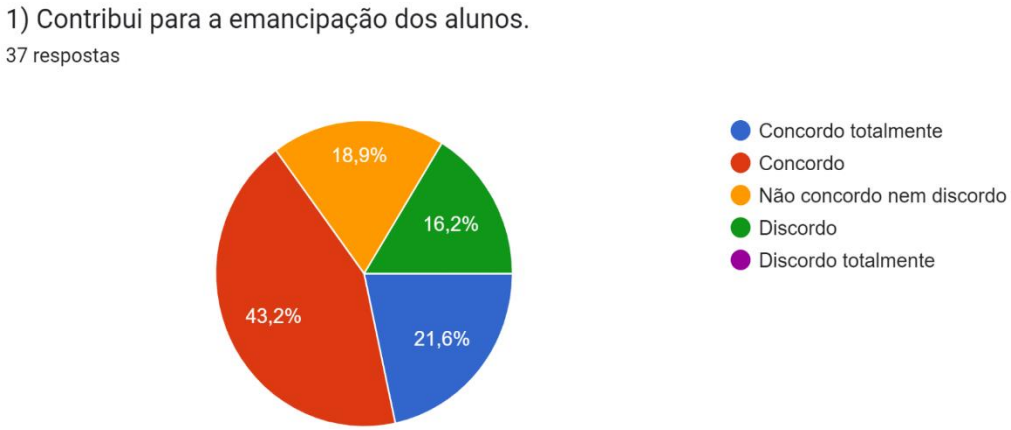
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2022.

Conforme está sinalizado no gráfico 1, a maioria dos entrevistados possui a partir de onze anos de experiência no magistério. São cinco aqueles que possuem de 6 a 10 anos de experiência e cinco que possuem menos de 5 anos de experiência no magistério. A partir do gráfico 2, é possível interpretar que o tempo de trabalho na EJA surge após a experiência no magistério em contextos de escolarização infanto-juvenis. Dos entrevistados, 45, 2% possuem de 6 a 10 anos trabalhando com EJA e 21,6% menos de 5 anos trabalhando com a modalidade. Já o gráfico 3 sinaliza que a maioria dos docentes, ou seja, 64,9%, não tem curso de formação referente à docência na EJA. Dos treze docentes que sinalizaram que possuem formação em EJA, onze relatam ter acontecido em espaços de formação continuada de docentes ou por extensão universitária ou por formações oferecidas pelas redes de ensino nas quais trabalham. Uma das respostas indica formação por meio de pós-graduação *lato sensu* e uma por temática da pesquisa de mestrado.

Essas são informações que apontam para o perfil repetido no campo educacional relacionado às práticas pedagógicas de EJA e o campo da formação docente. Considerando que os cursos de licenciatura têm colaborado pouco para as discussões acerca do reconhecimento da EJA como um espaço educacional com especificidades que se afastam das necessidades da educação de crianças e adolescentes. Com priorização da educação para os mais novos, em geral, é comum que os docentes não tenham como expectativa inicial o trabalho na EJA, chegando à modalidade por necessidades particulares, como de ajustes de horário por conta da maior oferta da modalidade encontrar-se no horário noturno. (SOARES; PEDROSO, 2016; OLIVEIRA, R., 2018).

A seguir, apresento a análise das respostas dos docentes ao questionário, cujo objetivo foi compreender como os significantes EJA como educação popular, EJA como educação ao longo da vida e EJA como ensino supletivo apareciam em suas respostas. Na parte do questionário sobre a avaliação pedagógica, o foco compreendeu como operavam com as diferentes funções de avaliação em um contexto de EJA e em que medida se articulavam com suas compreensões para o currículo da modalidade. Os gráficos 4, 5 e 6[46] fazem referência ao significante EJA como educação popular. As questões formuladas para o significante educação popular trazem elementos fundamentais da perspectiva freireana como emancipação, desenvolvimento do senso crítico e valorização dos contextos culturais dos alunos a partir da valorização de seus saberes prévios.

GRÁFICO 4- QUESTÃO 1 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO POPULAR



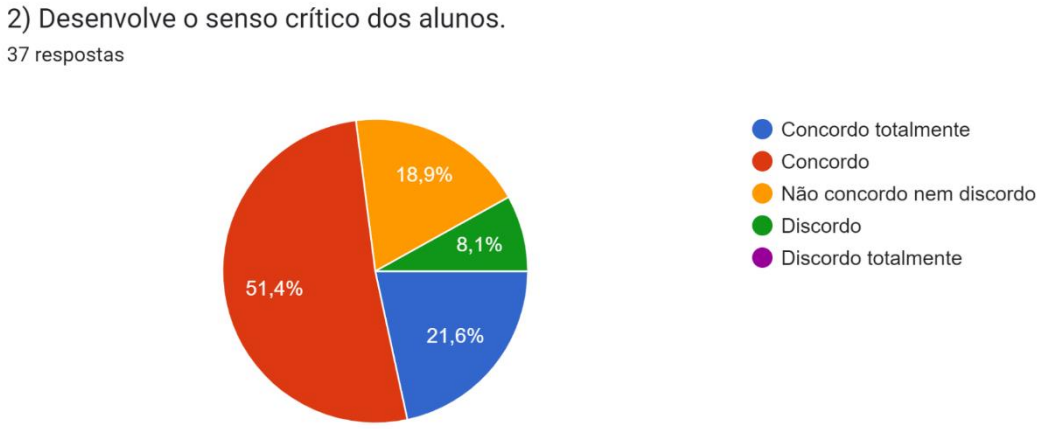
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

Sobre a questão 1, apresentada no gráfico 4, relacionada ao currículo da EJA, contribuindo para a emancipação dos alunos, somando-se aqueles que marcaram *concordo totalmente* e *concordo* com a afirmação, há 64,8% das respostas, como aparece no gráfico acima. O conceito de emancipação é fundamental para os pressupostos da educação popular. Entretanto, ao longo dos anos, mesmo as concepções teóricas que não estão inscritas nos referenciais da educação popular reivindicam a importância da educação colaborar para a emancipação dos alunos. Contudo, na docência da EJA, assumo que esse conceito sofre forte influência dos pressupostos teóricos da educação popular em consequência dos muitos documentos produzidos e do próprio discurso militante do campo da EJA que convoca à

[46] A questão 8 também trata da EJA como educação ao longo da vida.

prática de educação libertadora que colabora para a construção do sujeito que "lê a vida" a partir da crítica às normas opressoras instituídas (FREIRE, 1997; 2007;2011; VENTURA, 2013; GADOTTI, 2016).

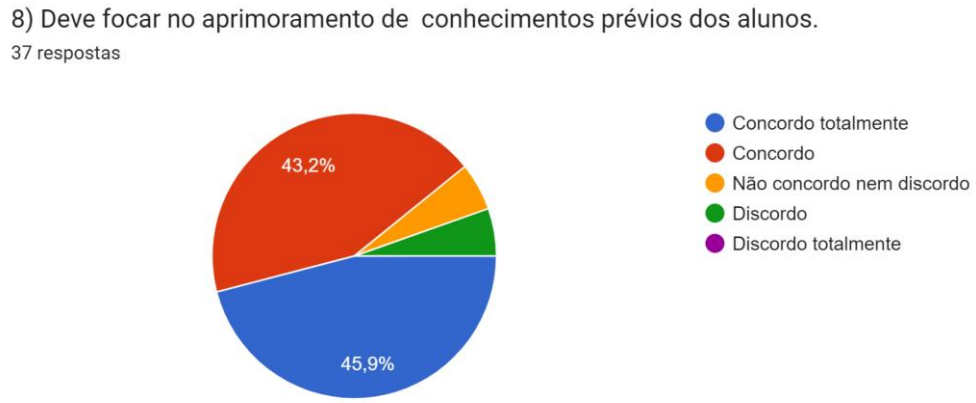
GRÁFICO 5 – QUESTÃO 2 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO POPULAR



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

Com a questão 2, que se encontra no gráfico 5, o objetivo foi verificar como os docentes se posicionam em relação ao currículo da EJA estar alinhado ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Entre as respostas, somam-se 73% entre *concordo plenamente* e *concordo*. Essa questão se inseriu na significante educação popular em consequência de seus pressupostos, considerando que o caminho para a emancipação seria através do desenvolvimento do senso crítico, rompendo com a mecanização da educação (FREIRE, 1999), fomentando a criticidade dos alunos através de suas próprias experiências de vida. A EJA, que se articula ao significante da educação popular, tem o compromisso para além do ensino, mas deve compreender a leitura do mundo como potência de transformação das relações políticas e sociais (FÁVERO, 2004; FREIRE, 1997; 1999; 2007;2011; GADOTTI, 2016).

GRÁFICO 6 – QUESTÃO 8 SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO POPULAR



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

A questão 8, apresentada no gráfico 6, é compartilhada entre os significantes EJA como educação popular e EJA como educação ao longo da vida. Ela faz referência à importância dos currículos considerarem os conhecimentos prévios dos alunos na EJA. Entre as respostas, somam-se 89,1% aqueles que responderam *concordo plenamente* e *concordo*. Na educação popular, os conhecimentos prévios são a base do currículo, é das vivências dos alunos que todo o currículo será produzido, em uma relação dialógica.

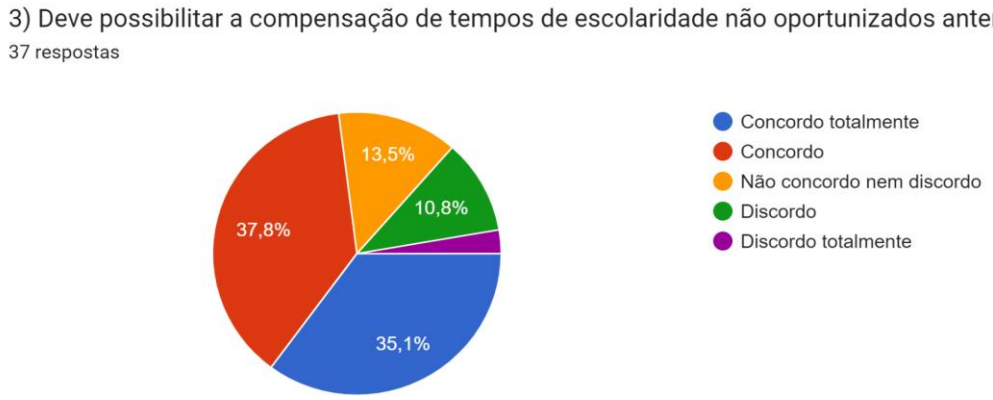
Para Freire (1997; 1999; 2007; 2011), o conhecimento só se constrói na ação, no movimento. Pressupõe, portanto, a leitura de mundo como artifício capaz de mobilizar transformações. Assim, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é parte constitutiva do processo educativo e de luta democrática. Isso porque evocava a mobilização popular que se construiria no reconhecimento das condições de opressão. Os pressupostos de Educação ao longo da vida se localizam em uma concepção de educação aberta e flexível, que se adéque às necessidades que surgem ao longo da existência, marcada no século XXI por crises e incertezas. O respeito às necessidades e diferenças devem estar na base de propostas educacionais democráticas, que valorizam as histórias de vida dos sujeitos (DELORS, 1998, UNESCO, 2009ª; 2010).

Pensando os conhecimentos prévios sob a perspectiva da educação ao longo da vida, aproximada como sentidos da educação popular e permanente, há a compreensão de que as pessoas jovens e adultas têm como direito aprender novos conhecimentos ao longo da sua existência sem que estes sejam apresentados deslocados de sua vida cotidiana (PAIVA, 2006). Entretanto, em uma perspectiva liberal de educação ao longo da vida, alinhada à

educação continuada, os conhecimentos prévios são tratados como aquisição continuada de conhecimentos em um sentido progressivo de acúmulo. Essa significação é estimulada por agendas econômicas de adequação ao mundo do trabalho.

Os gráficos 7 e 8 apresentam as respostas às questões 3 e 4 do questionário, respectivamente, relacionadas ao significante EJA como ensino supletivo.

GRÁFICO 7 – QUESTÃO 3 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE ENSINO SUPLETIVO



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

No gráfico 7, a questão se dedica a compreender como os docentes entendem que a compensação de tempos escolares não oportunizados deveria estar presente nos currículos da modalidade. As respostas *concordo totalmente* e *concordo* somam 72,9% dos docentes. Embora o Parecer CNE/CEB 11/2000, um marco político e histórico da modalidade, que ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, aponte para a importância de currículos alinhados às suas funções sociais (reparadora, equalizadora e qualificadora) e ao legado da educação popular, isso não foi suficiente para suprimir o significante ensino supletivo nas práticas pedagógicas.

De todo modo, a compreensão acerca da compensação de tempos escolares não pode ser encarada de forma essencializada e unitária, considerando haver na EJA a dimensão de oportunizar educação àqueles que não tiveram acesso na idade certa, e pode ter sido esse o motivo das respostas. Avalio que a questão foi apresentada amplamente, o que dificulta entender os sentidos mobilizados pelos docentes para escolher suas respostas. Assim, nas entrevistas narrativas, foi possível compreender os sentidos negociados em torno dessa significação.

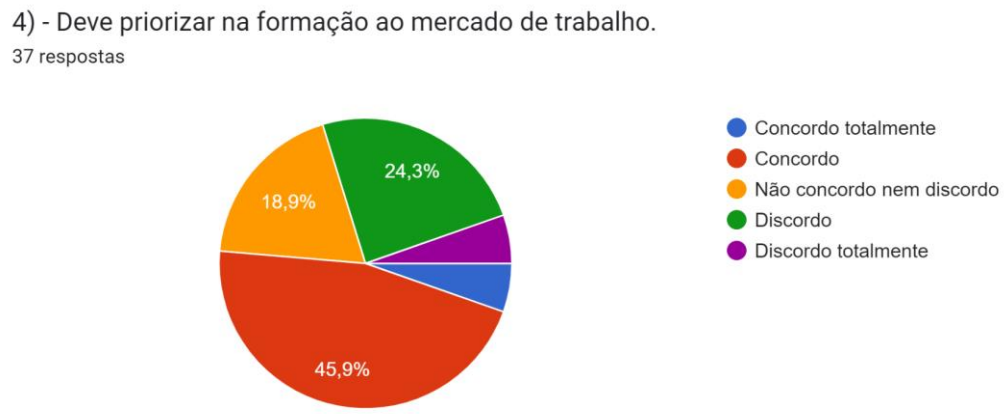
Ao mesmo tempo, há o histórico dos longos anos do ensino supletivo estruturado nas décadas de 1970 e 1980 para a educação de pessoas adultas e jovens. Além da falta de investimentos que as experiências educacionais dessa população sofreram historicamente, que mesmo após os anos de redemocratização segue com a priorização da educação para contextos infanto-juvenis, sem a construção de políticas públicas com a EJA, em diálogo com sua população (SILVA; SOUZA; BARBOSA, 2021).

A LDB 9394/96 também trouxe poucos avanços para a educação de pessoas jovens e adultas, considerando que, embora integre a EJA como uma modalidade da educação básica, desvinculando a dimensão de ensino supletivo e sinalizando a necessidade de oportunidades educacionais adequadas às características de sua população, a manutenção da nomenclatura exames supletivos para as provas com vistas à certificação colabora para a sedimentação de tais sentidos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Sobre isso, Machado (2016) argumenta que

> As políticas oficiais de educação de adultos deixaram marcas muito significativas no imaginário da população, que até hoje ainda podem ser identificadas, sobretudo com um tratamento pejorativo, chamando de "mobral" ou "supletivo" às pessoas que têm pouco conhecimento sobre qualquer coisa […], Portanto, mesmo reconhecendo os avanços na área da educação em geral, se pensarmos o debate do texto aprovado da CF de 1988, é necessário perceber que muitas das tradições enraizadas no pensamento brasileiro sobre a quem se destina a educação e como ela deve ser praticada contradizem com a defesa central desta constituição, que é a Educação como Direito de Todos. Isto é muito evidente para quem acompanha a luta histórica do direito a educação para jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Nesse sentido, há um passado que não passou, que é o do preconceito com pobres, negras e negros, população que vive no campo ou nas periferias das cidades, que são a maioria daqueles que ainda não concluíram a educação básica, mesmo já tendo passados mais de duas décadas da aprovação da CF de 1988 (p. 434).

GRÁFICO 8 – QUESTÃO 4 SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE ENSINO SUPLETIVO



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

No gráfico 8, a questão tratava dos currículos de EJA dando prioridade à formação para o mercado de trabalho. Esta questão que articula à EJA ao trabalho foi a que apresentou menor reiteração dentre as respostas, com a soma entre *concordo totalmente* e *concordo* em 51,3% das respostas. Ao mesmo tempo, 29,7% é o resultado da soma daqueles que declaram *discordo totalmente* e *discordo* dessa articulação. O ensino supletivo tinha como força a perspectiva da educação compensatória com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento da Nação durante o período da ditadura militar pós-golpe de 1964. Por isso, caberia a esse sistema a transformação de mão-de-obra considerada, na ocasião, marginalizada para a mão-de-obra técnica. Entretanto, tais pressupostos iam de encontro a uma educação e trabalhos alienantes (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Embora os docentes assumam em parte o significante ensino supletivo nos currículos de EJA, como na questão relacionada à compensação de tempos escolares, em se tratando de uma produção discursiva, sempre há novas significações sendo produzidas e assumidas em processos de identificação (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015ª). Os discursos que são produzidos no movimento articulatório para a significação da EJA dialogam com diferentes discursos sociais, políticos e culturais que são traduzidos e produzem outros, em um incessante processo de diferenciação. Assim, nesse caso, relacionado à formação para o mercado de trabalho, possivelmente os docentes se antagonizam à vinculação do discurso pedagógico que prepara mão de obra para trabalho alienante, e, talvez, isso indique o porquê possuem menos concordância com a afirmação no questionário.

Todavia, 51,3% são mais da metade dos docentes pontuando concordância com a afirmação, o que não é pouco. Avalio que se não tivesse utilizado o questionário como pesquisa exploratória teria dificuldade para entender como o significante EJA como ensino supletivo é operado pelos docentes, em função da questão estar ampla. As respostas podem vir por diferentes compreensões sobre a questão, dentre elas: desalinhamento da formação alienante para o mercado de trabalho, do alinhamento da perspectiva pragmática que articula a educação para pessoas jovens e adultas à formação para as necessidades impostas pelo mundo do trabalho ou pela vinculação da formação da classe trabalhadora para resistir a contextos de precarização do mercado de trabalho no sistema capitalista, perspectiva da educação popular iniciadas com os Círculos de Cultura. (RUMMERT, 2019).

Os gráficos 9, 10 e 11 apresentam as respostas às questões 5, 6 e 7 do questionário, respectivamente, relacionadas ao significante EJA como ensino educação ao longo da vida.

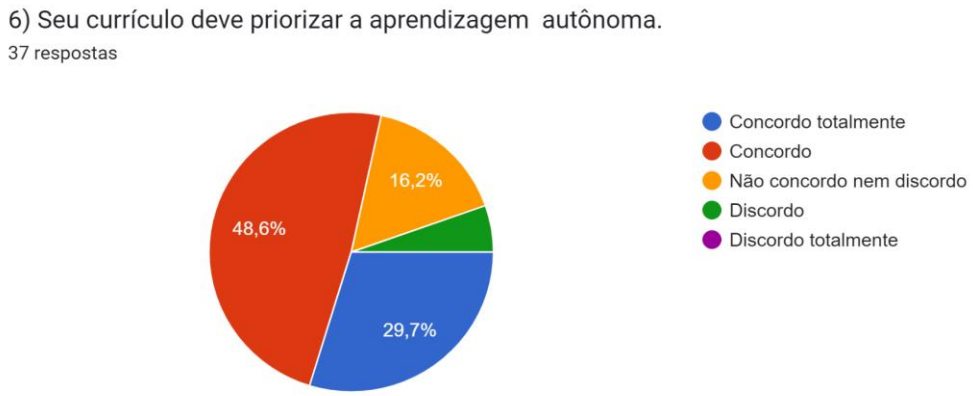
GRÁFICO 9 – QUESTÃO 5 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO DE AO LONGO DA VIDA

Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

A questão apresentada no gráfico acima trata da importância de priorização do desenvolvimento de competências nos currículos da EJA. A soma daqueles que responderam *concordo totalmente* e *concordo* é de 75,7%. Esse debate está em evidência nas políticas públicas de diversas instâncias, tendo como objetivo desenvolver o que se assume como práticas de melhor qualidade. Como discutido anteriormente no texto, o discurso sobre qualidade da educação não é hegemônico (MATHEUS; LOPES, 2014). Lima (2012) faz a crítica à hipervalorização do papel da educação como capaz de resolver problemas de ordem econômica, política e social. A educação por competências, marca da educação e aprendizagem ao longo da vida, destacada nos documentos internacionais, têm se centrado na competitividade e na normatização do sujeito universal.

Macedo (2019), discutindo sobre as competências na BNCC, destacou que esses ideais já estavam presentes desde a publicação do Relatório Delors com a visão comportamental das competências a partir dos pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para a autora, essas competências são pensadas para a exterioridade dos sujeitos, transferindo para estes a culpabilização por políticas públicas malsucedidas. O Relatório Delors é orientador da EJA na perspectiva da educação ao longo da vida, e o desenvolvimento de competências tem sido reafirmado como necessidade para a EJA em seus documentos posteriores como Marco de Ação de Belém e GRALEs 1, 2, 3 e 4, entre outros.

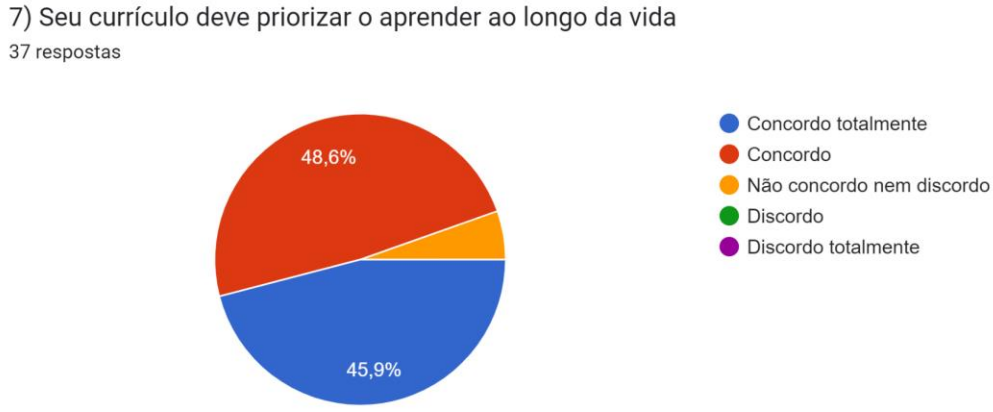
GRÁFICO 10 – QUESTÃO 6 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

A questão apresentada no gráfico acima, trata da importância de priorização da aprendizagem autônoma nos currículos da EJA. A soma daqueles que responderam *concordo totalmente* e *concordo* é de 78,3%. Parece-me razoável que, quando se trata de educação de pessoas jovens e adultas, estamos falando de um contexto no qual os sujeitos acumularam vivências e experiências autodidatas nesse percurso. Portanto, talvez seja esse o espectro de significação que os docentes utilizam para assumir a prioridade na aprendizagem autônoma. Entretanto, na educação ao longo da vida, há críticas à individualização da aprendizagem, transformando os sujeitos em empreendedores de si, de modo que, a partir de sua educação, conseguiria modificar contextos sociais precarizados (LIMA, 2012). Subscrever à educação por competências na EJA significa negar a intersubjetividade das pessoas jovens e adultas e reafirmar que suas formas de viver são inadequadas.

GRÁFICO 11 – QUESTÃO 7 - SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – SIGNIFICANTE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

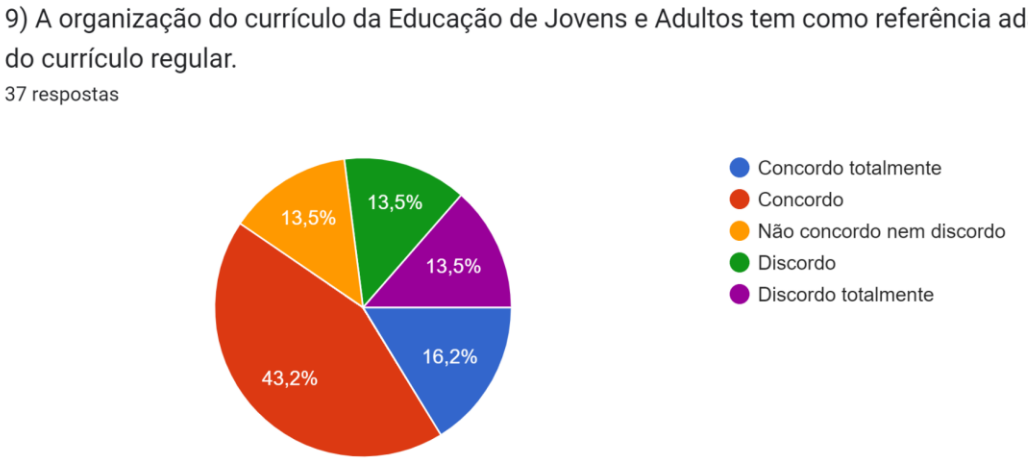


Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

A questão apresentada no gráfico acima, trata da importância de priorização do aprender ao longo da vida nos currículos da EJA. A soma daqueles que responderam *concordo totalmente* e *concordo* é de 94,5%. Diante das outras questões dedicadas ao significante EJA como educação ao longo da vida, não foi possível compreender se estavam articulando as questões a esse significante. Entretanto, diante da resposta a essa questão, compreendo que os docentes têm conhecimento sobre a perspectiva de aprender ao longo da vida como uma das dimensões para a modalidade. Todavia, a perspectiva com a qual se alinham não está clara e por isso foi aprofundada nas entrevistas narrativas.

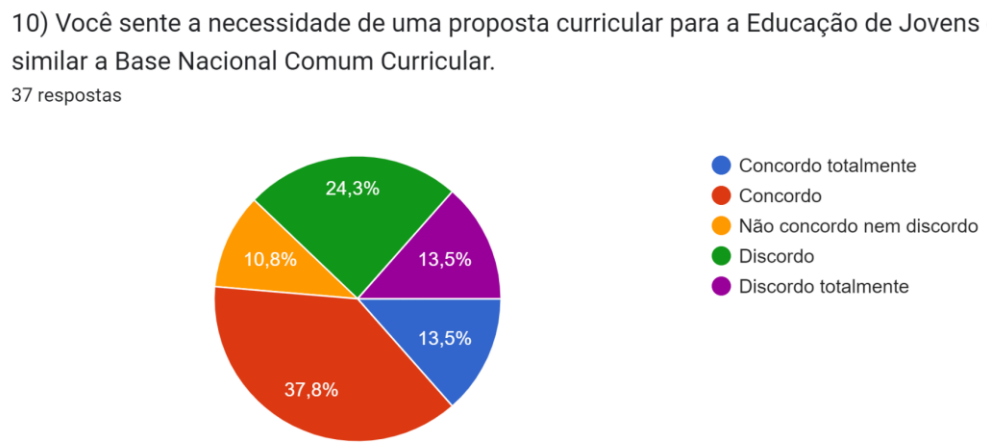
Os gráficos 12 e 13 apresentam as respostas às questões 9 e 10 do questionário, respectivamente. Diferentemente das questões que se dedicavam aos significantes, estas tentam compreender acerca da organização curricular dos docentes, ou seja, pedagógicas na EJA. Com essas questões, me interessava compreenderem que medidas lógicas sedimentadas nos processos de escolarização em contextos infanto-juvenis assumidas como tradicionais poderiam produzir currículos na EJA tendo como referência a esses contextos.

GRÁFICO 12 – QUESTÃO 9 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

GRÁFICO 13 – QUESTÃO 10 – SOBRE O CURRÍCULO NA EJA – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

No gráfico 12, a questão tratava da organização dos currículos de EJA a partir das referências da escola para contextos infanto-juvenis. E o gráfico 13 sobre a necessidade de uma proposta de BNCC para a EJA. As respostas do gráfico 12 apresentaram 59,4% de soma entre *concordo totalmente* e *concordo*. Dentre aqueles com respostas de negação, somam-se 27% de respostas que integram *discordo totalmente* e *discordo.*

Sobre as respostas do gráfico 13, a soma de respostas *discordo totalmente* e *discordo* é de 37,8%, o maior quantitativo dentre as respostas de negação do questionário. Entretanto, a soma entre aqueles que responderam *concordo totalmente* e *concordo* é de 59,3%. Considerando que a questão não deu conta de apontar os motivos relacionados à resposta, ela foi conversada nas entrevistas.

Talvez a EJA, tal como é ofertada no Brasil, com prioridade de experiências de escolarização, possa justificar a compreensão da necessidade de referenciais hegemônicos da educação básica em contextos de escolarização infanto-juvenis. Ao mesmo tempo, assumindo a EJA como um direito, interroga-se em que medida essa falta de prescrição curricular não seria suas interpretações em defesa do direito de seus alunos aos conhecimentos historicamente construídos, uma referência defendida por alguns teóricos do campo do currículo (YOUNG, 2014; 2016).

O currículo produzido pelos docentes, interpretado a partir da textualidade, é uma construção discursiva em constante fluxo de disputas por significação, sujeito à tradução. Assim, carrega marcas de tradições, de sentidos que circulam sobre os contextos, mas são a

todo momento negociados e ressignificados na tentativa de fixar sentidos (LOPES, 2014; 2015).

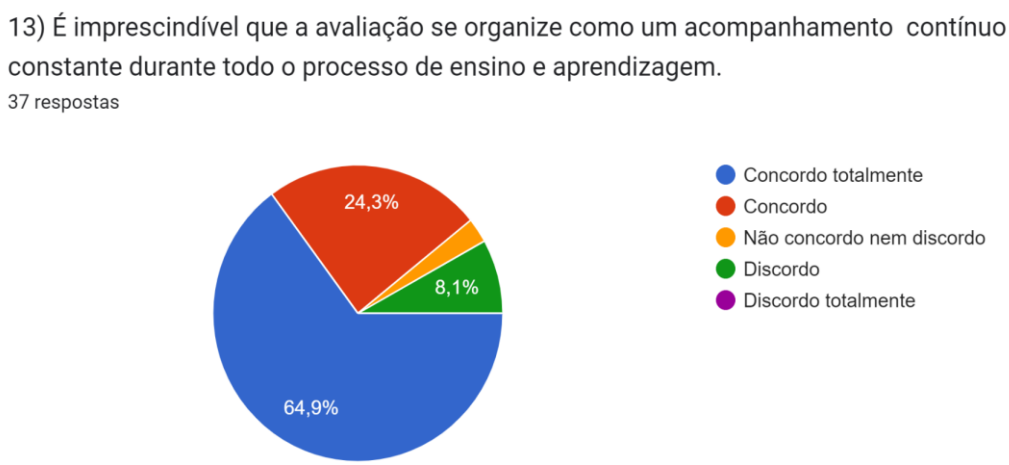
Na perspectiva discursiva, essas negociações acontecem no campo político, nos conflitos entre as diferentes relações de poder (LACLAU, 2011). Pensar sobre esses significantes nos ajuda na problematização das projeções de identidades e sujeitos via educação. A desconstrução derridiana colabora com essa discussão ao propor que nossas decisões se dão em um processo de reconhecimento e diferenciação nas diversas instâncias sociais (DERRIDA, 1973; 2014).

Os gráficos a seguir tratam das questões relacionadas às funções da avaliação (formativa, diagnóstica e somativa). Os gráficos 14 e 15 dizem respeito às respostas das questões 11 e 13, respectivamente, relacionadas à função formativa da avaliação pedagógica.

GRÁFICO 14 – QUESTÃO 11- SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO

Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

GRÁFICO 15 – QUESTÃO 13 SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO

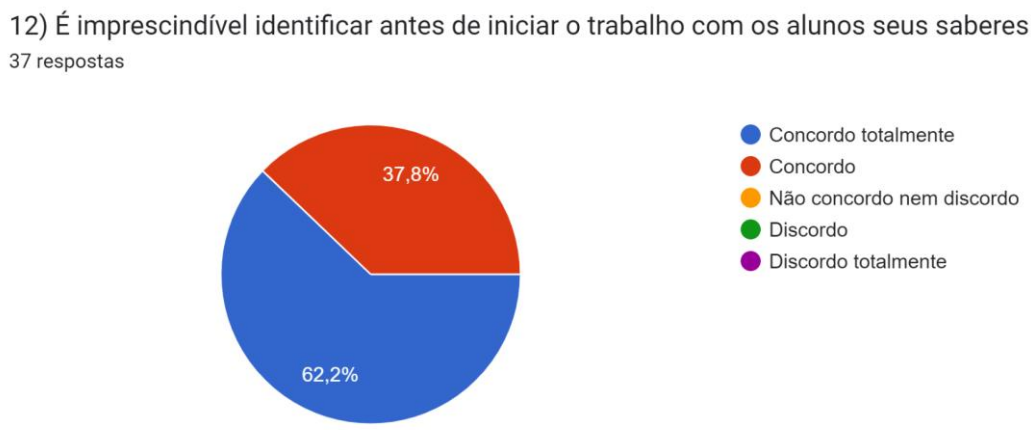


Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

No gráfico 14, a questão tratava da avaliação como processo de análise do progresso dos alunos. As respostas apresentaram a soma de 83,8% em *concordo totalmente* e *concordo*. No gráfico 15, a questão tratava da avaliação como acompanhamento contínuo dos alunos e, dentre a soma de respostas *concordo totalmente* e *concordo*, foi de 89,2%. Esses resultados indicam que os docentes assumem a importância da função formativa da avaliação pedagógica.

O gráfico 16 apresenta as respostas da questão 12, que trata da função diagnóstica da avaliação pedagógica.

GRÁFICO 16 – QUESTÃO 12 – SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - FUNÇÃO DIAGNÓSTICA DA AVALIAÇÃO



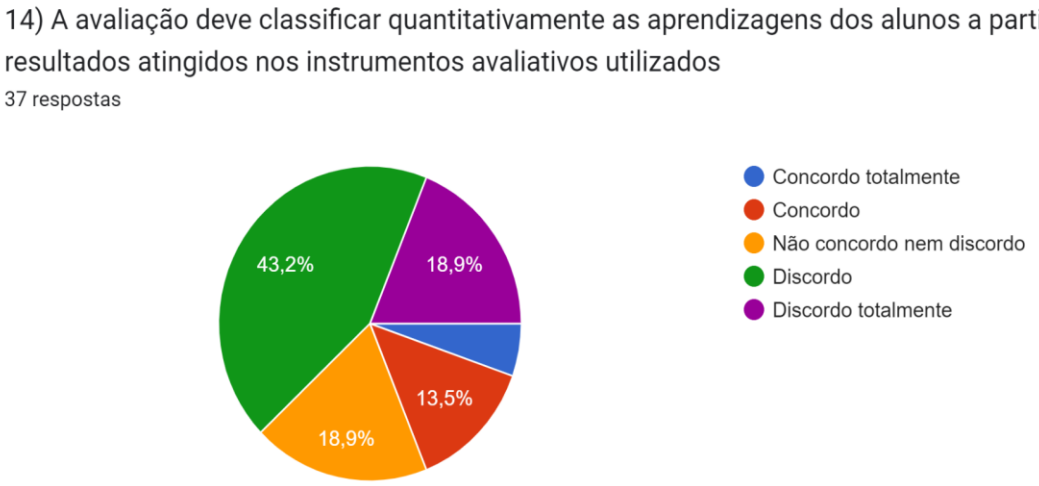
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

A questão considerava a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar qualquer ação educativa, ou seja, de construir um diagnóstico. Nessa questão,

a soma daqueles que responderam *concordo totalmente* e *concordo é de* 100%, portanto, todos consideram essa prática imprescindível.

O gráfico 17 apresenta as respostas da questão 14, que trata da função somativa da avaliação pedagógica.

GRÁFICO 17 – QUESTÃO 14 – SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA – FUNÇÃO SOMATIVA DA AVALIAÇÃO



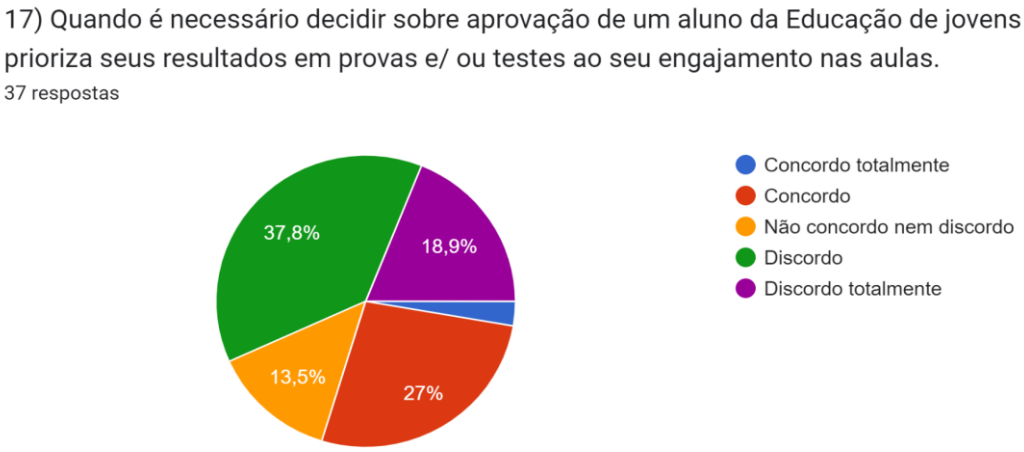
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

O objetivo da questão foi tentar compreender em que lugar na prática avaliativa os resultados objetivos, focados em quantificação, atribuição de notas e conceitos, de modo a classificar aos alunos, tinham significação na decisão de avaliar dos docentes. Apresentando uma mudança de tendência das outras questões relacionadas às funções da avaliação, nessa as respostas *discordo totalmente* e *discordo* somaram 62,1%, enquanto *concordo totalmente* e *concordo* foram 18,9%. Esse resultado nos dá pistas de que os docentes entendem a avaliação como processo.

Ao interpretarmos os significantes avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação diagnóstica, os sentidos atribuídos à avaliação aparecem ambivalentes. Não é possível fixar um único significante ao avaliar e, também, não se espera isso. Chama a atenção que, ao focarmos em questões relacionadas à avaliação pedagógica, o conceito de EJA como suplência se reduz à maneira como significam a avaliação e se aproxima às formas mais amplas de educação, cuja característica instrumental do ensino supletivo é evidenciada.

Os gráficos 18, 19 e 20 dizem respeito às respostas das questões 17, 18 e 19, respectivamente, relacionadas à prática de avaliação pedagógica na EJA.

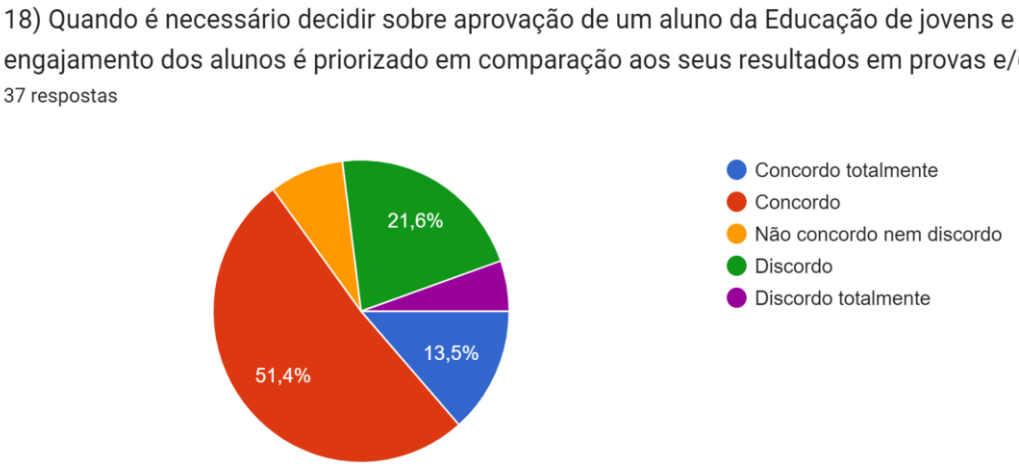
GRÁFICO 18 - QUESTÃO 17 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

O objetivo da questão apresentada no gráfico 18 se relaciona com a questão do gráfico 17. Ela tenta compreender sobre a priorização objetiva dos resultados em provas e testes em comparação ao engajamento dos alunos nos momentos de decisão sobre aprovação. As respostas *discordo totalmente* e *discordo* somaram 56,7%, enquanto *concordo totalmente* e *concordo* foram 29,7%.

GRÁFICO 19 - QUESTÃO 18 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

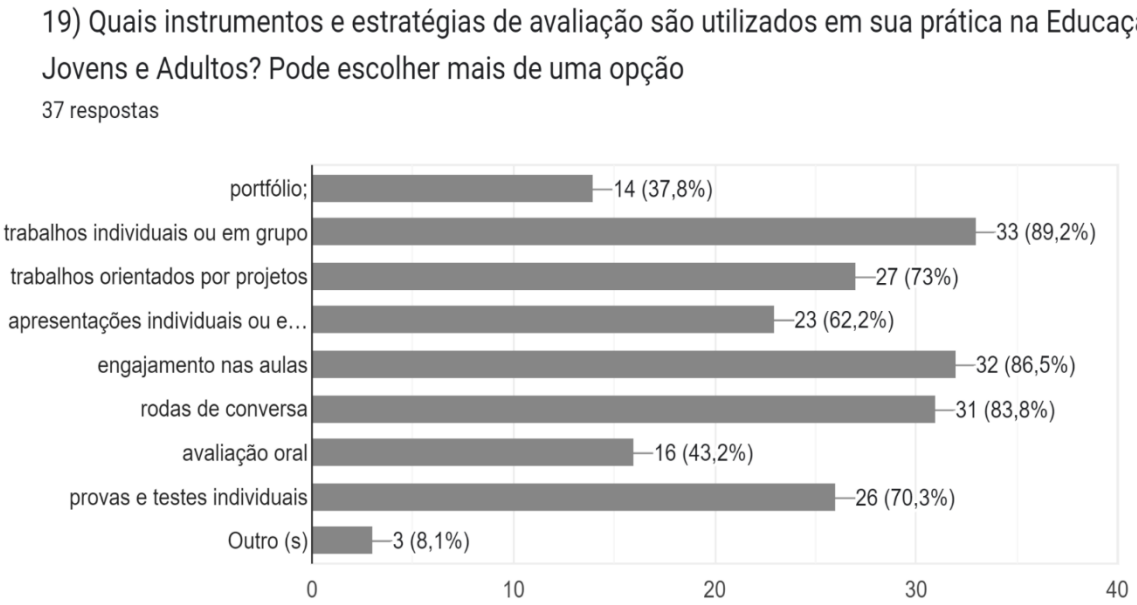


Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

A questão desse gráfico complementa a do gráfico 18, considerando que ela inverte a proposição. Aqui, interessa compreender o engajamento dos alunos no processo educativo como elemento de prioridade na decisão de avaliar. Nesse caso, somam-se 64,9% entre aqueles que escolheram, como opção, *concordo totalmente* e *concordo*.

As questões dos gráficos 18 e 19 foram construídas a partir das reflexões que tenho produzido no meu exercício de docência na EJA, além de posicionamentos sobre avaliação dos docentes entrevistados durante a minha pesquisa de mestrado que, por se tratar de outra temática de EJA, não cabia desenvolver naquela ocasião. Nessas duas experiências, que acabam se entrecruzando, os momentos decisivos de avaliação para os alunos, como a aprovação e reprovação, os resultados objetivos em provas e testes são secundarizados. Nesses momentos, os docentes recorrem a outros processos construídos em sala de aula, em diálogo com os alunos, para avaliar. Isso não significa que eles renunciem aos conhecimentos do currículo prescrito que acham importantes. Mas, ao mesmo tempo, consideram que outras coisas são produzidas em sala de aula que podem e devem ser consideradas no percurso educacional na EJA.

GRÁFICO 20 - QUESTÃO 19- SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO



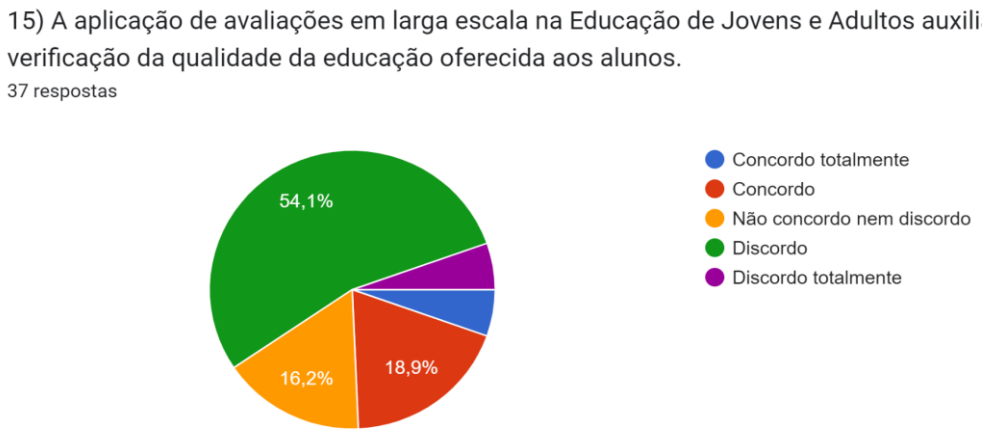
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

O gráfico 20 apresenta os resultados da questão 19, na qual os docentes deveriam indicar quais instrumentos e estratégias de avaliação utilizam na prática com EJA. Era possível marcar mais de um instrumento. Havia oito opções previamente escritas e uma opção para marcar outras que não estivessem discriminadas, que poderia ser descrita na questão seguinte. Conforme é possível verificar acima, os docentes não renunciam a utilizar provas e testes individuais, entretanto, comparando aos outros instrumentos/estratégias, essa categoria avaliativa está em quinto lugar entre os oito apresentados. Entre aqueles que marcaram como

opção *outros*, na questão 20, era solicitado que informassem as estratégias/instrumentos que não estavam nas opções da questão 19. Os docentes informaram utilizar atividades diárias; produção textual (em variadas formas); interação; solidariedade e cooperação ao longo do processo ensino-aprendizagem; assiduidade e cumprimento em sala de aula. Essas respostas reafirmam que, nos contextos de EJA, os docentes buscam alternativas menos engessadas de avaliação.

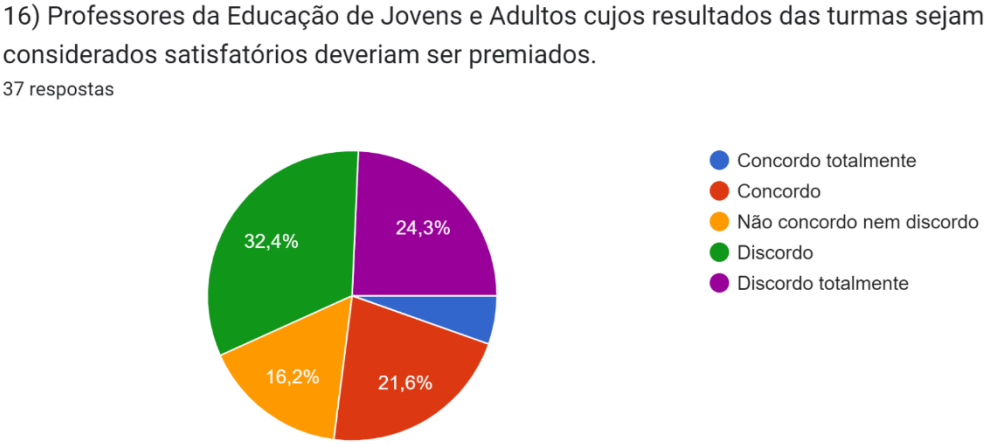
Os gráficos 21 e 22 apresentam os resultados das questões 15 e 16, respectivamente, e tratam de exames estandardizados. Embora essas avaliações não tensionem os currículos de EJA, como ocorre em contextos de escolarização infanto-juvenis dos docentes sobre esta temática, tive em vista interpretar as posições deles sobre a temática, de acordo com os apontamentos feitos no capítulo 2 sobre esta temática.

GRÁFICO 21 - QUESTÃO 15 - SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - EXAMES ESTANDARDIZADOS



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

GRÁFICO 22 - QUESTÃO 16- SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA - EXAMES ESTANDARDIZADOS



Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms, 2021.

O gráfico 21 questionava acerca da relação entre avaliações em larga escala para alunos da EJA e a verificação da qualidade da educação. Nesse aspecto, os docentes, em sua maioria, não concordavam com essa proposição. As respostas *discordo totalmente* e *discordo* somaram 59,5%, enquanto *concordo totalmente* e *concordo* foram 24,3%. A questão do gráfico 22 se articula com a do gráfico 21, tratando de bonificação aos docentes em consequência dos resultados dos alunos. Mais uma vez, os docentes apontam discordância. A soma das respostas *discordo totalmente* e *discordo* foi de 56,7%, enquanto *concordo totalmente* e *concordo* somaram 27%.

Compreende-se que não há como essencializar tais respostas, os sentidos atribuídos estão sempre sob rasura, representam a impossibilidade de totalidade, do absoluto da experiência (DERRIDA, 1999). Não há um sentido "puro", mas mutável, no qual a significação é contingente e provisória. A ideia de *rastro* nos ajuda a entender a aporia dos sentidos atribuídos, na medida em que sempre anuncia um movimento permanente de deslocamento e sem fundamentos, que impede e adia a realização absoluta, afasta então a ideia de realidade.

Como pontuei anteriormente, o questionário serviu como etapa exploratória da pesquisa. Avalio que a formulação ampla de algumas questões dificultou a produção de interpretações sobre os temas propostos, mas essas lacunas me auxiliaram na organização das conversas nas entrevistas narrativas. O período de análise das respostas se deu em dois momentos: o primeiro deles em julho de 2021, com as respostas até aquele momento, cujas interpretações orientaram as três primeiras entrevistas, que ocorreram em julho de 2021 e, posteriormente, em novembro, quando fiz a segunda análise com as 37 respostas, cujas interpretações orientaram as entrevistas posteriores e estão expostas neste texto.

As interpretações produzidas a partir das respostas do questionário auxiliaram na organizações das questões que foram conduzidas nas entrevistas narrativas. A partir dessas interpretações, criei um roteiro prévio para me auxiliar no momento da entrevista. Entretanto, como estes momentos foram tratados como conversas com os participantes, tratava-se de um roteiro com questões abertas que tinham como norteadores os temas docência e EJA, currículo e EJA e avaliação e EJA.

Do grupo de docentes que respondeu ao questionário, nove deles se disponibilizaram a participar da etapa seguinte, com a realização das entrevistas, realizadas remotamente, por meio do aplicativo *Google Meet*, entre os meses de junho e dezembro de 2021. O encontro foi gravado, gerando a transcrição que permitiu a análise do material e a identificação das categorizações previstas no quadro de referência conceitual. Na seção a seguir, apresento esta etapa da pesquisa.

4.1.2 - Entrevistas narrativas autobiográficas - Estratégia metodológica

Babbie (2003) esclarece haver outras formas de conseguir informações de pesquisa, que trata como dados de pesquisa. Além do questionário autoadministrado, aplicado anteriormente. Assim, a possibilidade do uso de entrevistas que podem acontecer presencial ou remotamente. De acordo com o autor, entrevistas, em geral, reduzem a quantidade de respostas como "*não sei*" ou "*nem concordo, nem discordo*", que acabam reduzindo as possibilidades interpretativas.

Entre os 37 participantes do questionário autoadministrado, 25 apontaram a possibilidade de participação nas entrevistas remotamente. Foi enviado convite para os e-mails disponibilizados para seguirmos nessa etapa da pesquisa, entretanto, desse grupo, 9 docentes tiveram a possibilidade de participar. As entrevistas duraram em média 45 minutos, transcritas na íntegra. Os trechos das entrevistas serão apresentados nas subseções a seguir para demonstrar as discussões sobre docência na EJA, currículos na EJA e avaliação na EJA.

Lembro que a tese não se dedica a pesquisar sobre EJA nestas redes de ensino. Interessa-me, na pesquisa, discutir discursos que circulam e, nesse sentido, não há fixação em um *lócus* privilegiado. Para Derrida, o contexto não é marcado por temporalidade, localidade ou qualquer outra determinação, mas é uma construção discursiva (LOPES, 2015). O quadro 3 traz a caracterização dos docentes entrevistados. Informo que os nomes dos entrevistados são fictícios[47], bem como os nomes das escolas nas quais trabalham nos trechos de suas falas, respeitando o anonimato dos participantes, conforme acordado e registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[48].

QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Nome	Rede(s) de ensino de atuação na EJA	Tempo de trabalho na EJA	Atuação na EJA	Possui formação específica para EJA?	Período quando a entrevista foi realizada
Anália	Estado do Espírito Santo e Prefeitura de Aracruz (ES)	De 21 a 25 anos	Coordenação Pedagógica	sim	Julho/ 2021
Nísia	Prefeitura de Duque de Caxias	Mais de 26 anos	docente de Matemática	sim	Julho/ 2021

Continua

[47] No anexo 2 há a lista de educadores cujos nomes foram utilizados como nomes fictícios dos entrevistados.
[48] Apresentado no Anexo 1.

Continuação – Quadro 3

Cecília	Prefeitura de Duque de Caxias	de 11 a 15 anos	docente de inglês	não	Julho/ 2021
Antonieta	Prefeitura de São Paulo	de 11 - 15 anos	docente de história	não	Novembro/2021
Conceição	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	de 6 a 10 anos	Coordenação Pedagógica e séries iniciais do Ensino Fundamental	não	Novembro/2021
Armanda	Prefeitura de Mesquita	de 16 a 20 anos	docente de história	não	Novembro/2021
Marilena	Prefeitura de Mesquita	de 6 a 10 anos	séries iniciais do Ensino Fundamental	sim	Novembro/2021
Florestan	Prefeitura de Mesquita	de 16 a 20 anos	Coordenação Pedagógica	sim	Dezembro/2021
Darcy	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	de 21 a 25 anos	docente de história	sim	Dezembro/2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O uso da autobiografia nas pesquisas sobre currículo não é atual, vários pesquisadores utilizaram e utilizam essa estratégia como metodológica, tratando-a de diferentes formas. Os estudos autobiográficos foram importantes estratégias para o campo do currículo, sinalizando que interpretações estatísticas e objetivas não davam conta do currículo como texto vivo. Contudo, em sua maioria, seguem a tradição do sujeito humanista, que essencializam os participantes da investigação, tratando-os como sujeito conhecedor e suas experiências como transparentes (MILLER; MACEDO, 2018).

O uso de entrevistas narrativas autobiográficas com docentes como metodologia de pesquisa, em uma inscrição pós-estruturalista, não é encarado como possibilidade de acesso à memória dos fatos em si. Contudo, leituras autobiográficas da prática pedagógica ajudam no

reconhecimento de que nossos discursos são construções sociais e culturais e, por isso mesmo, incompletos. Não se trata, portanto, da contação simples de história de docentes, reforçando discursos fixados sobre a docência e a subjetividade dos docentes. Miller (2021) argumenta que fixações dos discursos docentes através da autobiografia "fecham, em vez de abrir, o potencial para reconfigurar o "eu" e o "outro" (p.37).

Miller e Macedo (2018) relembra haver, no campo dos estudos curriculares e da formação de docentes, a tradição do uso de autobiografia como estratégia de investigação. Para as autoras, tais estudos trazem questões acerca da subjetividade, mas operam a partir da metafísica do sujeito, como se fosse possível identificar, a partir das narrativas, práticas positivas ou negativas e planejar mudanças. Diferente dessas abordagens, defendem outra possibilidade de autobiografia por meio da "ontologia do sujeito relacional".

Ao assumirmos a narrativa docente em relação ao Outro, nos afastamos da coisificação de seus discursos, podendo interpretá-los a partir da textualidade como produção negociável com os contextos imponderáveis. Com esse movimento, é possível a problematização de rastros sobre a avaliação na EJA a partir dos currículos defendidos na modalidade. Portanto, esses discursos não são transcrições do currículo e avaliação produzidos. Pensar assim seria acomodar a ilusão estruturalista de que a linguagem representa a presença do objeto. Ao contrário, pensar a autobiografia como tradução é assumir a impossibilidade da fixação. Pela tradução, condição própria de qualquer texto, o objeto só é significado no contexto, na relação de linguagem, nas interações e fluxos que se dão o tempo todo (LOPES, 2015).

O que se narra não são experiências individuais, mas interpretações a partir de discursos sociais e culturais, portanto, as experiências individuais não existem em si. Quando focamos em uma pesquisa autobiográfica, os indivíduos não estão falando de suas experiências pessoais porque elas são forjadas por relações que extrapolam centralidades individualidades, há limites quando o sujeito narra suas histórias, suas experiências. Operar com uma pesquisa autobiográfica nos mobiliza a assumir a complexidade do sujeito como condição. Na medida em que nos afastamos da noção de sujeito autocentrado, não é possível individualizar as experiências narradas, mas entendê-las com significações organizadas no jogo linguístico social, sujeitas a relações de poder em disputa.

A pesquisa autobiográfica pós-estruturalista propõe outra ontologia do sujeito, diferente do sujeito humanista, entendendo-o, portanto, como sujeito relacional, suplementado pelo emaranhado de possibilidades significativas (ST. PIERRE, 2018). Esse sujeito é encarado como aquele que se encontra no espectro dos diversos contextos, social, cultural, material, linguístico. Caso operemos afastados da ontologia, "o recurso das narrativas autobiográficas

arrisca se dissolver na ingenuidade e produzir as práticas divisórias que queremos evitar" (MILLER; MACEDO, 2018, p.957).

A prática de avaliação pedagógica assumida pelos docentes de EJA envolve diferentes discursos sociais que articulam, entre outros, significantes da modalidade e funções de avaliação. Assim, no processo de tradução, a prática da avaliação pedagógica é reinventada em um fluxo incessante de significação como tentativa de fixar-se (LACLAU, 2011). Uma produção de sentidos que acontece na discursividade, em relação aos contextos, nos quais os processos de subjetivação e de experiência se fixam contingencialmente no limite da objetividade. Portanto, uma experiência incompleta que envolve tomada de decisão frente ao indecidível, envolve equivalências, exclusões e antagonismos (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

São esses referenciais que inspiram as interpretações dos sentidos de avaliação pedagógica enunciadas pelos docentes durante as entrevistas narrativas.

4.2 - **Sentidos atribuídos à avaliação - discussão com as entrevistas narrativas autobiográficas.**

Esta seção se dedica a apresentar os resultados das análises das entrevistas narrativas de inspiração autobiográficas. Organizei esta parte do texto a partir das seguintes subseções: (i) docência e EJA, (ii) currículo e EJA e (iii) avaliação e EJA; considerando os blocos de temas do quadro de referência conceitual utilizado no questionário.

Como tentativa de identificação com os docentes, as entrevistas iniciavam com a apresentação da pesquisa e minha apresentação pessoal, explicando que também trabalhava na EJA, na função de docente orientadora educacional e que o contexto de EJA esteve presente também na minha pesquisa de mestrado. As entrevistas foram realizadas como conversas, de modo a evitar o formato de perguntas e respostas e conduzir o momento de modo mais fluido, com objetivo dos docentes se sentirem à vontade para falar de suas experiências.

A noção de *experiência* derridiana aponta que toda construção cultural é marcada por violência e exclusões ao mesmo tempo que não é possível delimitar as fronteiras culturais como objetos fixados na sociedade. A experiência significada como singular se articula a rastros da universalidade que é esvaziado de pureza ou origem (HADDOCK-LOBO, 2019).

4.2.1- Docência e EJA

Nesta subseção, apresento como os entrevistados explicam sua trajetória profissional no magistério e sua vivência na EJA, suas significações sobre os contextos de trabalho e os desafios que identificam em tais contextos.

Até minha chegada na EJA, meu contato com a modalidade havia sido apenas por uma disciplina durante o período da licenciatura. Na ocasião, minha experiência se concentrava há quase uma década trabalhando apenas com educação de crianças e adolescentes do ensino fundamental. A falta de experiência com a modalidade não me fazia assumir o posicionamento ingênuo de que a EJA demandava apenas a adaptação da escola pensada para o contexto educacional infanto-juvenil. Mas as interpretações sobre os contextos de EJA, as negociações, as relações de poder eram vivências nunca experienciadas.

Por conta da minha trajetória, sempre me mobilizou o interesse por compreender como esse processo havia sido para os outros docentes de EJA. Isso porque assumia o pressuposto de que sem a prioridade da EJA como espaço de trabalho ao assumirmos uma matrícula, muitas mudanças eram demandadas ao chegarmos. Não há um botão que nos transporta instantaneamente à produção curricular na EJA. Muitos dos meus companheiros de trabalho compartilhavam a entrada na modalidade pelo mesmo motivo, adequação de horário, o que, possivelmente, os mobilizava sentimentos semelhantes ao que vivenciei.

Durante a pesquisa de mestrado, os docentes entrevistados relataram que a chegada na EJA havia acontecido justamente por isso, pela necessidade de ajustes de horário. Como a EJA era oferecida no horário da noite, nas escolas onde os docentes trabalhavam, a conciliação com outras matrículas era mais bem acomodada. Agora, durante as entrevistas para a pesquisa de doutorado, essa era uma questão necessária, ampliando a questão para além de constatar uma informação, ou seja, o que se produz no curso das vivências. Embora o ajuste de horário seja um dado, há muito além dessa informação, e são essas histórias que me interessam, porque nunca é só ir para outro horário. Considerando que a autobiografia é inspiração para a estratégia metodológica, narrar a si, narrar seu percurso extrapola a narração, porque não é o eu ou o Outro em presença, é sujeitada na relação com a diferença, com o Outro, atravessado pelos contextos e pela temporalidade (MILLER, 2014; 2018; 2021; MILLER; MACEDO, 2018; ST. PIERRE, 2018a; 2018b).

São formas de significar o que aconteceu, sem que esse seja um processo linear e consciente, mas cujas experiências são enunciadas condicionadas a jogos de linguagem nos

quais os silenciamentos são parte também da narrativa. Exercer a docência na EJA não é pré-requisito para pesquisá-la, mas são experiências que decidi narrar em parceria com os entrevistados nas nossas conversas sobre vivências. Experiências não fixadas, mas que nos ajudam a pensar sobre a avaliação na EJA a partir das produções curriculares. Nesse contexto, me importou ouvir sobre os estranhamentos, as hipóteses, os silenciamentos narrados ao chegar na modalidade, as articulações e negociações produzidas diante de uma educação que carrega marcas da escolarização, mas que não se sustenta a partir de significações da educação em contextos infanto-juvenis.

Sempre recusei a narrativa de que na EJA havia a reprodução dos processos de escolarização em contextos infanto-juvenis, com as adaptações necessárias ao público jovem e adulto. Não que eu negue a dimensão da escolarização e como a formação para esse modelo faz com que *rastros* dessa tradição estejam nas nossas docências. Entretanto, há outros processos que vivenciamos quando estamos trabalhando com EJA. Isso não significa que sejam melhores ou piores, se diferem, e assumo a importância de pensarmos sobre eles, sobre as tomadas de decisões que tomamos diante das singularidades da modalidade. Mas assumir a EJA como reprodução me parece negar que há outras epistemologias do campo que disputam sentidos em sua produção curricular. A EJA, assim como outras modalidades, sofre com tentativas de formar sujeitos submetidos à normatividade, uma normatividade atravessada por expectativas de projetos de mundo diferentes, como os significantes da Educação Popular, do Ensino Supletivo e Educação ao longo da vida. Contudo, essas centralizações escapam diante da sua impossibilidade latente do cálculo nesses contextos. Por isso, outras produções curriculares estão sendo produzidas e são essas experiências que me interessam na pesquisa, uma vez que, a partir desses elementos subjetivos, os momentos de avaliação são produzidos.

Meu encontro com a docente Nísia aconteceu cerca de um mês após sua aposentadoria. Estava feliz e entusiasmada com a nova rotina, mas ainda muito ligada aos tempos de docência. Ela contou sobre sua trajetória na modalidade.

> Eu trabalhei com EJA por 28 anos, até 1° de junho 2021 [...] olha, eu trabalhei 28 anos com a Educação de Jovens e Adultos e é o meu público-alvo, assim, mais do que favorito. Eu guardo eles no coração. Eu gosto de trabalhar com criança, eu gosto de adolescente. Todo aluno pra mim é muito importante, mas o EJA... Eu acho que trabalha com histórias de vida, com superação. [...] o diálogo entre docente e aluno é gratificante, é de crescimento, amadurecimento de ambos os lados, né? Eu acho que o EJA foi a minha paixão. [...] Como eu fui parar no EJA? Eu trabalhava na escola e eu passei em um outro concurso. O meu diretor ofereceu a troca de horário. Eu pensei, pensei... Aí, eu falei assim: “Eu vou me aventurar nisso. Se eu não gostar, eu troco de escola”. E eu acabei me apaixonando. Eu tive oportunidade de voltar pro diurno.... Mas eu não voltei (risos). “Ah, você tá trabalhando de noite, porque você não tem outro horário disponível.” Não, eu tinha [!] (docente Nísia).

Em sua narrativa, docente Nísia expõe que sua entrada na EJA se deu por necessidade de ajuste de horário, mas sua continuação se relacionava com outros processos. Como ela cita, o amadurecimento de ambos os lados, a possibilidade de conhecer as histórias de vida dos alunos. Em sua fala, observo a tentativa de criar uma relação mais horizontal com os alunos, isso porque há outro nível de envolvimento entre eles. A docente compreende que as vivências da vida adulta são compartilhadas entre alunos e docentes, de modo que a hierarquia das relações comuns nos processos de escolarização sofre desestabilizações. Quando ela cita superação e histórias de vida, aponta para seu entendimento de que aquelas pessoas que são jovens ou adultas como ela, não tiveram acesso à educação formal, tendo seus direitos negados. São posicionamentos que acionam sentidos de aproximação e diferenciação.

Burity (2018) sinaliza que no social não nos identificamos a partir de essencialismos dos sujeitos. Nesse sentido, não há um lugar delimitado *a priori* por categorias como gênero, classe social e, como no exemplo de Nísia, entre aluno e docente. Assumir tal condição não implica considerar que os discursos articulados em torno dessas categorias não existam, mas que o que os sustenta não é um fundamento delas, mas as posições de subjetividade assumidas contingencialmente.

A docente Cecília contou sobre seus percursos profissionais e as vivências antes e depois da entrada na EJA.

> Eu sou professora de língua inglesa, né? Embora eu fiz português inglês, mas eu nunca dei aula de língua portuguesa, uma coisa que na vida não rolou, na minha trajetória. Tudo que foi pintando, foi pintando na área de língua inglesa. E aí, é, a primeira escola pública em que eu coloquei os pés foi [...] uma escola que tem ensino médio integrado à educação profissional, é, e lá como bolsista. Fiquei lá de 99, minto, de 96 a 99. E aí eu só retornei no concurso em 2006, retornei à escola, já como concursada. Tanto que assim, eu atuo na EJA à noite, mas de dia eu sou 40 horas [...] Aí nessa época quando eu passei no concurso eu pedi a exoneração do município [...] porque havia uma incompatibilidade de horários. Em 2006, mesmo ano que eu fiz o concurso eu também fiz o concurso pra prefeitura de Caxias. [...] Só que não me chamaram de imediato. [...] Então eu só fui convocada em 2000 e... janeiro de 2010. Então, em janeiro, em fevereiro de 2010, eu ingressei na EJA [...] Por uma questão de lei, também, né? De incompatibilidade de horários, então eu comecei a trabalhar na EJA, nunca tinha trabalhado na EJA até então. [...] e aí então tô na EJA Caxias desde 2010, fevereiro fez 11 anos agora (docente Cecília).

E continua explicando sobre seus contextos

> [...] é interessante porque eu já passei por três escolas, né? Na rede, porque quando eu entrei na rede, eu entrei substituindo uma colega que tava fazendo mestrado. Então a primeira escola que eu fui dar aula foi, é, na Escola X, que é uma escola bem tradicional, né? Então lá eu fiquei durante um bom tempo, mas aí essa professora retornou, é, ela engrenou mestrado com doutorado, e quando ela retornou então, né? Claro, a lotação era dela, aí foi quando então eu fui pra Escola Y pra poder ter uma escola, né? Definitiva de lotação. [...] Isso é interessante, porque eu não percebo muito diferença no perfil dos alunos, é, o que eu percebo é engraçado, é uma diferença no

> corpo docente, tá? Eu não percebo diferença no corpo discente, eu percebo no corpo docente, nessas minhas três experiências, né? É, e a forma como a equipe diretiva e que a direção lida, seja com o corpo docente, seja com o corpo discente. Vou explicar melhor, então eu acho que assim, é, e essa diferença se dá em que sentido, Roberta, que eu percebo, ou maior ou menor, é, engajamento político, uma certa politização. [...] Muito isso, é um corpo docente muito bem formado, não à toa acho que a maioria são professores que têm mestrado, doutorado, não querendo dizer que o cara porque tem mestrado, doutorado, é o suprassumo, não, mas as trocas são, têm sido bem interessantes eu acho assim com os colegas. É, mas a forma de lidar com disciplina me parece que muda muito, né? Na escola Y, eu percebo, assim, uma diferença. O período que eu fiquei na Escola X era até considerado na rede como uma escola mais permissiva, né? [...] quando eu cheguei na Escola Y, acho que tinha uma equipe diretiva que não é a mesma de agora, é, mais controladora, eu diria mais punitiva também [...] e chegava a verbalizar isso: "ah, não quer, o aluno que vem pra Escola Y é um aluno que quer estudar, é um aluno disciplinado, é um aluno assim, assim, assado. Se você quer bagunça, vai pra Escola X." Que era a escola que ficava há 300 metros. Eu ficava meio chocada com aquilo porque eu dava aula na Escola X também, durante um período eu fiquei assim, é, dando aula na Escola Y, mas tendo ainda que completar lá na Escola X, né? Então essa minha transição não foi assim, sair de uma e ir pra outra. Eu fiquei um pouco dividindo, né? (docente Cecília).

A docente Cecília acrescenta para nossa discussão o descentramento da ideia de contexto. Mesmo trabalhando em escolas de EJA, geograficamente próximas, com cerca de 300 metros de distância de uma para a outra, o que indica que possivelmente atendem ao público de uma mesma região, há diferentes formas de operação nesses espaços. Assim, não há no descentramento de um contexto a proliferação de centros, mas há provisoriedade do contexto, significado na disputa, portanto, “os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/ do mundo” (LOPES, 2015, p. 447).

A docente Cecília relatou que, no momento da entrevista, dividia seus tempos semanais em duas escolas: a escola que ela identifica como mais controladora, a Escola Y, e outra escola, diferente daquela sua primeira experiência, a Escola Z. Embora tenha considerado uma das escolas como controladora e mesmo punitiva, a considera mais integrada com as necessidades da EJA.

> A maior parte do tempo como eu tô no Escola Y. E mais tempo que eu também tenho na Escola Z. Mas percebo, é, falando então essa forma bem nos limites do que eu frequento a escola, é, uma equipe diretiva menos parceira do corpo docente. Eu diria menos, é, isso acho que eu posso dizer, menos, não sei se menos politizada, ou menos a fim de, é, de abordar essa dimensão da escola, sabe? É, e sinto assim um pouquinho mais de, de, de dificuldade, inclusive também com os colegas, um trabalho mais integrado, mais inter, mais intra, sabe? É que às vezes eu sempre fico pensando se isso não tem a ver com os limites do meu contato com a escola, sabe? [...] Acho que se dá, resumindo, nessas duas dimensões. Ou num grupo mais politizado, e não só de consciência do que acontece com a gente, mas assim, na própria, na forma também de pensar o currículo (docente Cecília).

Na entrevista com a docente Cecília identifiquei que a sua vivência na EJA carrega muitos discursos da Educação Popular, isso porque a dimensão da produção curricular que

compartilha ideais como discussões sobre as desigualdades sociais, os atravessamentos históricos, elementos formativos são alguns dos discursos que enuncia.

A docente Conceição explicou sobre sua trajetória na EJA, iniciada primeiro em uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, mas, anos depois, o retorno à EJA em outra rede de ensino e em outra função. Em ambas as experiências, o início na modalidade se deu por necessidades de ajustes no horário, situação também relatada pela docente Cecília e Nísia.

> Eu trabalhava na primeira série, no dia hoje é o segundo ano, mas pros adultos a primeira série era numericamente equivalente ao segundo ano, mas também pegava os alunos de alfabetização. Então eu tinha alunos leitores e alunos não leitores [...] E naquela, em 2002, há 19 anos atrás, quase 20 [...] Essa EJA que eu trabalhei era basicamente formada por trabalhadores, por adultos idosos e idosos trabalhadores, entendeu? Então era aquela coisa típica que às vezes a pessoa espera e idealiza isso. Adultos morrendo de sono, porque trabalharam o dia inteiro, pessoas que querem mesmo estar lá e tal, não são obrigadas nem nada. Eu já percebi que, naquela época, o fundamental dois já era a maioria de jovens [...] Mas o fundamental um era mais pessoas adultas que deixaram de estudar [...] E… foi… uma experiência muito enriquecedora, né? [...] Então eu tava fazendo faculdade na época, então eu trabalhava de manhã, no Rio, fazia a faculdade à tarde e à noite ia pra EJA [...] e… eu pedi exoneração, depois, no final do primeiro ano eu pedi exoneração. É… então continuei trabalhando com crianças, né? Fundamental um. É… durante um tempo, quanto orientadora na Escola M, eu alcançava a EJA no meu horário de trabalho, mas eu não me envolvia muito diretamente com a EJA. Não considero isso como uma experiência em EJA não. Mas, aí, em 2015… aliás, em 2014, 2013 pra 2014, a minha diretora, minha então diretora lá, aqui do Rio, me convidou pra ser professora-orientadora na EJA, né? É… é… perguntou se eu [..] gostaria que ela ia me recomendar e eu aceitei, né? Porque, seria bom pra mim, seria uma experiência diferente e seria bom também pro meu horário em [...], que poderia finalmente fazer o horário vertical que eu queria. (docente Conceição).

A docente Conceição assumiu na sua segunda experiência em EJA a função de docente Orientadora. A modalidade não era uma novidade, considerando que já tinha trabalhado na modalidade como docente de séries iniciais e conta também sobre uma vivência na Escola M, que nem considera experiência em EJA, quando ela relata que “alcançava a EJA”, mas não se envolvia. Com apoio em Derrida (2014), pondero que mesmo que sua função não fosse diretamente ligada à EJA na Escola M a ponto de não se envolver no trabalho, a exterioridade é também parte da produção de subjetividade. É nesse jogo de diferenças que relata que em seu contexto atual encontrou alguns desafios, como público diferente daquele da experiência como docentes das séries iniciais quase 20 anos atrás. Elementos novos, diferentes daqueles anteriormente experienciados, causaram desconforto em Conceição. Como ela relata, inicialmente, usou como estratégia inicial para inserir-se no contexto observar, ao mesmo tempo, conta que a sensação de trabalho colaborativo com a direção que a fizeram, progressivamente, identificar-se na EJA.

> Como eu sempre faço, toda escola que eu começo a trabalhar, todo novo projeto que eu entro, eu fico um bom tempo, assim [...] Só observando. Não interferindo na rotina, não interferindo na prática pra ver como, aonde que eu vou me encaixar. Né? Tive um pouco de dificuldade pra me… envolver com o, com o… a clientela, né, os alunos, que são diferentes lá do… de 2002. [...] A maioria adolescentes, que foram botados pra fora da escola regular e que acabaram indo parar no noturno. E eu tenho um pouco de dificuldade de trabalho com adolescente, mas fui aprendendo e fui… é, gostando do trabalho. [...] a gente os trata como adultos e a gente tem muito respeito. Não tem esse negócio de grito, não tem esse negócio de esculacho, né? na frente dos outros, a gente respeita demais. Quando alguém saído, do, da linha, é… eles já falam, já costumavam falar assim: "Vai me expulsar, diretora?" (risos) "Não, senhor. Não vou te expulsar, não. Você vai continuar aqui." (risos) Então eles já esperavam isso [...] então é, é isso. Tem, existe às vezes o conflito de gerações, mas não é nada que gere um desequilíbrio muito grande [...] fui me identificando novamente com a EJA. Mas, assim, a escola, a direção davam muito suporte (docente Conceição).

A docente Conceição, em uma de suas falas, quando significava seus alunos da sua primeira experiência, quando era alfabetizadora, destaca que sua turma era formada por adultos, idosos e trabalhadores, "era aquela coisa típica que às vezes a pessoa espera e idealiza isso". Mas já localizava que, há 20 anos, as séries finais do ensino fundamental na EJA tinham muitos alunos adolescentes. Essa foi uma das minhas discussões na pesquisa de mestrado. O quanto os mais jovens periféricos sempre fizeram parte do aluno da EJA, mas há a idealização de que a modalidade é formada por adultos, idosos e trabalhadores (OLIVEIRA, R., 2018).

Há uma identidade idealizada para a EJA, que seriam pessoas adultas da classe trabalhadora, mas a identificação se dá nas disputas entre relações antagônicas que marcam a complexidade dos contextos e o aluno jovem adolescente encarna na EJA o elemento antagônico (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a; MOUFFE, 2001). Chamo a atenção para essa questão, porque assumo a posição de que a idealização sobre o aluno da EJA no passado colabora para frustrações de expectativas do docente de EJA sobre seus contextos de trabalho. Não quero com isso defender a normalização de adolescentes na EJA, mas em um país como o nosso, que as desigualdades sociais sempre atravessaram as possibilidades ora de acesso, ora de permanência dos jovens periféricos na escola, não há como ignorar que os alunos mais jovens sempre estiveram nesses espaços.

A inspiração da educação popular serviu de referência para educadores do ensino supletivo, proposto na Lei 5692/71, que resistiam a uma educação tecnicista e instrumental. Contudo, nos centros urbanos "em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho […] "a educação supletiva converteu-se […] em mecanismo de "aceleração de estudos" para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular'' (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

Não produzo julgamentos negativos sobre a pontuação de Conceição em relação ao estranhamento com a juventude da EJA. O discurso que defende a EJA como espaço do aluno

trabalhador cria a ficção de que outras categorias estariam deslocadas nesses espaços. Portanto, essa posição não é individualizada em Conceição, é um discurso que se articula à significação da EJA como educação popular (RUMMERT, 2019). Conceição também pontua que a relação entre os docentes e os alunos se dá de forma mais dialógica, aproximando-se ao que Nísia já tinha pontuado. Mas Conceição traz essa experiência com adolescentes que já esperavam um posicionamento verticalizado nas relações.

A experiência da docente Anália se entrecruza com a da docente Conceição em alguns aspectos. Seu primeiro trabalho na rede pública foi na EJA, como docente dos anos iniciais, tendo trabalhado como alfabetizadora e, muitos anos após ter saído da modalidade, retornou como docente coordenadora. Entretanto, esse retorno acontece pelo desejo de atuar na EJA. A docente Anália, mesmo não vivendo a experiência como docente, continuou tendo a EJA como objeto de estudo.

> Eu sou formada em Pedagogia, tenho licenciatura em Educação do Campo, tenho uma pós-graduação de Práticas Assertivas na Educação Profissional com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos, né? Na parte de gestão. E tenho também uma pós-graduação em Psicanálise Clínica. [...] Bom, o meu primeiro trabalho foi com a EJA em 1998. Eu comecei na EJA, né? Trabalhei três anos na alfabetização de jovens e adultos, né? Era o primeiro segmento, né, que a gente chama aqui [...] depois disso, eu trabalhei alfabetizando, né, esses jovens e adultos durante três anos. Depois, eu fui pra educação regular. [...] Em 2018, eu voltei pra EJA, né? Sempre pesquisando algumas coisas também, sempre tendo aquela paixão. Eu sou uma apaixonada pela EJA. [...] Eu também tenho muita pesquisa na EJA. Então, em 2018, eu passei num concurso para pedagogo, porque, aqui no meu... No nosso estado, a gente chama quem trabalha como... Acho que pra vocês é coordenador pedagógico. Pra gente aqui, é pedagogo mesmo. Pedagogo: ele tanto é professor, né, de séries iniciais quanto ele é o profissional da coordenação pedagógica também (docente Anália).

A docente Armanda contou um pouco de sua história pela educação em 30 anos de trabalho e em que momento profissional e de vida começou a trabalhar na EJA.

> Nesses 30 anos, eu fiquei um ano fora de sala de aula, nesses 30 anos. Eu comecei em escola particular com ensino fundamental. E depois é... eu fui pra escola pública, né? Tanto pra escola pública do município de Mesquita, quanto pra escola pública do município do Rio. Eu entrei nas duas no mesmo ano, uma em fevereiro e outra em abril. Na época, em Mesquita, ainda era Nova Iguaçu. [...] No Rio eu ainda tô até hoje como professora primária, né, de 22 horas e meia. Já em Mesquita é... eles aceitaram uma mudança num dos governos. Quem tivesse o adicional podia é... mudar de Fundamental 1 pra Fundamental 2. E eu tinha o adicional de Estudos sociais. O antigo Estudos Sociais [...] faz tempo, né? Que é de História e Geografia. E aí eu passei pra História e Geografia. Teve uma época que eu trabalhei com História. Teve uma época que eu trabalhei com é... Geografia. Só que eu tinha a necessidade de terminar a graduação pra poder ficar é… não só com a licenciatura curta, mas com a licenciatura plena. E aí foi quando eu precisei passar pra EJA, pra conseguir é... ordenar todos os horários, né? [...] E aí foi quando eu conheci a EJA [...] E aí foi um "amorzão". "Amorzão" mesmo. Eu comecei com fundamental 1. Eu comecei alfabetizando na EJA [...] E aí é uma experiência incrível. Porque são os adultos. São aquelas pessoas que tão ali naquele desespero de começar uma vida social diferente do que foi permitido pra eles até então [...] Porque uma coisa é você ser um adulto letrado. Outra coisa é você ser um adulto, que você não tem noção do que o mundo tá te apresentando. Você não consegue assinar um contrato. Você não consegue ter um

> domínio desse... dessa tua vida, completo. E é muito gratificante, né? [...] Eu posso te dizer que a alfabetização de adultos é a mais gostosa que existe. A alfabetização de crianças e a alfabetização de adultos. É muito bom. É muito bacana. E com o tempo, eu saí da alfabetização e peguei, assumi mesmo as turmas de Geografia. E agora, efetivamente, História, que eu terminei a faculdade de História e fico apenas com História mesmo (docente Armanda).

Assim como as docentes Conceição e Anália, a docente Armanda tem seu início na EJA como docente nos anos iniciais, especificamente com trabalho de alfabetização de alunos jovens e adultos. Compartilhando um percurso parecido com os colegas, ela chega na modalidade por conta da necessidade de ajuste de horário, uma vez que precisava concluir a sua licenciatura. Ainda nessa apresentação, a docente Armanda esclarece que passou a se identificar com trabalho na EJA por entender que ele garantia um direito aos alunos e, mais que isso, atribuía a aprendizagem da leitura e escrita como acesso à leitura de mundo. Na conversa, Armanda sinaliza uma indignação com a condição de analfabetismo de pessoas adultas. Contribuir para a mudança dessa condição lhe dá satisfação pessoal. Sentidos da educação popular e pressupostos de Paulo Freire estão presentes no discurso da docente. Ela segue enumerando os motivos de se identificar com a docência na modalidade.

> Mas é um turno... eu não digo que é um turno. É um grupo de... de trabalho, a EJA, apaixonante. Se você... eu acho que precisa de uma sensibilidade pra tá na EJA [...] não é qualquer um que pode estar na EJA, que quer estar na EJA. Mas quando você tem esse isso completo: a sensibilidade, o querer estar, o poder estar. Você tá realizado. Eu gosto muito de tá na EJA. Muito, muito, muito mesmo. Os diretores da escola que eu trabalho sabem disso. Porque você consegue trabalhar com EJA vários... vários ângulos do ser humano. Você não se prende só na matéria, no conteúdo programático que você precisa dar (docente Armanda).

A docente Armanda indica outros elementos que a motivam a continuar trabalhando na EJA. Esse sentimento foi um pouco compartilhado pelos participantes. Consigo compreender pela minha história na docência de EJA que, em alguma medida, há a possibilidade de criar propostas interessantes de currículo a partir daquilo que os alunos nos mobilizam. Evidentemente, existe a pressão pelo conhecimento, pelo conteúdo programático, mas as relações nos diversos contextos de EJA se estabelecem em outros tempos, diferentes da educação em contextos infanto-juvenis.

O docente Darcy narra seu percurso na EJA e, como as docentes Nísia, Conceição, Cecília, Anália e Armanda, seu primeiro contato se deu por necessidades de ajustes de horário. Entretanto, como a docente Anália, após seu primeiro contato, decidiu trabalhar na modalidade ao assumir outra matrícula.

> Eu só tenho 30 anos de magistério [...] A minha experiência fundamentalmente no ensino fundamental. A minha entrada na EJA aconteceu como a grande maioria do pessoal da EJA, foi por uma adaptação de horário. Então, eu trabalhava numa escola no centro de [...] e na época trabalhava com aproximadamente 80, 90 tempos de aula por semana. Uma coisa absurda! É... Eu trabalhava em três escolas da rede privada, trabalhava na rede estadual e na municipal. Então era uma correria tremenda. E naquela época eu havia passado para o mestrado [...] então, quer dizer, ficou mais assoberbado ainda. E aí não dava. A conta não fechava de jeito nenhum. Então a [..] me convidou e falou: [...] eu acho melhor você trabalhar a noite com os jovens e adultos, o (município está com uns) projetos. Aí eu fui cedido para o projeto e me apaixonei. Eu sempre gostei de educação para jovens e adultos. Sempre. Por experiência pessoal na minha juventude e tal. E foi assim que eu ingressei lá na educação de jovens e adultos na rede municipal. Na rede estadual, quando eu fiz o concurso em 1996, o Estado estava com um projeto de jovens e adultos chamado de Projeto D. Era um projeto de educação semipresencial, a partir de módulos. Quando eu fiz o concurso, e fui aprovado, eu escolhi trabalhar com educação de jovens e adultos. Não sabia como era o projeto, não sabia como funcionaria. Mas eu queria trabalhar com educação de jovens e adultos. Aí eu entrei no Estado também trabalhando com jovens e adultos. Primeiro fui para o Estado com jovens e adultos e depois fui para a prefeitura do Rio. No Estado foi por opção minha, desde sempre, no município, não. Foi uma questão de adaptação de horário (docente Darcy).

Os docentes Marilena e Florestan são da mesma rede de ensino da docente Armanda. Eles relatam uma particularidade sobre a entrada na EJA. Relatam que nesta ocasião havia um processo seletivo interno para exercer a docência na modalidade.

> Então, eu… sou professora, né? Fiz o curso de formação de professores, fui normalista, né? Logo a seguir a gente trabalhou na rede privada um tempinho, onde eu tive a experiência de trabalhar pra… alfabetizar crianças, né? Foi aonde a gente percebeu aquele nosso, é… dom, né? Vamos dizer dessa forma, né? [...] Mais a frente, a gente tentou um concurso público e entramos pro estado, né? A minha primeira matrícula. Lá também trabalhei com educação básica nos anos iniciais. [...] Trabalhei com o projeto, né? Lá fui selecionada pra trabalhar com projeto. Na época era o projeto de aceleração [...] então a gente fez o curso que a rede disponibilizou para o professor. Aí, era uma sala totalmente diferenciada, o (nível) de alunos também, a gente só podia ter 20 alunos [...] Ali eu também percebi que eu tinha esse perfil pra esse aluno que apresenta mais dificuldade, né, de uma forma ou de outra [...] fiquei com esse programa, é aceleração. Logo a seguir a gente fez o concurso pra Mesquita, né? [...] Pra P2, entramos pra, pra rede, graças a Deus. (Aí, acumulamos as matrículas) [...] aí, lá na frente houve uma seleção interna (pra professores que quisessem ser específico da EJA. Né? [...] Mesquita deu esse… esse leque para o professor, né? Aí, a gente fez um memorial (docente Marilena).

> Eu entrei na EJA já tem 16 anos, né, que eu tô na EJA. Quando eu entrei em Mesquita, né, eu já entrei direto na EJA. Até o momento, eu não conhecia praticamente quase nada. A não ser, vamos dizer assim, uma eletiva que eu tive na faculdade. Né? Eu tive uma eletiva que eu escolhi porque eu já gostava um pouco desse, né, de vislumbrar um pouco essa educação de jovens e adultos. Apesar de conhecer pouco. Fiz uma eletiva e... e pedi pra trabalhar à noite. E, desde então, né, já gostava. Então me apaixonei mais ainda. Estou na EJA, principalmente na Escola S, há 16 anos. Eu já vim de uma época da EJA que pra gente trabalhar na EJA teve um concurso interno na prefeitura. Só pra você ter uma ideia [...] A Secretaria de Educação naquele momento, né, a coordenação de EJA estava realmente pensando na EJA. Houve... Todos nós tivemos que fazer nosso currículo. Todos nós tivemos que fazer nosso memorial. Todos nós tivemos que fazer. Preenchemos toda uma carta. Fizemos entrevista. E ali foi escolhido professores, coordenadores. Todos, o grupo para trabalhar na EJA. Então foi uma época maravilhosa. Todos que estavam na EJA

> tinham a mesma finalidade. Todos tinham o mesmo...vamos dizer assim, não vamos dizer que todos tinham o mesmo pensamento, mas todo mundo queria a mesma coisa, todo mundo estava na EJA porque queria. E não para completar tempo como hoje em dia nós estamos vivendo. Né? (docente Florestan).

O docente Darcy argumenta que a formação em EJA colabora para a produção de práticas pedagógicas articuladas às necessidades da EJA.

> A educação é pensada para crianças e adolescentes [...] esses nossos colegas como vem para a educação de jovens e adultos por uma questão de complementar horário, por uma questão de adaptar a sua vida profissional porque está em fim de carreira, porque sobre tempo ou porque está precisando de dinheiro vai fazer a hora extra, né? Então, vem carregado por essa lógica da educação oferecida para jovens e para infanto-juvenil e repetem a prática, repetem o currículo, repetem a lógica. [...] E isso gera muito problema porque eu, pessoalmente, eu estudo EJA, me formei, especializei em EJA. Eu tenho toda uma vida de estudo, vida acadêmica, voltada para EJA. E eu percebo a diferença, a necessidade de um currículo específico, de uma prática específica, políticas específicas, infelizmente já tem tudo isso só que é um desafio grande, porque as pessoas que não têm esse conhecimento, esse acesso e por conta da vida corrida de trabalho, da proletarização da nossa docência, acaba sem tempo de estudar, de se preparar e o tempo que tem não vai estudar, vai descansar (docente Darcy).

Os docentes Darcy e Florestan sinalizaram sobre a necessidade da docência na EJA ser exercida por profissionais formados para o trabalho na modalidade, atentos às singularidades. A discussão sobre formação para a docência na EJA é feita há muito tempo. Um dos argumentos se dá para evitar a vinculação das práticas ao ensino supletivo ou a transposição de experiências de contextos de escolarização infanto-juvenis, o que levaria aos profissionais a construir currículos aligeirados e desarticulados das funções da EJA, que engendradas social, histórica e politicamente (reparadora, equalizadora e qualificadora) (ARROYO, 2006a; DINIZ-PEREIRA, 2006; SOARES, 2008; PAIVA,2012; SOARES; PEDROSO, 2016). Não assumo o pressuposto de que a formação é de tamanha desarticulação com a modalidade a ponto de orientar os docentes para o trabalho sob referenciais do ensino supletivo, tampouco invisto na ilusão de que a formação para docência em EJA daria conta para a complexidade dos seus contextos.

Sem querer me aprofundar na discussão sobre formação de professores, considerando que não é esse o objetivo da pesquisa, me autorizo a fazer algumas reflexões sobre a temática. As licenciaturas oferecem disciplinas que nos ajudam a pensar sobre a complexidade da educação brasileira e seus atravessamentos, como história da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, entre outros campos de conhecimento. Por isso, podemos não ter experiência na EJA, mas não há alienação sobre alunos periféricos, das suas situações e das camadas populares. Além disso, as parcerias, as tensões, as negociações nesses contextos auxiliam o docente a produzir seus currículos. Dito isso, reconheço que a incipiência de

formação para a docência em EJA[49] se dá pela primazia do investimento na formação de docentes para trabalharem em contextos educativos infanto-juvenis, como se a educação se encerrasse com os tempos de educação formal. Então, defendo a formação para a docência em EJA como uma decisão política, mesmo reconhecendo que essa decisão não dá conta de suturar a questão.

Entre os desafios da docência na EJA, experimentamos questões locais e temporais, mas, hegemonicamente, há alguns desafios compartilhados, narrados pelos docentes e que influenciam em suas experiências de docência. Entre estes, apontaram: ameaças de fechamento e otimização de turmas[50], articulados às políticas públicas que ignoram as especificidades da modalidade; a evasão dos alunos; os problemas sociais que impactam a vida dos alunos (desemprego, violência urbana, desigualdades de gênero e racismo); gestão e políticas públicas desalinhadas às singularidades da EJA; dificuldades de alfabetização e analfabetismo funcional.

A educação de adultos não é prioridade do poder público e isso é perceptível em muitos episódios históricos, como a priorização da educação para crianças e adolescentes, sobretudo nos anos de 1990, as campanhas e programas em substituição das políticas públicas para essa população, a retirada da EJA do FUNDEF (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O docente Darcy aponta essa como uma dificuldade.

> Tem um aspecto que eu vou dizer que é de gestão. De um modo geral, nas escolas onde trabalhei [...] nas quatro escolas tem um problema sério de gestão porque o PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos da prefeitura do Rio, eu acho que o programa sofre do que a EJA sofre no nível nacional. Uma falta de respeito, uma falta de atenção, uma falta de carinho, né. E acaba sempre sendo aquele puxadinho, aquela coisa que sobra. Eu cheguei a trabalhar em uma escola de mobiliários que a gente usava. Mobiliários da educação infantil. [...] O ambiente da escola, ele, de fato, é um ambiente que [...] você vê as salas com toda a ambientação, toda a decoração, com toda a lógica para a educação infantil ou infanto-juvenil. E, em geral, a gestão das escolas não tem ou preparação ou atenção com a educação de jovens e adultos. Deixa de lado, deixa com a coordenação, com a orientação, com o professor orientador, né? E aí eu sinto falta dessa parceria, dessa integração, dessa atenção maior (docente Darcy).

A posição arbitrária das gestões, com ausência de políticas sensíveis a esses contextos, foi identificada por vários docentes. São decisões que ignoram que não é possível tratar a modalidade sob referenciais das escolas pensadas para contextos infanto-juvenis. Uma das situações relatadas que causam instabilidade é a ameaça constante de fechamento de turmas.

---

[49] E aqui me refiro à educação de jovens e adultos em contextos de escolarização, mas também em outros espaços formativos.

[50] Estratégia utilizada pelos gestores públicos da educação que consiste em reagrupar alunos de diferentes turmas, com quantitativo de alunos considerado abaixo do previsto.

> [...] essa questão de fechamento de turmas é uma ameaça, acho que é uma foice que tá ali sempre, né? Sempre sobre nós essa ameaça porque qualquer coisa: "a [...] vai fechar turma, a [...] vai vir aqui, a supervisão, vai fechar turma." Eu acho que isso sempre tá ali, né? À espreita [...] assim, isso eu identifico muitas perdas. Essa questão da, da ameaça a fechamentos de turmas, é sempre, mais uma, né? Que vai sempre se colocando (docente Cecília).

Como indicou a docente Cecília, há esse sentimento de instabilidade constante diante dessas ameaças que, muitas vezes, se efetivam. São muitos os fatores que levam os alunos jovens e adultos a abandonarem a escolarização. As necessidades da vida jovem e adulta são de outra natureza. Ao mesmo tempo, há a normalização desses processos. Há razões para esse público evadir, os alunos começam e não conseguem sustentar a continuidade desse processo e, ao invés de tentar compreender o que acontece, a solução dada é a otimização e fechamento de turmas.

> E a gente ficou ali um bom tempo trabalhando com eles e… formou processo onde as turmas foram otimizadas, né? Porque aí teve de evasão, né? O ano com a turma bombando. No meio do… do período, eles acabam, né, se evadindo. Se for ano eleitoral, como o ano que vem, por exemplo, eles… vão trabalhar…aí, não vão pra escola. Outros chegam um pouco atrasados. Outros chegam desanimados, cansados, né? Então, assim, vai chegando no meio do ano, eles vão ficando desmotivados, né? E, aí, o que aconteceu? A rede teve que otimizar a turma (docente Marilena).

A docente Marilena dá um exemplo frequente no meu contexto de EJA, o abandono em ano eleitoral. Os alunos são remunerados para trabalhar em campanhas de candidatos que disputam o pleito eleitoral, em geral, são atividades de divulgação da campanha, tornando a conciliação das atividades complicada. A professora Nísia compartilha conosco experiência semelhante

> [...] porque a evasão no noturno é um [..] fantasma. a evasão... Nos anos de eleição...a evasão é gigantesca…[...] é, porque eles vão trabalhar...eles saem pra trabalhar. Não tem como. Então, a... De dois em dois anos, o nosso índice de evasão vai às alturas. Aí, no ano seguinte, a Prefeitura volta de novo pra nos perturbar [...] eu acho que a tendência é que o EJA desapareça na forma como a gente conhece. Eu acho que vai desaparecer [...] É. Com essa política, né? Essas pessoas vão ser esquecidas assim, como o Encceja do Estado (docente Nísia).

O docente Florestan tem outro ponto de vista sobre a evasão, que ele interpreta como flutuação, ou seja, o aluno não sai da escola em definitivo, mas, pelas circunstâncias da vida cotidiana, faz interrupções. Assim como Darcy, ele chama a atenção para sua percepção sobre ausência de políticas públicas para a EJA, que não se dedicam a pensar sobre seu público.

> Eu acho que o grande desafio da EJA está em políticas públicas. Né? Eu acho que o grande desafio da escola em si são políticas públicas voltadas pro EJA que não existem. Né? A EJA ela sempre fica com aquilo que sobra. Né? Infelizmente, a EJA é o patinho feio de quase todas as redes municipais. Né? E acredito que estaduais

> também. Né? Eu não posso falar porque eu não tenho esse patamar pra falar. E é aquilo que a gente sempre que eu sempre falei na EJA. Né? A EJA basicamente ela não tem evasão. Né? A EJA tem uma flutuação de alunos que muitas das vezes pelo... algum problema que aconteceu, ele desiste nesse semestre, mas no semestre seguinte ele já tá ali retornando novamente pra tentar dar continuidade (docente Florestan).

A docente Nísia aponta que a Secretaria para a qual sua escola é subordinada costuma questionar o quantitativo de alunos em sala de aula para justificar o fechamento ou otimização de turmas. Entretanto, para a docente, é justamente a redução do número de alunos que possibilita que os docentes consigam desenvolver o atendimento pedagógico adequado ao público da EJA. A docente explica que, em seu ponto de vista, a redução dos alunos possibilita construir avaliação formativa do processo de aprendizagem.

> [...] A diminuição de quantidade de alunos proporciona, pra quem quer realmente trabalhar, o atendimento diferenciado a esses alunos. Então, o que eu sentia dificuldade era com relação à falta de um conhecimento acadêmico anterior... Não a experiência de vida... Acadêmico anterior e essa enorme cobrança com relação à quantidade de alunos dentro da sala imposta pela Secretaria, mas a gente sempre observava na escola... Era o quanto cada um... É... Evoluía. E a gente só pode observar essa evolução se você tiver um quantitativo menor e observar, conhecer aquele seu aluno (docente Nísia).

Ela segue relatando a dificuldade de diálogo com a EJA e sua realidade por parte da gestão, inclusive no período de retorno parcial em consequência das medidas de distanciamento da Covid-19.

> [...] Veio a Secretaria pra dizer: "Vou fechar o noturno, porque tá vazio". Na verdade, ela tem que fechar a escola toda. Todos os três turnos, porque a escola está esvaziada. Todos os públicos (docente Nísia).

A docente Cecília aponta que percebe que a evasão na EJA se intensificou com a pandemia de Covid-19, mas não há informações sobre seus motivos.

> Porque, é, enfim, tem aí uma, tem uma evasão escolar que eu acho que é forte na EJA e que na pandemia isso se intensificou, por quais razões sejam, sejam porque aqueles são alunos que de fato não estão indo, é, por questões pandêmicas, ou aqueles que simplesmente desistiram (docente Cecília).

Os docentes Antonieta e Florestan apontam que perceberam que há, em seus contextos, uma série de situações que dificultam a continuidade dos estudos pelos alunos da EJA. Segundo a docente Antonieta, há problemas que não estão ao alcance da escola para resolução como, por exemplo, o desemprego, e que impactam na permanência de jovens e adultos na escola.

> Mas a experiência que eu tenho aqui eles deixam de frequentar não porque: "Ai, tá difícil ir." Ah, uma coisa que às vezes acontece, eles tão sem, é, negócio de transporte público tal, tem um... Eu acompanhei uns probleminhas desse, a prefeitura, o estado fornece, mas quando tá assim numa fase de transição porque atrasou o bilhete, alguma coisa, aí eles faltam mesmo, sabe? Então tem todo assim um aparato pra auxiliar

> mesmo, distribuíram cesta básica pro aluno regular e pro aluno do EJA, então tem mesmo, acho que é mais uma questão assim, são problemas que a escola ainda não consegue resolver. Problemas da sociedade, entendeu? Eles terem um emprego, uma vida mais digna pra poder tá lá (docente Antonieta).

Antonieta faz uma sinalização importante, pois, mesmo com incentivos, como oferta de transporte gratuito e distribuição de cestas básicas, há outras condições que inviabilizam o aluno de continuar estudando, situações que atravessam suas dignidades. O docente Florestan acrescenta outras questões socioeconômicas que, de acordo com seu ponto de vista, colaboram para o afastamento dos alunos da escola.

> [...], Mas ainda a gente vê N questões que fazem, é, dificultam a ida deles pra escola, que é a questão de transporte. A gente tem um grande problema de transporte. Né? Então, quer dizer, o aluno, ele muita das vezes ele não tem transporte pra ir. Eles ficam muitas vezes mendigando o ônibus que deixam ele entrar com a camisa da prefeitura, né, porque eles não têm Riocard, eles não têm nada disso. Então muitos realmente a gente não tem a passagem. Então, quer dizer, são N fatores. Né? São N fatores. É... mães, né, que têm filhos e aí os filhos enquanto são pequenos acabam fazendo elas se afastarem. Infelizmente na nossa localidade lá também, é, a marginalização, né, que acabam capturando alguns jovens. Então tudo isso acaba sendo alguns entraves. Os maiores entraves eu acho que são esses. São... são as condições socioeconômicas e de desigualdade (docente Florestan).

No trecho acima, Florestan conta que, em seu contexto, os alunos da EJA não têm transporte gratuito, portanto, esse é um dificultador da permanência, e identifica, assim como Antonieta, questões sociais e econômicas que colaboram com essa condição.

Um dos desafios apontados nas entrevistas foram as dificuldades vindas em decorrência de muitos alunos estarem ainda em processo de alfabetização. As dificuldades de alfabetização são problemas evidenciados na EJA com frequência. As escolas, quando confrontadas com essa situação, buscam as mais variadas estratégias. Nos trechos a seguir, Antonieta, Nísia e Conceição explicam como percebem essas questões.

> [...] muitos alunos chegam pra nós e não sabem ler, escrever, é uma questão de alfabetização mesmo e, como eu sou professora de história, então, eu tenho essa dificuldade, entendeu? Porque, às vezes, eu não tenho recursos pra alfabetizar esse aluno e ensinar história, meu objetivo lá é estudar, ensinar história, então, às vezes eu fico assim, difícil eu encaixar isso, acho complicado (docente Antonieta).

> Nesses últimos anos, a escola que eu trabalhava... Ela colocou também a alfabetização. Então, isso ajudou a-a melhorar a nossa qualidade no segundo segmento. Por quê? Porque o aluno chegava lá na escola e ele não tinha escolaridade, não tinha nada... Pra que ele pudesse iniciar sua vida escola, a minha escola aceitava que ele entrasse na antiga quinta série. Então, eu pegava alunos... E ainda... Durante todo tempo eu peguei... Com enormes dificuldades de aprendizagem (docente Nísia).

> [...] nós trabalhamos somente com anos finais, mas vira e mexe chega estudante com histórico anos finais, mas que não estão alfabetizados e, aí, às vezes, eles já vêm

> remanejados da, de outras EJAs e a gente não pode voltar esses estudantes (docente Conceição).

Nesta subseção tratei da apresentação dos docentes sobre seus contextos de docência e de suas formas de subjetivação como docentes da EJA. Argumento que essa contextualização é importante na construção de interpretações possíveis sobre a produção dos currículos e as decisões avaliativas dos docentes. Tomo essa posição a partir da discursividade, ciente de que os discursos narrados constituem construções discursivas que não fixam os sujeitos na origem dos discursos (DERRIDA, 2010; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; MOUFFE, 2001).

Inspirada pela pesquisa pós-estruturalista, como uso narrativas autobiográficas, compreendo que os trechos das falas dos docentes são impossibilidades de narração de si. Nesse jogo, a desconstrução é o processo que se estabelece, considerando que a narrativa é a sofisticação discursiva das vivências, por isso, ao narrarmos, estamos nos diferindo de nós mesmos, como seres em produção incessante de diferenças (DERRIDA, 1973; MILLER, 2014; 2018; 2021; MILLER; MACEDO, 2018; ST. PIERRE, 2018).

4.2.2 - Currículo e EJA

Nesta subseção, apresento a significação dos docentes sobre os objetivos que entendem que a EJA deve atender e como estes se articulam aos tipos de sujeitos que pretendem formar. Aqui, tento compreender as enunciações em torno das significações de EJA como educação popular, EJA como ensino supletivo e EJA como educação ao longo da vida nas narrativas dos docentes em suas produções curriculares.

A pesquisa sobre os currículos da EJA se tornou meu interesse motivada pelas tensões na minha docência em EJA. Essas tensões foram se modificando tanto no exercício da docência em si quanto na trajetória de pesquisa que se iniciou no mestrado. Como exposto na Introdução, são posições hibridizadas que não são possíveis de serem separadas. Aqui, interpreto essa vivência como acontecimento, que escapa à norma pré-estabelecida, portanto, não há controle sobre um processo que não subscreve ao cálculo (FONTES FILHO, 2012).

Interessou-me construir diálogo sobre as negociações que permitem a produção curricular nos contextos de EJA, sobre a articulação política que nos impulsiona a tomar decisões quando exercemos a docência na modalidade. Parte da condição da política é nossa

insistência em perseguir o que não existe, em projetar fantasias e, nesse movimento, seguimos nos articulando em torno da constituição de projetos (MOUFFE, 2015).

A modalidade possui orientações curriculares que, como é comum em documentos prescritivos, tentam seguir a lógica construção de hegemonias. Esse processo se dá como tentativa de fechamento das significações de modo a conferir ares de plenitude. São operações discursivas que, por meio da prática articulatória, tentam organizar demandas que seguem no mesmo movimento em uma cadeia articulatória e no processo de constituição do antagonismo (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; MOUFFE, 2001).

A desconstrução derridiana nos convida à prática de interpretar que na produção de sentidos a decisão não se fecha, ao mesmo tempo que está excluindo outros discursos impossíveis de mensurar. Reconhecer esse movimento ajuda a compreender que tentativas de universalização são apenas uma das possibilidades de resposta e é nesse entendimento que sigo na interpretação das narrativas docentes sobre os currículos produzidos.

A docente Conceição destaca o desconforto que a padronização causa pelo afastamento das propostas curriculares dos contextos das escolas de EJA. Embora reconheça haver debates, que há construção, a escola não se percebe como parte decisiva.

> Então, [...]quando eu entrei havia as orientações curriculares da EJA já e periodicamente, eu não sei dizer quanto periodicamente é isso, mas existem, é debates, discussões intra e extraescolares pra ajustar o currículo. Então eu acredito que seja, é… uma construção minimamente democrática, né? Existem os parâmetros, né, nacionais, as diretrizes nacionais, mas existe também a… questão local, a questão da realidade local. Local… nível Rio de Janeiro, né? Então, é… eu… acho que, que é por aí. É… existe uma discussão democrática, embora nós saibamos que num juntar de todo esses debates acaba ficando uma coisa muito uniforme e nem sempre, é… alcança a realidade de todas as escolas (docente Conceição).

Lopes (2012) pontua que argumentos localizados na teoria crítica tratam a produção de políticas a partir de centros. Com Laclau (2001), a autora defende que há a pretensão dos documentos políticos serem representação da política, mas que essa representação nunca é transparente, ou seja, "os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações (LOPES, 2012, p.706).

A docente Armada chama a atenção para elementos, além daqueles prescritos, que também são partes constitutivas do currículo. Em sua fala, é possível compreender que faz essa diferenciação.

> Será que o currículo é mais importante do que ofertar uma escola prazerosa pra eles? O currículo é mais importante do que o cara se sentir bem indo pra escola? Ter vontade

> de ir pra escola? Primeiro a gente tem que pensar em cativar esse aluno. Em conquistar esse aluno, pra que ele queira terminar os ensinos dele. O currículo vai acontecer (docente Armanda).

Esse trecho da fala da docente Armanda me lembrou Macedo (2017), quando questiona o discurso normativo que "delimita o que pode ser significado como currículo e, em certa medida, como educação e escola" (p. 540). Para a autora, há legitimidade em experiências educativas que extrapolam a tradição escolar. Quando Armanda afirma que "o currículo vai acontecer", se refere ao fato de que reconhece que aspectos da tradição escolar da escola, como os conteúdos, não serão abandonados, mas não os percebe como centrais na prática pedagógica.

Há um aspecto revisitado nos discursos dos docentes sobre a importância das parcerias na construção de currículos alinhados às suas expectativas para EJA. Sobre isso, o docente Darcy argumenta:

> [...] Na escola que eu estou atualmente eu fiz um programa (assim) justamente por isso. Porque tem uma professora que trabalhou (comigo) em outros tempos, outras escolas, que não tem essa pegada de EJA, certo? Mas que tem uma vontade tremenda. Ela faz o máximo para estar junto, o máximo para estar colaborando. E quando acontece isso, a coisa flui. A gente sente a diferença. Nos canais, nas avaliações, na realização de uma ideia na educação de jovens e adultos. E ao ponto das turmas perceberem e comentarem com a gente. O fulano é diferente de fulano e cicrano, né (docente Darcy).

A docente Nísia compartilha a importância de parceiros na produção dos currículos de EJA e acrescenta que os alunos são parte constitutiva dessas parcerias. Nesse aspecto, interpreto nuances do significante educação popular, que entende o currículo produzido com os alunos e não para os alunos. Nessas parcerias os docentes tinham a oportunidade de viver experiências que os modificaram para além da docência.

> Nós levamos pra um planetário. O planetário estava fechado. Eles pediram pra ir pra praia de noite [...] A gente foi pra praia de noite [...] E eles se admiravam. Você acredita que a gente...? [...], Mas você acredita que a escola, mesmo sendo pertinho da Linha Vermelha, quando os alunos chegavam na Linha Vermelha, pra eles, muitos, eles se espantavam…[...] Quando eles viam um aeroporto ali no comecinho da Linha Vermelha. Do meu ponto de vista, eles pareciam que estavam sendo transportados pra outro mundo. Então, o meu amigo... É…[...] e a minha amiga [...] me proporcionaram momentos inesquecíveis com o EJA. A gente fez parceria com eles, com esses alunos e a gente levou eles pra nossa vida, pro nosso crescimento mesmo e a gente não fez "Ah, você está pagando greve?". Não, a gente não tava pagando greve. A gente tava retribuindo aos nossos alunos oportunidades de andar, de conhecer-conhecer, de se aventurar. E a gente... A gente fazia muito, muito. Mas aí a minha colega [...] se aposentou… (docente Nísia).

A docente Anália apresenta uma percepção um pouco diferente dos outros docentes sobre parceria. Como ela trabalha com coordenação, tem a visão mais ampla das práticas pedagógicas. Ela relata que seu desafio é tentar manter um currículo aproximado com os

pressupostos da educação popular, tanto que cita os temas geradores e se assume como docente freireana. No trecho a seguir, Anália narra que esse trabalho é construção coletiva e cotidiana. Ao mesmo tempo, aponta que enfrenta situações nas quais os docentes propõem atividades distantes do que considera importante na prática pedagógica da EJA, com o uso de referenciais dos contextos de escolarização infanto-juvenis. Explica que essas situações são mais frequentes com aqueles docentes recém-chegados na modalidade.

> A coordenação pedagógica da EJA, porque eu tenho ficado muito em cima disso daí. "Nossa, a atividade não tá legal pro aluno da EJA. Tem que ser uma atividade que seja condizente com o que ele tá vivendo" [...] então, eu bato muito nessa tecla freiriana pra que eles possam colocar a realidade do aluno dentro da realidade dele. Então, muitos deles, a maioria dos professores, que já estão com a gente desde 2018... Eles já têm entendido isso daí e têm, realmente, feito essa atualização, né? E tem feito essa separação da educação regular com a EJA [...] né? Eles têm conseguido fazer sim. Eu tenho um pouquinho mais de dificuldade com professor que tá chegando agora, porque ele [...].... Ele tá no novo... Num processo de aprendizagem diferente, até dele mesmo, né? [...] Ele tá aprendendo a ensinar de uma outra forma [...] né? Então assim, quem tá desde 2018 comigo, já tem um pouquinho dessa... Vamos dizer, dessa forma de trabalhar. Quem tá chegando agora tem uma dificuldade sim, mas eles são bastante receptivos quanto a isso, né? Quando eu vejo, chegou atividade, não tá legal pra aquela turma, vamos refazer, vamos reformular isso daí. Eles reformulam e tal e até mandam pra mim "O que você acha disso daqui?". Aí eu vou pensar no aluno, vou pensar naquela realidade dele, na turma que ele tá, no tema gerador dele pra saber se tá de acordo com aquilo que o aluno tá vivendo realmente [...] então assim, hoje, eu não tenho tanto essa dificuldade mais como eu tinha em 2018, quando eu comecei, né? Porque eles já estão mais carimbados (docente Anália).

O docente Florestan também trabalha na coordenação pedagógica e tem outra significação sobre as parcerias com os professores e os alunos.

> [...] eu sou o professor coordenador pedagógico. Né? Eu faço trabalho de assessoramento dos professores, né, no caso lá do[...]. Já fui convidado, né, outras vezes, até pra trabalhar na Secretaria de Educação, né, ou no EJA mesmo como... até como coordenador geral da EJA, mas eu nunca aceitei. Até porque eu não... eu gosto muito de trabalhar nos bastidores. Então eu venho trabalhando ali como esse coordenador pedagógico que sempre tem feito projetos, fazer por onde, é, animar os professores que muitas vezes já vem de uma dupla jornada que tá emendando numa tripla. Né? E é assim mesmo para os alunos também, que muitos também vieram de um dia cansativo de trabalho. E ter ânimo. Então, quer dizer, eu tenho esse tempo todo tentado fazer essa ponte aí, né, essa interlocução também entre Direção, Secretaria de Educação e professores. Você sabe. Muitas vezes a gente fica nesse meio... nesse... nessa linha tênue, né, de agradar a um, desagradar ao outro. Né? E tentando fazer o teu trabalho o melhor possível pra que ambos fiquem satisfeitos com o que você está fazendo. Né? Eu acho que pelo menos eu venho dando certo até... até agora. Né? Porque pelo menos eu tenho... tenho tentado fazer o meu melhor. Né? Pelo menos eu... eu me dedico ao que eu faço, eu gosto de trabalhar na EJA, sempre gostei. Então eu faço com prazer. Eu nunca vou trabalhar a... achando: "puxa vida. Hoje eu vou ter que trabalhar. Aí. Meu Deus. Eu vou lá pra...". É... a EJA pra mim é um refrigério. Né? Então, quer dizer, eu às vezes saí do dia, dei aula durante o dia, mas chego à noite eu me... é... recarrego minhas baterias. Né? [...] Eu acho que é troca na EJA, ela é uma coisa fundamental. E isso em alunos, professores. Né? Nós aí lá no [...] nós temos uma equipe maravilhosa, isso tanto da direção, professores, né, a nossa orientadora

> educacional. Então é uma parceria muito grande. E os alunos. Né? Os alunos, a maior parte deles principalmente os mais antigos (docente Florestan).

A docente Cecília, regente de turma, aponta para outra perspectiva sobre parceria, citando a orientação pedagógica, que em sua rede trabalha com coordenação como a representação da articulação para discussões coletivas sobre currículo

> [...] acho muito interessante na Escola Y sempre tudo muito discutido, no coletivo, falado, pontuado, né? É, a gente tem uma orientação pedagógica que puxa muito pra essa, pra essa prática (docente Cecília).

Como docente orientadora educacional, experienciei situações aproximadas com o que narra Anália, com docentes recém-chegados na modalidade tendo dificuldades com a temporalidade da EJA. Nesse aspecto, percebo que a função extraclasse colabora orientando o docente, mas as parcerias entre os docentes são muito potentes. Como sinalizou Florestan, a linha tênue entre propor um trabalho coletivo a partir das discussões sobre os nossos contextos e a interpretação dos docentes de que essas orientações são intervenções.

Com auxílio da teoria do discurso, podemos assumir esse movimento de busca de parcerias como a articulação cujo exterior constitutivo são prática pedagógica que não atendem às demandas assumidas para a EJA. A importância conferida às parcerias se revela como representação de discursos que assumem a EJA como espaço colaborativo na construção de práticas pedagógicas alinhadas aos currículos assumidos para a EJA (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

O docente Darcy declara sua inscrição na perspectiva freireana como orientadora do trabalho pedagógico.

> E essa identidade eu procuro construir nas minhas relações de educação, sabe? Essa relação (afetuosa), essa relação próxima. (Para) as pessoas, como Paulo Freire pedia: “Não só ler o mundo, mas intervir no mundo”. Eu acho isso fundamental (docente Darcy).

Em sua fala se revela o entendimento da função emancipadora da educação, uma referência à educação popular. Posicionamento semelhante é assumido pela docente Anália. Em seu entendimento, conhecer os alunos previamente é parte fundamental para a produção curricular. Também sob inspiração de Paulo Freire, revela que os temas geradores são parte constitutiva do trabalho pedagógico desenvolvido em sua escola e tais temas são pensados a partir do que assume como conhecimento dos alunos.

> Como a gente tem alunos bastante novos também na EJA, né? A gente faz o seguinte: todo início de semestre, que a EJA é semestral aqui [...] então, a gente faz uma pesquisa com esses alunos. Cada turma... Né? Eu que aplico essa pesquisa pra eles. A

> gente tá fazendo, agora através de formulário, como a gente tá nessa distância... Desde o ano passado, a gente tá fazendo dessa forma... A gente... Faz um formulário pesquisando quem é esse aluno: "Qual o seu nome? Com quem você mora? O que você faz? O que você quer fazer da vida?" ... Fazendo uma pesquisa com ele... Pra conhecer esse aluno. A partir do conhecimento de cada aluno, eu passo pros meus professores, né? Para que eles possam fazer os temas geradores que vão trabalhar com aquela turma. Aí, a gente trabalha com o tema gerador (docente Anália).

A docente Antonieta aponta que, em seu contexto, também é comum a utilização de temas geradores nos currículos, porém, argumenta que percebe afastamento do que considera parte dos objetivos escolares como o ensino de conteúdos importantes.

> [...] tem colegas meus que têm umas ideias bem assim, fica é, falando mais coisa, é, parece terapia, sabe autoajuda? Parece isso, eu não gosto. São temas geradores. Eles usam... só ficam nisso, sabe? Eu não gosto. Eu gosto de um pouco de cada. Não tem um foco nos conteúdos, é, curriculares da escola (docente Antonieta).

As críticas da docente Antonieta às práticas que secundarizam os conteúdos que assume como necessários não indica que seja contra aulas dialogadas, ou que defenda o conteúdo a qualquer custo, como é possível observar na fala a seguir.

> [...] aula dialogada, às vezes você escuta uns absurdos, mas não é por maldade, é por falta de repertório, mesmo, sabe? Eles fazem umas conexões que não tem nada a ver, daí você tem que costurar tal e assim vai no começo quando eu começo um tema você faz isso, tem um, um resultado, depois de umas três aulas você faz a mesma dinâmica você já sentiu um outro resultado. Os argumentos são melhores tal, então sim (docente Antonieta).

A posição da docente Antonieta demonstra não haver transparência na experiência, ela se constitui no suplemento de discursos marcados pela falta de objetividade e plenitude (DERRIDA, 1973; 2010). Submetidos a permanentes processos de tradução, os projetos curriculares não conseguem conter a proliferação de sentidos.

Lopes (2012) sinaliza que os textos políticos curriculares se propõem a universalizar um particular, um movimento que pressupõe a ficção em torno de um projeto de cidadania, cultura, sociedade e sujeitos. Nesse sentido, se propõe a garantir consensos *a priori*, um processo submetido a princípios que tem como expectativa orientar para a organização das diretrizes curriculares, sob argumentação de trazer inclusões e construir propostas democráticas. "É desconsiderado, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento" (LOPES, 2012, p. 713). Pensar a produção curricular sob tais referências colabora para nos ajudar a interpretar as narrativas dos docentes sobre os objetivos da EJA, sobre os sentidos negociados na tradução desses textos curriculares.

A seguir, o docente Darcy sinaliza que os documentos de EJA orientam seus currículos na direção das funções da modalidade (reparadora, equalizadora e qualificadora), que tem sua referência na educação popular. Mas reconhece que a orientação dos documentos não é suficiente para garantir que essas funções sejam norteadoras dos currículos na EJA.

> [...] eu acho que os documentos que orientam a EJA têm muito claro as funções da EJA e essa orientação, qual é o objetivo, porque a EJA está aí. O que eu penso é o seguinte, que aquelas funções reparadora, equalizadora e a qualificadora, elas devem ser o nosso alvo. Ser o nosso objetivo. Inclusive, eu, quando terminei o mestrado, o meu (título) era profissional da educação e o meu produto que a gente faz, o meu produto era propor que essas funções da EJA a partir de ações pedagógicas ou de procedimentos pedagógicos, nós colocássemos essas funções como conteúdo curricular de cada disciplina.[...] Quando você entrelaça essas três funções, sem hierarquizá-las, mas num movimento circular das três, transpassando as três, a gente cumpre a função fundamental da EJA que é garantir a educação. O direito à educação. Então, infelizmente, eu acho que isso vai ter um bom tempo ainda com a EJA no Brasil porque o cenário socioeconômico de exclusão e educação pensada para o público infanto-juvenil (docente Darcy).

Quando perguntada sobre os objetivos da EJA, a docente Marilena recorre às orientações da LDB 9394/96, que reativa os sentidos de suplência de tempos perdidos.

> [...] segundo a LDB, né? É tentar resgatar esse tempo, né, que esse aluno numa idade própria não teve o processo de aprender. Pode ter sido por um problema cognitivo… pelo qual ele não conseguiu aprender. E chegou a, é… nos anos iniciais até os 15 anos, então ele é voltado para a EJA. Né? Ou então social, né? Integral. É, pegar esse aluno adulto nosso, né, que muitas das vezes abdicou-se do estudo pra poder dar atenção pra uma filha, pra um casamento. Para um momento de trabalho, né? Ou mão de obra, não sei como é que posso dizer (docente Marilena).

A LDB 9394/ 96, ao tratar a EJA como uma modalidade da educação básica, aponta para o afastamento de suas funções para as do ensino supletivo. Contudo, a possibilidade de certificação aos 15 anos no ensino fundamental e aos 18 anos no ensino médio "sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular […] visando à correção do fluxo no sistema" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 67-68).

Para a docente Conceição, os objetivos da EJA se articulam à correção de fluxo, entretanto, não é um posicionamento linear, considerando que assume, dentre seus objetivos, devolver a dignidade dos alunos, o que sinaliza suas compreensões sobre a EJA como consequência de desigualdades socioeconômicas. Vale destacar que no contexto da professora Conceição há muitos adolescentes, portanto, faz sentido entender que para esses a EJA seja correção de fluxo, mas outros elementos a esses objetivos, como apontado no trecho abaixo.

> [...] o objetivo da EJA, é… tem um objetivo que é… correção de fluxo, né? Que é o modo como… tentar recuperar o… é… o tempo perdido, vamos dizer assim, que ele não conseguiu estudar ou que ele se perdeu ali no processo de educação. É, tem esse objetivo, assim, terminar a escolaridade, é o objetivo mais concreto. Mas também tem o objetivo de devolver a… dignidade, né, de, do, do estudante, que às vezes chega lá sem nenhuma perspectiva de vida, tipo: "Eu vim pra cá porque eu tenho que terminar, porque a minha mãe mandou, porque a escola não me adotou, porque eu fui expulso da outra escola." Ou: "Porque eu tô em conflito com a lei, preciso estar matriculada em escola." Isso acontece também bastante. Mas, é… nós, como escola, temos o objetivo de resgatar essa dignidade, essa identidade do, do estudante (Docente Conceição).

A docente Cecília sinaliza sua compreensão de que há outros aspectos em jogo na produção curricular na EJA que se articula aos seus currículos. Em sua fala, se evidencia que há aspectos relacionados aos afetos dos alunos, às suas leituras de mundo.

> [...] sabe uma coisa que tá muito claro pra mim hoje, tá muito além do conhecimento escolarizado, formal, isso é tão, tão claro pra mim, sabe? Que tá pra muito além disso, porque, é, é um espaço também de sociabilidade, sabe? Pra eles, de socialização, eu lembro, isso eu fui aprendendo com o tempo, tá, ô Roberta? [...] E a gente percebeu também que não, não, a gente faz uma espécie ao longo do ano pra que: "olha, ano que vem você vai pro ensino médio, faz o ensino médio, hein? Tem que fazer, não sei o que." E dar continuidade, né? Alguns até falam: "ah, a gente vai, eu vou fazer isso aqui, professora, mas chega, acabou, não vou fazer mais não." É, então eu acho que a EJA é pra muito além dessa questão desse conhecimento escolarizado, né? É uma, é uma, é um espaço de socialização e sociabilidade muito importante pra muitos desses alunos, porque pra muitos desses alunos, Roberta, a escola, a despeito de todas as suas dificuldades, das suas faltas, dos seus limites, né? Acerto e erros, para o bem e para o mal, é, ainda é um lugar onde esse aluno vai ter acesso, é, a algumas coisas as quais ele não teria se não fosse estar na EJA (docente Cecília).

Quando aponta que a EJA é o lugar em que terá acesso a "algumas coisas", fazendo referência a diferentes visões de mundo, diferentes existências. A fala da docente Cecília se aproxima das docentes Conceição e Armanda sobre os objetivos de se articularem a projetos de vida. Em seus discursos, interpreto que estão cientes que, diferente da educação em contextos infanto-juvenis, na EJA esses projetos são encarados como possibilidades menos calculáveis pelos currículos.

> [...] Parece muito pretensioso, né? Você dizer que a escola vai dar dignidade pra alguém, mas não é nosso objetivo dar dignidade, nosso objetivo é… mostrar pra eles, fazer com que eles próprios se identifiquem como pessoas, porque eles ainda chegam na EJA falando que querem ser alguém na vida, né? E… eles já são alguém na vida desde que nasceram, né? Eu não, não uso mais essa expressão nem com, com criança de quatro anos, nem com criança de creche. Eles são alguém na vida, dignos de respeito, mas eles ainda chegam com essa visão. Então, é… eu acredito que o objetivo da EJA seja mostrar, principalmente, né, mostrar pra esses, pra gente ajudar ele a se resgatar, a resgatar a própria dignidade como ser humano. (docente Conceição)
> [...] E a nossa função é mostrar que eles podem ser mais, muito mais do que aquilo. Os nossos objetivos [...] eu acho que eles vão – de uma forma assim, geral – no social, na mudança social que esse aluno precisa ter. Na mudança econômica que esse aluno precisa ter. Porque quem tá na EJA – como fala? – não tá porque gosta de estudar. Ele tá, porque ele quer ter uma mudança de vida. Ele não vai pra EJA porque: "ah, olha,

> eu quero ser um intelectual pra toda vida. Eu vou ser escritor.” Não. Ele tá na EJA porque ele percebeu em algum momento, que ele precisa do diploma pra ele seguir a vida dele (docente Armanda).

A docente Armanda complementa que os objetivos da EJA não são encarados sob seu ponto de vista como universais. Isso porque nos contextos há expectativas múltiplas de objetivos a depender dos alunos.

> Você tem que fazer essa escuta. Você tem que entender esse cara que tá vindo pra você. Senão, você não vai saber como trabalhar. Você vai ser só aquele cara que vai jogar o conteúdo. E vai ser aquele cara chato que vai entrar na sala de aula. Só que eles não tão mais querendo um cara chato. Eles já estão cansados. Eles já tentaram várias vezes. E tão tentando de novo. Aí quando você pega o outro grupo, 50, 60, 70. Eu já tive gente de 80 anos na sala de aula. É muito legal. Você vê que já é outra... outro foco que você tem que ter. Outra... outra forma de lidar que você tem que ter. Os objetivos deles são diferentes de novo. Então olha só como que é rica a EJA (docente Armanda).

Cunha e Ritter (2021) apontam para “um pensamento sobre o currículo como experiência em tradução” (p. 9). Há, na tradição da escolarização, a defesa de currículos padronizados que deem conta de demandas imaginadas aos sujeitos. Entretanto, a experiência derridiana, não plena, sob rasura, perturba a política, o calculável. Os discursos dos docentes, sobretudo essa última fala de Armanda, sugere que esse todo do currículo é pura ficção, imaginação, e que qualquer significação se dá em relação com a alteridade.

A formação para o mercado de trabalho aparece nas falas articulando-se às significações de EJA como educação popular e educação ao longo da vida, considerando que seus discursos se desarticulam do trabalho alienante e se vinculam à formação para a cidadania, como explica a docente Nísia.

> A gente não consegue formar pro mercado de trabalho. Oh duas questões, aí: não há mais mercado de trabalho e a gente não consegue atender essas expectativas que ele tem. E a gente só consegue fazer o mínimo. Por isso que a gente trabalha coletivamente e só 25% é individual. Os outros 75% são coletivos, porque a gente tava mais preocupado com a formação dele enquanto pessoa. Pra que ele pudesse se posicionar na sociedade. Era isso que a gente sempre batendo na mesma tecla. Era sobre essa formação dele de cidadão (docente Nísia).

Nísia argumenta que não vê sentido na preparação explícita para o mercado de trabalho em seu contexto, uma vez que há escassez de oportunidades de trabalho. Ao mesmo tempo, evoca ideais de formação para a cidadania, que abrange o mundo do trabalho sob outros paradigmas. Para a docente Antonieta, não há uma relação direta de formação para o mundo do trabalho, mas compreende que a formação recebida reverbera nessa área da vida, em posição aproximada com a docente Nísia.

> [...] Deveria, né, preparar, é o que eles querem. Eu acho que quando eu tava lá mais no ensino médio era mais comum. Deixa eu pensar. Sim, prepara na medida que você

> vai ajudar o aluno ficar mais autônomo, mais responsável, mas não tem uma coisa muito específica para o mundo do trabalho [...] na medida que você coloca com pensamento reflexivo no aluno, que ele é capaz de ter um pensamento reflexivo, que ele vai saber conhecer quais são os direitos dele na sociedade, né? E principalmente quando dou aula de história, questão da cidadania, o que que é direito, o que que é dever. Eu acho que nessa medida você prepara sim ele pro mundo do trabalho, não que exista um conteúdo e se existe é isso que eu te falei, é muito assim temática assim que eu acho muito chato (docente Antonieta).

A docente Anália explica que, em seu contexto, há pressão para o uso da EJA como preparação de mão de obra e que sente desconforto pela influência das empresas locais nesse processo. Em sua percepção, a expectativa é que essa formação seja instrumentalizadora, que prepare o aluno para situações de instabilidade que o fragilizam na condição de trabalhador.

> A gente tem a EJA e a gente tem a EJA Profissional [...] Eles têm uma disciplina chamada "O Mundo do Trabalho e suas Tecnologias", já inserindo o aluno pra esse mundo de trabalho, realmente que é uma cobrança que eles fazem com a gente. Então, a gente se sente muito angustiado com esse tipo de coisa. Você ter que chegar pro aluno pra... É... Passar uma disciplina dessa como? [...] O aluno ser um profissional que vá... É... Fazer tudo o que o seu empregador queira... Que ele vá ser responsável com as suas atividades, que ele não falte ao serviço, todas essas coisas que, às vezes, ferem até mesmo a gente [...] É... Espinhoso a gente trabalhar com isso daí. A gente tem disciplinas, né? [...] A cidade é uma cidade industrial [...] A gente tem os estaleiros agora [...] então, o nosso aluno... Ele tá ali. A gente sente, muitas vezes, é colocado pra gente que a gente coloque esse aluno pra servir a empresa... (docente Anália).

Anália relata que, sob argumento de desenvolvimento regional e de oportunidades laborais, disciplinas são introduzidas como instrumentos de preparação de mão de obra, que definem padrões de performance, eliminando o imponderável na educação (MACEDO, 2017).

A docente Cecília pontua que, em seu contexto, a EJA para os mais jovens se converte em certificação por exigências do mundo do trabalho.

> [...] Pros mais jovens eu vejo que talvez, eu falo isso com certo lamento, né? Que talvez, não pra todos, mas pra alguns assim eu percebo que é assim: "eu tô precisando agora desse certificado aí, então esse sistema, esse conhecimento escolar, é o que vai me permitir, pelo menos, né? Um empregozinho um pouco melhor." Eu vejo esse discurso mais por parte dos mais jovens: "não, professora, eu tô precisando tirar esse certificado, tá? Porque eu tô trabalhando numa empresa, não sei o que, não sei que lá, eu preciso desse certificado pra isso" (docente Cecília).

A docente Marilena retoma a questão já levantada pela professora Armanda sobre as diferentes realidades inseridas em um contexto assumido como único. Os conteúdos escolares não têm fim em si mesmo, para ela, há articulação com o curso da vida dos alunos. Para alguns, ler e ter autonomia nas atividades diárias é o objetivo, para outros, há a busca por certificação em decorrência das necessidades do mundo do trabalho.

> A sala de aula, hoje, ela tá bem mista. Né? Ela pega, você tem jovenzinho de 15, 16 anos na sala. Eu tenho alunos especiais também, né? E tenho um grande grupo de

> adultos e idosos. Né? O grupo de idosos é um grupo bem assim, bem grande. E eu observo que ele está ali pelo social. Ele quer aprender o nome dele, porque ele quer assinar o nome dele em algum documento. Ele quer aprender a ler, né, assim, paulatinamente mesmo, mas que ele possa conseguir a ir ao caixa eletrônico passar o seu cartão, sem precisar que alguém vá com ele pegar o seu dinheiro da sua aposentadoria, né? Fazer a sua listinha básica da sua feira. É, então, assim, eu observo que para esse grupo adulto e idosos [...] quando eles vão no mercado e leem algumas palavras, eles já chegam me contando: "professora, sabe aquela aula que a senhora deu dá…" Que a gente trabalha muito com rótulos, né? "professora, aquela lista que a senhora deu, eu consegui ler no mercado." No outro dia um aluno falou: "professora, a aula que a senhora deu de medida de peso, eu consegui ler 1 quilo de carne…1 quilo de alcatra." E, assim, isso vai fazendo com que você se sinta mais motivada a trabalhar com eles. Ou é a certificação, porque também tem um grupo grande de alunos que são… é… prestam serviço de mão de obra de… de… de construção civil… E muitos também vendedores ambulantes também, né? Eu, eu percebo que eles querem tirarem os seus certificados. Eu tenho mecânicos, mecânicos em sala de aula. Né? Mas que não conseguem, por exemplo, tem um que ele não consegue ler. Então, ele não consegue passar na prova da autoescola, porque tem um tempo. Então ele tem que ler, ele tem que interpretar e tem que marcar o ponto. Então isso pra ele é um grande desafio. Entendeu? Então, assim, eu vejo que é esse perfil, é integrar esse aluno à sociedade, na sua forma de sua cidadania e o aluno mais jovem buscar o tempo que ele perdeu lá no início (docente Marilena).

Uma das comparações comuns na EJA é entender que os docentes produzem seus currículos tendo como referência a escola para contextos infanto-juvenis. Discordo desse entendimento, para além da minha experiência e das interpretações construídas após o diálogo nas entrevistas narrativas. Reconheço que há uma racionalidade com marcas da modernidade, independente dos contextos, que naturaliza nos currículos a exclusão de outras racionalidades. Mas há um campo epistemológico da EJA que não pode ser ignorado nessa discussão. Para além disso, assumir que a EJA é reprodução, transposição ou qualquer outra forma de nomear esse processo, é tentativa de estancamento da significação dos seus currículos. Não há pretensão, como já citei, de negativar ou positivar esses processos, mas há outras significações sendo produzidas em disputa com a tradição escolar e são com essas disputas que eu dialogo.

A docente Nísia relata um pouco dessa experiência.

> A gente teve professores que não vestiam a camisa no noturno e a gente já teve índice de reprovação de 60%. Já tivemos isso. Mas, depois, é... Ai, eu nem sei como falar sem faltar ética. Eu não sei... Eu vou ter que escolher as palavras pra falar. Depois que... É-é... As pessoas que não eram...professores adequados pro EJA saíram, a nossa escola teve uma melhoria com relação a isso, porque não é só no EJA (docente Nísia).

O que seria esse professor que não é adequado? O que seria o professor adequado? Esses são projetos de subjetivação que só são possíveis em relação com a alteridade, com esse Outro desencarnado (HADDOCK-LOBO, 2013). Por isso, essas significações se dão nas tensões dos contextos nos quais estão inseridos.

Para a docente Antonieta, a relação de comparação e não comparação entre as escolas de EJA e as escolas em contextos infanto-juvenis é muito complexa. Para ela, há conhecimentos

necessários que tem como base a tradição escolar, sendo excluídos das orientações curriculares. Mesmo reconhecendo as singularidades da modalidade, considera um direito do aluno aprender esses conhecimentos que podem auxiliá-lo em projetos futuros.

> Ó, assim, o que eu vejo quando eu leio um texto, quando tem uma, um direcionamento, tal, quando eu pego um material é você formar um aluno funcional, principalmente como o do trabalho, né? Eu fico muito chateada, quando eu tava lá no [...] que tinha todo esse material voltado pro ensino, né, do adulto, eu sei que era um esforço pra você fazer todo uma coisa adaptada pra uma situação que tá diferenciada, mas eu, no, no meu íntimo eu acabava achando que eu tava excluindo o aluno, quando eu trato ele de uma maneira tão diferente, sabe? Porque a gente acabava dando aula assim nuns assuntos que eu acho que fazia ele ficar muito diferente do que é cobrado na escola regular, se ele fosse prestar um concurso tal, eu achava que ele não estaria apto, mas tem um debate falando que não, que ele tá numa situação diferente, então você tem assim, você tem uma material que é preparado pro EJA, pensando na idade dele e na realidade dele e na real você tem professores que procuram adaptar um pouco isso, sabe? Igual, eu tenho que fazer isso, às vezes não sei se não pode tá certo ou não tá certo, mas eu gosto assim de ensinar o conteúdo regular mesmo…, Mas com estratégias que eles possam entender. Entendeu? Por que eu digo isso? Porque às vezes eu sinto uma satisfação quando eles acabam aprendendo coisas que todo mundo já sabe, como se ele chegava em casa ele comenta depois comigo: "Ah, meu filho, ele viu o meu caderno ele já estudou isso tal." Alguma coisa assim, coisas assim da atualidade. Que tem umas aulas que já vi que elas são muito superficiais. Parece que às vezes tem professor do EJA que tá lá pra fazer terapia em grupo. Você entendeu? Não pra ensinar, eu sei que você não pode ir na mesma velocidade, você tem que ver o ritmo do aluno, mas ele tem o direito de aprender o mesmo conteúdo porque hoje eu tenho notícias de uma aluna minha que se formou enfermeira, sabe? E eu fico pensando se ela tivesse só essas aulas assim mais, são só, sabe quais são essas aulas que eu digo? São aulas mais temáticas do tipo, ai, como é que eu vou te explicar? Em história fica mais fácil eu falar, não pega o currículo de história, do que eles têm que aprender direitinho, pega assim, ó, cidadania, são aulas que a gente dá no regular, assim, são temas que a gente dá no regular, mas no meio da matéria, lá não, parece que só fica nesse tipo de coisa (docente Antonieta).

No trecho acima, a fala da docente Antonieta parece apoiar-se na perspectiva de conhecimento poderoso (YOUNG, 2014; 2016), que reconhece a necessidade de associação dos conhecimentos culturais e conhecimento científico que construídos como conhecimentos universais auxiliam em espaços de luta da sociedade. As tradições curriculares têm poder que produz a sedimentação de discursos que vão se dando sustentação a currículos estruturados no conhecimento coisificado. No mesmo movimento, o enfoque discursivo assume haver negociações nos jogos de linguagem com essas tradições que permitem deslocamentos de significação, que não são fundamentos racionais, mas discursos produzidos politicamente (LOPES, 2015). A docente Conceição falou um pouco dessas negociações necessárias aos docentes da EJA.

> [...] E eu acho que estar na EJA que vai moldando esse aspecto inclusivo do professor. Porque eu já trabalhei com muitos professores de ensino fundamental dois, tanto que agora, eu falei: "Ninguém me tira dessa escola (risos) (até eu terminar) [...]" Eu que… é, eu gosto de trabalhar com fundamental I. É a minha praia, a minha vibe. É… Eu acho que, assim, professor de fundamental II, é… diurno, né, regular, ele tem um, uma

> expectativa surreal dos alunos que estão chegando. Então a gente solta o aluno do quinto ano, né, que chama a professora de tia, que é uma criança de 11 anos e o professor ele no sexto ano esperando que ele tenha maturidade de faculdade [...] … o docente vai perdendo essa empatia, essa proximidade que a professora do fundamental I tem com os alunos, porque ela é só uma pra uma turma só e os outros anos eles têm várias turmas. O professor tem várias turmas e eles vão perdendo essa empatia, essa sensibilidade que eles têm no fundamental um. Quando ele vai pra EJA, ele é obrigado a recuperar isso. Porque ele vai se dar conta, professor de matemática, ele vai pegar uma… uma estudante de… de sexto, sétimo ano, né? Que a gente chama bloco um, EJA dois, bloco um, é… que não consegue armar contas e ele vai fazer o quê? Ele vai dar nota pra ela, porque ela vai ficar eternamente ali naquela EJA? E ele percebe a história de vida dela, que ela é casada, tem filhos, tem "n" situações e tal e… ele tem que, ele é obrigado a… trabalhar de forma inclusiva. É obrigado a perceber que essa estudante tem muito o que aprender, mas que ele precisa valorizar o que ela já tem de bagagem, o que ela já consegue, ele vai ter que, enfim, abaixar as expectativas dele e, eu acho que a EJA que molda (docente Conceição).

No questionário havia uma questão sobre a BNCC, e a maioria indicou que deveria existir recomendações semelhantes na EJA. Nas entrevistas, conversei com os docentes sobre o que achavam dessa proposta. Seguem algumas das falas sobre esse tema.

> Eu acho que uma base curricular seria legal. Não única, não unificada, mas uma base curricular eu penso que seria sim. Agora, e se for uma base curricular pensada pelo sujeito da EJA? Então, assim, se a gente aponta alguns princípios, aponta algumas cabeças de ponte, né? E esse currículo ser construído dentro dos espaços da EJA, eu acho que seria interessante fazer esse esforço, sim (docente Darcy).

> Eu não sou favorável nem pro regular do diurno. Eu acho que o Brasil é tão diverso que, até mesmo do centro de Caxias para o Terceiro Distrito, há uma diferença gigantesca. Eu acho que a gente não pode falar numa base... Numa base comum pra ser trabalhada simultaneamente em todas as escolas desse país. Eu não concordo, mas a Prefeitura... Ela tá fazendo encontros. A gente tem... Eu tenho... Eu tinha, né? Dois orientadores pra conversar sobre essa inclusão. Eu acho que a gente tem que ter o que é mínimo pra gente trabalhar, pra gente... É... Pra gente saber o que tem que abordar [...] Eu não sei se a realidade daqui da Escola P é a mesma da sua escola.… [...] Aqui na Baixada, se a gente for escolher como tema africanidade, eu acho que ela pode ser abordada em todas as escolas. Trabalhar sobre o racismo, trabalhar sobre isso é no Brasil inteiro. Mas eu acho que alguns detalhes... Que não precisava dessa base (docente Nísia).

> Então, eu acho que é muito mais importante do que se pensar numa base curricular, do que se pensar em currículo de EJA. É a gente pensar no que que a gente pode oferecer pra eles. Como a gente pode receber essa EJA no nosso município, entendeu? A gente tem que tá dando espaço pra esse aluno da EJA. A gente tem que tá pensando na EJA como seres humanos. E não como mais um número pra educação (docente Armanda).

Diante desses fragmentos das falas, mas também por todo discurso enunciado sobre a produção curricular na EJA pelos entrevistados, a proposta de BNCC a partir do modelo de documento publicado para contextos infanto-juvenis é evitada pelos docentes. No contexto atual da EJA, a Resolução CNE/CEB 01/2021 institui o alinhamento da EJA à BNCC, passando por cima de qualquer diálogo com o campo e criando o falso paralelo entre os diferentes contextos.

No questionário, as questões que tentavam localizar os significantes EJA como educação popular, EJA como ensino supletivo e EJA como educação ao longo da vida, demonstraram reiteração de respostas com identificação desses significantes nos currículos de EJA. Diante disso, interpretei serem discursos circulando em constante processo de disputa no campo. As entrevistas narrativas autobiográficas me possibilitaram compreender melhor sobre essas negociações.

Surpreendeu-me que o significante EJA como educação popular, de inspiração freireana, esteja presente com mais força nos discursos dos docentes. Os significantes EJA como educação ao longo da vida e ensino supletivo são enunciados com menos força nesses discursos. A surpresa vem em decorrência de dois aspectos: o primeiro é em relação à educação ao longo da vida, considerando que cada vez mais os documentos internacionais sobre EJA se afastam da educação popular e se aproximam da cultura de performance individual proposto pela economia. E esses discursos são recentes, aproximados da nossa temporalidade. O segundo aspecto diz respeito à própria tradição escolar na qual assume a centralidade dos conteúdos no processo educativo, de modo que a compensação e a suplência fazem sentido nesse espectro de tradições. Acrescento, ainda, os longos anos de oferta do ensino supletivo no Brasil e sua atual oferta em blocos que incorporam dois anos de escolaridade ou por semestralidade.

Entretanto, nas narrativas docentes há rastros do discurso da educação popular com a defesa de currículos alinhados à emancipação, cidadania, senso crítico, relação dialógica entre alunos e docentes e referenciais freireanos.

4.2.3 - Avaliação e EJA

Nesta subseção, apresento as significações dos docentes sobre avaliação pedagógica na EJA. Com isso, tive em vista interpretar os sentidos de avaliação enunciados pelos docentes em articulação com suas significações curriculares para a EJA, discutidas na subseção anterior, e em que medida se articulam às funções de avaliação diagnóstica, somativa e formativa e das propostas dos teóricos de avaliação considerados seminais apresentados no capítulo 2.

A avaliação tem servido a uma tradição curricular que defende o caráter normativo e centralizador. Nesse aspecto, carregam propostas marcadas pelo pragmatismo e instrumentalismo para a educação. Nesse movimento, há a tentativa de expulsão do

incalculável, da ficção sobre a transparência da avaliação, invocando-se a presentificação do conhecimento (CUNHA, 2021).

O paradigma da Modernidade que orienta nossas formas de organização social e política, nas quais se inserem as formas de produção curricular, assume com fundamento a construção de posições universais. Dessa maneira, as políticas curriculares seguem investindo no conhecimento universal, fixo. A tradução desestabiliza as certezas ao apontar para o incessante processo de disputa por sentidos que possibilitam eleger um padrão (PEREIRA, 2019).

Há momentos de fixação de sentidos, porém, sempre possibilitados na contingência radical (LOPES, 2015). Sob tais referenciais, interpreto que as decisões dos docentes ao avaliar são sobredeterminados pelos discursos de significação dos conhecimentos escolares e de suas produções curriculares a partir dos contextos de EJA.

A docentes Marilena efetua a defesa dos conhecimentos escolarizados.

> [...] eu vejo que o conteúdo, o conhecimento, ele tem que ser passado. A escola ela, ela não é apenas, né, o transmissor de conhecimentos não. Mas ele faz parte, é importante. O aluno precisa saber o que é uma letra. O que é o contorno de uma letra, o que é uma sílaba, o que é uma frase. O que é um texto, como se organiza um caderno. Ele precisa saber o que são números, o que é uma unidade, o que é uma dezena [...] a gente trabalha muito com eles com material, assim, bem concreto. A gente faz, a gente trabalha com material dourado direto com eles. A gente trabalha com dinâmicas, a gente trabalha em grupos. A gente coloca aqueles alunos mais avançados com aquele menos avançado. A gente tem uma perspectiva de olhar, assim, bem prático na sala, esse eu posso deixar perto desse (docente Marilena).

E continua sua fala argumentando que o conhecimento precisa estar articulado à realidade dos alunos, não tendo fim em si mesmo.

> Então o conhecimento, ele é necessário. Não do conteudista, entendeu? "Tem que encher o quadro", eu odeio isso. Quando eu vejo uma sala de aula da EJA de anos iniciais a professora, porque o aluno perde muito tempo copiando aquilo ali [...] então você dando duas questões, três questões, você consegue dar a sua aula e fluir muito bem. E eles acabam perdendo o medo de escreverem, entendeu? É… De falarem, de se posicionarem, sabe? É bem bacana. Eu a… Eu vejo, é… Eu vejo um, uma junção, não tem como você não falar de social e conhecimento e realidade da EJA. Porque não pode haver na prática do professor é infantilizar essa (idade) (docente Marilena).

Cecília começa sua fala explicando que o conhecimento escolarizado deve representar o resgate, mas não uma compensação, o conhecimento escolarizado é representado como um direito dos alunos da EJA. Um direito negado a partir das histórias de vida dos alunos, atravessadas por situações socioeconômicas que os puseram em situação de vulnerabilidade.

> [...] o lugar desse conhecimento escolarizado. Eu acho que é um lugar de resgate, né? É, porque a gente quando a gente trabalha com a EJA, é, a gente tá recebendo esses alunos a quem foi negada a sua formação regular, né? E aí sem entrar no mérito, porque que o aluno exatamente vai parar na EJA. Ou vai pra EJA, o fato é que tem dados aí que mostram pra gente que boa parte dos alunos que compõe a EJA são alunos pobres, né? Negros [...] e que não coincidentemente vem a ser aquele grupo a quem sistematicamente esse conhecimento escolarizado, é, não é devidamente ofertado, não seja devidamente ofertada na sua infraestrutura, na sua, na sua, é, ou no seu currículo, os alunos também não se veem, né? Não se identificam [...] é um lugar de resgate dessa possibilidade de uma possibilidade que foi negada no seu devido tempo pelas mais variadas razões [...] e eu acho que ele varia muito o lugar que é tanto pra acho que, a gente tem um público também muito variado, né, Roberta? Na EJA, então eu tenho alunos mais velhos, que obviamente eu percebo que pra eles têm um outro lugar que tá muito mais nesse dos resgates, né? Quando eu vejo aquelas senhorinhas falarem pra mim: "não, mas agora eu vou estudar." Sabe? "Agora, eu não pude, eu não pude fazer isso quando eu tava na época de fazer." Eu não pude fazer porque eu tive que trabalhar, eu não pude fazer porque eu tive um pai, uma mãe violentos, né? E que não me permitiam, eu não pude fazer porque eu me sentia mal na escola, pelas mais variadas razões, né? (docente Cecília).

No trecho abaixo, Nísia explica que, quando avaliava seus alunos, a função somativa era menos privilegiada que os aspectos formativos dos alunos. Nesse sentido, reconhece que não é possível aferir objetivamente a aprendizagem. Por isso, investe no trabalho coletivo, que articulava a participação a temas da vida cotidiana. As observações de Nísia sobre avaliação se aproximam da avaliação emancipatória (SAUL, 2010), quando articula o diálogo com os contextos sociais para o desenvolvimento da autonomia política. Para Nísia, a aprendizagem dos conhecimentos escolarizados é difícil de ser considerada unicamente na avaliação. Dessa forma, coletivamente, ela e seu grupo de trabalho investiam em outros saberes desenvolvidos, mas são relacionados a aspectos subjetivos.

> [...] E tornar o mais prazeroso possível pra que ele conseguisse chegar até o final do ano, e a gente achava... Mesmo que ele não soubesse tudo o que era esperado, tudo o que tava planejado, nem que ele não chegasse a 60% como era... Como é. Previsto pela Prefeitura..., Mas aquela convivência na nossa escola faria muita diferença pra ele. Muita diferença. Até pra gente falar sobre saúde, sobre política, sobre educação. Até pra eles discordarem dos nossos posicionamentos. Mas era importantes eles estarem com a gente. Então, 75% do que era pra avaliar, a gente fazia de uma forma mais coletiva. E só 25% era ele individualmente. Né? (docente Nísia).

Para o docente Florestan, a potência se desloca do conhecimento coisificado para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem formar o cidadão. O discurso para a formação da cidadania tem sido marcante nos documentos orientadores da EJA, sobretudo naqueles produzidos nas Confinteas e, após esses encontros, fortemente articulados à perspectiva de educação ao longo da vida. Entretanto, cidadania pode ser encarada como um significante vazio. O conceito de cidadania se hegemoniza a partir de diferentes discursos como luta pela equidade em sociedades desiguais, mas outros se articulam com a promoção social no sistema capitalista (LACLAU, 2011; MACEDO, 2008).

> A grande questão da EJA. Né? Eu acho que esse daí é... é a grande questão da EJA. É... Como que a EJA... como que a EJA se reestrutura, né, para formar esse cidadão que muitas das vezes necessita... necessita do conhecimento, mas muito mais do que o conhecimento, ele precisa de ter incentivo para aprender sempre. Eu acho que quando o aluno, ele consegue perceber, eu acho que é isso que a gente tenta sempre fazer [...] quando você coloca pra ele, incentiva ele e mostra pra ele que ele tem condições de ser como que ele desejar porque a grande... o grande problema na EJA é no caso a baixa estima. Né? Não desse conhecimento letrado que vai levar ele lá pro Ensino Médio, lá para faculdade. Mas que seja essa troca de saberes que um trocam com o outro. E cada dia que eles aprendem alguma coisinha nova eles ficam, é… (docente Florestan).

Para a docente Conceição, a EJA tem perfil multisseriado nas turmas, ainda que oficialmente não sejam assim caracterizadas. Na seção anterior, algumas docentes sinalizaram esse perfil ao narrarem suas experiências de docência na EJA. O perfil multisseriado se articula com os diferentes objetivos dos alunos nesses contextos. Conceição retoma esses sentidos de multiplicidade de objetivos e aponta para as necessidades de adaptação que os docentes precisam produzir na organização desses conhecimentos escolares.

> Então a gente tem que se adaptar a essa realidade, porque existe sim um… currículo, a, o conteúdo, né? Necessário pra o nível, né, de fundamental 2, mas, ao mesmo tempo, a gente tá debatendo ali com o estudante que acabou de ser alfabetizado, com o estudante que não consegue realizar o cálculo simples, não consegue abstrair o conhecimento matemático que ele tem no dia a dia para a matemática escolar e eu acredito que os professores, eles realizam sim o que a gente chama de educação inclusiva, né? Que ele permite que todos aprendam dentro do seu nível. Então a gente tem estudantes que continuam os estudos e vão pro ensino médio e retornam à escola pra agradecer, porque tiveram base pra poder chegar no ensino médio e aprender química, física, biologia, essas coisas. E a gente tem aqueles estudantes que tavam há muitos anos sem estudar, que estão alfabetizados e querem avançar o conteúdo da avaliação, né? Mas estão alfabetizados, estão indo pra escola todo dia se esforçam pra caramba e vão concluir. [...] eu acho que, na minha visão, os professores, eles realizam o… a construção do currículo, porque ele não, não é pronto… ele não é finalizado. Ele só é finalizado ali na aula do dia a dia com o histórico de cada estudante, com a relação entre os estudantes, então isso finaliza. O que a gente tem são orientações curriculares, mas o currículo, ele se constrói diariamente e dependendo de cada turma de cada ano. Entendeu? (docente Conceição).

A docente Conceição traz em sua fala pontuações sobre a produção do currículo na escola. Sem abrir mão do conteúdo que ela assume ser necessário, esclarece que não vê possibilidades dos professores direcionarem sua prática a partir de currículos prescritos pelas diferenças nas trajetórias dos alunos.

Na perspectiva do docente Darcy, os conhecimentos são interpretados como construções histórico-culturais cujos alunos têm o direito de ter acesso. Entretanto, propõe que eles cheguem a partir das relações, dos diálogos construídos.

> [...] a lógica da EJA para mim tem que ser outra. E o mundo o trabalho, como gerador de currículo, como gerador de relações, que vai construir esse conteúdo. E aí o que

> acontece. Eu penso que todo o nosso conteúdo curricular, o nosso conteúdo escolar, aí a gente vai talvez ter outra discussão de estrutura curricular ou coisa parecida, mas todo o conhecimento humano é da humanidade. E a gente precisa acessar essa informação. E precisa de alguma forma falar com as pessoas e nesse caso o público jovem e adultos, né? Falar com ele de reconhecimento, de pertencimento, esse conhecimento é nosso. [..] E aí a gente vai acessar esse currículo escolar que ainda é muito copiado, muito chupado dessa educação infanto-juvenil e a gente tem esse desafio. Como que a gente vai fazer, não a adaptação, mas uma criação que seja específico de EJA a partir dessa (vivência) da EJA. Porque a gente fica muito difícil de fugir dessa lógica dos conteúdos que eu acho importante. Eu, particularmente, acho importante. Sem o (eixo) do conteudismo, mas os conteúdos são referências importantes para a gente (docente Darcy).

A fala de Darcy tem influências da EJA com educação popular. Em seu ponto de vista, os conhecimentos não devem ser desconectados das vivências dos alunos. Ao mesmo tempo, realiza críticas às adaptações ao currículo da modalidade sob referenciais da escolarização em contextos infanto-juvenis.

A docente Nísia lembra que contextualizar os conhecimentos nem sempre era tarefa possível, em alguns momentos era desafiante por ser docente de matemática.

> É claro que, em Matemática, nem tudo dava pra ser às maravilhas. Eu tinha que trabalhar as regras. Eu tinha que trabalhar os conceitos matemáticos. Eu tinha que fazer muita coisa. Às vezes, as aulas eram entediantes, mas quando a gente estabeleceu o diálogo com eles, explicando que não dava...Não dá. "Esse conteúdo, eu vou trabalhar dessa forma, porque não dá pra fugir...". Eu não tinha habilidade pra botar tudo na prática. Contextualizar 100% da aula não dava pra mim, mas a gente ia fazendo isso e a... Ia trabalhando... Eram os temas (docente Nísia).

Ela continua, entretanto, contrapondo que os projetos que desenvolvia em parceria com seus colegas ajudavam a construir outras formas de relacionamento com seus contextos e que esse era um objetivo principal em comparação às aprendizagens de todos os conteúdos previstos.

> Sempre ampliar a visão deles. Era pra isso que era o objetivo principal. Eu acho que o principal, ali na escola, não era se você aprendeu ou se você não aprendeu...Matemática, Português...Ciências, História, mas, se você mudou um pouquinho o seu posicionamento, se você consegue enxergar o outro... Quando eu te disse "A gente fez um-um dos projetos...", a gente fez-fazia toda-todos os anos sobre a inclusão dos alunos... (docente Nísia).

Nesse aspecto, o discurso da docente Marilena se aproxima do da docente Nísia, uma vez que não nega a importância desses conteúdos, mas reafirma o desenvolvimento do senso crítico como um dos objetivos da modalidade.

> [...] E… são idosos com adolescentes, mas o conteúdo é importante sim…[...] observo isso e eu cobro [...], Mas o perfil da EJA é o que você faça esse aluno ser pensante. Faça com que esse aluno tenha um senso crítico. [...] Faça com que esse aluno perceba que… é, ele está aqui no grupo da EJA, mas ele pode amanhã fazer o Enem sim. Né?

> Ele pode tentar uma faculdade sim. Então, assim, é, o conteúdo, ele existe, porém, dentro da realidade deles, né? É, nada… fugindo da realidade. Nada fugindo do dia a dia deles, né? (docente Marilena).

O docente Florestan, que trabalha na coordenação, observa que em sua experiência há docentes resistentes a desenvolver um currículo menos engessado, portanto, alinhado às singularidades que a EJA possui. Por isso, há docentes que utilizam avaliações cujo objetivo é verificar transparentemente a aprendizagem dos alunos. Florestan contou que, quando está diante desse tipo de colega, recorre a outros docentes regentes para conversarem com aquele resistente de modo a perceber a importância de construir outras possibilidades curriculares.

> [...] eu não consigo ver a EJA engessada num currículo onde esse currículo chegue no final, vá com uma avaliação pra poder dizer se aquele ali, se aquele aluno está apto ou não para seguir para... uma pessoa muita das vezes já madura, uma pessoa muito mais experiente do que às vezes qualquer um da gente, que tem uns saberes muito maiores do que o nosso muita das vezes, mas não os mesmos saberes. Porque isso é o grande diferencial. Né? Muitas das vezes eles chegam com esse pensamento. Entendeu? De querer dar o mesmo conteúdo. A mesma folha do que ele tá dando no diurno, né, a mesma coisa que ele ia dar no... na EJA. E aí você tem que desconstruir, você tem que falar com jeitinho. Né? Você tem que ir lá: "Professor. Não é. Vamos trabalhar desse jeito, vamos fazer desse jeito [...] Então eu vou de... sempre tive amigos, professores amigos, porque eu nunca fui um coordenador, né, pra que ele chegar: "você não pode ser assim" [...] Então vamos mostrar pra esse professor o que que é trabalhar na EJA. Né? Vamos... vamos mostrar no... no... no... num dia que a gente tiver um planejamento vamos conversar, vamos mostrar pra ele. Né? Vamos trazer a sala de um outro professor que já tá mais ali ativo. Vamos fazer com que aquele outro professor fale aquilo que ele quer ouvir, porque quando seu par que fala, você ouve mais do que quando é um que ache que: "ah. Esse é o coordenador falando" (docente Florestan).

O docente Florestan segue pontuando que, por vezes, as resistências diante de um currículo menos engessado partem dos próprios alunos, que tem em seu imaginário o modelo de escola com aulas expositivas, avaliações individuais.

> É o exemplo. Os nossos alunos quando eles chegam lá no sexto, né, que eu tô falando no sexto período, o professor vai passar um vídeo que muitas das vezes o vídeo eu vejo um filme muito interessante pra criar um debate, alguma coisa, e boto, aí ele chega: "ué. Hoje não vai ter aula não? Hoje é só vídeo?". Até que chega um determinado momento que ele percebe que aquele vídeo que ele assistiu tá totalmente ligado naquela conversa, naquele bate-papo, né (docente Florestan).

Essa fala parece se alinhar aos pressupostos de avaliação de Perrenoud (1999), que pontua haver ritos de avaliação socialmente esperados, como o uso de provas e atribuição de notas. Esses são compreendidos com Mouffe (2001) como rastros de uma tradição inserida historicamente em contextos discursivos. Portanto, não são práticas harmônicas, mas sedimentadas provisoriamente, submetidos a atos de poder que tentam estancar o fluxo de sentidos, um movimento que confere a ilusão de estabilidade.

A docente Marilena relata que utiliza prova como instrumento avaliativo, mas que deixa claro aos alunos que seu primeiro referencial é a assiduidade.

> Nesse dia que ele fez a prova, ele pode ter vindo correndo, porque choveu, pegou engarrafamento, teve um problema em casa, chegou atrasado, se sentiu mal. "Vim, professora, fazer a prova, porque eu não queria perder a prova. Eu tô com dor de cabeça. "Então, assim, "n" fatores pode inibir o, o cognitivo desse meu aluno naquele dia da prova. Então eu sempre falo com eles assim: "Olha, minha avaliação com vocês, primeiro lugar que eu não abro mão, é assiduidade" (docente Marilena).

E segue explicando suas escolhas para a avaliação pedagógica:

> A prova, na verdade, pra mim, eu deixo até por último, né? (risos) Porque eu olho mais o caderno. Eles gostam de ir ao quadro, responderem no quadro. Entendeu? Então, assim, eu avalio ele num todo, mas não abro mão da prova [...] assim, é, a gente sabe que a prova não prova nada, né? Mas ela é necessária. É importante como a gente já falou lá no início, né? É, mensurar esse aluno, não tem como, você tem que mensurar. Né? Porém, não é, assim, a essência da EJA, né? A gente faz uma provinha? Faz. Até porque ele vai ser, é… provado lá fora, né? Ele vai fazer, vai fazer uma entrevista pra um emprego, ele vai ser avaliado, né? Ele vai, antes ele vai fazer um, por exemplo, vai trabalhar no caixa, vai surgir uma provinha onde vai ter que fazer. Então eu não abro mão da provinha básica. Não abro mão. Mas eu não avalio meu aluno somente nesse… dia que ele fez a prova, né? (docente Marilena).

É interessante pensar na estratégia avaliativa utilizada pela docente Marilena. Um problema na EJA bastante apontado pelos docentes é a evasão dos alunos, por isso, de alguma forma, atrelar a avaliação à presença possibilita diminuir o esvaziamento da turma. Além disso, a assiduidade possibilita a continuação do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido.

No questionário, os professores indicavam que provas e testes não eram prioridades entre os instrumentos avaliativos, ficando atrás de trabalhos individuais ou em grupos, engajamento nas aulas, rodas de conversas e trabalhos orientados por projetos.

Para a docente Conceição, o conhecimento escolar na EJA às vezes parece secundarizado diante dos seus contextos. Entretanto, faz uma observação interessante porque percebe que não é possível mensurar a aprendizagem, o que às vezes causa frustrações, mas entende que há outros momentos na vida dos alunos que ele pode ser necessário e farão uso do seu repertório. Assim como seu repertório anterior é tratado como importante no processo de produção curricular.

> É um eterno equilibrar dos pratinhos, né? Porque a gente percebe estudantes que tem perspectiva de continuar os estudos e estudantes que estão ali pra poder socializar e que querem ter um diploma na mão, né? Então a gente, é… não deixa de oferecer pra eles um conteúdo escolar, né? Porque ele vai chegar no ensino médio e vai lembrar: "Poxa, o professor deu, deu início a, a esse… Eu lembro de ter ouvido falar disso, de tabela periódica, de Segunda Guerra, de o que quer que seja." Então os professores, eles têm que ficar equilibrando entre… é… valorizar a bagagem do estudante e oferecer pra ele também oportunidade de aprender sim o conteúdo escolar. Então às vezes mesmo que pareça, às vezes a gente pensar assim: "Aí, gastei tempo. Sabe? Ensinando, é… esse conteúdo que acaba que eu acho que ele não aprendeu." Mas

> quando ele entra no ensino médio e se depara novamente com esse conteúdo, mesmo que ele não tenha alcançado todos os objetivos, é uma coisa que está lá, né? (Docente Conceição).

Os docentes narram suas tentativas de afastamento do conhecimento como central no currículo, nos dando pistas sobre suas compreensões em torno da importância da produção curricular a partir desses contextos. Ao mesmo tempo, há a sinalização para a existência de práticas pedagógicas arraigadas nos paradigmas de escolarização infanto-juvenis. Tal percepção é mais forte nas conversas com docentes que trabalham na coordenação. Nas conversas, a avaliação pedagógica é enunciada a partir da função formativa e é apresentada com mais força. O que não significa que na EJA haja ruptura com os paradigmas da escolarização de contextos infanto-juvenis.

Para o docente Darcy, a lógica cartesiana que é base da nossa formação se reflete nos momentos de avaliar na EJA. Segundo ele, a avaliação precisa incorporar aspectos do mundo do trabalho em uma perspectiva emancipadora de trabalho.

> [...] em relação à avaliação, eu vejo isso. Como a boa parte das pessoas da EJA tem essa formação, essa percepção de educação a partir da educação juvenil, elas também repetem o processo avaliador ou avaliativo da educação infanto-juvenil. E aí quando a gente propõe fazer uma... Não exatamente uma ruptura, mas fazer a construção de um currículo de modelos avaliativos a partir dessa lógica do mundo do trabalho, é que é o desafio muito grande para gente. Porque aí a gente vai precisar ter muito, não só conhecimento, mas prática também, dessa relação com esse público adulto [...] eu acho importante porque é uma oportunidade de ruptura com essa lógica (egocêntrica) a partir do momento que a gente tem o mundo do trabalho como centro da nossa (semente), vamos dizer assim, então a gente tem a oportunidade de fazer uma ruptura com essa lógica moderna, cartesiana que tanto nos faz mal (docente Darcy).

A docente Nísia relembrou que a avaliação extrapola aspectos da função somativa. Em sua experiência, preocupava-se com a avaliação como oportunidade de aprendizagem, demonstrando sua articulação com a função formativa da avaliação.

> Antes da gente trabalhar na avaliação, eu tenho que falar com você... É... Assim como tinha o aluno com enorme dificuldade, tinha o aluno com grandes facilidades de armazenar o conhecimento escolar. Então, a gente teve orientação de uma das nossas Ops pra que a gente trabalhasse com monitoria e, a partir de então, quem era bom em Matemática ajudava o outro, quem era bom em Português ajudava o outro e assim nós fomos fazendo. Com relação à aprendizagem, a gente não se preocupava tanto pra ele aumentar aquela... Por exemplo, ele não sabe a tabuada. Então, ele ia fazer a avaliação com o apoio da tabuada do lado pra ele se sentir seguro, porque, na vida real, a gente não vai fazer conta de cabeça [...] A gente vai usar o celular e vai tá a resposta ali. Se você não sabe escrever uma palavra, você vai procurar na internet, no Google... Ele vai te ajudar a escrever. Então, com o tempo, a gente foi começar a fazer assim: quem sabia mais inclusive fazia as avaliações escritas com quem sabia até menos (docente Nísia).

Ela argumenta que as atividades cotidianas eram privilegiadas para sua avaliação e diminuía a importância do resultado em provas e testes, considerando que, por vezes, os alunos não demonstravam a aprendizagem de determinados conteúdos. Porém, Nísia chama a atenção que ela própria, com sua formação, não conseguiu aprender em totalidade os conteúdos escolarizados.

> É o dia a dia. Você tem que olhar o que o aluno alcançou, não que ele "Ah, ele não sabe isso, isso...". Então, você está olhando só o lado negativo? E nós? Nós enquanto professores... Eu sou professora de Matemática. Se você pedir pra eu fazer as atividades da minha colega de Ciências da docente [...], eu não vou acertar. Eu vou acertar o basicão do basicão (docente Nísia).

Na conversa sobre avaliação com a docente Nísia, há aspectos da avaliação mediadora de Hoffmann (2003) e Esteban (2002) dos deslocamentos feitos com a noção de erro e acerto, reorganizando a sala de aula para a articulação entre avaliação e aprendizagem, tendo auxílio de práticas sociointeracionistas.

A docente Anália indica que considera a prática avaliativa como formativa e diagnóstica, tentando afastar a culpabilização dos alunos por resultados diferentes dos esperados.

> O meu aluno... Ele tem que aprender. Se ele não aprendeu, o problema tá com a gente que não conseguiu passar alguma coisa pra ele. Então, a gente tem que rever isso daí. Então, a gente tá fazendo... A gente faz essa forma de... É... Reavaliação daquilo que o aluno aprendeu e ver até que ponto que ele aprendeu pra gente... É... Avançar esse aluno com aquela-aquela questão de que ele avançou, mas ele avançou com isso, isso, isso, mas ele tá ainda... É... Não tá... É... Satisfatório, vamos colocar essa palavra (docente Anália).

Essas decisões se aproximam da avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2005) que trata o ato avaliativo como possibilidade de diagnosticar a aprendizagem para traçar melhorias.

Segundo a docente Cecília, há outros elementos priorizados na avaliação na EJA. Ela cita os exemplos em sua prática, a frequência, como apontado pela professora Marilena, e a dedicação, que interpreto como engajamento nas aulas, assumindo a função formativa da avaliação nesses contextos.

> [...] o que eu percebo na EJA, que não dá, numa avaliação na EJA, você levar em consideração exclusivamente, é, se ele conseguiu apreender aquele conhecimento, aquele conteúdo programático. E se ele vai te retornar isso da forma padrão resposta correta. Sabe? Então tem outros elementos que precisam entrar, por exemplo, né? Frequência. Então assim, eu costumo pontuar frequência, pontuar participação na aula, né? Porque senão, é, é isso, tem umas ali que com todo o esforço do mundo, com toda a dedicação, mas não vai, não rola, ela, né? Não... eu tô falando muito no feminino porque eu tenho uma maioria de alunas, né? É, um corpo discente muito marcado por mulheres, sobretudo numa faixa etária mais velha, né? (docente Cecília).

Cecília também é docente em uma Escola Federal de educação profissional em nível médio e faz a comparação entre sua avaliação pedagógica nos diferentes contextos. Na EJA, essa avaliação é construída de forma participativa com os alunos, segundo ela, eles sabem que precisam participar das aulas.

> Se eu for cobrar como, por exemplo, na Escola F., uma escola em que os alunos fazem processo seletivo pra entrar, em que os alunos já falam de sair dali, ingressar em uma universidade pública. Né? Então, é claro que a nossa avaliação é muito mais conteudista. Né? No sentido de: "olha, isso aqui, esse é o conteúdo que você tem que aprender e vamos lá." Na EJA, outros elementos têm que estar agregados, né? Então é isso, a frequência, é a participação, é, tanto que eu, a gente costuma fazer quatro avaliações. Então tem, é, aí eu posso fazer a combinação, tenho liberdade pra fazer a combinação que eu quiser. Então em geral eu, os trabalhos, aí, isso é uma coisa importante, que eu acho, eu, por exemplo, não aplico prova, a gente só faz prova integrada. Prova eu tô falando o quê? Roberta, prova, aquela visão bem tradicional de prova, tá? Que o aluno vai chegar, vai sentar, não pode colar, não pode usar o celular, tem a professora na frente tomando conta, e ele vai lá nas respostas dele. Prova, a gente faz a prova integrada. Todos os outros três instrumentos, por exemplo, aplicar trabalhos, eles sabem, por exemplo, no caso de língua inglesa, os trabalhos eu vou fazer com eles, a gente faz junto, é como se fosse um estudo dirigido. Então, é, eles sabem que aquele dia ele tá na sala, ele tem que participar, e a gente vai fazer, né? Eu, é, aquelas questões juntas, comigo explicando. Fazendo junto com eles. Então isso foi uma estratégia que eu passei a desenvolver na EJA porque eu falei: "olha, se eu ficar só naquela questão, vou aplicar conteúdo, vamos fazer uma prova, aplicar conteúdo e fazer avaliação, não vai rolar, eu vou reprovar" (docente Cecília).

> [...] e, além disso, na Escola Y a gente faz uma coisa que eu acho muito legal, que é avaliação integral. Todo o bimestre tem avaliação específica de cada professor e tem uma avaliação bimestral que é integrada. E, quando isso acontecia no presencial, a gente fazia uma avaliação integrada, uma prova de múltipla escolha que tem duas questões de cada disciplina. E um tem, uma temática, uma temática única. Tá? Então no presencial eu lembro da gente ter trabalhado a questão ambiental, a gente trabalhou a questão, é, de, foi racismo? Foi alguma coisa relacionada a isso? Foi. Bom, então a gente pensa o tema. Discute no grupo de estudos qual vai ser o tema da avaliação integrada bimestral. E cada professor tem que elaborar então duas questões. Isso é uma coisa que eu acho muito bacana assim, pra nós, né? É um exercício pra gente, é um exercício pros alunos também, acho que é um momento da EJA, que o aluno da EJA, é, tem como experienciar essa, que as caixinhas não estão isoladas, né? Tem uma, tem um conhecimento aí que se atravessam (docente Cecília).

Considerando não haver posições fixas na sociedade, a identificação é sempre negociável, aberta e enunciadas a partir de lógicas de sobredeterminação em relação ao Outro. A fala de Cecília aponta não haver decisões avaliativas fixadas, são sempre contextuais, contingentes e precárias (BIGLIERI; PERELLÓ, 2016). Por isso, a docente Cecília, na Escola F, toma a posição de avaliar em um formato preocupado com os resultados, porém, na EJA, utiliza maneiras formativas para avaliar.

Para a docente Antonieta, a avaliação é um processo complexo cujos desafios não estão só na EJA. Em sua experiência, as avaliações têm sido utilizadas para diagnosticar como os alunos estão quanto às aprendizagens, mas pontua também outros elementos para além da verificação das aprendizagens.

> Ó, avaliação é um problema em todas as séries atualmente, né? Porque você, é: "Ah, como é que vai avaliar?" É assim, eu tenho a minha experiência dos últimos tempos, eu tenho avaliado os alunos pra saber até onde eu tô conseguindo atingir eles, e tem dado muito certo, sabe? Eu percebo que às vezes eu acho que eu tô abafando, tão entendendo tudo, daí eu dou umas avaliações assim bem pra eu identificar e é, eu tenho usado avaliação nesse contexto, pra saber o que eu estou conseguindo alcançar, só que nessas avaliações eu acabo também descobrindo que às vezes tem aluno que nem é a falta do entendimento de história, é a falta de ele não tem recursos pra ler e escrever, entendeu? (docente Antonieta).

> Então as avaliações são bem assim, é pra saber o quanto que eu estou avançando e tem dado certo, porque já aconteceu de a, algumas surpresas muito boas e outras que eu falei: "Nossa, eu achei que tava tudo certo, mas não tá." E aí eu faço uma avaliação de vários tipos porque eu sei que eu tenho aquele aluno que eu não consigo resolver o [...] problema de escrita, então eu faço muito a questão de perguntas, oral, faço e isso e também faço na escrita. [...] Trabalho com imagem, eu pego assim imagem, fala, ah, quando tô falando sobre o renascimento, falei: "Mas me explica esse, se você tivesse..." Você vai falar: "Faça uma situação, você tá no museu, você tá, você encontrou com uma pessoa que, explica o que você tá vendo." Sabe? As situações assim pra saber e deixa ele bem confortável, não com aquela coisa assim, sabe? (docente Antonieta).

> [...] e eu tenho assim um jeito, eu avalio o aluno como um todo sabe? Postura em sala de aula, interesse, organização, porque tem uma, umas pessoas que você vê que se esforçam mesmo sabe? Então eu levo isso em consideração e tem o pessoal que se entregou, eu produzo muito meu material, né, eu faço, eu não re, recorro muito ao livro, porque o EJA não recebeu livro didático, né? Apostila alguns têm outros não, então eu faço meu material, uns perdem, você vê que ele amassa, uns já são extremamente organizados, então é um, tô sempre assim notando, notando tudo, sabe? (docente Antonieta).

A docente Antonieta sinaliza que, em seu contexto, não há a prática de reprovar na EJA, mas que, muitas vezes, os alunos resistem em ser aprovados porque não se autoavaliam como preparados para seguir na próxima etapa.

> [...] a avaliação no EJA funciona mais no meu caso pra saber o quanto que eu tô avançando, não é pra dar nota porque sinceramente nota a gente dá pra todo mundo, não vai repetir o aluno, é essa concepção, e o EJA às vezes você tem que dar um jeito porque eles ficam implorando pra repetir, alguns alunos eles não se sentem seguros de passar pra etapa seguinte, tem vários casos de alunos que ele fala: "Ah, mas eu não quero, eu não quero, então vô parar de vim pra repetir por falta." Sabe? (docente Antonieta).

O docente Florestan cita que em sua rede de ensino os alunos são obrigatoriamente submetidos à prova como um dos instrumentos avaliativos. Entretanto, ela não é determinante na avaliação pedagógica.

> Nós temos um currículo que ele foi ano passado, ano passado não, antes da pandemia, um ano antes da pandemia, 2019, nós conseguimos, né, é, começar a reestruturar esse currículo, aonde todos os professores se reuniram começaram ver esse currículo mínimo da EJA que seria essencial. Né? Então todos os professores conseguiram fazer isso. Cada disciplina sentou, né, com seus pares e conseguiu tirar dali pontos principais que o nosso aluno deveria aprender. Né? E, quer dizer, deveriam aprender, mas principalmente deveria ser ensinado. Porque muitas das vezes não quer dizer que

> você ensinou e o aluno aprendeu. Agora você delimitar aquele aluno que chegou cansado, que muitas das vezes tá com problemas familiares, problemas financeiros, desempregado ou que veio de um dia exaustivo numa obra e você aplicar uma avaliação e falar com ele: "ó. É essa avaliação aqui que vai fazer você passar para o próximo período", eu acho isso injusto. Né? Então nós não... não temos isso. Nós temos uma prova que nós somos obrigados a ter. Nós temos três instrumentos. Né? Mas o professor avalia, tenta avaliar o aluno globalmente. A gente sempre tenta conversar com os professores pra poder a gente tá vendo a evolução do aluno pra ver se aquilo que lhe foi ensinado que realmente ele pode aprender, que ele... que ele aprendeu durante o período, né, [...] que não exclusivamente delimitado numa prova, porque isso seria muito injusto e... e pelo menos pro que eu penso que é completamente fora ao que eu penso (docente Florestan).

Florestan argumenta que, em virtude dos problemas de assiduidade dos alunos, é comum que em sua escola os professores integrem a avaliação aos momentos da aula.

> Não tinha esse negócio: "eu vou começar uma matéria hoje e vou terminar ela na aula seguinte", porque na aula seguinte aquele aluno que estava na primeira aula não é o aluno que vai tá na segunda aula. Né? Então ele planejava sua aula com início, meio e fim. E sempre no final como é que ele avaliar aquela aula junto com aluno ali. Entendeu? O que que o aluno aprendeu daquela aula ou não. Então, isso dá certo no EJA (docente Florestan).

O docente segue explicando que a proximidade da equipe pedagógica com os alunos, a ciência de suas histórias de vida, colaboram em momentos com um professor mais resistente, que considera apenas os resultados em provas como orientadores de aprovação e reprovação. Esses momentos são assumidos por ele como oportunidades de construir reflexões sobre os contextos de EJA com os outros docentes.

> Nós temos uma direção muito parceira que conhece também aquele aluno, principalmente alguns que já vieram no dia também, já conhecem aquele aluno do dia. Né? A nossa orientadora educacional também tá sempre junto com a gente, que muitas das vezes conhece alguma coisa que a gente talvez possa não tá conhecendo, é, o professor possa não tá conhecendo, porque é um trabalho junto com a... com a orientação. Eu acho que isso dá muito certo. Né? Nós sentamos na mesma sala. Não temos salas separadas. A nossa sala fica aberta o tempo inteiro. Nós não ficamos com sala fechada. Todo dia na chegada dos alunos nós estamos lá para receber eles [...] eles têm livre acesso à nossa sala a hora que eles quiserem. Então a gente bate papo, a gente conversa. Então a gente já teve muita coisa. Então na hora de um conselho de classe, aquele professor mais conteudista, mais...: "ah. Esse aluno não vai passar comigo porque ele não quis nada na minha aula". Você sabe que a gente tem disso. Né? "Não. Eu não aprovo. Eu não aprovo esse aluno. Ele não quis nada na minha aula". E aí a gente: "não, professor. Como é que esse aluno na sua sala, na sua aula?". E aí ele percebe que muitas das vezes aquilo acontecia só na aula dele. E aí é um momento deles de reflexão. Né? "Ué. Por que que esse aluno só não tá dando certo na minha aula? Então tudo se cria um momento de reflexão até para o próprio professor. Né? E aí o conselho ele tem o voto maior e a gente passa esse aluno. Entendeu? A não ser quando a maioria fala: "não. Realmente esse aluno ele não tem condição de ir, ele não quis nada". Entendeu? "Ele faltou muito e quando vem não quero saber de nada". Por que a... a gente não tem esse negócio de: "ah. O aluno faltou. Ele vai ser aprovado pela coordenação (docente Florestan).

A docente Conceição, que assim como Florestan, atua na coordenação pedagógica, pontua que a avaliação em sua escola considera o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, balizada por aspectos qualitativos. Entretanto, relata que essa forma de avaliar é fruto de uma construção progressiva e coletiva do seu grupo de trabalho.

> Quando a EJA iniciou na nossa escola, a gente tinha professores que já tinham experiência em EJA, mas tinham experiência em escolas diferentes. É… Cada Escola tem um, um jeito de ser, né? Então tem aquela característica de escolazinha padrão e os professores chegaram aqui, tipo: "Ah, ela é bonitinha. Dá… 'b' pra ela." (risos) Então eles, é… foram a outro extremo, né? De corrigir prova, de não levar em consideração nada e vamos pela cara. É… até a gente construir nossa cultura, né? Nossa forma de avaliação. E… o que eu via, né? Antes da pandemia. É aquilo que eu falei, o estudante, ele frequenta a escola, ele se esforça pra aprender, né, o que… o que o professor tem a ensinar, mesmo que ele não tenha alcançado, é… os objetivos, às vezes a maioria dos objetivos, é… esse estudante é avaliado de forma positiva. Entendeu? É uma avaliação bem qualitativa que a gente realiza, é… na nossa escola, pelo menos, porque a gente leva em consideração o desenvolvimento do aluno como um todo, né? O desenvolvimento integral do estudante. Que é o que deveria ser a educação, né? (docente Conceição).

Conceição chama a atenção para o fato de que avaliar na EJA, a partir de outras lógicas, não significa renunciar à avaliação; não é só considerar o esforço, é não transformar a avaliação em um momento pontual. Ela relata que a prova é um instrumento com uma representação no processo avaliativo, mas que no contexto ele se esvazia de poder decisório sobre a vida do aluno.

> [...], mas eu vejo na EJA um pouco disso, né? Quanto que esse aluno evoluiu? Quanto que esse aluno se esforçou? "Ah, mas poxa, ele vai pro ensino médio e não vão ter a mesma empatia com ele." Tá bom. E, aí, ele vai, é, criar as estratégias dele pra poder seguir ou não. Não é que a gente passe todo mundo só porque se esforçou, mas a gente observa esse desenvolvimento integral. [..] Existem as provas, é, os professores fazem questão de provas e os estudantes também, né? É… "É, mas eu fiz prova." "Eu não fiz prova." Eles fazem questão de prova, mas no final das contas essa prova não tem um peso tão grande na avaliação, né? Eles, eles fazem questão mais de prova por uma situação, assim, cultural, uma situação de… vamos dizer, formalidade, né? Tem que ter a formalidade do estudante de estudar pra prova, chegar e fazer prova. E, aí, quando eles se deparam com o próprio daquele aluno que, que apesar de ter se esforçado pra caramba, a cabeça dele não alcançou todos os objetivos, eles avaliam bem, entendeu? E não ficam, assim, segurando não. A gente se preocupa mais é com a questão do estudante que, por exemplo, não é alfabetizado (docente Conceição).

A docente Nísia pontua que a participação era parte constitutiva de sua avaliação pedagógica. Nesse sentido, há ideias aproximadas à avaliação emancipadora (SAUL, 2010), compartilhando com os alunos as decisões sobre o processo, incentivando aspectos formativos e colaborativos.

> Só eram quatro avaliações, né? Porque o nosso sistema da Prefeitura são quatro avaliações [...] quanto aos requisitos, os itens, era a participação [...] trabalho sempre em dupla e, dos quatro instrumentos, só fazia sozinho um. Só um. Então, mesmo que ele não tivesse aprendido muito, mas se ele já participou, se ele demonstrava interesse,

> se ele ia às aulas, a gente ponderava todas as questões. Não só eu, mas como os nossos colegas lá (docente Nísia).

A docente Armanda também tem a compreensão de que a avaliação é um processo amplo, construído cotidianamente e que a prova não é o instrumento que garante construir uma avaliação justa.

> [...] quando você pensa é... eu acho que a avaliação... isso é uma fala que eu acho que desde que eu entrei na educação, a gente reflete muito sobre: o que é avaliar, né? E até onde o avaliar é algo que vai comprovar alguma coisa, né? Até onde você avaliar um sujeito com provas, com aquele momento: "olha você tem essa prova, 50 questões. Faça agora. Você tem tanto tempo." Se vai levar a gente a saber que aquele cara vai ser um bom profissional, porque ele conseguiu fazer aquelas 50 questões em uma hora. Então eu sempre carreguei comigo esse conceito de avalia... essa crítica e esses conceitos de avaliação. O quê que é avaliar, né? [...] Até onde eu avaliar que o cara não é bom em História, que ele não gravou as datas, que ele não gravou os fatos? Ele não vai ser um bom profissional? Por exemplo, um bom veterinário? Um bom médico? Um bom professor? Até onde isso vai rotular aquele cara como incapaz pra alguma coisa? Então pra mim, a avaliação, ela tem que ser algo muito mais completo. Ela tem que ser algo muito mais diário. Ela tem que ser aquele cara que chega na sala de aula, trava um diálogo contigo. Consegue te entender. Não exatamente só com relação ao conteúdo. Você consegue entender o pensamento dele. Consegue identificar que ele monta o pensamento, que ele tem uma linha de raciocínio. Ele consegue dar conta das atividades propostas. Se ele não der conta das atividades propostas, ele te justifica de forma plausível e não escorregadia (docente Armanda).

> Eu tenho que ter uma avaliação diária. Eu tenho que ver quem vem todos os dias. Ou quem não vem, por que que não vem? Eu tenho que ver como ele se comporta em sala de aula. Como que é esse aluno? Se ele interage na hora discussão do conteúdo? Se ele faz a proposta de trabalho? Ou se é aquele que vai: "Professora, eu vou lá fora beber uma água." E fica o resto da noite no corredor e não volta? Eu tenho que ver é... se na hora em que eu der uma atividade de... de trabalho, valendo nota, se ele vai se empenhar ou se ele vai só ir lá e colar do coleguinha? Isso tudo tem que ser avaliado pra chegar no meu conceito final. Eu não posso avaliar o meu aluno da EJA apenas com um elemento da avaliação. Entendeu? (docente Armanda).

Como os docentes Darcy, Florestan e Conceição, a docente Armanda critica a avaliação pedagógica na EJA que tem como referência a educação em contextos infanto-juvenis.

> O cara que estuda de noite, ele tá cansado. Ele foi trabalhar. Ele já tá desgastado. A gente não pode ter o mesmo ritmo de cobrança. E nem a gente quer avaliar da mesma forma. Aquele cara do diurno, a gente tá preparando ele "pra uma" vida que tá começando [...] O cara do noturno, ele começou. Ele teve uma queda, porque ele parou de estudar. Nisso que ele parou de estudar, ele para sonhos, ele para vontades. Ele para tudo. E depois, ele volta pra EJA, não sabendo de onde começar. E aí a gente vai usar a mesma medida daquele cara do diurno? A avaliação é diferente. Eu acredito também, que a avaliação seja diferente. Eu acredito também que a avaliação pro diurno tem que ser também diária. Eu não tô dizendo que não tem que ser diária. É totalmente diferente do que se faz com o regular do diurno e do turno da tarde. Entendeu? Mas no EJA vai ter que ser uma avalia... essa avaliação que ela fez vai render uma nota pra eles. Deixaram de ser avaliados? Deixaram de fazer uma atividade? Não deixaram. Mas foi uma atividade diferenciada. Pra mim é diferente essa avaliação, de diurno e de EJA. Ela é diferente. Eu acho. Aí você pode falar assim pra mim: "ah, então você não tá preparando o cara da EJA pra ele prestar concurso, pra ele fazer um ENEM?" Primeiro, eu tenho que saber o quê que esse cara da EJA quer (docente Armanda).

Ela explica que sua avaliação pedagógica se organiza por diferentes estratégias e instrumentos e que o aluno da EJA é convidado a se envolver em sua avaliação. Ao mesmo tempo, há marcas de estratégias de controle características da função somativa da avaliação.

> Eu dou visto no caderno. Eu faço anotações: "fulaninho fez atividade no caderno. Fulaninho veio no dia." Então aqui... eu mostro tudo pra eles. "Você tá vendo aqui ó? Tá tudo aqui, contabilizado. Então se tá tudo aqui, contabilizado, se você participou de tudo, você tem direito ao seu conceito B. Se você vem às aulas. Se você participa. Se você faz as atividades propostas, o seu direito é esse conceito. Agora se você... olha aqui: isso aqui você não me entregou. Isso aqui você não me entregou. Isso aqui também não." Então, a gente tem que, também, mostrar pra esse aluno de EJA, que a gente tá dominando. Que a gente não tá ali também, só pra passar o tempo (docente Armanda).

Os discursos são sempre provisórios, ao mesmo tempo que, ao serem sedimentados socialmente, são reescritos em resposta à exterioridade, ao Outro imaginário e imponderável (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFEE, 2015a). No jogo discursivo, a experiência é impossível, como texto se submete à tradução e à traição em fluxo incessante de significação.

O docente Darcy também assume que a avaliação deve ser cotidiana e abranger diferentes linguagens, de modo que permita ao aluno expressar-se a partir de diferentes modelos. Ele relata que visa utilizar projetos e temas geradores que possibilitam articular ensino-aprendizagem e avaliação, em uma relação que se propõe dialógica.

> Então, vamos dizer assim, é o meu toque, vamos dizer assim. Fico insistindo nesse negócio. Então para mim tem que ler bem e escrever bem. Quem lê bem e escreve bem aprende qualquer coisa. Essa lógica que eu trago para o meu campo de avaliação, para a minha avaliação. Então os instrumentos que eu uso de avaliação são cotidianos, diários. Comigo toda aula tem texto, toda aula tem leitura, toda aula tem exercício da escrita. E esse texto é dos mais variados. Desde fotografia, imagens, cinema, música. Toda forma textual que eu tenho acesso, acho interessante e que eu perceba a partir do que dizem as aulas, eu procuro fazer esse exercício avaliativo. É uma avaliação que eu sempre falo para eles: Toda aula é uma avaliação. Eu avalio como é que nós trabalhamos, eu peço que vocês avaliem como eu estou trabalhando, como nós estamos trabalhando para que essa avaliação seja uma avaliação bacana, né? (Vai avaliar bem? Vai avaliar aquele nosso tradicional). Essa relação dialógica e horizontalizada. Eu tive trabalhando com a turma esse mês agora de novembro, dia 04 foi dia nacional da favela. E passamos o mês de novembro todo falando sobre favela e essa pegada da questão da consciência negra. E eu fiz um trabalho com eles... Segunda, hoje é quarta. Segunda, terça, ontem não que não teve aula porque teve problema na escola, mas hoje vou continuar trabalhando com a música do Chico Buarque, Meu Guri (docente Darcy).

Os discursos dos docentes registram a desaprovação dos modelos instrumentais de avaliação. Quando apresentam suas práticas de avaliação pedagógica, recorrem às representações dos estudos de autores do campo da avaliação que criticam o modelo autoritário de avaliação (ESTEBAN, 2002; HOFFMANN, 2003; LUCKESI, 2005; SAUL, 2010) .

Como destaca Pereira (2019, p.34),

> [...] ao contrário do que se costuma afirmar sobre a existência de um distanciamento entre a produção acadêmica e o cotidiano das escolas, é facilmente perceptível o quanto diferentes formas de adjetivar a avaliação da aprendizagem foram incorporadas pelos professores passando a circular nos documentos e nas escolas, via de regra, reforçando a crítica às práticas avaliativas classificatórias e apontando para a necessidade produtividade de práticas avaliativas mais formadoras e emancipadoras.

Pereira (2019) argumenta que, na pesquisa de Aguilar Junior (2019), o autor pontua que em seu contexto de pesquisa, em escolas do ensino fundamental, a disseminação dessas ideias não conseguem afastar a naturalização dos usos da avaliação como instrumento de controle, seletividade e justificativa de exclusões.

Os docentes entrevistados, todos com experiência na educação em contextos infanto-juvenis, destacam que a EJA se organiza sob outras lógicas, cujas condições de emergência que garantem a articulação em uma mesma cadeia de articulatória carregam marcas da tradição educacional em negociação com as epistemologias da EJA, mas que pelo próprio movimento da desconstrução é impossível a transparência desse processo.

Pelos discursos enunciados pelos docentes a seus currículos são produzidos na negociação entre as significações EJA como ensino supletivo, EJA como educação ao longo da vida e EJA como educação popular. Nessas disputas, a significação da educação popular é enunciada como hegemônica. Assim, a avaliação pedagógica na modalidade é tramada na articulação entre essa significação e a tradição dos processos de escolarização. Nesse contexto, a função formativa da avaliação emerge como aquela privilegiada pelos docentes em sua prática pedagógica.

Como afirmam Costa e Lopes (2022), o processo de escolarização é pensado como roteiro "capaz de constituir, via um conhecimento adequado à vida" (p. 04), as identidades projetadas para povoar um futuro desejado. As normatizações, entre elas as práticas avaliativas, operam como tentativas de controlar os "imprevistos" que impediriam o sucesso dessa empreitada. Assim, na EJA, sentidos de uma produção curricular, orientada para a realização de uma educação popular, se hibridizam, permanecem como rastros não necessariamente contraditórios com essa concepção de escolarização, hegemônica nos processos de significação curricular.

As pesquisas sobre avaliação na EJA, que fazem parte do levantamento bibliográfico (SILVA, 2021; RODRIGUES, 2020; LIMA, 2017; CARVALHO, 2017; MARTINS, 2017; FERREIRA, 2017; SANTANA, 2017; BITTI, 2016; RODRIGUES, 2015; MANI, 2025), apresentaram as funções da avaliação que eram evidenciadas nos contextos de suas investigações. De modo geral, produziram críticas à prevalência de aspectos somativos,

classificatórios e excludentes das avaliações pedagógicas. Mesmo as práticas que se propunham qualitativas eram confrontadas com tradições que resistiam a diferentes formas de avaliar.

Nesta pesquisa, não nego que tais sentidos de avaliação fazem parte dos currículos na modalidade. Todavia, assumindo o currículo como espaço de negociação (LOPES, 2015), as percepções de avaliação são produzidas discursivamente, carregando marcas dessas tensões e, por isso, são produções ambíguas, provisórias e contingentes. Me preocupei em entender em resposta a que as avaliações são produzidas na EJA.

Minha proposta principal não foi identificar as práticas avaliativas em si ou as significações da EJA, mas nas conversas com os professores quando eles narravam suas experiências, quando construíam elaborações sobre seus currículos, os sentidos de avaliação que assumem como projeto naqueles contextos se apresentavam. A decisão sobre o justo e correto não se organiza a partir de uma razão fundante, depende, entretanto, das concepções que precipitamos para a sociedade e os sujeitos.

A narrativa autobiográfica permite revisitar as nossas narrativas, desafiando e perturbando o *self* de nossas experiências, possibilitando "construir versões de nós mesmos que resistem à prescrição e que podem responder – ao invés de rejeitar – ao divergente, paradoxal, inesperado e desconhecido da vida em sala de aula" (MILLER, 2014, p. 2060).

A avaliação pedagógica pressupõe a invocação da justiça, que se articula ao compromisso da experiência com o Outro, esse ente desencarnado. No que lhe concerne, a justiça é em si impossibilidade, construída na ficção da linguagem, na atribuição de sentidos contextuais, é experiência como *porvir* (DERRIDA, 2010). Essas narrativas sugerem que os contextos de EJA têm construído diferentes projetos curriculares, portanto, em resposta a esses projetos que narram se orientar para avaliar.

4.2.3.1 - Avaliação na EJA em tempos de pandemia da Covid-19

Durante as entrevistas, os docentes narraram um pouco de suas angústias sobre a avaliação na EJA durante o período da pandemia de Covid-19. Em sua maioria, as redes de ensino onde os entrevistados trabalham aderiram totalmente ao ensino remoto durante o primeiro ano de pandemia em 2020 e, em 2021, trabalharam de forma híbrida. Compartilho com eles algumas dessas angústias. As propostas de ensino remoto e híbrido ignoraram as dificuldades do público da EJA, sobretudo os alunos adultos que vivenciavam a precariedade e

instabilidade financeira em decorrência da crise econômica vivida no Brasil e intensificada pela crise sanitária.

Os docentes, ao narrarem sobre a construção dos processos de avaliação pedagógicas, indicam que a participação tem função essencial. Por isso, seja por assumir o aspecto formativo, seja pela utilização como estratégia para evitar a evasão, elementos avaliativos instrumentais não costumavam ser habituais para alunos e docentes nesses contextos. E, em seus registros, foram essas as propostas avaliativas possíveis diante das dificuldades com o uso de recursos tecnológicos.

O docente Darcy explica que a educação, no sentido amplo, foi inviabilizada por esse modelo, indicando que as dificuldades não estavam apenas nos alunos, mas também nos docentes.

> [...] a gente estar nesse momento agora porque esse afastamento necessário nos deixou expostos com a realidade muito dura, muito difícil. Especialmente na educação pública e particular na educação pública em áreas periféricas e mais especificamente na educação pública em áreas periféricas e de favela. Toda dificuldade que você possa imaginar, dificuldades materiais, né? Elas refletiram nas relações da educação, do aprendizado, da relação afetiva da gente, da relação de vivência. Foi muito difícil. Está sendo muito difícil ainda. Porque (as questões) materiais de acesso à Internet, de acesso ao equipamento. O analfabetismo tanto de um lado quanto do outro, tanto do lado do aluno quando do nosso lado de professor e professores ficou latente essa questão. Somando a isso as políticas públicas ficam absolutamente, são indiferentes a tudo isso. Foram... não tem adjetivo negativo que expresse a ação do poder público com relação a esse momento. Então, o que acontece, a gente ficou afastado e esse afastamento numa tentativa impressionante nossa, do sujeito da escola tanto professores, quanto docentes, discentes, uma tentativa enorme de aproximação, enorme de manter a convivência, manter os laços, né? Mas diante da realidade econômica, da realidade social, sanitária e dos territórios que a gente vive a vida, né? Ficou praticamente impossível. Porque sem educação. Entendeu? E educação no sentido amplo da coisa (docente Darcy).

O docente Darcy pondera que qualquer avaliação virtual foi impossível de ser produzida e que os alunos acabaram sendo aprovados automaticamente sem qualquer diálogo possível, ignorando a posição de decisão dos alunos nesse processo, mesmo sendo pessoas adultas.

> E quando chegou a hora da avaliação a gente ficou absolutamente vendido porque a gente vai fazer avaliação. Além do vício da avaliação da educação pensada para o público infanto-juvenil, a gente não soube como fazer avaliação virtual para esse pessoal. E quando você conseguia fazer não tinha acesso. Quer dizer, ficou tudo suspenso. Tudo... Mal feito. Com muita boa vontade, mas efetivamente um fracasso, na minha opinião [...] essa aprovação dos alunos de EJA não foi dialogada com esses alunos de EJA, que não são crianças, né? Porque uma coisa é você passar crianças que já tem toda uma problemática (docente Darcy).

> Da relação do aprendizado, da relação humana que precisa ter. E da relação de avaliação que precisamos ter. Tivemos dois casos dramáticos na escola que eu trabalho que merecem um estudo aprofundado [...] duas alunas nossas saem do PEJA 1, daquele bloco de alfabetização, e formam aprovadas por decreto para o PEJA 2 [...] E quando elas souberam que seriam aprovadas, que souberam pela rede social.

> Desesperadas. (Ficaram) desesperadas. São coisas, sabe? De emocionar. Teve uma, a Dona [...], que me procurou no privado. São três alunas. Uma conseguiu se adaptar muito mal, mas conseguiu se adaptar e está indo, mas as outras duas não. E esse caso da Dona [...] é que ela ligou pra mim, fez contato pelo WhatsApp e pediu: Pelo amor de Deus, (não) me deixa estudar com vocês. Eu não quero. Eu vou sair da escola. Sabe? Porque eu não sei ler, não sei escrever, não tenho condição de acompanhar, assim e tal. Eu falei com ela: Foi um decreto do prefeito. Eu acho isso absurdo. Mas a escola deve resolver isso. Enquanto não resolve, vou fazer o seguinte pela senhora, eu vou dar aula particular para a senhora de alfabetização. Eu que não sou alfabetizador [...] quer dizer, uma pessoa que poderia dizer o que quer. O que quero e o que não quero (docente Darcy).

A docente Marilena relatou que a retirada do material, que no caso foram apostilas, foi indicador para atribuição de conceito e aprovação dos alunos. Entretanto, vivenciou uma experiência que a aproxima do docente Darcy, quando exemplifica que um aluno idoso com dificuldades na alfabetização seria promovido sem qualquer possibilidade de diálogo, mesmo contra a sua vontade e os argumentos da docente.

> [...] no período de pandemia, veio da [...] que o aluno pegou a apostila, ele não pode ser reprovado. Ele não me devolveu a apostila, mas ele não pode ser reprovado. Então eu me senti muito angustiada. A gente fez um conselho de classe junto com o coordenador pedagógico, junto com os meus dois diretores, mas, assim: "[...], não pode." Eu falei: "Gente, como que eu vou mandar o Seu [...] pro sexto período?" Seu [..] é um senhor que eu tenho na sala. E eu falei, assim: "Agora que o Seu [...] pegou autonomia de escrever o nome… de copiar o dever no caderno, como… ele vai evadir." Ele não vai ficar lá! [...] Entendeu? Esses alunos, por conta da pandemia. Mas isso deixa a gente muito angustiada [...] E eles não querem sair da nossa turma. Não querem, porque eles se sentem bem ali, porque eles têm dificuldade e eu sei que eles vão ficar perdidos lá (docente Marilena).

A docente Armanda declara que a internet não atingia os alunos, pois muitos não sabiam utilizar os recursos digitais nem sequer tinham tais recursos disponíveis. Os docentes, em sua percepção, tentaram diversas estratégias, mas que não foram capazes de garantir a avaliação como estavam acostumados.

> Avaliar? Numa pandemia, numa EJA? Uma tortura. A gente precisa... a gente tem o costume de dizer que a gente tira o pessoal do CTI, que tá respirando em oxigênio, que tá assim, muito mal. Ou seja, aquele cara que quase nunca aparecia é o que..., mas a gente tenta fazer com que saia algum tipo de avaliação. Que a gente avalie algum trabalho dele, pra que ele possa sair da respiração artificial e respirar sozinho. Tá muito difícil. Muito difícil mesmo. É... a gente online, totalmente online, foi trabalhar com as devolutivas que eles nos davam de atividades. E aí vem o questionamento: quem fez as atividades? Quem tem feito essas atividades? Até onde aquele conteúdo que foi passado ali foi assimilado por aquele cara? Ou foi só pra inglês ver, né? Porque o recurso que a gente tinha era aquela atividade que retornava. Então, avaliar durante o período totalmente online, o único material que a gente tinha era o material que voltava deles. É... esse ano a gente começou também um WhatsApp. E aí a gente entra. Um outro problema. O meu aluno de EJA, às vezes, ele não tem celular [...] então é... o 1º semestre, a gente trabalhou com WhatsApp. E trabalhou também com o retorno das apostilas. Quer dizer, continuou mais ou menos parecido com o que era no ano passado, né? Quando a gente voltou ao presencial, que aí eu entro naquela avaliação que eu faço de forma diária...O aluno tá ali trocando comigo. É... com

> comportamento. Com a... a frequência. Com a troca. Com o falar dele. Com a escrita. E aí a gente tá: avaliação presencial. Avaliação do WhatsApp. E uma avaliação escrita também, que o aluno retorna pra gente. Então assim, tá difícil. É difícil. Mas é a realidade que a gente tem (Docente Armanda).

A docente Nísia explicou que continuaram tentando trabalhar com projetos, inicialmente com foco na pandemia. Nesse cenário, abandonaram as divisões disciplinares. Entretanto, sinaliza que o afastamento comprometeu o envolvimento dos alunos e julgamentos das famílias sobre os posicionamentos políticos levantados nas reuniões que promoviam com os alunos no Facebook.

> Nós abandonamos a questão de disciplina. Nós fizemos projetos. Os três primeiros projetos... Eles começaram a ficar chatos, porque a gente só falava sobre cuidados com a pandemia. Elas têm, na escola, esse registro todo. Eu devo ter alguma coisa, mas eu não sou muito cuidadosa. Como a escola é muito cuidadosa…A Prefeitura não nos ajudou em nenhum material. Nós criamos grupos nos WhatsApp, nós criamos grupos no Facebook e nós acabamos fazendo monitoria. É... Nós, professores. Escolhemos uma turma e prestávamos assistência a ela pelo Facebook, pelo... É... Pelo Facebook. As nossas reuniões eram pelo Facebook com os alunos [...] então, os primeiros temas que a gente trabalhou foi sobre a pandemia. Sobre os cuidados, não sei o quê... Aí, como eram três vezes, os alunos começaram a reclamar. Porque a gente "só falava sobre política". Cismaram que a gente só falava sobre política. [...] Porque a pandemia... Ela teve... A nossa escola tem posicionamento político bem forte. E a gente não é favorável ao governo atual. E os alunos sabem desse posicionamento [...] ...,Mas uma coisa é o mundo contido dentro da sala de aula. Outra coisa é você pegar todo aquele material e disponibilizar ele no Facebook e você estar dando aula pelo Facebook, com outro familiar dele ouvindo o que tá ali. Na escola, eles sabem quem é você, sabe o seu trabalho, mas, em casa, ele tá mais sobre influência da família do que a sua influência (docente Nísia).

A docente Anália relata que as dificuldades com a internet inviabilizaram o desenvolvimento da prática pedagógica próxima entre docentes e alunos. As atividades impressas foram como estratégia de oferta educacional no período e acabaram sendo usadas para orientar a avaliação.

> [...] "Gente, ele pegou a atividade" ...Ele chegou a ir na escola pega a atividade. Ele já teve uma demanda. A gente tá em pandemia. O aluno teve que pegar um ônibus, né? Fora do horário dele, teve que ir na escola, pegar a atividade e dar um retorno. Mesmo que ele não responda, vamos pontuar, vamos colocar que esse aluno fez alguma coisa e vamos fazer uma-alguma... É... Validação desse trabalho que ele teve de pegar. Mas foi uma-uma... Foi uma diferença muito grande, sim. Essa perda de ter o aluno na sala de aula, de ter o aluno no presencial... Ela foi muito grande, impactou muito a avaliação de forma, assim que eu não consigo mensurar pra você qual foi o impacto. Mas eu sinto que os professores têm tido essa dificuldade. Eu tenho tido também pra poder orientar os professores. E o aluno tem tido, porque ele fala assim: "Ah, [...], eu não consigo entender"[...] Às vezes, não conseguiu participar da aula virtual, porque é onde o professor vai tirar a dúvida dele. E eu sempre falo pra eles: "Pode chamar o professor no WhatsApp mesmo, porque ele vai te responder". E falo pros meus docentes: "Gente, grava um audiozinho, grava um vídeo, mesmo que seja pequeno, e manda pra esse menino no WhatsApp pra ele, pelo menos, tentar entender aquilo que você tá falando" [...] Então assim, o impacto está sendo muito grande mesmo e grandemente, infelizmente, negativo (docente Anália).

> Ele faz a atividade impressa, devolve na escola, ou ele pode fotografar e mandar pra gente, né? Pra cada professor, que todos os professores estão nos grupos de WhatsApp também. Ele pode mandar pro professor aquilo que ele fez, aquilo que ele tem dúvidas também, perguntando professor através do WhatsApp, porque, hoje, a gente... A gente tem o WhatsApp, que ele é liberado em vários telefones, né? [...] Então, o aluno... Às vezes, não consegue fazer a atividade porque ele não tem... É... "Internet" ..., Mas, infelizmente, eu tenho 28 alunos que eu não consegui contato nenhum com eles. São alunos que trocaram de telefone [...] então, eu não consigo... Não tem... Não tem como avaliar esse aluno (docente Anália).

A docente Cecília conta que tiveram que recorrer à distribuição também de material impresso, confeccionados como apostilas. E a avaliação como costumavam praticar se esvaziou na medida em que a retirada da apostila foi indicadora de atribuição de nota.

> Os alunos que estão efetivamente indo buscar as apostilas, então a gente tá considerando isso, o aluno foi buscar? Ele tem uma pontuação, que ele foi buscar, a gente até chegou a problematizar, ah, isso foi muito discutido: "ah, mas a gente vai pontuar e vai avaliar só aquele aluno, basta ele ir buscar ele vai ter, né? A sua nota, a sua avaliação, né? É, ou ele também tem que dar algum retorno?" E aí a gente falou assim: "não, vamos considerar as duas coisas, vamos considerar ele ter ido buscar, né?" Porque a gente entende que isso é um movimento importante dada todas as dificuldades que esse aluno tá passando, né? E ele ir, é, entregar também. O x da questão foi, é, e a gente atribuindo pontos, tá? Pontuações, porque você, tem uma lógica que é você não aplicar só uma forma de avaliação, né? Então você tem que aplicar no mínimo dois instrumentos diferentes e tal. Então muito dessa lógica, a gente pensou, ele vai buscar, ele vai entregar, né? O fato é que a gente não tá pegando cada trabalho pra corrigir. Então considerando o fato do aluno ir buscar, por quê? E por que não considerar a resposta dele? A gente considerou que seria injusto, porque não tá tendo aula. Esse aluno já tem uma série de dificuldades, tem dificuldade às vezes de entender o enunciado. Eu fico super preocupada quando eu preparo essa apostila, porque eu sei, assim, quando eu tô em sala de aula com eles, eu tenho que muitas vezes começar pelo enunciado, pela interpretação do enunciado da questão, né? Então eu tenho procurado fazer enunciados assim, bem, é, diretos, simplificar no sentido de tornar legível, né? Simplificar de menos qualificado não, sabe? É de ser mais direto, porque eu sei que eles estão sozinhos, eles vão lá, pegam a apostila, não tem a [...] lá pra explicar o que que ele tem que fazer, né? (docente Cecília).

Ela relembra que, inicialmente, tentaram manter a avaliação integrada praticada pela escola, na qual utilizam um tema comum para organizá-la, mas a iniciativa se perdeu na conjuntura.

> [...] Então acho que a avaliação integrada é bem interessante nesse sentido, né? É, que que aconteceu de diferente agora para esse período remoto, que a gente não conseguiu pensar um tema único. Eu não sei se é pelo fato de cada um estar na sua casa, essa reunião é uma reunião remota. Eu lembro até da gente ter chegado a pensar lá no primeiro bimestre, ano passado: "ah, mas e a coisa do tema único?" Então qual vai ser o tema. Aí teve o bimestre que a gente trabalhou a importância da ciência, no outro a gente pegou a questão da vacinação, até aproveitando aquela questão de os alunos não sabiam se iam se vacinar, se não iam se vacinar. Vamos pensar uma prova integrada que a gente valorize a ciência. Até pra ir num discurso contrário que está posto por esse desgoverno. Então vamos falar da importância da ciência, vamos exaltar a ciência, a importância dos alunos se vacinarem. Só que isso agora meio que se perdeu, né? A equipe diretiva convidou a gente novamente a fazer a prova integrada, mas perdeu um pouco, eu lembro que eu cheguei até a sugerir da gente trabalhar alguma

> coisa com povos originários, abril eu elaborei duas questões relacionadas a povos originários no Canadá, mas meio que assim, não houve uma adesão suficiente pra que a gente conseguisse construir agora mais recentemente um tema, uma prova integrada, em torno desse tema único, né? Então tem sido assim, resumindo, é, as apostilas (docente Cecília).

A docente Conceição faz o questionamento sobre qual o ganho do ensino remoto e da avaliação por tarefas em um contexto de EJA. Ela avalia que mesmo assegurar a permanência do vínculo dos alunos com a escola não foi atingido.

> [..] assim, o que foi o ensino remoto? O que está sendo o ensino remoto? Os professores preparam material, leitura e exercício. “Ah, eu mando pros estudantes, os estudantes fazem e mandam cópia ou pega apostila na escola e devolve feita.” Qual ganho foi esse, sabe? Pra mim, nossa foi muito ruim, foi muito ruim pra todo mundo, porque o professor tá acostumado a lidar em sala de aula com essas diferenças, né, Como eu posso dizer? De nível de escolaridade dos alunos, né? De aprendizagem. E tá acostumado a lidar ali no dia a dia. Agora, se você recebe uma foto de um caderno, com exercícios prontos, como que você vai avaliar o aluno dessa forma? Aí, então eu acho que assim, a gente caiu, a gente caiu muito, caiu feio, sabe? O nível de qualidade de ensino que a gente sempre teve na[..] caiu muito feio, porque os professores, nem os alunos e nem os professores se adaptaram com esse ensino remoto. Porque, assim, os professores não fizeram questão de ficar com os alunos no grupo de WhatsApp, não, tá? Metade dos professores não ficou no grupo. Eu também não posso obrigar professor a ter grupo de WhatsApp com o aluno […] não tem aprendizagem. Eu acho que, é… o que a gente tem agora com o ensino remoto é resistência, entendeu? O estudante que tá até hoje, que ainda entra em contato, pelo menos, pra dar uma desculpa, porque eu tenho estudantes assim, eles fizeram zero atividades (docente Conceição).

O docente Florestan compartilha a apreensão de Conceição sobre esse período.

> [...] Infelizmente nós, é, agora já até conversamos um pouco, né, a gente andou conversando na última reunião que nós tivermos. Infelizmente nós vamos ter que recomeçar a EJA, né, vamos dizer assim. Nós vamos ter que recomeçar a EJA, porque nós perdemos alunos. Conseguimos resgatar alguns, mas não sabemos se conseguimos resgatar a aprendizagem dele. Né? Eles pegam a apostila, fazem a apostila em casa e devolvem. Né? Então, quer dizer, no primeiro... no primeiro ano, que foi ano passado, né, no primeiro ano da pandemia, todo aluno que pegou a apostila, independente dele ter entregado ou não ele passou. Né? [...] Então nós tivemos que fazer todo um trabalho. Né? Começamos usar o WhatsApp, mas infelizmente não foi uma ferramenta que no diurno ela é muito boa, mas no noturno ela não surtiu grandes efeitos. Muitas vezes o professor entra à noite no WhatsApp, explica a matéria. Né? E tudo mais por que a... a apostila que ele... que ele pega, o professor também explica em sala de aula e também explica no WhatsApp. Né? Só que as vezes, muita das vezes no WhatsApp ele tá com um, dois alunos que perguntam alguma coisa para tirar alguma dúvida. Mas o aluno nesse primeiro... nesse ano também basta ele ter pegado o material e ele já ganha o R e isso já aprova ele [...] infelizmente para passar basta ele pegar a apostila. E isso, infelizmente, nos deixa a gente um pouco triste. Mas é o que pode se fazer nesse momento. Né? gente realmente não é... é ser hipócrita e dizer assim: "não. Eu queria todo mundo dentro da escola, né, em plena pandemia para poder ter o que a gente tinha”. Né? (docente Florestan).

As narrativas dos docentes sobre as arbitrariedades e violências das normativas oficiais de suas redes de ensino para a oferta de ensino e processo avaliativo no período de ensino remoto/híbrido, em consequência da COVID-19, reafirma a articulação dos gestores educacionais com a educação reduzida ao ensino e transmissão de conteúdos (Macedo, 2017).

Logo após o fechamento das escolas em virtude das necessidades de distanciamento impostas pela pandemia, tentou-se reproduzir a realidade das salas de aula no mundo virtual como se as práticas pedagógicas fossem fechadas em si, como se fosse possível transportá-las como presença, com plenitude.

O ensino remoto híbrido se organizou sob referências de "esquemas normativos que sustentam discursos sobre a urgência do ensino remoto mesmo em um contexto de crise sanitária e humanitária" (PEREIRA, 2021, p.2). A insistência nesses esquemas normativos de educação presencial no ensino remoto/ híbrido foi observada em todos os níveis e modalidades da educação.

Na EJA, essas experiências apostaram na ficção em torno de um projeto de educação que, além de não dialogar com os contextos, ignorou os desafios e vulnerabilidades já presentes no ensino presencial, como analfabetismo, analfabetismo funcional, não letramento tecnológico e problemas da vida cotidiana que contribuem para a evasão.

A EJA produz currículos que carregam rastros de tradição da escolarização, portanto, submetidas às normatizações curriculares. Entretanto, a tradução derridiana confronta essas normatizações e, na decisão diante dos contextos os currículos da EJA, são produzidos construindo outras significações. Os docentes pontuam que as experiências da modalidade foram ignoradas e a prática avaliativa na EJA, que se constituía hegemonicamente em negociação com os pressupostos da educação popular, foram substituídas por ofertas de tarefas seguidas de certificação e o caráter educativo do processo foi esvaziado.

As narrativas autobiográficas carregam memórias mobilizadas por afetos, portanto, são construções textuais atravessadas por experiências contextuais, precárias e contingentes. Experiências como tradução, como tentativa de fixação de sentidos. Os discursos dos docentes sobre as dificuldades de avaliar no momento pandêmico são carregados de afetos sobre as formas como a EJA vem sendo significada em desarticulação com os sentidos que eles atribuem aos seus contextos. Diante dos novos desafios, tentaram construir estratégias que burlassem os aprisionamentos das normatizações do ensino remoto/híbrido. Na impossibilidade de fugir da condição de tradutores, produziram currículos possíveis, tomando decisões no terreno do indecidível (DERRIDA, 2010).

Instigada pela convocação de Pereira (2021), para investirmos na educação como prática radical de liberdade, terminei essa parte das conversas com os docentes questionando que, diante de um panorama tão delicado que mudou para sempre a nossa relação com a vida, outras decisões poderiam ser tomadas colocando em suspeita a tentativa de controle do caos e assumindo a educação como *porvir*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tomei como objetivo investigar os sentidos de avaliação pedagógica enunciados pelos docentes da EJA ao articularem essas práticas à sua produção curricular. A partir da compreensão de currículo como prática de enunciação cultural, considerando que a cultura não é totalidade, nem espaço estático, mas produção incompleta de significação (LOPES, 2014, 2015; MACEDO, 2006a; 2008). Seguindo as definições da Resolução CNE/ CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, nesse contexto, assumo o conceito amplo de docência; portanto, não apenas os docentes regentes de turma, mas também aqueles que exercem funções de coordenação e supervisão pedagógica.

Considerando que a tese se dedica à articulação entre os campos de pesquisa do currículo, da EJA e da avaliação, além do objetivo geral, foram formulados objetivos específicos de modo a colaborar com o desenvolvimento do estudo, a saber: investigação de como as propostas de avaliação dos autores considerados seminais no campo da avaliação atravessam as significações da avaliação pedagógica na EJA; investigação acerca dos significantes de EJA que aparecem em seus documentos orientadores e em que medida esses sentidos influenciam na produção curricular e na avaliação pedagógica; investigação sobre as negociações envolvidas no alinhamento dos currículos da EJA aos currículos dos contextos infanto-juvenis e a interpretação das discussões das políticas públicas de EJA e a produção de sentidos na docência da modalidade.

Para interpretar os sentidos de avaliação dos docentes da EJA, busquei (des)sedimentar lógicas que assumem a EJA como campo destituído de currículos próprios sob o argumento de que se produzem ali currículos alinhados à escolarização nos contextos infanto-juvenis ou de significações que reivindicam a EJA com totalidade. Compreendendo que a modalidade é um campo disputado politicamente, cujas formas de significá-la carregam sentidos de sujeito, mundo e sociedade que inspiram as produções curriculares dos docentes e suas avaliações se articulam a tais objetivos.

Como decisão inicial me dediquei ao levantamento bibliográfico para fornecer informações sobre os campos da avaliação e da EJA e suas significações na produção curricular. O levantamento bibliográfico serviu como orientador da parte empírica da pesquisa, dividida em duas etapas: a primeira delas tratada com pesquisa exploratória, lançando mão de questionário *online* para contato inicial com docentes e suas posições sobre currículos e avaliação na EJA. A segunda etapa ocupou-se das entrevistas narrativas de inspiração

autobiográfica, quando foi possível comparar as respostas dos questionários às posições assumidas pelos docentes para avaliar na modalidade.

Para entender esses movimentos, me aproprio teoricamente das contribuições do pensamento desconstrutivistas de Jacques Derrida e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e das discussões dos estudos do campo do currículo que têm utilizado tais teorizações para perceber as políticas e pensamentos curriculares como discursos que se articulam nas disputas por poder de significação. No capítulo 1 tais referenciais são apresentados, bem como as apropriações do campo do currículo a partir dos mesmos.

O primeiro levantamento foi feito no banco de teses e dissertações da CAPES, com a busca de pesquisas, no período de 2013 até 2021, que se propuseram em investigar a articulação entre a avaliação pedagógica e a EJA. Este recorte temporal foi escolhido considerando que a partir de 2013 os textos completos das teses e dissertações estão disponibilizados na plataforma. Como resultado, identifiquei dez dissertações e nenhuma tese. Diante da incipiência de investigações que propunham a articulação entre os dois campos, foi identificado que havia uma lacuna no que se refere a essas discussões.

Além disso, tais pesquisas operam com referenciais teóricos críticos de matrizes estruturalistas e se concentravam em críticas às práticas avaliativas de seus contextos investigados. São, portanto, encaradas como contribuições diferentes daquelas que me propus a produzir, na medida que, seguindo a inscrição discursiva pós-estruturalista, me importam os sentidos que dão sustentação às práticas avaliativas na modalidade assumidas como justas e éticas pelos docentes da modalidade. Consta no apêndice 1 da tese o quadro sinóptico deste levantamento.

O segundo levantamento bibliográfico se dedicou a compreender o campo da avaliação; se deu através da análise dos trabalhos publicados nos anais das reuniões nacionais da Anped, ocorridas de 2013 até 2021, nos quais se discutia avaliação. Considerando a interdisciplinaridade da temática, este levantamento foi feito em todos os grupos de trabalho. Nos apêndices 2 e 3 encontram-se, respectivamente, o quadro sinóptico destes trabalhos e a tabela com os grupos de trabalho das reuniões nacionais da ANPED. A escolha por estes anais se deu pela importância da associação no desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação em educação no país.

Foram identificados 54 trabalhos sobre avaliação, com três focos proeminentes de discussão: avaliação e formação docente (inicial e continuada), com 3 trabalhos; avaliação pedagógica, com 12 trabalhos e políticas de avaliação/ avaliação em larga escala, com 39 trabalhos. Em seguida, identifiquei autores do campo da avaliação que eram utilizados de forma

reiterada, sendo interpretados na pesquisa como autores seminais. Assim, revisito suas discussões sobre avaliação que influenciaram as estratégias de avaliação pedagógica na educação nacional. As discussões e interpretações produzidas a partir do primeiro e segundo levantamentos bibliográficos são encontradas no capítulo 2 da tese.

No capítulo 3, apresento o terceiro e último levantamento bibliográfico se concentrou em documentos sobre EJA que produzem sentidos no campo, sendo estes documentos oficiais brasileiros (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Documento preparatório para a CONFINTEA VI); Relatórios finais do Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) dos anos de 2015, 2017 e 2019) e documentos produzidos pela UNESCO para educação de adultos (Relatório Edgar Faure, publicação de 1972; Relatório Jacques Delors, publicação de 1998; Marco de Ação de Belém, publicado em 2010; 1º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2014; 2º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2016; 3º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2016 e 4º GRALE (Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos), publicado em 2019). Na análise desses documentos foram identificadas três significações proeminentes: EJA como educação popular, EJA como ensino Supletivo e EJA como educação ao longo da vida.

A pesquisa toma o discurso como parte empírica, apostando no escape do presenteísmo ao entender a experiência não como algo a ser resgatado, mas fruto de construções discursivas instáveis, atravessadas pelo papel central da linguagem. As discussões empíricas estão apresentadas ao longo do capítulo 4. Tanto a primeira parte dessa etapa da pesquisa, assumida como exploratória quanto a segunda parte, dedicada às entrevistas narrativas de inspiração autobiográficas, dadas às especificidades de cada instrumento, foram organizadas a partir das contribuições dos levantamentos bibliográficos.

Para a pesquisa exploratório foi utilizado questionário *online*, através do *Google Forms*, sendo as questões construídas com apoio na sugestão do quadro de referência conceitual de Babbie (2003), que se encontra nas páginas 111 e 112 da tese (uma cópia do questionário é disponibilizada no apêndice 4). Embora o autor não opere teoricamente sob referenciais pós-estruturalistas, suas contribuições auxiliaram na produção desse instrumento de pesquisa. Como o foco de investigação era mobilizado para os sentidos de avaliação pedagógica enunciado pelos docentes da EJA, não foi percebida a necessidade de restringir a pesquisa a uma rede específica de ensino, considerando que os sentidos não estão contidos em um contexto.

O questionário esteve disponível para respostas de abril 2021 até novembro do mesmo ano. Foram convidados a contribuir docentes que participavam de grupos do Facebook

dedicados à docência e pesquisa na EJA, assim como também contei com suporte de colegas docentes e pesquisadores que compartilharam o instrumento com seus pares que exercem a docência na modalidade. No total, 37 docentes responderam, sendo estes de 14 redes públicas de ensino diferentes (na página 115 estas informações encontram-se detalhadas).

Considero que o questionário deixou algumas lacunas nas interpretações produzidas. Atribuo isso às questões fechadas que, em uma análise de inscrição discursiva, podem se apresentar limitadoras, mas também reflete meu processo de desenvolvimento como pesquisadora. Portanto, compreendo a necessidade de revisitar formas de organização desse instrumento de modo a adequá-lo às necessidades de pesquisa futura caso decida por utilizá-lo.

Todavia, como se tratava de etapa exploratória, observo que tais lacunas não comprometeram o desenvolvimento da pesquisa. A partir das observações suscitadas na análise das respostas ao questionário, elaborei o roteiro para as entrevistas narrativas de inspiração autobiográficas, segunda etapa da pesquisa empírica. Este roteiro não possuía questões fechadas, mas temáticas que orientavam as conversas, a saber: (i) a relação estabelecida entre os docentes e a docência na EJA; (ii) como narram os currículos produzidos na EJA e os significantes da modalidade que emergiram nesses discursos; (iii) a organização da avaliação pedagógica em seus contextos, interpretando quais funções da avaliação pedagógica eram privilegiadas em suas narrativas.

Dos 37 docentes que responderam ao questionário, 9 aceitaram participar das entrevistas narrativas que ocorreram de forma remota através do *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas em vídeo, mas apenas os áudios foram utilizados na investigação, sendo todos os encontros transcritos para poderem ser analisados. As transcrições foram encaminhadas aos docentes entrevistados.

Tendo a autobiografia como estratégia metodológica de análise desse material, destaco que os docentes não são tratados como indivíduos autocentrados, plenamente racionais ou mesmo posicionados na estrutura. A partir dos referenciais teóricos assumidos, a identidade é uma construção discursiva produzida sempre em relação ao Outro (LACLAU, 1986; BURITY, 1997; MENDONÇA, 2012). Dessa forma, no mesmo movimento pelos quais subjetivam o que significam como diferente, são subjetivados. A inspiração autobiográfica, portanto, não centraliza as experiências individuais como fundamentos de verdade. A narração do experienciado não é nem individualidade, nem total estranhamento, ela carrega rastros de significação que dão pistas sobre os sentidos que articulamos nas tomadas de decisão, no acionamento da noção subjetiva de justiça (MILLER, 2014).

A relação que se estabelece entre os docentes e a docência na EJA nos relembra que os contextos não são fixos. A tradução em Derrida colabora para o reconhecimento de que não há "um lócus original de produção de sentidos e, consequentemente, assumir que toda significação é, ao mesmo tempo, original e impura" (PEREIRA, 2017, p. 607). Em sua maioria os docentes entrevistados relatam que a chegada à EJA se deu não como primeira opção, mas por necessidades de ajustes de horário. As conversas apontam que suas experiências iniciais se davam nos processos de escolarização em contextos infanto-juvenis, portanto, ao chegar na modalidade, encontraram desafios e singularidades que impossibilitaram reproduzir essas experiências no contexto de EJA.

Ainda sobre a docência, de forma reiterada, os docentes sinalizaram a falta que a formação específica para a modalidade faz para construção do fazer docente alinhado ao que acreditam ser os objetivos da modalidade. Ao mesmo tempo, relatam a importância da construção de parcerias entre os docentes e dos docentes com os alunos no processo de formação para o exercício da docência na EJA, acionando a prática pedagógica como espaço de formação. Em alguma medida, a relação vertical entre alunos e docentes é perturbada pela identificação com as histórias de vida dos alunos e mesmo as trocas de experiências que o trabalho com o público da EJA permite.

Ainda discutindo os aspectos formativos da modalidade, os entrevistados relatam que os desafios da EJA se diferenciam dos desafios em contextos de escolarização infanto-juvenis, como exemplo as questões socioeconômicas que influenciam na permanência dos alunos nessas situações. Portanto, narram a impossibilidade sob seus pontos de vista desses desafios não serem incorporados à produção curricular. Ao mesmo tempo, admitem que observam, em seus contextos, docentes que insistem em utilizar como parâmetro a educação para contextos infanto-juvenis. Uma situação mais proeminente nas entrevistas com docentes coordenadores pedagógicos. Essas tensões são próprias das disputas políticas por significação do currículo, sendo um campo ainda marcado pelo pensamento logocêntrico, cujo projeto é estancar as diferenças para construir previsibilidades e padrões.

Avançando nas entrevistas, tentei interpretar as enunciações em torno dos significantes da EJA. Para isso, nas conversas, me interessou os objetivos que assumiam para a modalidade. Durante as entrevistas, os docentes chamaram a atenção sobre as dificuldades de definir os objetivos da modalidade a partir da unicidade, pois entendiam que as necessidades dos alunos diferiam muito. Como respostas reiteradas identifiquei que transitaram em torno da compensação dos tempos escolares como o direito à educação formal e da educação para a cidadania.

Ainda na temática de currículo, conversamos sobre o lugar atribuído aos conhecimentos escolarizados em contextos de EJA. Nesse aspecto, os docentes relataram que a verificação dos conhecimentos não era central na prática pedagógica produzida. Argumentam a importância de contextualização desses saberes de modo que faça sentido aquilo que estão aprendendo. Em simultâneo, interpreto a influência do conhecimento poderoso (YOUNG, 2014; 2016) sobre suas experiências curriculares, investindo na premissa de que estas conseguiriam emancipar os sujeitos.

Não há limites com fronteiras bem delimitadas entre os significantes EJA como educação popular, EJA como ensino supletivo e EJA como educação ao longo da vida. Estão, portanto, em processo de disputa no campo. Todavia, o significante EJA como educação popular, de inspiração freireana, é mais proeminente nos discursos. Chego a essa conclusão pela defesa que fazem de currículos alinhados à emancipação, cidadania, senso crítico, relação dialógica entre alunos e docentes a partir dos referenciais do educador Paulo Freire.

Compreendo que a experiência na EJA se produz no tensionamento em contextos com significações que se normatizam por discursos de tradições curriculares. A tradição da escolarização, que faz a evocação do centramento do conhecimento escolar como ente emancipador e revolucionário e a tradição do campo da EJA, cujos significantes que nele orbitam, como educação popular, ensino supletivo e educação ao longo da vida, seguem perturbando o fechamento normativo na produção curricular da modalidade. A tradição aqui assumida a partir das contribuições de Mouffe (2001), não como ideia de permanência, mas a inserção histórica em discursos que nos constituem como sujeitos e sedimentados a partir do papel central da linguagem em sua legitimação.

Defendo que as discussões engendradas pela tese contribuem para compreensão de que os docentes da EJA produzem seus currículos em negociação com as epistemologias e historicidade da modalidade, portanto, diferentes das epistemologias para as infâncias e adolescência. Não se tratam, portanto, de reprodução ou transposição desses contextos com adaptações à vida adulta. Embora a produção curricular dos docentes de EJA tenham marcas da tradição da escolarização, produzem currículos articulados ao que é significado como demanda dos contextos. A EJA significada como educação popular é aquela enunciada de forma hegemônica, contribuindo para defenderem de forma reiterada a função formativa da avaliação pedagógica como aquela que seria mais justa e ética na modalidade. Sinalizam que mesmo quando utilizam instrumentos tradicionalmente significados como classificatórios, estes tem função formativa.

No que concerne a avaliação pedagógica, a tese defende que os sentidos enunciados pelos docentes são produzidos na articulação as epistemologias do campo da avaliação que foram tratados no capítulo 2, ou seja, significavam as funções da avaliação como formativa e somativa aproximadas às discussões propostas por Fernandes (2006; 2008) e diagnóstica a partir de discussões construídas em Luckesi (2005), ainda que não as nomeassem destas formas ou citassem esses autores.

Assim, como também acionavam as proposições acerca da avaliação pedagógica a partir das contribuições teóricas dos revisitados. Os discursos desses autores foram enunciados pelos docentes quando produziam críticas à aferição como atividade fim da avaliação, propondo como contraponto os usos do diagnóstico como potencializador da aprendizagem, além da avaliação sem julgamentos e com acolhimento ao aluno, assumindo-a como ato amoroso conforme proposto por Luckesi (2005). A proposta de avaliação mediadora como estratégia de encorajamento das relações de reciprocidade entre alunos e docentes, abandonando arbitrariedades propostas por provas e testes, tal qual defende Hoffmann (2005). A ideia avaliação emancipatória proposta por Saul (2010), que apresenta a resistência à avaliação como controle, mas assumindo seu potencial emancipador, enquanto são priorizados aspectos qualitativos em contraponto aos modelos de avaliação da pedagogia liberal. A problematização que fazem do fracasso escolar e do papel excludente da escola e da avaliação em consonância com as discussões levantadas por Esteban (1999a; 2002), que reorienta o erro na prática pedagógica. As críticas aos aspectos inflexíveis da escola e da sociedade acerca das mudanças na avaliação, conforme problematiza Perrenoud (1999). E ainda que a modalidade não sofra as pressões das políticas de avaliação em larga escala, os docentes produzem críticas com discursos aproximados às proposições de Afonso (2003; 2009), Bonamino (2012), Freitas (2014) e Ravith (2010).

A pesquisa, portanto, sinaliza que os discursos desses autores, que aparecem de forma reiterada no segundo levantamento bibliográfico, não se limitam aos espaços acadêmicos de discussão. Ao contrário, seus sentidos circulam na produção curricular dos docentes, que ao enunciar suas práticas de avaliação pedagógica, tentam afastar sentidos classificatórias e defendem aquelas aproximadas da função formativa.

Ao mesmo tempo, os relatos que trazem a experiência de avaliação pedagógica na EJA em tempos de pandemia de Covid-19 exemplificam a tensão dos docentes entre as críticas ao pragmatismo das avaliações pedagógicas propostas pelas redes de ensino dos entrevistados e a preocupação com a impossibilidade de formação dos alunos durante este período . Desse modo, seus discursos parecem circunscritos pela resistência à objetividade de certificação da EJA

significada sob pressupostos do ensino supletivo, mas também a angústia de que o momento não possibilitou as aprendizagens de conhecimentos assumidos como essenciais para a inclusão desses alunos a partir de seus objetivos.

Ao dar fechamento (provisório e necessário) à pesquisa, pondero que a partir das contribuições das reflexões produzidas, bem como a partir dos textos das transcrições das entrevistas narrativas, futuras investigações podem ser conduzidas. Assumo como relevante incluir nas discussões do trabalho docente na EJA a relação ensino, aprendizagem e avaliação. Há, ainda, a oportunidade de aprofundar, com apoio da autobiografia, investigações acerca das tensões enunciadas pelos docentes de EJA entre as resistências aos modelos objetivistas de avaliação e a preocupação com a instrumentalização dos sujeitos, ainda que sob um modelo emancipador.

Acrescento que podem ser objeto de pesquisa as políticas curriculares de EJA propostas após o retorno das aulas presenciais em consequência do fim das medidas de distanciamento da pandemia de Covid-19, em um contexto atravessado pelo esvaziamento de políticas públicas da modalidade engendradas pelo governo do Presidente Jair Bolsonaro, de modo a compreender como isso se reflete na demanda potencial.

Por fim, dada a lacuna apresentada no levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados nos anais da Anped, considero como possibilidade pesquisar a articulação entre as temáticas avaliação e formação docente (inicial e continuada) a partir das discussões curriculares de inscrição discursiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, gerencialismo e accountability. *A página da educação*, Porto, Portugal, ano 12, n. 126, p. 9598, ago./set. 2003. Disponível em: https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9598&mid=2. Acesso em: 13 mar. 2020.

_____. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009a. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. *Avaliação Educacional*: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009b. 152 p.

_____. Para uma conceptualização alternativa de accountability. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/abstract/?lang=pt. Acesso em 16 de março 2020.

_____. Para reatualizar a sociologia da Avaliação. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel R. et al (Org..). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-256.

AGUILAR JUNIOR, Carlos Augusto. *Reprovação e política de avaliação na escola:* um estudo na rede pública de Niterói. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2019. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10293. Acesso em 09 ago. 2020.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan.-abr. 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28004. Acesso em: 12 set. 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. 144 p.

ANDRADE, Sandra. D. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturais. In: MEYER, Dagmar. E.; PARAÍSO, Marlucy. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação***.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

ANDRADE, Eliane. R. A *Educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno"*: produzindo outsiders. 2004. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 17-32.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: MEC/BRASIL. *Construção coletiva:* contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006b. p. 221-230.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p 99-116, jul./ dez. 2001. Disponível em: https://biblat.unam.mx/es/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diretrizes-politicas-globais-e-relacoes-politicas-locais-em-educacao. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Performatividade, Privatização e o pós-Estado do Bem-estar. *Revista Educação & Sociedade,* Campinas, v. 25, n 89. p. 1105-1126. Campinas, set./ dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt. Acesso em 02 dez. 2016.

_____. Vozes, Redes Políticas e um currículo neoliberal global. *Revista Espaço do Currículo,* João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./ set. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9108/4796. Acesso em 20 nov. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em revista*, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP/abstract/?lang=pt. Acesso em 18 out. 2016.

BABBIE, Earl R. *Métodos de pesquisas de survey.* 1. ed. Belo. Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 522 p.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?lang=pt. Acesso em: 02 dez 2020.

_____. *Para além da aprendizagem:* educação democrática para um futuro humano. 1.ed. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 208 p.

BINGHAN, Charles. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. *Revista Sapere Aude*, Belo Horizonte , v. 04, n. 07, p. 413-440, 2013. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/4955. Acesso em 15 maio 2020.

BIGLIERI, Paula A.; PERELLÉ, Gloria. Laclau with Freud, or parth towards Psychoanalysis as General Ontology. *Revista Política Comum*, University of Michigan, Michigan Publishing, jul. 2016. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71950. Acesso em 15 mar. 2020.

BITTI, Tatiana del Piero. *Avaliação em química na educação de jovens e adultos*: um estudo de caso. 2016. Dissertação. Mestrado Profissional em gestão social, educação e

desenvolvimento regional, 2016. Disponível em; https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/827. Acesso em: 22 jun. 2020.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018. 441 p.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**,** São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt. Acesso em: 12 maio 2020.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice C. O político e a política: implicações para a formação docente. In: MACEDO, E.; MENEZES, I. *Currículo, política e cultura*: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019. p. 21-40.

BORRALHO, António. Avaliação Pedagógica e Avaliação em Larga Escala: perspectiva, limites e relações. In: VIDAL, T (org). *Avaliação pedagógica:* limites e possibilidades. Curitiba: CRV, 2021. p.13-32.

_____; LUCENA, Isabel Cristina R.; BRITO, Maria Augusta R.de B.B.. *Avaliar para melhorar as aprendizagens em Matemática*. Belém: SBEM-PA, 2015.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 maio 2000a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/ 2000, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 jul. 2000b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 6/2010, de 7 de abril de 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 abr. 2010a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3/2010, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos

cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jun. 2010b.

_____. Emenda constitucional nº 65, de 11 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 2010c.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

_____. LEI N° 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Decreto 9465, de 2 de janeiro de 2019. Determina mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 jan. 2019a.

_____. Decreto 9759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 abr. 2019b.

_____. *Resolução CNE/CP* nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 fev. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01/2021, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 maio 2021.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. 1.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 144 p.

BURITY, Joanildo. Psicanálise, identificação e a formação de sujeitos coletivos. In: _____. *Trabalhos para Discussão*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, p. 25, 1997. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121203021343/joan2.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

_____. Teoria do discurso de educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010. Disponível em/: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113/17091. Acesso em 20 maio 2018.

_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso*: em

torno de Ernesto Laclau. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 35-51.

CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escola. In: MEC/BRASIL. *Construção coletiva:* contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006. p. 153-164.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *REVEJA*, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/documento/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presen%C3%A7-d. Acesso em 18 maio 2016.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618. Acesso em 18 set. 2020.

CARVALHO, Ângelo Pereira de. *Construção de portfólio:* uma proposta para a avaliação pedagógica no ensino de química na EJA. 2017. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências - Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/23915. Acesso em: 22 jun. 2020

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos.* Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Org.) *A EJA em xeque*: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014. 230 p.

_____. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092016-144248/pt-br.php. Acesso em: 18 ago. 2020.

CLARKE, Matthew. The (absent) politics of neo-liberal education policy, *Critical Studies in Education*, v. 53, n. 3, p. 297-310, ago. 2012. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2012.703139. Acesso em: 15 maio 2019.

_____ . The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 35, n. 04, p. 584-598, 02 jan. 2014. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2013.871230. Acesso em 1 jun. 2019.

COELHO, Carlos C. Gramatologia e Semiologia: o pensamento de Jacques Derrida diante da linguística de Ferdinand de Saussure. *Sapere Aude*, v. 4, n. 7, p. 151-169, jan./ jun. 2013.

Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5444. Acesso em: 20 maio 2019.

COSTA, Hugo H. C. *O conhecimento como resposta curricular à alteridade***.** 2018**.** 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10454. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____; LOPES, Alice C. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*. v. 27, e270024 2022, p. 01-26, maio 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/abstract/?lang=pt. Acesso em 15 jan. 2022.

CUNHA, Érika V.R. *Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT).* 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2015. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10381. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____; COSTA, Hugo. H. C.; PEREIRA, Talita P. Textualidade, currículo e investigação. *Revista Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, vol. 39, núm. 2, maio-agosto, p. 185-193, maio 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19711. Acesso em 15 maio 2020.

_____; COSTA, Hugo. H. C.; Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n. 33, p. 141-163, jul./set. 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280. Acesso em: 15 maio 2020.

_____. Avaliar ao estar implicado com o educar. In: VIDAL, Talita (org). *Avaliação pedagógica:* limites e possibilidades. Curitiba: CRV, 2021. p. 91-107.

_____; RITTER, Claudia S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7766826. Acesso em: 31 jul. 2022.

DELORS, Jacques. *Educação*: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco; São Paulo: Cortez, 1998. 288 p. Relatório técnico.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973. 398 p.

_____. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. 122 p.

_____. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTTONI, P. *Tradução: a prática da diferença*. 2. ed. rev. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27.

_____. *Força de lei*: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: M. Fontes, 2010. 160 p.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Trad. de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva et alii. São Paulo: Perspectiva, 2014. 448 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-291.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n 55, 2001, p. 58-77. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt . Acesso em 18 out. 2016.

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). *Relatório Final do XIV ENEJA*. Goiânia: Fóruns de EJA do Brasil, 2015. 27 p. Disponível em: http://forumeja.org.br/book/export/html/966 . Acesso em: 31 out. 2019

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). *Relatório Final do XV ENEJA*. Petrolina, PE: Fóruns de EJA do Brasil, 2017. 51 p. Disponível em: http://forumeja.org.br/book/export/html/966 . Acesso em: 31 out. 2019

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). *Relatório Final do XVI ENEJA*. Belo Horizonte, MG: Fóruns de EJA do Brasil, 2020. 49 p. Disponível em: http://forumeja.org.br/book/export/html/966 . Acesso em: 07 ago. 2020

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 1 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 1999a. 142 p.

_____. "A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização" IN: GARCIA, R.L. (coord.) *Projeto Integrado:* Alfabetização dos alunos das classes populares. Niterói. Mimeo, 1999b.

_____. (org.). *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. 198 p.

_____. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 10, n. 20, 2009a. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24082 . Acesso em 20 maio 2020.

_____. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, v.13, n.13, p. 123-134, 2009b. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/561 . Acesso em: 19 maio 2020.

_____; FETZNER, Andréa.R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba. Ed Especial n. 1, p.75-92, jan. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283663726_A_reducao_da_escola_a_avaliacao_externa_e_o_aprisionamento_curricular/link/56892d6b08aebccc4e16f200/download . Acesso em 16 jun. 2021.

FAURE, Edgar. et al. *Aprender a ser*. Lisboa: Portugal, 1972.

FÁVERO, O. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966. In: Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, n. 5, 2004, Évora, Portugal, 05-08 abr. 2004

_____. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, J. P. E. I. B. D. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 9-21.

_____. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. R. *Educação de Jovens e Adultos*: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau; EDUR, 2011. p. 29-48.

FERREIRA, Joel S. Avaliação formativa e comunicação matemática: um estudo sobre a prática na Educação de Jovens e Adultos. 2017. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, 2017. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1876. Acesso em 23 jun. 2020.

FERNANDES, Cláudia O. Escola em Ciclos: uma escola inquieta - O papel da avaliação. In: KRUG, A. R.F. (org.) *Ciclos em Revista*. RJ: Wak, 2007.

_____ (org..). *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. 184p.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465094_Para_uma_teoria_da_avaliacao_formativa. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. E*ducação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 581-600, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/MHdPFmgynJLQgZR5HNsRQVM/abstract/?lang=pt. Acesso em 15 set. 2021.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065. Acesso em 17 set. 2021.

_____. Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. In: FETZNER, Andréa Rosana. *Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 30-41.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria. Teresa.; AFONSO, Almerindo. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 – 44.

FISCHMAN. Gustavo E.; ESTELLÉS, Marta. Os paradoxos da Educação para a cidadania Global na formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1202-1224, set./dez. 2019. Disponível em: https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/18806. Acesso em: 15 maio 2019.

FONTES FILHO, Osvaldo. Uma “possibilidade impossível de dizer”: o acontecimento em filosofia e literatura, segundo Jacques Derrida. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 35, n. 2, p. 143-162, maio/ago. 2012. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/2474/2012. Acesso em 13 out. 2019.

FRANCO NETO, Mauro. Pensar pelas margens: Derrida, a desconstrução e o desafio das inscrições. *Sapere Aude*, v. 04, n. 07, p. 523-530, jul. 2013. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5208. Acesso em 21 maio 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 192 p.

_____. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 144 p.

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 336 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 71.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out. Dez., 2014.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida* In: *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

GATTI, Bernadete. Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 09. p. 07-18, maio/ago. 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144. Acesso em 17 fev. 2021.

Goulart, Audemaro. T. *Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida. 2013*. Dissertação (Mestrado em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas, Minas Gerais, 2003.

_____. A insatisfação com as margens do rio. *Sapere Aude*, v. 04, n. 07), 2013. P. 465-476. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5208. Acesso em 21 maio 2020.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YhfdkMwGsLzK6xRKvkNNLhf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 set. 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista*

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 109-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt. Acesso em 16 jun. 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional, *Caderno Cedes*, v. 35. n. 96. p. 197-217, maio/ ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt. Acesso em 20 set. 2016.

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Derrida e o Labirinto de Inscrições*. Porto Alegre, RS: editora Zouk, 2008. 284p.

_____. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida, *Educação e Filosofia*, v. 27, n. 53, p. 259-274. 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14271. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. Derrida e a experiência colonial: Para o outro lado do Mediterrâneo e além. *Ensaios Filosóficos*, v. 09, jul. 2019. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/03_HADDOCK-LOBO_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em 12 fev. 2021.

HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001. 160 p.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 20. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2003. 160 p.

_____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 162 p.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2019. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,%2C8%25%2C%20em%202019. Acesso em 19 set. 2022.

INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. 2005.

IRELAND, Timothy D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013. Disponível em https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241. Acesso em 15 out. 2016.

JARVIS, Peter. Globalização e mercado da aprendizagem. In: LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação de Adultos*. Fórum II. Braga: Universidade do Minho/ UEA, 2000. p. 29-41.

KAMLER, B.; THOMSON, P. Trabalhando com literaturas. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 45-55.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *RBCS*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/235-rbcs-02. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011. 222 p.

_____. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. 129 p.

_____; MOUFFE, C. *Hegemonia e estrategia socialista*: por uma política democrática radical. Trad. 2. ed. inglesa. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a. 288 p.

_____. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 35-72.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *RBE*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev.mar.abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC. Acesso em: 15 set. 2017.

LEMOS, Amanda G. "*DESPEJA NA EJA": REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO*. 2107. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2017. Disponível em: http://www.unirio.br/ppgedu/backup/dissertacoes-defendidas-em-2017. Acesso em: 15 mar. 2019.

LEMOS, Guilherme; PEREIRA, Talita. Sobre a arbitrariedade das decisões pedagógicas: sobre currículo e economia no campo semântico. In: VIDAL, T (org). *Avaliação pedagógica: limites e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2021. p. 109-127.

_____.; MACEDO, Elizabeth. Escola, Pedagogia e Desassossego. *Debates em Educação*, v. 12, p. 371-386, 2020. Disponível em: https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10014 . Acesso em: 24 mar. 2021.

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". Revista Lusófona de Educação, v. 15, n. 15, p. 41-54, 2010. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6:* tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC, 2016.

_____. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. *Revista Lusófona de Educação*, Belo Horizonte, v. 15, 12 fev. 2019. p. 41-54. Entrevista concedida a Ruth Pavan. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/BShdz5r3SQn7yKBj9B3pz7S/?lang=en. Acesso em: 15 mar. 2020.

LIMA, Verônica R. de. *Avaliação diagnóstica nas etapas finais da EJA*: um convite a outras possibilidades. 2017. Dissertação. Programa de Pós-graduação em educação Mestrado Profissional, 2017. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2026. Acesso em 22 jun. 2020.

LOPES, Alice. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHZtkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/abstract/?lang=pt. Acesso em 13 maio 2017.

_____. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Educação (PUCCamp)*, v. 19, p. 99-104, 19 dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2683. Acesso em 15 ago. 2020.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas***,** Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581. Acesso em 20 set. 2019.

_____. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. (Org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017. v. 1, p. 109-126.

_____. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In:* LOPES, Alice Casimiro e SISCAR, Marcos (Org..). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018. 326 p.

_____.; C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

_____.; CUNHA, ÉrikaV. R.; COSTA, Hugo H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 5-8, 1978.

_____. *Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação*. Filosofia e ação educativa. Rio de Janeiro, 1980. Mimeo.

_____. *Avaliação: otimização do autoritarismo. Equívocos teóricos na prática educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro, ABT, 1984a. (Série Estudos e Pesquisas, 27).

_____. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. São Paulo, Loyola, 1984b. p. 202-217. Trabalho apresentado na III *Conferência Brasileira de Educação* — Simpósio.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação pedagógica escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 184 p.

_____. *Avaliação pedagógica componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.

_____. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018. 232 p.

MACEDO, Elizabeth. M. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b. Disponível em: https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/curriculo-politica-cultura-e-poder. Acesso em 15 ago. 2016.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania. In: Lopes, A. C. et al. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 89-114.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 03, p.1530–1555, out./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. *Base Nacional Curricular Comum:* a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr./ jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=en. Acesso em 15 set. 2018.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687. Acesso em: 13 fev. 2019.

MANI, Otávio. M. M. Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no proeja. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de

Goiás, Jataí, 2015. Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/448. Acesso em: 23 jun. 2020.

MARTINS, Mayara Carvalho. Avaliação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar. 2017. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7927. Acesso em: 22 jun. 2020.

MATHEUS, Daniele D. S.; LOPES, Alice C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHzYpmbn4nKv5gQdc/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2016.

MEC/BRASIL. *Construção coletiva*: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006. 362 p.

MEC/BRASIL; SECADI. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC)*. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

MEC/BRASIL; SECADI. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. - Brasília: MEC, 2016.

MELLADO-MORENO, Pedro C.; BORRALHO, António; BLANCO-GARCÍA, Montserrat. Perspectivas sobre o processo de ensino -aprendizagem-avaliação numa universidade portuguesa e outra espanhola. *Revista Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 43, p. 444-474, abr./jun. 2022. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3721. Acesso: 03 ago. 2022.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*. n. 1. 2009. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Para além da deliberação? Apontamentos sobre a normatividade da teoria pós-estruturalista da democracia radical. *Mediações*, Londrina, v. 15, n.2, p. 99-125, jul./dez. 2010. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/8234. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 09, p. 205-228, set./ dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/vVSJcvg3S4ZxqPWGYPsCMBF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. O LIMITE DA NORMATIVIDADE NA TEORIA POLÍTICA DE ERNESTO LACLAU. *Lua Nova*, São Paulo, v. 91, p. 135-167, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYYCXq96w9J/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 44-57.

MEYER, Dagmar. E.; PARAÍSO, Marlucy. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2014. 312 p.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2.043-2.063, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 23-40, 2021. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27182. Acesso em: 14 maio 2022.

_____. ; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12397. Acesso em: 15 jul. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/art_v17.html. Acesso em 14 maio 2019.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

_____. *Sobre o Político*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. 135 p.

NASCIMENTO, Evandro. *Derrida e a literatura*. São Paulo: É realizações editora, 2015. 424 p.

NASCIMENTO E SILVA, Daniel. A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *DELTA:* Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/CxKTwbPGP4ktCZQyhzvLRyg/?lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2021.

ORTIGÃO, Maria Isabel R. Avaliação externa e escola: o PISA e a ausência de impacto pedagógico. In: VIDAL, T (org). *Avaliação pedagógica: limites e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2021. p. 33-49.

_____; PEREIRA, Talita V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 47, p. 157-171, 2016. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Isabel.pdf. Acesso: 15 fev. 2017.

_____; OLIVEIRA, Renata P. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v.8, nº 4, p.91-105, 2017. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1496. Acesso em: 13 jun. 2022.

ORTIGÃO, Maria Isabel R.; OLIVEIRA, Renata P.; VOLOTÃO, Graciane de S. R. Avaliação em debate com futuros pedagosos. In: ORTIGÃO, Maria Isabel R. et al (Org..). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-81.

OLIVEIRA, Inês B. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n 2, p. 104-110, maio/ ago. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7334. Acesso: 15 set. 2018.

OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, v.23. p.1-18, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/275/27554785088.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

OLIVEIRA, Roberta Avoglio A. Discursos docentes atribuídos à educação de jovens e adultos a partir de tensionamentos provocados pela juvenilização da modalidade: analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias(RJ). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10268.

OTTONI, Paulo. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. *D.E.L.T.A.*, v. 19, n. ESPECIAL p. 163-174, 2001. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38351/26027. Acesso em 14 set. 2019.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação* de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEEBA* - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012. Disponível em: http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/5204. Acesso em: 11 maio 2020.

_____; Por que celebrar os 20 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos? *e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)* v. 10, n. 24, p. 15-42, maio-ago. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/62627. Acesso em 12 fev. 2022.

_____; DANTAS, Aline. C.D. Apprentissages et lutte sociale : le cas des forums EJA au Brésil. Éducation permanente, n. 199, 2014. Disponível em: http://www.education-

permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1728&id_article=2339#resume2339. Acesso em: 18 nov. 2016.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar. E.; PARAÍSO, Marlucy. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PEREIRA, Talita V. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental***.** 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2011. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10318. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. A hegemonização do saber científico e o projeto educacional da modernidade. *Pensamento Plural*. n 6, p. 123 - 145. jan./jun. 2010. Disponível em: http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/06/06.pdf. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n 3, p. 600-616. set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf. Acesso em 12 mar. 2019.

_____. (Des) sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. In: ORTIGÃO, M.I.R. et al (Org..*). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 258-272. 2019a.

_____. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. *Currículo sem fronteiras*. Volume 19, n 3, p. 910 - 922. set./dez. 2019b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/pereira.pdf. Acesso em 12 fev. 2020.

_____. Educação: prática radical de liberdade. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 40, 2021, Pará. Anais da Anped, Pará, GT 12, ANPED, 2021.

PERRONOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra/PT: Livraria Almedina, 1986.

_____. Não mexam na minha avaliação! *Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica*. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Pt: Porto Editora, 1993.

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

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Pesquisa (Auto)Biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.12, n.1, p. 203-222, jan./abr. 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9364. Acesso em: 11 fev. 2020.

PINTO, Céli. Elementos para uma análise de discurso político. *Revista Barbarói*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, n. 24, p. 78-109, 2006. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/821. Acesso em 20 maio 2019.

PONCE, Branca J. O Currículo E Seus Desafios Na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf. Acesso em 13 abr. 2019.

RAVITCH, D. A morte e vida do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2010. 318 p.

Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia, GO. [*Trabalhos apresentados*]. Tema: Sistema de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas Educacionais. Goiânia, GO: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. [*Trabalhos apresentados*]. Tema: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis, SC.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

Reunião Nacional da ANPED, 38, 2017, São Luís do Maranhão, MA. [*Trabalhos apresentados*]. Tema: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência., São Luís do Maranhão, MA: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

Reunião Nacional da ANPED, 39, 2019, Niterói, RJ. [*Trabalhos apresentados*]. Tema: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. ISSN: 2447-2808 Niterói, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019.

RODRIGUES, Francisco das C. A. *Avaliação pedagógica e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos*: revendo mitos, ritos, realidade. 2015. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Piauí, Teresina, 2015.

RODRIGUES, Rosimeiry P. *Avaliação pedagógica na educação de jovens e adultos nas ciências humanas*: um estudo colaborativo em uma escola pública da Bahia. 2020. 205 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/03/Dissertação-Rose-versão-final-pronta-10-03-20_-2.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021

SACRISTÁN, José. Gimeno. *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. 264 p.

SALES, Léa S. Estruturalismo - história, definições, problemas. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, Santa Catarina, v. 33, p. 159-188, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25371. Acesso em: 12 jan. 2019.

SANTANA, Cláudia S. *Avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos*. 2017. 318 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e

Adultos) , Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: http://www.mpeja.uneb.br/wp-content/uploads/2022/06/claudia-silva-santana.pdf. Acesso em 08 ago. 2021.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 176 p.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTTsGtc/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Edição 27. São Paulo: Cultrix, 2006. 298 p.

SILVA, Wellington dos A. S. *Avaliação na educação de jovens e adultos*: os professores especialistas e suas concepções sobre a avaliação pedagógica e seus desafios na EJA. 2021. 128 f. Dissertação. (Mestrado profissional em educação - formação de formadores) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2021.
Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23869. Acesso em 21 maio 2022.

SILVA, Jaqueline L.; SOUZA, José Carlos L.; BARBOSA, Carlos S. Vinte anos do Parecer CNE/CEB n. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. *e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ),* v. 10, n. 24, p.81-9, maio/ ago. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57738. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Adriana P.; FERNANDES, Jarina R.; VELIS, Valéria A. V. 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: interlocuções ontem e hoje. *e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ),* v.10, n. 24, p. 96-112, maio/ ago. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57815. Acesso em: 11 maio 2022.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Derrida e a Educação*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 128 p.

SOARES, Leôncio J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível: https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhwFmZ3jNkD/abstract/?lang=pt. Acesso em 21 set. 2016.

_____.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, v. 32, n. 04, p. 251-268, out./ dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 jan. 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. (entrevistas e tradução) *Quem é William F. Pinar?* Petrópolis, DP et Alii, 2014.

ST. PIERRE, Elizabeth A. The appearance of Data. *Cultural Studies: critical methodologies*, v. 13, n. 04, p. 223- 227, may 2013. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532708613487862. Acesso em 07 jan. 2022.

ST. PIERRE, Elizabeth A. "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology.* 2015. Entrevista concedida a Hanna Guttorm, Riikka Hohti e Antti Paakkari,. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287805960_Do_the_next_thing_an_interview_with_Elizabeth_Adams_St_Pierre_on_post-qualitative_methodology . Acesso em: 07 jul. 2022.

_____. Post Qualitative Inquiry. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D.*Qualitative Inquiry in Neoliberal Times*. New York, Routledge, 2017. p. 39-50.

_____. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção àpós-investigação". *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n.3, set./dez. 2018a, p. 1044-1064. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475. Acesso em 13 fev. 2020.

_____. Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, v. 25 p. 3-16, 2018b. Disponível em: https://www.sciencegate.app/document/10.1177/1077800418772634. Acesso em 14 maio 2020.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 160 p.

UNESCO; Instituto da Unesco para aprendizagem ao longo da vida, MEC/Brasil. Programa. CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*. Belém, Pará, Brasil, 1-4 de dezembro de 2009.

_____. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010a.

_____. Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI: 2009, Belém, Brasil). Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO/MEC, abril de 2010b.

_____. *Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2014.

_____. *Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2016.

_____. *Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*.: UNESCO, 2019.

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2019

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p. 18-37, jan./ mar. 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3533. Acesso em: 04 abr. 2019.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 01, n. 01, 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242. Acesso em 11 jul. 2016

ZEVALLOS, Véronica G. *Ética do Impossível – um estudo da justiça a partir de Derrida e Levinas*. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio de janeiro, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3640. Acesso em 28 jun. 2019.

APÊNDICE 1 – Quadro sinóptico – Dissertações com foco em avaliação na EJA em Programas de Pós- Graduação do Brasil (Área de Conhecimento Educação) concluídos de 2013 – 2021

	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	AUTOR	METODOLOGIA	FOCO	SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
1	2015	DISSERTAÇÃO	UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO PROEJA	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE GOIAS	OCTÁVIO MARCOS MARTINS MANI	ESTUDO DE CASO	ENSINO MÉDIO	ALUNOS E PROFESSORES	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; FORMAÇÃO - AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E OMNILATERAL; PROEJA
2	2017	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NAS ETAPAS FINAIS DA EJA: UM CONVITE A OUTRAS POSSIBILIDADES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU) MESTRADO PROFISSIONAL	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	VERÔNICA RODRIGUES DE LIMA	PESQUISA INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ENSINO MÉDIO	PROFESSORES	AVALIAÇÃO; EJA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LETRAMENTO
3	2017	DISSERTAÇÃO	CONSTRUÇÃO DE PORTIFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA NA EJA	ENSINO DE CIÊNCIAS	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ANGELO PEREIRA DE CARVALHO	ESTUDO DE CASO	ENSINO MÉDIO	ALUNOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA; REGISTROS DE AULA; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; GRUPOS DE DISCUSSÃO
4	2017	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	MAYARA CARVALHO MARTINS	PESQUISA QUALITATIVA COM CINCO ESCOLAS: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	PROFESSORES	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; AVALIAÇÃO NA EJA

Continua

Continuação: Apêndice 1

5	2017	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO FORMATIVA E COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	JOEL SILVA FERREIRA	PESQUISA-AÇÃO		ALUNOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA; COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA. TAREFAS; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
6	2016	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	FACULDADE VALE DO CRICARÉ	TATIANA DEL PIERO BITTI	ESTUDO DE CASO	ENSINO MÉDIO	ALUNOS E PROFESSORES	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; AVALIAÇÃO; PROCESSO AVALIATIVO; METODOLOGIA
7	2015	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVENDO MITOS, RITOS, REALIDADES	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES	PESQUISA QUALITATIVA: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA E GRUPO FOCAL	ENSINO FUNDAMENTAL	GESTORES, PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; PRÁTICAS AVALIATIVAS
8	2017	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CLAUDIA SILVA SANTANA	PESQUISA QUALITATIVA: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA E GRUPO FOCAL	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	ALUNOS E PROFESSORES	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO MEDIADORA
9	2020	DISSERTAÇÃO		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CLAUDIA SILVA SANTANA	PESQUISA QUALITATIVA: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA E GRUPO FOCAL	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	ALUNOS E PROFESSORES	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO MEDIADORA

Continua

Continuação – Apêndice 1

10	2021	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CLAUDIA SILVA SANTANA	PESQUISA QUALITATIVA: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA E GRUPO FOCAL	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	ALUNOS E PROFESSORES	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO MEDIADORA

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observação: Nos anos de 2013, 2014, 2018 e 2019 não foram identificadas pesquisas dedicadas à avaliação na EJA). O levantamento foi concluído em janeiro de 2022. Endereço eletrônico https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses

APÊNDICE 2 – Quadro sinóptico – Reuniões Nacionais da Anped com tema Avaliação – Período de 2013 até 2021

36ª Reunião da Anped (2013)				
GRUPO DE TRABALHO	TRABALHO/ AUTOR	RESUMO	REFERÊNCIAS LIGADAS À TEMÁTICA AVALIAÇÃO	Foco da discussão sobre avaliação
GT05 - Estado e Política Educacional	O QUE POTECIALMETE AFETA A GESTÃO ESCOLAR? PERCEPÇÕES DE DIRETORES DE DUAS REDES PÚBLICAS DE ESIO DO ESTADO DO RIO DE JAEIRO Maria de Fátima Magalhães de Lima – PUC-Rio Guilherme de Alcântara – PUC-Rio Mônica Andréa Oliveira Almeida – PUC-Rio	Qual seria a responsabilidade das redes de ensino pelas condições de gestão escolar que influenciam sobre o desempenho acadêmico das escolas? Este trabalho de natureza exploratória, procura identificar e discutir as condições de gestão escolar das redes públicas de ensino de dois municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Reporta-se aos dados coletados nos questionários contextuais respondidos pelos diretores na Prova Brasil 2009, em análise documental e levantamento bibliográfico. Na análise foi empregado um cotejamento por rede de ensino, no segundo segmento do ensino fundamental. Estima-se contribuir para a identificação das responsabilidades das redes de ensino no que tange a qualidade da educação. Os dados indicaram que, embora o quadro de Duque de Caxias seja mais grave, ambos os municípios apresentam condições inadequadas para o desenvolvimento da gestão escolar e desfavoráveis para a aprendizagem, influenciando possivelmente os resultados das avaliações em larga escala. Palavras-chave: política educacional, gestão de rede pública de ensino, gestão escolar, qualidade educacional, responsabilização.	BONAMINO A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n2, p. 372 388, abr./jun. 2012.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT05 - Estado e Política Educacional	POLÍTICA DE RESULTADOS E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: EFEITOS DA REGULAÇÃO EDUCATIVA SOBRE CARREIRA E REMUNERAÇÃO Maria Helena Augusto – FAE /UFMG	O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa em foi analisada a regulação educativa na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais - REEMG, que se caracteriza pela obrigação de resultados. Procurou-se identificar as medidas interventoras, propostas pelo governo e os seus efeitos sobre o trabalho docente, tendo como foco a carreira, a remuneração e a avaliação de desempenho dos professores. Em Minas Gerais a procura de eficácia dos resultados escolares é traduzida em melhores índices de proficiência acadêmica dos alunos no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE/PROEB. As escolas e os professores têm o seu desempenho avaliado segundo os resultados obtidos pelos alunos. Foram realizados estudos da legislação educacional e trabalho de campo, permitindo conhecer a ação dos professores em seu local de trabalho, por meio de observações, entrevistas, e grupos focais, como recursos de investigação. Os resultados indicaram alto grau de insatisfação com as intervenções de controle e centralização das decisões na gestão do sistema. Palavras – chave: regulação educativa; obrigação de resultados; avaliação de desempenho.	AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: Revista Lusófana de Educação. Lisboa, v. 13, n. 2, 2009. BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. In: Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 126, p.539-554, set./dez. 2005. BROOKE, N. Eficácia Escolar. In : OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. VIEIRA, L. F. (orgs.) Dicionário sobr Trabalho, profissão e Condição Docente. Belo Horizonte. FAE/UFMG 2010. (verbete).	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 36ª Reunião da Anped (2013)

GT 10- Alfabetização, Leitura e Escrita	PROVINHA BRASIL DE LE ITURA: PARA ALÉM DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA Elisângela Teixeira Gomes Di as – UnB/SEDF	Nenhuma avaliação externa à escola pode ser entendida como uma atividade neutra, pois interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola e da sala de aula. Refletir sobre os limites e as contribuições de um exame com o a Provinha Brasil de leitura a partir da compreensão do que revelam os resultados do test e é o objetivo do presente artigo. O trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento realizada no cotidiano escolar e no acompanhamento das ações dos gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal articulado à pesquisa participante. A partir de uma perspectiva crítica, consideramos que a questão não é a negação dos exames externos, mas a constituição de uma avaliação mais ampla, capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola. Assim, para al ém dos níveis de proficiência gerados pela Provinha Brasil é importante o entendimento do que o teste avalia e o que é necessário para favorecer a aprendizagem das crianças dur ante a alfabetização. Para tanto, a mobilização de todos os atores envolvidos no processo educacional é fundamental. Palavras-chave: avaliação externa; Provinha Brasil; alfabetização; leitura.	ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a polí tica de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Revista Brasileir a de Educação, v. 17, n. 51, p. 573-592, set.-dez. 2012. FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial-out. 2005. _____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p.965-987, CEDES/Campinas, 2007. PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Estrela, A.; NÓVOA, A. (Orgs). Avaliações em educação: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992, p. 155-173. RAVITCH, D. Vida e morte do grande siste ma escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
	NEXOS ENTRE CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE Danielle dos Santos Matheus – UERJ	Neste trabalho, analiso as relações discursivas estabelecidas entre currículo, avaliação e qualidade na política brasileira de Educação Básica, no período de 2003 e 2011. Para tanto, realizo a leitura de uma coletânea de 57 textos formulados pelo MEC (Ministério da Educação), utilizando como ferramenta de entrada o programa WordSmith Tools. A presente análise é fundamentada na teoria do discurso de Ernesto Laclau e nas discussões sobre currículo produzidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Tais abordagens teóricas, quando articuladas, favorecem entender as políticas de currículo como produção cultural discursiva marcada por disputas por hegemonização de sentidos. Concluo que a significação de qualidade, nessa política, é marcada tanto por demandas relacionadas ao currículo voltado para a distribuição igualitária do conhecimento, quanto por demandas referentes à mensuração de resultados estipulados em termos do currículo aprendido. Defendo que a articulação dessas demandas (aparentemente antagônicas) é possibilitada pelo discurso de justiça social, em nome do qual se busca controlar o currículo e mensurar a qualidade da educação por meio da avaliação. Palavras-chave: política de currículo, avaliação, educação de qualidade	BRASIL. Ministério da Educação. Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 8ª Série do E nsino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2003.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 36ª Reunião da Anped (2013)

GT13 - Educação Fundamental	AVALIAÇÕES EXTERNAS E O EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RESULTADOS DE ESTUDO EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PAULISTA Cláudia Oliveira Pimenta – FEUSP	Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2011, cujo propósito foi analisar se é como as avaliações externas vêm influenciando no exercício da coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I na rede municipal de educação de Indaiatuba, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar. Dada a relevância que as avaliações externas vêm adquirindo nas últimas décadas no Brasil e a hipótese assumida neste trabalho de sua crescente importância para o cotidiano das escolas, intencionamos apreender, por meio de manifestações expressas pelos coordenadores pedagógicos, em que medida as avaliações interferem na organização e dinâmica do seu trabalho, bem como da gestão pedagógica da escola. A pesquisa identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho desses profissionais e das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico. Palavras-chave: Avaliação Externa. Gestão Pedagógica. Coordenadores Pedagógicos.	AFONSO, A. J. Sociologia da Avaliação: problemas de delimitação de um campo teóricoconceptual e de investigação. In: AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 1, p. 13-51. SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283. SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003. SOUSA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 3145.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT13 - Educação Fundamental	A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DE CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE REPETÊNCIA Gabriela Maia Fischer – UNIVALI Verônica Gesser – UNIVALI	Esta pesquisa teve como objetivo identificar os significados da avaliação escolar por meio de manifestações de crianças que vivenciaram a reprovação por mais de uma vez. Neste texto os aspectos relacionados à avaliação foram especialmente escolhidos por suscitar várias discussões a partir dos pontos de vistas de crianças. Alguns autores como: Patto (2008), Charlot (2009 e 2000), Sousa (2010, 2003, 1996), Hadji (2001), dentre outros, fundamentaram teoricamente este trabalho. O estudo permitiu observar que determinadas práticas avaliativas produziram nas crianças significados característicos de práticas pedagógicas centradas na perspectiva reprodutivista, que não valoriza o erro como parte inerente da aprendizagem e usa a avaliação apenas como instrumento final de aprovação/reprovação. Palavras-chave: Fracasso escolar. Histórico de Repetência, Avaliação.	HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.	Avaliação pedagógica
GT 14 – Sociologia da Educação	OS EFEITOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO Diana Gomes da Silva Cerdeira – UFRJ Andréa Baptista de Almeida – UFRJ	Esta investigação propõe a análise dos depoimentos dados por 12 gestores escolares e 14 professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (RJ) durante a realização de 4 grupos focais. Um dos objetivos desta pesquisa, em andamento, é analisar a recepção dos sistemas de avaliação externa, tais como a Prova Brasil e a Prova Rio, por esses profissionais. O outro é mapear os efeitos da política de bonificação salarial do município sobre o trabalho cotidiano da escola. Os dados apontam que há diferenças na forma como professores e gestores interpretam e se apropriam das avaliações externas, porém, de maneira geral, ambos reconhecem a necessidade dos sistemas avaliativos e estão em processo de legitimação de índices educacionais como o IDEB	BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana: Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. Sísifo - revista de ciências da educação, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, p.19-30, 2009. BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago, 2006.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 36ª Reunião da Anped (2013)

		Os discursos também evidenciaram críticas e insatisfações com o processo de implementação dos sistemas avaliativos e com as consequências da premiação anual de desempenho promovida pelo município. Palavras-Chave: Políticas de Avaliação; Responsabilização Educacional; Gestão Escolar; Corpo Docente.	FRANCO, C. ALVES, F. & BONAMINO, A . Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. RAVITCH, D. The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books, 2010.	
GT 14 – Sociologia da Educação	USOS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM ÂMBITO ESCOLAR Vandré Gomes da Silva – FCC/UNISANTOS	O trabalho busca caracterizar os usos de avaliações em larga escala em ambiente escolar, em seu sentido mais pedagógico, identificados através da recepção desse tipo de política educacional por parte de agentes escolares. Esse estudo é parte de pesquisa maior que investigou os usos e condicionantes das avaliações externas em quatro sistemas de ensino público brasileiros. Dois grupos distintos de usos de avaliação externa informam a organização da tipologia de usos estipulada nesse trabalho. O primeiro refere-se aos tipos de uso atrelados ao próprio desenho de avaliação adotado, em especial os referencias em que uma determinada avaliação externa lança mão. O segundo grupo refere-se à apropriação dos resultados divulgados em âmbito escolar, efetivamente realizada a cada onda de avaliação em larga escala. De modo geral, conclui-se que a apropriação das avaliações externas por agentes escolares tende a se intensificar, ao menos nas redes de ensino pesquisadas, à medida que se converte em subsídio pedagógico pertinente e útil ao planejamento do trabalho escolar. Palavras-chave: avaliação de larga escala; avaliação externa; uso de resultados.	BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.V.1, nº. 1, pp. 93-109, 2008. BROOKE, Nigel; UNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2, novembro de 2011 – Fundação Victor Civita, São Paulo.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT 14 – Sociologia da Educação	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE APRENDIZAGEM E O MUNDO ORDINÁRIO DA ESCOLA Rodrigo Rosistolato – UFRJ Ana Pires do Prado – UFRJ	Os sistemas externos de avaliação da aprendizagem fazem parte das políticas educacionais dos anos de 1990 e não são consenso no campo educacional. Ao mesmo tempo em que recebem análises valorativas, são criticados como instrumentos de controle da autonomia docente. Estas contradições colocam a escola em uma posição liminar: precisa responder às iniciativas governamentais e equacionar os processos de aceitação e resistência. Em 2012 realizamos 8 grupos focais com professores e gestores do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. A proposta é mapear as representações e as práticas associadas às avaliações externas em redes de ensino diferentes: no Rio de Janeiro as avaliações externas estão associadas à responsabilização e bonificação, em Duque de Caxias não há bonificação.	BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cad. Pesqui. 1999, n.108, pp. 101-132. BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educ. Soc. 2002, vol.23, n.81, pp. 91-113. BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educ. Pesqui. 2012, vol.38, n.2, pp. 373-388. Epub Feb 14, 2012	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 36ª Reunião da Anped (2013)

		É possível afirmar que as avaliações externas são eventos extraordinários ao cotidiano escolar, mas, paradoxalmente, têm influenciado as interações entre os agentes da escola. Este trabalho discutirá estas mudanças, principalmente relacionadas à distribuição do conhecimento escolar e à orientação das atividades para as provas. Palavras-chave: avaliação educacional, sistemas educacionais, responsabilização, bonificação, cotidiano escolar.	COELHO, M.I.M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2008, vol.16, n.59, pp. 229-258. CARVALHO, G.; MACEDO, M.S.A.N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. Educ. Pesqui. 2011, vol.37, n.3 FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 15-28.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

37ª Reunião da Anped (2015)				
GRUPO DE TRABALHO	TRABALHO/ AUTOR	RESUMO	REFERÊNCIAS LIGADAS À TEMÁTICA AVALIAÇÃO	Foco da discussão sobre avaliação
GT04 - Didática	WEBQUESTS: RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA Débora Valletta – PUC-RS Melanie Lerner Grinkraut – UPM Agência financiadora: CAPES/PROEX	O presente artigo analisou algumas WebQuests disponíveis na Internet para compreender como a estrutura de conteúdo, e mais especificamente o componente Avaliação é apresentado aos usuários. Nesse sentido, este componente Avaliação da WebQuest é destacado de forma específica para então aproximá-lo ao contexto dos itens de avaliação da Prova Brasil. Realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória, qualitativa e documental. Esta pesquisa pretendeu levantar possibilidades de como os recursos didáticos disponíveis na Internet podem contribuir na formação profissional dos educadores, a fim de propiciar situações de aprendizagem aos educandos para potencializar e auxiliar no desenvolvimento das habilidades do século 21, como colaboração, resolução de problemas e criatividade. Além de sinalizar para os professores possibilidades de inovação na construção do suporte (imagem, gráficos, charge entre outros) para elaborar os itens de avaliação em cooperação com os alunos. Palavras-chave: WebQuest; Recurso Didático; Avaliação em larga escala; REA; Prova Brasil.	BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. Ciências & Cognição, Vol. 17 (1): 073-082, 2012 QUEIROGA, Fabiana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MIRANDA, Rodrigo Araújo de. Avaliação formativa em Psicologia: instrumento para análise de material instrucional. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 29, n. 4, 2009.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 37ª Reunião da Anped (2015)

GT04 - Didática	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo – UNEB Sandra Regina Soares – UNEB Instituição Financiadora: UNEB	Neste artigo apresentamos resultados de pesquisa que objetivou conhecer necessidades formativas de professores de uma universidade pública, relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: grupo focal e questionário composto por enunciados sintonizados com a perspectiva construtivista e sociointeracionista e com o paradigma da complexidade (MORIN, 2007). Frente a esses enunciados, os 218 respondentes (cerca de 15% do total de docentes da instituição) informaram, em escala de 1 a 4, o grau de importância que atribuíam a cada enunciado e o grau de concretização destes em sua prática. Os participantes também foram solicitados a responder de forma dissertativa as possíveis razões para as discrepâncias entre o grau de importância atribuído e o grau de concretização em sua prática pedagógica. A discussão dos resultados possibilitou perceber que as necessidades dos docentes estão relacionadas à dificuldade que apresentam em romper com avaliação norteada pelo paradigma da racionalidade técnica. Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; docência universitária; necessidades formativas	HADIJ, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001. HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 14 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. _____. O Jogo do Contrário em Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2014 LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica - desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para aprendizagem. In: COLL, C. et al.O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999, p. 29-54. SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In.: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.	Formação de professores
GT05 - Estado e Política Educacional	AVALIAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR: USOS E DESUSOS DA PROVINHA BRASIL NA ALFABETIZAÇÃO Maria Océlia Mota – PUC-Rio Agência Financiadora: CAPES	Este estudo foi realizado em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Duque de Caxias. O trabalho buscou pistas e indícios dos possíveis efeitos e implicações da Provinha Brasil no cotidiano escolar, procurando compreender como elas são ressignificadas pelos sujeitos ordinários, praticantes do cotidiano escolar e suas contribuições para a aprendizagem dos/as alunos/as. No campo teórico-metodológico, Ginzburg (1989); Certeau (2012) e Esteban (2012) proporcionaram as âncoras para investir no desafio da pesquisa do cotidiano. Para a construção dos dados foram utilizadas observação direta, entrevistas, análise de documentos e fotografias. Como indício reativo e, também, de resistência, tanto a escola como a professora da turma 201, demonstraram indiferença, quanto ao uso da	AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.573-592, set.-dez. 2012. OLIVEIRA, João B. Araújo; SILVA, Luis Carlos Farias da. Para que servem os testes de alfabetização. Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação, Rio de janeiro, v.19, n.73, p.827-840, out/dez.2011	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 37ª Reunião da Anped (2015)

		Provinha Brasil como diagnóstico e ajuda no planejamento pedagógico, o que implica desusos. As práticas investigadas na turma 201 transbordaram as barreiras da avaliação e revelaram a complexidade e multiplicidade dos fios que tecem o cotidiano escolar. Palavras-chave: Provinha Brasil. Alfabetização. Cotidiano escolar.		
GT05 - Estado e Política Educacional	ESTADO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: A ABORDAGEM GERENCIALISTA PERFORMÁTICA NA ESCOLA PERNAMBUCANA SANTOS, José Everaldo dos. – UFPE	Este artigo analisa a gestão democrática inscrita no campo de estudo das políticas que ganham expressividade a partir da segunda metade da década de 1990, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 que a circunscreve como princípio basilar da educação brasileira. Contraditoriamente, a demanda por gestão democrática em nossas escolas acontece simultaneamente ao processo de reforma do Estado brasileiro à luz das prerrogativas neoliberais que absorve e transforma os discursos progressistas em bandeiras mercantis gerencialistas, marcadamente pela lógica da performatividade. O estudo bibliográfico e documental demonstra a emergência – coercitiva – de uma cultura da competição balizada pela busca das melhores posições no ranking educacional, a exemplo do que vem acontecendo na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco com a difusão das práticas de accountability e responsabilização dos gestores escolares que veem crescer suas atribuições diante da transferência de metas e objetivos do governo, às escolas que administram. Palavras-chave: Gestão democrática. Performatividade. Pernambuco.	AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a Crise do Estado-Nação e a emergência de regulação supranacional. In Educação e Sociedade. Ano XXII. Nº 75. São Paulo:2001. pp. 15-33. BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós estado do bem-estar. In Educação e Sociedade. Dossiê "Globalização e educação: precarização do trabalho docente II". Volume 25. Número 89. Campinas, São Paulo. Set. – dez. 2004.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT05 - Estado e Política Educacional	DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE JUSTICIABILIDADE, AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS Yrama Siqueira Fernandes – PUC-Rio Agência Financiadora: CNPq	Este trabalho situa os direitos humanos dentro da concepção crítico-materialista de caráter histórico-estrutural que os caracteriza como resultados de lutas históricas e sociais. O direito à educação discutido aqui também se encontra dentro desta perspectiva. O objetivo principal deste artigo é investigar quais temas além do acesso e da permanência estão sendo relacionados com o direito à educação na teoria atualmente.	AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares, Revista Lusófona de Educação, n. 13, p. 13-29. 2009. BAUER, Adriana. Temas em debate: Responsabilização e prestação de contas na avaliação – Apresentação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 330-335. 2013.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 37ª Reunião da Anped (2015)

		Como primeiro resultado, o artigo traz a qualidade como tema no que tange à real democratização da educação. Os temas atuais da justiciabilidade e das avaliações em larga escala também estiveram presentes. Sobre este ponto, o artigo faz um alerta sobre os desdobramentos possíveis ao se conectar resultados avaliativos e justiciabilidade. O trabalho apresenta ainda as relações entre qualidade educacional e educação em direitos humanos presentes na teoria estudada. Palavras-chave: direito à educação; qualidade educacional; justiciabilidade; avaliações em larga escala; educação em direitos humanos.	BROOKE, Nigel. Temas em debate: controvérsias sobre políticas de alto impacto. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347. 2013. FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365. 2013.	
GT13 - Educação Fundamental	A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E A AVALIAÇÃO: RELAÇÕES Enílvia Rocha Morato Soares – UnB	Estudos que tratam da avaliação afirmam ser esta uma prática que tem na aprendizagem seu par indissociável. Considerando a escola uma instituição onde o ato de avaliar é potencialmente realizado, o esperado seria que as aprendizagens ocorressem na mesma proporção. No entanto, o crescente aumento do número de estudantes com idade superior ao ano escolar em curso, em decorrência, entre outros fatores, de reincidentes reprovações, comprova não ser tão harmônica assim essa parceria e conduz à adoção de políticas que visem reverter esse quadro. O programa Correção Idade-Série desenvolvido na rede pública do DF constitui uma delas. Seus resultados indicam que a formação de turmas para atendimento específico dos estudantes que precisam avançar mais rapidamente não tem logrado êxito. Reveses no percurso escolar dos estudantes, sejam eles das turmas regulares ou das classes de aceleração, sugerem, entre outros aspectos, que as avaliações desenvolvidas nesses espaços não têm contribuído para suas aprendizagens e suscita a necessidade de reflexões que busquem compreender o papel da avaliação na produção e correção do insucesso escolar, objetivo precípuo do presente artigo. Palavras-chave: Avaliação. Reprovação. Distorção idade-série.	HOFFMANN, J. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto AlegreRS: Mediação, 2005. JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar. São Paulo: Cortez, 2010. MÉNDEZ, J. M. Á. Avaliar para conhecer - Examinar para excluir. Trad. Magda S. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis Chaves. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999. VILLAS BOAS, B. M. de F. Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação. Campinas SP: Papirus, 2008.	Avaliação pedagógica

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 37ª Reunião da Anped (2015)

GT13 - Educação Fundamental	INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS Adriana Bauer – FCC/ FEUSP Sandra Zákia Sousa – FEUSP João Luiz Horta Neto – INEP Cláudia Oliveira Pimenta – FCC	Visando mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala em desenvolvimento nos municípios brasileiros, desenvolveu-se pesquisa cujos resultados são tratados no presente texto, que se organiza em quatro seções. Inicialmente, apresenta referências a estudos já produzidos sobre a temática e, em seguida, explicitam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa em pauta. Na terceira seção são discutidos resultados obtidos na fase do survey, que abarcam manifestações obtidas de 4.309 municípios. Por fim, são expostas conclusões acerca de concepções presentes nas avaliações propostas pelos municípios e de usos dos resultados dessas avaliações na gestão educacional, que evidenciam a gradual consolidação da avaliação como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. Palavras-chave: avaliação educacional; gestão educacional; municípios; survey	ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT 14 – Sociologia da Educação	PRÁTICA DOCENTE SOB PRESSÃO? AÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO Carolina Portela da Cunha – UFRJ	O artigo investiga a possibilidade de mudanças em práticas docentes adotadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, após a implementação da política de responsabilização adotada pela Secretaria Municipal de Educação, em especial o Prêmio Anual de Desempenho (PAD). O objetivo do estudo é investigar possíveis fatores associados a essas práticas, como o perfil do diretor e práticas de gestão. O estudo contou com entrevistas com professores e gestores de duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, pertencentes a mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que possuem níveis de complexidade e escolaridade dos pais semelhantes, mas apresentam um desempenho diferente nas avaliações externas Prova Rio e Prova Brasil. Os resultados apontam para um impacto pouco significativo da política de responsabilização implementada no município sobre mudanças em práticas docentes, e revela que o perfil dos diretores e da equipe pedagógica, embora sejam diferentes entre as duas escolas analisadas, não são suficientes para explicar a adoção de diferentes práticas docentes. Palavras-chave: política de responsabilização; práticas docentes.	BONAMINO, A. & SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Revista Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373-388, São Paulo. 2012. BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan/abr. 2013. _____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, vol.36, n.128, p.377-401, 2006. BROOKE, N & CUNHA, M. A. As avaliações externas como instrumento de gestão educacional nos estados. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64. 2011. FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan/abr. 2013.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

38ª Reunião da Anped (2017)				
GRUPO DE TRABALHO	TRABALHO/ AUTOR	RESUMO	REFERÊNCIAS LIGADAS À TEMÁTICA AVALIAÇÃO	Foco da discussão sobre avaliação
GT05 - Estado e Política Educacional	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE DA AGENDA PÓS-2015: MAIS DO MESMO? Hellen Jaqueline Marques – UFMS/CPAN Fabiano Antonio dos Santos – UFMS/CPAN Agência Financiadora: CNPQ	Neste artigo temos como objetivo identificar como se configura o debate e a centralidade em torno do conceito de qualidade da educação para a construção de uma agenda global pós 2015. Além disso, analisamos o significado atribuído à qualidade da educação expresso pelo Banco Mundial e destacamos suas relações com a formação de professores. Trabalhamos com a hipótese de que a grande atenção dada às políticas que visam a melhoria da qualidade da educação, que estabelecem a avaliação da educação e as políticas de responsabilização docente, fazem parte de importantes estratégias de produção do consenso. A análise documental serviu de base metodológica para a investigação de alguns documentos do Banco Mundial e Unesco que fundamentam as principais concepções e significações acerca da qualidade da educação para os Organismos Multilaterais e que influenciam as políticas educacionais de países periféricos, como é o caso do Brasil. A principal contribuição desta proposta é a possibilidade de compreender melhor como se estabelecem as relações entre as recomendações dos Organismos Multilaterais para a melhoria da qualidade da educação, para a avaliação da educação e para as políticas docentes, e as ações elaboradas e promovidas pelo Estado brasileiro. Palavras-chave: Qualidade da Educação; Políticas Educacionais; Responsabilização docente.	BANCO MUNDIAL. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C. 2014 SHIROMA, E., EVANGELISTA E. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In. Revista de educação PUC-Campinas, n, 20, 2006.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT05 - Estado e Política Educacional	REGULAÇÃO PÚBLICA, LÓGICA PRIVADA: REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL NA GESTÃO E NO CURRÍCULO ESCOLAR EM CAMPINA GRANDE (PB) Luciana Leandro da Silva – UFCG Álvaro Moreira Hypolito – UFPel Agência Financiadora: PNPD, C	O presente trabalho, como parte de uma pesquisa mais ampla, situa-se no campo das políticas de avaliação da educação básica e está focado na análise das repercussões da Prova Brasil na gestão e no currículo da rede municipal de educação de Campina Grande (PB). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, que consistiu em um amplo estudo bibliográfico e documental, além da pesquisa de campo, que implicou visitas à Secretaria de Educação e a diferentes escolas municipais, com a utilização de instrumentos como observação e entrevistas. A partir dos resultados preliminares, constatou-se intensas mudanças na gestão e na organização da rede, bem como a criação de estratégias para melhorar o desempenho na Prova Brasil, entre as quais a criação de um sistema próprio de avaliação e a proliferação de parcerias entre poder público e entidades privadas, sob o argumento da melhoria da qualidade. A iniciativa mais recente trata-se do programa Gestão para a Aprendizagem, cujos conteúdos revelam a tentativa de reforçar a lógica de mercado na gestão do sistema municipal de ensino, o que pode colocar em risco a autonomia e a gestão democrática, assim como a luta pela educação como direito universal. Palavras-chave: Prova Brasil; Gestão Escolar; Currículos; Parcerias.	AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, Campinas, n. 75, 2001, p. 15-32. BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, 26(92), 2005. p. 725–751. BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v.33, n.119, abr/jun 2012, p.379-404.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT05 - Estado e Política Educacional	MARCO REGULATÓRIO DA POLÍTICA DE FORMULAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL –	O presente trabalho tem por objetivo socializar reflexões acerca das políticas de formulação da avaliação sistêmica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Fundamentado no aporte teórico-metodológico do ciclo de políticas de Palumbo (1998), este estudo apresenta uma retrospectiva de ações a partir do marco regulatório do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul – SAEMS, e da agenda educacional do estado, com um recorte temporal abalizado nos Planos Estaduais de Educação (PEEs/MS) de 2003 e 2014, nas deliberações do Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) e nas leis e decretos da Assembleia Legislativa de Mato	AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação, nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003, p.35-46. FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. Avaliação da Educação Básica. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO/Loyola, 2004.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 38ª Reunião da Anped (2017)

	SAEMS Lucas Gabriel dos Santos Sayão – UFGD Ana Cristina da Silva Brito – UFGD Eliane de Fátima Triches – UFGD	Grosso do Sul (AL/MS). A metodologia adotada pautou-se na pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. Observou-se que o SAEMS foi se constituindo ao longo dos governos por incrementalismos, tornando-se um aparelho para diferentes funções, no processo de formulação e de reformulação das políticas estaduais de avaliação da educação do MS. Palavras-chave: Política Educacional; Avaliação Sistêmica; SAEMS; Marco regulatório; Agenda educacional.	MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. RBPAE, v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.	
GT05 - Estado e Política Educacional	TENDÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO VINCULADAS ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO Fabio Perboni - UFGD	O presente trabalho deriva de pesquisa mais ampla que investigou as avaliações externas e em larga escala em âmbito nacional, detendo-se particularmente na análise das redes estaduais de educação básica. Teve por objetivo identificar e analisar as caraterísticas, tendências e convergências no processo de ampliação dessas avaliações. O recorte para este trabalho discute um elemento fulcral identificado nas avaliações implementadas pelas redes estaduais, que se refere à criação de mecanismos de vinculação da proficiência dos alunos nestas avaliações a formas/processos de premiação às escolas e/ou aos profissionais de educação. A coleta de dados se baseou em pesquisa documental, com base no material divulgado pelas próprias secretarias de educação e legislação produzida sobre o tema, se configurando, portanto, em pesquisa qualitativa. Observou-se que apesar de recente, as chamadas políticas de bonificação por resultados vivenciaram um rápido e crescente processo de implementação por parte dos governos estaduais, em especial, nos últimos dez anos, provocando mudanças nos processos educativos e no trabalho docente. Palavras-chave: Avaliações Externas e em Larga Escala. Responsabilização Docente. Políticas de Bonificação.	AFONSO, A. J. Avaliação Educacional. Regulação e emancipação. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009. ALAVARSE, O.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC. BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, 2012, vol.38, n.2. BROOKE, N; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudos e Pesquisa Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT06 - Educação Popular	EXERCÍCIOS DE ESCUTA: AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DIÁLOGO COM CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR Maria Teresa Esteban – UFF Agência Financiadora: CNPq	O trabalho se propõe a discutir a participação de crianças no processo de autoavaliação institucional realizado em uma escola pública municipal. Traz elementos para a reflexão sobre a interação das crianças com a escola, levantando os discursos sobre as infâncias presentes na avaliação ali realizada e sobre a participação infantil nesse processo. Também tem a intenção de dialogar com um movimento escolar que se desafia a construir um processo pedagógico mais favorável à aprendizagem infantil, democrático e conectado às demandas das classes populares. A pesquisa que o origina se articula no âmbito dos estudos com o cotidiano e estabelece conexões com a pesquisa-ação participativa. Utiliza o material de avaliação produzido pela escola para as crianças. A conclusão do estudo indica a existência de um movimento consistente na escola no sentido de realização da autoavaliação proposta, bem como a presença de diferentes concepções de infância no cotidiano escolar que levam a diferentes compreensões sobre a participação infantil na dinâmica escolar. Palavras-chave: autoavaliação institucional; participação infantil; cotidiano escolar; educação popular	ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Asa. 2002. SAUL, A.M. Avaliação emancipatória. Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.	Avaliação pedagógica
GT13 - Educação Fundamental	O PNAIC E SEUS ATRAVESSAMENTOS COM A AVALIAÇÃO: ENDEREÇAMENTOS E IMPLICAÇÕES Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG Maria Renata Alonso Mota - FURG	O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que objetiva compreender quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da alfabetização. O estudo encontra-se ancorado na perspectiva pós-estruturalista e utiliza os conceitos foucaultianos de biopoder, biopolítica e governamento. Destaca-se o conceito de governamentalidade enquanto uma ferramenta capaz de oferecer pistas para problematizar as implicações das políticas públicas aqui abordadas. Para compor o corpus analítico, foram selecionados documentos referentes ao Ciclo da alfabetização, em especial a campanha que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Portaria Nº 867 de 04 de julho de 2012.	TRAVERSINI, Clarice e BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. 2009.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 38ª Reunião da Anped (2017)

		Neste trabalho faremos referência a um dos eixos de análise, que aborda a relação da avaliação com o PNAIC. Assim, consideramos importante compreender como essas políticas, em consonância com outros discursos contemporâneos, ao operar deslocamentos, fabricam uma infância voltada a um mercado desenhado por uma racionalidade política: a razão governamental neoliberal. Palavras-chave: Avaliação - Ciclo da alfabetização - Governamento		
GT13 - Educação Fundamental	A INCLUSÃO ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA DÍADE QUE PRODUZ EFEITOS NA ESCOLA Kamila Lockmann - FURG Agência Financiadora: CNPq	Esta pesquisa analisa as verdades produzidas pela díade inclusão-avaliação em larga escala, problematizando seus efeitos no currículo escolar e nos processos de subjetivação docente empreendidos em escolas públicas que atendem alunos incluídos. Tal investigação encontra-se dividida em dois momentos: 1) análise documental das leis que regulamentam a Avaliação Nacional de Alfabetização; 2) entrevistas com professores e diretores de escolas públicas de um município do extremo sul gaúcho. Os achados da pesquisa evidenciam que a díade inclusão-avaliações em larga escala pode ser analisada a partir do conceito-ferramenta foucaultiano de matriz de experiência. Tal conceito entra em operação no momento em que a díade aciona uma série de saberes que, ao instituírem verdades sobre a qualidade da educação, produzem normas de comportamento que conduzem a conduta docente e interferem na forma de organizar e praticar o currículo escolar, o qual parece moldar-se à lógica performativa. Porém, além disso, é possível notar que os professores encontram brechas para escapar e questionar essa lógica performativa, desenvolvendo movimentos de resistência às configurações forjadas pela díade, principalmente, quando se encontram diante da inclusão/diferença. Palavras-chave: inclusão escolar; avaliações em larga escala; currículo; subjetivação docente	TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012. _____. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatísticas como tecnologias para governar. In: Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação, Porto Alegre, V.1, n.1. maio/Ago, 2009. p. 187-201. VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. Texto apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte: UFMG, 2012.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT13 - Educação Fundamental	PERSPECTIVA ANALÍTICA DE ENUNCIADOS PRESENTES EM INSTRUMENTOS AVALIATIVOS APLICADOS EM CIÊNCIAS NATURAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II Franciane da Silva e Silva – UFMA. Clara Vírgínia Vieira carvalho Oliveira Marques – UFMA Agência Financiadora: FAPEMA	O presente trabalho teve por objetivo analisar enunciados de instrumentos avaliativas elaborados pelos professores de ciências e aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município de Codó – Maranhão, tendo como objetivo a análise das questões a luz do referencial da professora Neus Sanmartí, juntamente com o professor Iván Marchán-Carvajal. Com isso, buscou-se identificar o perfil dos enunciados das perguntas e traçar a identidade própria dessas provas, verificando se as mesmas possibilitam ao professor avaliar os objetivos e/ou competências os quais foram propostos inicialmente em seus planos de ensino. A metodologia empregada foi baseada na estruturação de pesquisa qualitativa, fazendo uso de análise documental e análise de conteúdo dos enunciados das provas, que foram tratados sob o esquema da metodologia de redes sistêmicas. Participaram da pesquisa 15 professores de ciências, que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. A prova é um instrumento de avaliação previsto em todos os planos dos professores. Observou-se que os professores não costumam realizar questões contextualizadas, em sua maioria não se apresentam de acordo com o que é preconizado nos seus planejamentos. Palavras-chave: Avaliação pedagógica; Instrumento de Avaliação; Prova; Ensino de Ciências.	HOFFMANN, J. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 184 p. LUCKESI, C. C. Avaliações da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006. SANMARTÍ, N. Avaliar para aprender. Porto alegre: Artemed, 2009. SANMARTÍ, N; CARVAJAL, I. M. Como elaborar uma pr ueba de evaluación escrita? Didáctica de las Ciências Experimentales, Alambique SANT'ANNA, I. M. , n. 78. Julio 2014. Por que avaliar? como avaliar? Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.	Avaliação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

39ª Reunião da Anped (2019)				
GRUPO DE TRABALHO	TRABALHO/ AUTOR	RESUMO	REFERÊNCIAS LIGADAS À TEMÁTICA AVALIAÇÃO	Foco da discussão sobre avaliação
PAINEL TEMÁTICO: A BNCC E AS TENSÕES NA GESTÃO, AVALIAÇÃO E CURRÍCULOS ESCOLARES	INICIATIVAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAIBANA: POLÍTICAS ADOTADAS NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA – UFCG	Resumo: O presente estudo analisa as políticas de accountability educacional adotadas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba. Examina, num sentido mais amplo, as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, fundadas na lógica da responsabilização e da prestação de contas, e a instituição de tais políticas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba, bem como o uso dos resultados das avaliações nacional e estadual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação Paraibana (IDEPB). O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários on-line às secretarias municipais de educação paraibanas. 127 dos 223 municípios que compõem o estado responderam ao instrumento de coleta de dados, totalizando 57%. A implantação de iniciativas de avaliação externa e de pagamento de professores por desempenho está se expandindo em secretarias estaduais e municipais de educação de todo país. O texto visa contribuir para o alargamento da compreensão dessas iniciativas no estado da Paraíba, um dos estados com mais baixos índices socioeconômicos do país, com forte presença de traços patrimonialistas na gestão do setor público e com grandes desafios no setor educacional. Palavras-chave: educação básica; accountability educacional; educação municipal.	BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
PAINEL TEMÁTICO: A BNCC E AS TENSÕES NA GESTÃO, AVALIAÇÃO E CURRÍCULOS ESCOLARES	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY NA (RE)CONFIGURAÇÃO DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS – UFPE	O presente estudo toma como foco de atenção sistemas de avaliação educacional e accountability enquanto elementos que constituem a (re)configuração da regulação estatal sobre os processos educativos na atualidade. Toma a política pernambucana como campo empírico e pautou-se no seguinte objetivo: analisar o discurso de uma política de avaliação educacional e sua vinculação com práticas de regulação e responsabilização da educação a partir de princípios da accountability. A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu um estudo de caso e apoiou-se na análise crítica do discurso com foco na intertextualidade. Os resultados revelaram uma política pautada no discurso gerencialista, que agrega os elementos da accountability – avaliação, prestação de contas e responsabilização –, revelando forte vínculo com a perspectiva do estado avaliador e regulador. Palavras-Chave: política educacional; avaliação educacional; accountability.	AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
PAINEL TEMÁTICO: A BNCC E AS TENSÕES	ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO: CONFIGURAÇÃO NO SEIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS Elton Luiz Nardi – Unoesc	O presente trabalho tem por objetivo analisar a feição do modelo de accountability funcional às atuais políticas educacionais de regulação por resultados. Para tanto, com base em pesquisa bibliográfica, revisita o conceito de accountability e examina, no plano educacional, a conjugação do modelo oficial corrente com políticas de regulação por resultados, realçando algumas expressões características dessa conjugação.	AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009. _____. Para uma conceptualização alternativa de accountability. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 39ª Reunião da Anped (2019)

NA GESTÃO, AVALIAÇÃO E CURRÍCULOS ESCOLARES		Conclui destacando que, embora a accountability possa ser concebida de diferentes formas, em face dos objetivos educacionais que estiverem em pauta, o foco no império dos resultados constitui o determinante central do modelo acionado por diversos Estados nacionais na atualidade, como ocorre no Brasil. Palavras-chave: accountability em educação; política educacional; regulação por resultados.		
GT05 - Estado e Política Educacional	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: OS ITENS DE TESTE EM QUESTÃO TRABALHO COMPLETO Alex de Oliveira Fernandes - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais Suzana dos Santos Gomes - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	Resumo Apresenta-se neste trabalho os resultados de uma pesquisa que investigou o Programa de Avaliação pedagógica Escolar (PAAE), em Minas Gerais, entre 2005 e 2016, identificando as implicações das políticas de avaliação nas práticas dos professores de História do Ensino Médio, assim como o modo pelo qual os itens de teste adotados atendem aos objetivos anunciados pelo programa. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que envolveu estudo de caso, aplicação de questionário e análise de conteúdo de itens de teste gerados pelo PAAE. O referencial teórico possui suas bases em pesquisas que discutem políticas públicas e avaliação pedagógica, à luz das contribuições de Afonso (2009), Gatti (2009), Sacristán (2011), Mèndez (2011) e Freitas (2014). Os resultados encontrados indicam que a tecnologia educacional oferecida pelo PAAE não impediu que a avaliação assumisse na escola uma função distinta da concepção que fundamenta o programa. Palavras-chave: Políticas públicas, Avaliação pedagógica, Ensino Médio.	AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009. FREITAS, Luiz. et al. Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. GATTI, Bernadete. Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 09. p. 07-18, maio/ago. 2009. GOMES, Suzana dos Santos. Um Olhar sobre as Práticas de Avaliação na Escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014 MÉNDEZ, Juan. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José. G. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264. QUEIROZ, Émerson. M. A Utilização do Programa de Avaliação pedagógica Escolar (PAAE) nas escolas estaduais de Passos: Reflexões sobre Avaliação Diagnóstica do Ensino Médio. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. SACRISTÁN, José. Gimeno. Educar por Competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT06 - Educação Popular	AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR E DO PENSAMENTO DECOLONIAL Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz - UEPA - Universidade do Estado do Pará Alessandra Ferreiras Marinho - UEPA - Universidade do Estado do Pará	Avaliação pedagógica de discentes quilombolas no ensino superior é o tema desta pesquisa, por meio da problematização dos olhares aplicados nos processos avaliativos e a profundidade dos discursos dos docentes em relação à temática. Logo, diante da realidade limitada que se tem vivenciado na avaliação pedagógica no ensino superior e a presença de "Outros sujeitos" neste espaço, como os sujeitos quilombolas, vê-se a necessidade de uma perspectiva de educação popular emancipatória e decolonial nos processos avaliativos. Em um diálogo entre a abordagem da "avaliação emancipatória" de Ana Maria Saul e o pensamento decolonial com Walter Mignolo, objetiva-se identificar como os sujeitos quilombolas percebem seus processos avaliativos e refletir sobre essas percepções a partir de um olhar qualitativo aplicado nos processos metodológicos da pesquisa. Palavras-Chave Avaliação emancipatória. Educação popular. Pensamento decolonial. Sujeitos quilombolas	SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2010.	Avaliação pedagógica

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 39ª Reunião da Anped (2019)

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PÔSTER Maria Nilceia de Andrade Vieira - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo A	No contexto de ameaças à democracia e ao cumprimento dos planos decenais de educação, este texto, que integra pesquisa de doutorado em andamento, problematiza os sentidos da avaliação da Educação Infantil (EI) na política educacional brasileira. Ancorado em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e orientado por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, o presente estudo desenvolve procedimento de análise documental do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), do Plano Estadual de Educação (PEE) (ESPÍRITO SANTO, 2015) e dos planos educacionais dos sete municípios que integram a Região Metropolitana da Grande Vitória, aprovados em 2015. As análises evidenciam a força de indução do PNE e indicam também algumas singularidades dos Planos Municipais de Educação quanto à estratégia relacionada à avaliação da EI. Conclui-se, demarcando a necessidade de mobilização e luta pelo cumprimento dos planos decenais e pela efetivação da avaliação da EI em uma perspectiva democrática e com foco na qualidade de sua oferta às crianças. Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Plano Nacional de Educação. Plano Estadual de Educação. Planos Municipais de Educação.	VIEIRA, M. N. de A.; CÔCO, V. Avaliação e Currículo na Educação Básica: a especificidade da Educação Infantil. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 812-831, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT 12 - CURRÍCULO	Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos da Ibero-américa PÔSTER Thais de Souza Dias da Rosa - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Na região Ibero-americana, a avaliação do desempenho docente é uma política curricular que busca avaliar, certificar e significar o currículo de formação inicial/continuada e o trabalho da docência, com o propósito de melhorar os resultados obtidos pelos professores nas atividades de ensino. O objetivo desse pôster é apresentar a pesquisa inicial sobre a temática e suas implicações com as políticas de currículo, a partir da abordagem teórico-metodológica da Teoria do Discurso (LACLAU, MOUFFE,2015) em conjunto com autores do campo curricular que operam com as ideias desse referencial: Lopes e Macedo (2011), Dias e López (2006), dentre outros. Com base nas leituras de Laclau e Mouffe (2015) compreendo os discursos dos textos políticos da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como práticas sociais que visam o fechamento e a fixação dos sentidos (mas o fazem de forma incompleta, temporária, contingente e precária, pois novos sentidos sempre irrompem, dependendo do contexto em que forem significados/produzidos). Palavras-chave: Políticas de currículo; discursos; avaliação do desempenho docente; Ibero-américa.	BALL, Stephen J. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, v.15, n.002, 2002, p.3-23. Disponível em: http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf Acesso:27 mar.2019	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT13 - Educação Fundamental	AVALIAÇÕES BIMESTRAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	Este trabalho propõe-se a investigar as Avaliações Bimestrais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo por objetivo compreender como essa política se relaciona com o papel social da escola. Discutimos esse conceito através de revisão bibliográfica para melhor compreender o modelo de avaliação criado pela secretaria.	FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 39ª Reunião da Anped (2019)

	PÔSTER Giselle C. S. Penna Villa - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Realizamos uma pesquisa exploratória das resoluções que oficializam a política para melhor entendermos qual é sua proposta. Como resultado, identificamos que as Avaliações Bimestrais estão comprometidas com o atingimento de metas e resultados, de modo homogeneizador, apropriando-se do papel da escola na sociedade e interferindo na avaliação das aprendizagens das e dos estudantes da rede. Palavras-chave: Avaliações Bimestrais; Avaliações Externas; Papel Social da Escola.	NAZARETH, Henrique Dias Gomes. Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro. UNIRIO, 2014. 121 páginas. (Dissertação de Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.	
GT13 - Educação Fundamental	SE AS CRIANÇAS NÃO FOREM BEM NA PROVA??: IMPLICAÇÕES NO MODELO DE AVALIAÇÃO PADRONIZADA DO RJ PÔSTER Andréa Tubbs Costa - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Este texto é fragmento de uma pesquisa em andamento numa escola municipal do RJ e tem por objetivo discutir implicações de 10 anos do modelo de avaliação bimestral padronizada praticado por esta rede a partir das alterações recentes na política de avaliação. A partir das falas de 2 professoras, vem à tona algumas tensões e implicações desses 10 anos de provas e material didático padronizados. Para a discussão busquei estudos de avaliação das aprendizagens em Esteban (2002), Fernandes (2007), Hadji (2001), entre outros. Em autonomia docente, recorri a Freire (2013). Palavras-chaves: avaliação das aprendizagens, avaliação padronizada, autonomia.	ESTEBAN, M.T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ed. RJ: DP&A, 2002 _____; FETZNER, A.R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. Educar em Revista, Curitiba. Ed Especial n. 1/2015, p.75-92 FERNANDES, C.O. Escola em Ciclos: uma escola inquieta - O papel da avaliação. In: KRUG, A. R.F. (org.) Ciclos em Revista. RJ: Wak, 2007, vol. 1, p. 95-109 LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação pedagógica – componente do ato pedagógico. SP: Cortez, 2011 PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. P.A, Artes Médicas Sul, 1999	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT13 - Educação Fundamental	AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Andréa Villela Mafra da Silva - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Claudia de Oliveira Fernandes - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	O trabalho apresenta resultados de pesquisa que analisa a temática da avaliação externa na Educação Básica e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e com a Base Nacional Comum Curricular, tendo em conta a perspectiva do Estado Avaliador que com o objetivo de controlar e fiscalizar, por meio de exames nacionais, busca adotar critérios censitários para comparação de resultados. Está estruturado em quatro seções. Inicialmente, introduzimos a temática apoiadas em autores de filiações teóricas que nos auxiliam a problematizar os modos pelos quais a avaliação externa tem sido incorporada à Educação Básica no Brasil. Nas seções seguintes, analisamos a configuração atual das políticas educacionais para dimensionar as consequências da avaliação externa no processo pedagógico. Metodologicamente, recorremos à análise documental. Por fim, na quarta seção, expomos as conclusões acerca da avaliação externa agindo como reguladora do trabalho docente e das perspectivas curriculares nas escolas brasileiras. Palavras-chave: Avaliação externa. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.	AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998. _____. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. BONAMINO, Alicia, SOUSA Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. FERNANDES, Domingos, Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009. FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org..). Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT19 - Educação Matemática	CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA TRABALHO COMPLETO	Este trabalho objetiva compreender as concepções de licenciandos em Matemática sobre avaliação pedagógica por meio de uma pesquisa qualitativa, expositiva e explicativa. O curso e os estudantes foram selecionados por amostra não probabilística acidental e os dados produzidos mediante análise documental, observação, entrevista, roda de conversa e redes sociais, procedendo-se à análise	ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRONOUD, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra/PT: Livraria Almedina, 1986.	Avaliação pedagógica

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 39ª Reunião da Anped (2019)

	Niusarte Virginia Pinheiro Samira Zaidan - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	do conteúdo, fundamentada em Bourdieu e teóricos da avaliação. Os estudantes manifestaram acentuada preocupação com a obtenção de nota, deixando a aprendizagem em segundo plano, percebendo de forma nebulosa o caráter oculto e legitimador da avaliação que, ao atribuir notas e classificá-los, responsabiliza-os por seus êxitos e fracassos, naturalizando a reprovação e a evasão. A concepção de avaliação dos licenciandos oscila, ora mais próxima da perspectiva formativa, ora tradicional, evidenciando a interiorização e naturalização da avaliação classificatória e seletiva. A compreensão de avaliação como elemento integrado à prática pedagógica aparece de modo incipiente nos relatos dos interlocutores. Palavras-chave: Avaliação pedagógica. Formação docente. Educação Matemática.	HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito ou desafio? Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre/RS: Mediação, 1992. 6/7 _____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2003. LUCKESI, C. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018. _____. Avaliação pedagógica componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. SALES, J. de O. C. B. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, M. S. L.; SALES, J. de O. C. B. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza/CE Demócrito Rocha, 2002.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Trabalhos que não foram tabelados por se afastarem da proposta de avaliação pedagógica na prática escolar:

GT 11 – Política de Educação Superior: Trabalho completo - Expansão e avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: tendências e controvérsias no período entre 1997 e 2015
Autoria: Jose Vieira de Sousa - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

GT 14 – Sociologia da Educação: Trabalho completo - Confiança interpessoal e institucional e avaliação institucional participativa: problematizando associações
Autoria: *Sara Badra de Oliveira* - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Observação: Levantamento realizado entre os meses de abril e maio de 2020 no endereço eletrônico http://anais.anped.org.br/39reuniao

40ª Reunião da Anped (2021)				
GRUPO DE TRABALHO	TRABALHO/ AUTOR	RESUMO	REFERÊNCIAS LIGADAS À TEMÁTICA AVALIAÇÃO	Foco da discussão sobre avaliação
GT04 - Didática	O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO Mykaella Soares de Jesus - UnB - Universidade de Brasília Deise Avelina Felipe Saraiva - UnB - Universidade de Brasília Laise Ataides Ribeiro Dourado - UnB - Universidade de Brasília	O presente trabalho traz uma discussão sobre a avaliação e seu papel na organizaçãodo trabalho pedagógico, de acordo com as percepções de estudantes de pós-graduação daFaculdade de Educação da Universidade de Brasília. Como referencial teórico utilizamosFreitas (2018), Freitas et. al (2009), Veiga (2001) e Villas Boas (2017). Para o levantamentode dados junto aos estudantes utilizamos um questionário (enquete) destinado a alunos doMestrado e Doutorado da FE/UnB. Obtivemos 34 respostas. A partir desta enquete, serãodiscutidas e abordadas: i) As três dimensões da avaliação; ii) A percepção de mestrandos edoutorandos em relação ao impacto das avaliações na organização do trabalho pedagógico, noseu papel como professor e na sua atuação docente; iii) Perspectivas para a organização dotrabalho pedagógico numa escola mediada por relações capitalistas. Inferimos que dada aimportância da avaliação na organização do trabalho pedagógico, é necessário que a escola eos professores superem o uso das avaliações como forma de ranqueamento e possamcompreender o movimento dialético que elas promovem no processo educativo. Palavras-chave: Educação. Avaliação. Organização do Trabalho Pedagógico. Sociedadecapitalista.	FREITAS, Luiz Carlos et al. Avaliação educacional: cami nhando pela contramão. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes Limitada, 2017. ___. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas idei as. São Paulo: Expressão Popular, 2018. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação: Int erações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.	Avaliação pedagógica
GT04 - Didática	Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de S abará/MG Gladys Rocha - UFMG - Univer sidade Federal de Minas Gerais Mariza Schneider - UFMG - Uni versidade Federal de Minas Gerai	Este trabalho apresenta resultados parciais de um estudo de caso que vi sa compreender como escolas públicas da rede municipal de Sabará /Minas Gerais, utilizam resultados de avaliações externas. A coleta de dados envolveu visita a escolas, aplicação de um questionário on-line junto à gestores municipais e realização de entrevistas com professoras, supervisoras e diretoras. Face ao cenário da pandemia, a maior parte das entrevistas fo i realizada virtualmente o que foi, em parte, facilitado pelas interlocuções já estabe lecidas nas duas instituições que participaram do estudo de caso. Os dados indicam que há, por parte de professoras e gestoras, um trabalho pedagógico efetivo e comprometido com o aprendizado dos alunos, em ambas as escolas. Há indícios, também, de que algumas docentes demonstram ter certa dificuldade para compreender a metodologia adotada pela avali ação. Palavras-chave: Uso de resultados; Avaliação Externa da Alfabetização; Ensino.	CERDEIRA, Diana. Fatores associados ao uso dos resulta dos de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. R BPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 3 4. n. 2, p. 613-634, maio/ago. 2018. MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436. Abr./jun. 2014.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT04 – Didática	A FACETA DISCIPLINAR DA AVALIAÇÃO: REFLEXÕES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	Este trabalho vincula-se a uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo contribuir com a	ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra: reflexõ es sobre avaliação e fracasso escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.	Formação docente

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

	Carolina Ribeiro Cardoso da Silva - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina	investigação em torno da constituição histórica de processos avaliativos, inserindo-se nas discussões acerca da cultura escolar. O objetivo deste texto é apresentar reflexões sobre a faceta disciplinar da avaliação, propondo um diálogo entre os campos da Didática e da História da Educação. Por meio de uma pesquisa documental, foram analisados documentos ligados à legislação do ensino de Santa Catarina (Brasil) da década de 1910, cujos resultados são parcialmente apresentados neste texto. A pesquisa indicou que a atribuição de notas aos alunos em diferentes aspectos da vida escolar assume uma faceta disciplinar na medida em que o sistema de avaliação é utilizado como "motivador artificial" (Freitas, 2003) para incitar os alunos ao estudo e ao bom comportamento. A aposta do estudo é que o olhar histórico favoreça a compreensão sobre sentidos da avaliação e da disciplina e seus possíveis desdobramentos em práticas da escola contemporânea. Palavras-chave: Avaliação. Disciplina. Didática. História da Educação.	FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1999. SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1988. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora no processo de avaliação escolar. 17ª. ed. São Paulo: Liberta d, 2007.	
GT04 - Didática	AVALIAÇÃO EM DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	O trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa sobre avaliação e ensino de História e procura sintetizar aspectos de como a avaliação em História foi proposta no Brasil, a partir de análise de documentos curriculares encetadas no país. O diálogo com os documentos analisados foi realizado, tendo como referência os novos pressupostos da aprendizagem e do ensino de História, que vem sendo construídos por autores diversos de diferentes países. Para tanto, foi realizada uma investigação qualitativa, de cunho documental, baseada na perspectiva da Análise de Conteúdo de Franco (2005). Foram analisados, em uma perspectiva histórica, os seguintes documentos: Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, instituído com a Reforma Francisco Campos; Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942, estabelecido com a Reforma Capanema; Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) Lei nº 4.024/1961; LDB Lei nº 5.692/1971; LDB Lei nº 9.394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; e, Base Nacional Comum Curricular (2017). Para discutir acerca da avaliação na epistemologia da aprendizagem histórica foram privilegiadas. Os resultados indicaram que a avaliação em ensino de História tem sido construídos a partir de concepções baseadas na aquisição de conteúdos e que não tem levado em consideração o a dimensão epistemológica	LUCKESI, C. C. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018. SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.	Avaliação pedagógica

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

		da avaliação e que e não se privilegia a natureza específica do conhecimento histórico. Palavras-chave: Avaliação. Ensino. História. Educação Histórica.		
GT05 - Estado e Política Educacional	Políticas de responsabilização escolar: uma revisão sistemática da literatura brasileira Eric Ferdinando Kanai Passone - UNICID - Universidade Cidade de São Paulo	Este trabalho aborda os resultados de uma revisão de literatura acerca das políticas de responsabilização escolar associadas aos resultados da avaliação externa da educação básica brasileira. A partir do depositório nacional de periódicos da Capes, identificou-se 49 produções acadêmico-científicas que investigam e/ou abordam a responsabilização escolar. Constata-se que a pesquisa nacional acerca do tema avançou na última década, distribuindo-se em pesquisas que se utilizam de metodologias quantitativas e qualitativas, com maior incidência de estudos qualitativos. Nos trabalhos identificados, observa-se que a responsabilização escolar se articula com as seguintes categorias temáticas: avaliação em larga escala (40% das produções); reforma educacional (27%); gestão escolar e educacional (21%); e, políticas de accountability (12%). Conclui-se que os estudos brasileiros revelam o modelo teórico anglo-saxão de avaliação e prestação de contas implementado no país, diferentemente do "reflexivo de accountability" relacionado aos países da Europa continental, que se revela menos diretivo, menos centralizado na responsabilização das unidades escolares. Palavras-chave: Polícа educacional. Gestão educacional. Accountability. Nova gestão pública.	AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. PASSONE, E. F. K. . Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, v. 21, n. 3, p. 945-964, 10 dez. 2019.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT05 - Estado e Política Educacional	DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY NAS REVISTAS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESTADUAIS PRODUZIDAS PELO CAED Maria Angela Alves de Oliveira - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco Ana Lucia Felix dos Santos - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	Este trabalho foca na accountability educacional presente nas políticas de avaliação dos estados na Região Nordeste do Brasil e toma como objeto de reflexão o protagonismo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED) na condução de tais políticas. Realiza uma análise do discurso das Revistas dos Sistemas de avaliação estaduais, buscando captar as concepções sobre avaliação e accountability. Os resultados revelam que o discurso presente nas Revistas contribui para a concepção de accountability com feições voltadas ao controle e à regulação dos processos educativos escolares, afastandose de uma visão mais democrática do termo. Palavras-Chave: Avaliação Educacional. Accountability. Discurso. Região Nordeste.	AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. _____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativíssimo internacional e teoria damodernização revisitada. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53,p.267-284, 2013. DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? Educação & Sociedade, São Paulo, v. 25, n. 88, p. 703-755, 2004. SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

GT05 - Estado e Política Educacional	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: CONCEITOS ABRANGENTES Renato Melo Ribeiro - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP	Este trabalho apresenta os conceitos abrangentes das avaliações em larga escala, ou melhor, as categorias-chave da problemática educacional que mantêm interfaces com a esfera social dessas avaliações. A análise de contexto empreendida ancora-se em duas noções-chave dos Estudos do Discurso: a noção de contexto constitutivo (MAINGUENEAU, 2002), que serviu de base para a reconstituição progressiva das categorias contextuais do debate da avaliação; a noção de signo ideológico (BAKHTIN, 2014), mobilizada para pensar a significação conceitual como arena de lutas discursivas. Dessa forma, formula-se o decágono dos conceitos abrangentes da avaliação em larga escala, especificando as tensões constitutivas das categorias e suas interfaces com a avaliação. Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação básica. Análise de contexto.	AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia daspolíticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009. AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In:4/65/6 ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170. BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, pp. 101-132, nov. 1999. BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, v.14, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2000. COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. GATTI, B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, mai. 2014. RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011. SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT05 - Estado e Política Educacional	A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL, DEMOCRATIZAÇÃO E GERENCIALISMO: A GESTÃO ORIENTADA POR RESULTADOS NO CEARÁ	Analisa-se a accountability nas políticas educacionais, com ênfase na gestão por resultados, com as implicações na esfera da micropolítica, tendo como recorte analítico as repercussões da accountability na gestão da educação básica pública, na esfera municipal de Fortaleza/CE.	AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. _____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

	Clarice Zientarski - UFC - Universidade Federal do Ceará	Trata-se de pesquisa qualitativa-quantitativa e como teoria do conhecimento, ampara-se no materialismo histórico-dialético. Os resultados parciais obtidos até o momento, indicam que a accountability "sistema de responsabilização" está relacionada à ampliação da democracia liberal, tendo como corolário a busca da eficiência na gestão pública, prestação de contas e controle, princípios relacionados à autonomia e à avaliação sistemática (assessment) dos resultados. Palavras-chave Accountability; gestão por resultados; políticas educacionais.	_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, n.13, p. 13-29, 2009a. _____. Políticas avaliativas e accountability em educação para um debate ibero-americano. Sísifo: Revista de Ciência da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-70, 2009b.	
GT06 - Educação Popular	"Tio, isso vale ponto?!" Reflexões sobre histórias de táticas docentes e discentes sob o império da performatividade Renato Simões Moreira - UFF - Universidade Federal Fluminense	Tomando a experiência do autor como docente na Educação Básica de redes públicas estadual e municipal, mormente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da Zona Norte carioca e da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, a pesquisa testemunha não só os efeitos negativos da performatividade, característica de uma educação credencialista de cunho neoliberal, mas também as táticas contra-hegemônicas levadas a termo por docentes e discentes oriundos das camadas populares. Palavras-chave: performatividade, avaliação classificatória, cotidiano escolar.	BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 51-82.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE OS PROFESSORES DA CRECHE TÊM A DIZER SOBRE A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS Fabiana Goveia Gava - UFSCAR /SOROCABA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Izabella Mendes Sant Ana Santos - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	Este estudo visou conhecer as percepções de professores que atuam na creche sobre a avaliação na Educação Infantil e seus desafios, partindo do contexto histórico político da implementação da documentação pedagógica neste nível de ensino no município do interior paulista. Utilizou-se o materialismo histórico-dialético como referencial teóricometodológico, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de creche pública. As informações obtidas apontaram que: a avaliação na educação infantil é voltada para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança com foco nas questões comportamentais e atitudinais, seu planejamento está pautado nas experiências docentes e centrado nas expectativas dos adultos em relação às crianças. Em relação aos desafios foram sinalizados: a falta de planejamento nas propostas de formação continuada referente à temática e a existência condições precárias de trabalho.	GARMS, Gilda Maria Zauhy; SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. Concepções e práticas de avaliação infantil brasileira. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil. Porto Alegre, Editora Mediação	Formação docente

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

		Discute-se que a formação continuada seja garantida e construída coletivamente junto aos professores da creche, buscando a (re)construção de práticas avaliativas que respeitam as crianças como sujeitos históricos e de direitos. Palavras-chave: Avaliação; Educação infantil; Professores		
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	Repercussões do novo Fundeb para a avaliação da Educação Infantil Bruno Tovar Falciano - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPERJ	Com o novo Fundeb, uma parcela relevante do financiamento da educação infantil passa a ser garantida constitucionalmente, há um aumento da complementação da União e surge um novo sistema de redistribuição dos recursos. Além desses avanços, este novo modelo de financiamento também inova ao colocar em evidência a qualidade da oferta ao tratar do Custo Aluno Qualidade (CAQ) e ao vincular parte do investimento ao desempenho de resultados educacionais. Neste ensaio, discutimos algumas das repercussões dessas mudanças para a avaliação da educação infantil questionando quais seriam esses parâmetros e ratificando a necessidade de delinearmos os objetivos almejados para a primeira etapa da educação básica. Palavras-chave: financiamento; avaliação educacional; custo aluno qualidade (CAQ); educação infantil.	BAUER, A. "Quão 'bom' é suficiente?" Definição de critérios avaliativos de valor e mérito. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, SP, v. 30, no 73, p. 14–43, 2019. SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, SP, v.5/5 23, no 1, p. 65–78, 2018.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE Jordanna Castelo Branco - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES	Esta apresentacao tem como objetivo analisar parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que desenvolveu uma avaliacao de contexto focalizada nas práticas educativas no campo da oralidade, leitura e escrita, em especial no que tange aos materiais e à organização do ambiente, numa escola de Educação Infantil da rede pública municipal. Para desenvolver a avaliacao de contexto na instituicao foi elaborado um instrumento e desenvolvida a metodologia com base na perspectiva de Bondioli e Savio (2015). Os resultados evidenciaram a potência formativa da metodologia com as trocas e reflexões sobre as práticas educativas advindas do confronto de pontos de vista da pesquisadora/formadora, avaliadora externa, e das professoras ao se autoavaliarem, avaliadoras internas. Conclui-se que a metodologia trouxe contribuições para fomentar o envolvimento da equipe	MEC/SEB/COEDI. Contribuicoes para a política nacional: a avalicao em Educacao Infantil a partir da avaliacao de contexto. Curitiba: Impresnsa/UFPR; Brasilia: Ministerio da Educacao. Secretaria da Educacao Basica. Coordenacao de Educacao Infantil, 2015.	Avaliação pedagógica

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

		e o compromisso coletivo de busca da melhoria educativa da instituicao, a potência formativa, reflexiva e mobilizadora da proposta avaliativa. Palavras-chave: avaliação de contexto, ambiente educativo, linguagem verbal		
GT09 - Trabalho e Educação	AVALIAÇÕES AMPLAS: GERENCIALISMO, RESPONSABILIZAÇÃO E A QUALIDADE DE VIDA DO DOCENTE Welton Cardoso Junior - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA Berta Leni Costa Cardoso - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA	Este artigo propõe analisar efeitos gerencialistas e de responsabilização das avaliações acadêmicas em ampla escala no Brasil sobre as dimensões da qualidade de vida do docente, em breve diálogo com autores envolvidos com essas temáticas. Essas avaliações amplas são instrumentos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem verificadores quanto aos seus resultados almejados. Esses instrumentos se prestam para nortear os docentes nas questões pedagógicas, em prol da formação de indivíduos capazes para o exercício de sua cidadania plena. Contudo, nos atuais formatos gerencialistas nacionais, os respectivos instrumentos conduzem este processo de maneira a atender interesses diversos, impondo-se sobre os espaços de autonomia do docente. Nesse sentido, o artigo propõe a reflexão e o alerta de que estes instrumentos, em prática, além do cerceamento da autonomia, ampliam o nível de responsabilização dos docentes e consequentemente, impactam na qualidade de vida desse sujeito. Palavras-Chave: Avaliações Amplas; Gerencialismo; Responsabilização; Qualidade de Vida; Docente	AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica a accoutability baseada em testes estandartizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v. 13, n. 13, 13-29, abr.-jun. 2009. BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015 CARDOSO JUNIOR, W; CARDOSO, Berta L.C.; NUNES, Cláudio Pinto. Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra - Revista on-line de Política e Gestão Educacional. Araraquara. vol. 25, nº1, p. 326–343, 2021. ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. da. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e reações a políticas de responsabilização. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.25, n.57, p.198-225. Jan/Abr.2014.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro Jefferson Willian Silva da Conceição - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO- FACULDADE DE EDUCAÇÃO	O estudo analisou alguns impactos da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa no estado do Rio de Janeiro. Investigou-se a constituição de uma proposta de avaliação desta política, criada de forma colaborativa, entre uma universidade pública e profissionais da Educação Básica, a partir do ano de 2015. A análise mostrou os desafios do cenário municipal diante da implementação de políticas públicas para alfabetização, em especial, pelo precário levantamento de dados oficiais sobre questões contextuais acerca das redes públicas e as descontinuidades governamentais, pois estas acabam fragilizando a implementação de propostas formativas para professores. Palavras-chave: Políticas públicas para alfabetização; formação continuada; PNAIC	BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o Processo de Institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 101-132, novembro/1999 PEREZ, José R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

GT12 - Currículo	Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro Viviane Chaves Tibães - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A pesquisa foi realizada com os professores atuantes na correção de fluxo do município do Rio de Janeiro. Seus objetivos são identificar e analisar a interface entre políticas de avaliação e os projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas. Ainda analisamos as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática. A metodologia adotada foi a abordagem macro - micro da pesquisa. Foi realizado levantamento documental que deu origem a um mapeamento dos projetos. Os resultados iniciais apontam que essas categorias constituem os aspectos balizadores dos projetos. Também houve aplicação de questionários semiestruturados, a partir de Babbie (2005). A análise dos resultados foi realizada com o Ciclo de Políticas. Os resultados apontam que há sim uma interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo ao se considerar a valorização da cultura da reprovação e que objetivos aos quais os projetos têm se prestado têm sido alcançados como, acelerar a finalização da etapa de ensino e servir como estratégia de desvio dos alunos que poderiam apresentar baixo desempenho nas avaliações externas. Acrescentando-se o fato que os alunos permanecem sendo responsabilizados pelo próprio fracasso. Palavras-chave: Fracasso Escolar. Políticas de Avaliação e de Correção de Fluxo. Reprovação. Distorção idade/ano de escolaridade. Atuação em Políticas Educacionais.	AGUILAR JÚNIOR, C. A. Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói. Tese 291p. Doutorado em Educação – Programa de Pós - graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. PEREIRA, T.V. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para a possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. In: ORTIGÃO, M.I.R et al. Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019.	Políticas de avaliação/ avaliação em larga escala
GT13 - Educação Fundamental	Reflexões sobre a Avaliação nas Aulas de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro Luiza Cristina Gatti Peralta - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES	Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo analisar como os processos da avaliação formativa podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas, que visam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos tendo como pano de fundo o ensino da matemática. Para isso, buscou dialogar com alguns referenciais teóricos que discutem o papel da escola neste século (SANTOS, 2000; 2017) e (FREIRE,1987), bem como com autores que discutem a concepção de avaliação formativa (FERNANDES, 2014, 2015), (FERNANDES, 2009), (HADJI, 1994) e	ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz. Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2008. _____.. Políticas de avaliação e políticas curriculares ? Suas estreitas relações e implicações para as escolas Projetos de sociedade em disputa. RETRATOS DA ESCOLA, v. 9, p. 397-408, 2015.	Avaliação pedagógica

Continuação

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

		(ESTEBAN, 2002). A investigação, de natureza qualitativa, inspirou-se em pressupostos metodológicos de pesquisas participativas como a pesquisa-ação e a pesquisa participante, referenciadas nos estudos de Thiollent (2011) e Brandão (2006). Como resultado, percebemos que a prática da avaliação formativa enfrenta muitas problemáticas. Garantir que essa prática esteja presente na rotina da sala de aula ainda é um desafio para os professores. PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa. Ensino de Matemática. Pesquisa Participativa	_____. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). Avaliação das Aprendizagens – sua relação com o papel da escola. 1ed.São Paulo: Cortez, v. 1, p. 113-126, 2014 FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009	
GT13 - Educação Fundamental	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM TEMPO DE COVID19: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II Daniela Gomes de Oliveira - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA Marilete Calegari Cardoso - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA	Este trabalho surgiu a partir da pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, com o objetivo de compreender os sentidos produzidos pelas docentes, a partir de um ateliê virtual com narrativas escritas e/ou orais, as práticas avaliativas realizadas frente ao tempo de pandemia Covid 19. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, pesquisa e formação de perspectiva fenomenológica, realizada com seis professoras de uma determinada escola da rede pública do município de Cordeiros /BA. Nas conclusões iniciais deste estudo defende-se que é importante viabilizar uma formação pedagógica ao docente para que se possa refletir acerca de um elenco de alternativas que possibilitem uma avaliação mais prazerosa para ambos (docente e discente) com resultados mais efetivos. Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ateliê formativo;Aprendizagens narrativas.	LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.	Avaliação pedagógica
GT15 - Educação Especial	AVALIAÇÃO INICIAL DO DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO Camila Elidia Messias dos Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU	O presente estudo objetivou avaliar o desempenho escolar de estudantes de uma classe comum antes da oferta de consultoria colaborativa a docente. Participaram da pesquisa 14 estudantes de uma classe comum do terceiro ano do Ensino Fundamental público de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foi utilizado o questionário de identificação inicial e o Teste de Desempenho Escolar (TDE- II). Por meio da abordagem descritiva, os dados do instrumento foram corrigidos e analisados de acordo com os critérios específicos de seu manual. Os resultados demonstraram que mais da metade dos estudantes avaliados	MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V.L.M.F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. Revista Educação Especial, v. 30, p. 203-218, 2017.	Avaliação pedagógica

Continua

Continuação – Apêndice 2 – Quadro Sinóptico - 40ª Reunião da Anped (2021)

	Vera Lucia Messias Fialho Capellini - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU	incluindo o público-alvo da educação especial (PAEE) apresentaram desempenho escolar abaixo ao esperado para a sua idade-série, sendo o maior déficit aritmética e melhor desempenho na leitura. Palavras-chave: Desempenho escolar; Avaliação; Inclusão escolar; Educação especial; Ensino público.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observação: Levantamento realizado entre os meses de novembro e dezembro de 2021 no endereço eletrônico http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos

APÊNDICE 3 – Tabela de grupos de trabalho da ANPED nacional

GRUPO DE TRABALHO	TEMÁTICA
GT02	História da Educação
GT03	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT04	Didática
GT05	Estado e Política Educacional
GT06	Educação Popular
GT07	Educação de Crianças de 0 a 6 anos
GT08	Formação de Professores
GT09	Trabalho e Educação
GT10	Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11	Política da Educação Superior
GT12	Currículo
GT13	Educação Fundamental
GT14	Sociologia da Educação
GT15	Educação Especial
GT16	Educação e Comunicação
GT17	Filosofia da Educação
GT18	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT19	Educação Matemática
GT20	Psicologia da Educação
GT21	Educação e Relações Étnico-Raciais
GT22	Educação Ambiental
GT23	Gênero, Sexualidade e Educação
GT24	Educação e Arte

Informações conseguidas através do endereço eletrônico http://anais.anped.org.br/39reuniao

APÊNDICE 4 – Questionário aplicado aos docentes

Seção 1 de 7

QUESTIONÁRIO: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezado(a) docente:

Este questionário foi formulado para uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
O objetivo é desenvolver uma pesquisa exploratória de como as práticas avaliativas refletem a produção curricular docente na Educação de Jovens e Adultos.
Esclareço que não há respostas corretas ou incorretas, o importante é registrar suas opiniões. Nos resultados da pesquisa será mantido o anonimato dos participantes.
Ao final, para registrar e encaminhar as respostas, basta clicar em "Enviar" ou "Send".
O tempo de preenchimento é de aproximadamente 20 minutos.

Desde já agradeço sua colaboração para a realização desta pesquisa.
Roberta Avoglio Alves Oliveira - e-mail: roberta.avoglio@gmail.com

Informado(a) de que minha identificação não será publicada, aceito participar, voluntariamente, desta pesquisa, permitindo a utilização de minhas respostas.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Seção 2 de 7

Sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos

Em cada item assinale a alternativa que representa sua opinião a respeito da Educação de Jovens e Adultos.

1) Contribui para a emancipação dos alunos. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

2) Desenvolve o senso crítico dos alunos. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

3) Deve possibilitar a compensação de tempos de escolaridade não oportunizados anteriormente. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

4) - Deve priorizar na formação ao mercado de trabalho. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

5) Seu currículo deve priorizar o desenvolvimento de competências. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

6) Seu currículo deve priorizar a aprendizagem autônoma. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

7) Seu currículo deve priorizar o aprender ao longo da vida *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

8) Deve focar no aprimoramento de conhecimentos prévios dos alunos. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

9) A organização do currículo da Educação de Jovens e Adultos tem como referência adaptações do currículo regular. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

10) Você sente a necessidade de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos similar a Base Nacional Comum Curricular. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

Seção 3 de 7

Sobre a prática avaliativa

Em cada item assinale a alternativa que representa sua opinião a respeito da prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos.

11) A avaliação é um processo responsável por analisar o progresso do aprendizado dos alunos. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

12) É imprescindível identificar antes de iniciar o trabalho com os alunos seus saberes prévios. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

13) É imprescindível que a avaliação se organize como um acompanhamento contínuo e constante durante todo o processo de ensino e aprendizagem. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

14) A avaliação deve classificar quantitativamente as aprendizagens dos alunos a partir dos resultados atingidos nos instrumentos avaliativos utilizados *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

15) A aplicação de avaliações em larga escala na Educação de Jovens e Adultos auxiliaria na verificação da qualidade da educação oferecida aos alunos. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

16) Professores da Educação de Jovens e Adultos cujos resultados das turmas sejam considerados satisfatórios deveriam ser premiados. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

17) Quando é necessário decidir sobre aprovação de um aluno da Educação de jovens e Adultos prioriza seus resultados em provas e/ ou testes ao seu engajamento nas aulas. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

18) Quando é necessário decidir sobre aprovação de um aluno da Educação de jovens e Adultos o engajamento dos alunos é priorizado em comparação aos seus resultados em provas e/ou testes. *

- ◯ Concordo totalmente
- ◯ Concordo
- ◯ Não concordo nem discordo
- ◯ Discordo
- ◯ Discordo totalmente

Seção 4 de 7

Sobre instrumentos de avaliação

Descrição (opcional)

19) Quais instrumentos e estratégias de avaliação são utilizados em sua prática na Educação de Jovens e Adultos? Pode escolher mais de uma opção *

- [ ] portfólio;
- [ ] trabalhos individuais ou em grupo
- [ ] trabalhos orientados por projetos
- [ ] apresentações individuais ou em grupo
- [ ] engajamento nas aulas
- [ ] rodas de conversa
- [ ] avaliação oral
- [ ] provas e testes individuais
- [ ] Outro (s)

20) Se sinalizou outro(s), pode especificar?

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 7

Formação e experiência no magistério

Descrição (opcional)

21) Qual sua formação para atuação no magistério? (É possível selecionar mais de uma) *

- [ ] Curso de Formação de Professores de Nível Médio (Curso Normal)
- [ ] Graduação - Licenciatura
- [ ] Graduação - Bacharelado
- [ ] Pós-Graduação - Especialização
- [ ] Pós-Graduação - Mestrado
- [ ] Pós-Graduação - Doutorado
- [ ] Pós-doutorado

22) Você já fez algum curso de formação voltado para a docência em Educação de Jovens e Adultos? *

- ( ) Sim
- ( ) Não

23) Se marcou sim para a Questão 22, qual foi o curso?

Texto de resposta longa

24) Qual seu tempo no magistério? *

- ( ) menos de 5 anos
- ( ) de 6 a 10 anos
- ( ) de 11 - 15 anos
- ( ) de 16 a 20 anos
- ( ) de 21 a 25 anos
- ( ) mais de 26 anos

25) Há quanto tempo trabalha na Educação de Jovens e Adultos? *

- ◯ menos de 5 anos
- ◯ de 6 a 10 anos
- ◯ de 11 a 15 anos
- ◯ de 16 a 20 anos
- ◯ de 21 a 25 anos
- ◯ mais de 26 anos

26) Em qual(is) rede(s) de Ensino você trabalha atualmente na Educação de Jovens e Adultos? (Pode selecionar mais que uma) *

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Federal
- ☐ Privada

27) Você tem experiência(s) como docente além da da Educação de Jovens e Adultos? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Seção 6 de 7

Outros dados

Dados de identificação do participante (não serão expostos na pesquisa).

29) Nome

Texto de resposta longa

30) e-mail: *

Texto de resposta curta

31) Número de WhatsApp

Texto de resposta curta

32) De qual município e Estado você vive e/ou trabalha

Texto de resposta longa

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 7

Sobre continuarmos a conversa

Esta fase da pesquisa é exploratória, para dar continuidade à escrita de minha tese de doutorado precisarei efetuar entrevistas autobiográficas com os docentes.
As entrevistas autobiográficas serão feitas online.

Você aceita participar de entrevista online para aprofundar as questões relacionadas à avaliação na Educação de Jovens e Adultos? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

APÊNDICE 5 – Cronograma da pesquisa – Roberta Avoglio Alves Oliveira

TAREFAS	2019		2020		2021		2022		2023
	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º EM	1º SEM	2º SEM	FEV
DISCIPLINAS									
REVISÃO DE LITERATURA									
ESCRITA DA INTRODUÇÃO PARA QUALIFICAÇÃO									
ESCRITA DO CAPÍTULO 1 PARA QUALIFICAÇÃO – REFERENCIAL TEÓRICO									
ESCRITA DO CAPÍTULO 2 PARA QUALIFICAÇÃO –AVALIAÇÃO									
ESCRITA DO CAPÍTULO 3 –DOCUMENTOS EJA									
CRIAR APRESENTAÇÃO PARA EXAME DE QUALIFICAÇÃO									
EXAME DE QUALIFICAÇÃO									
REORGANIZAR O TEXTO APÓS EXAME DE QUALIFICAÇÃO									
ENTREVISTA EXPLORATÓRIA (GOOGLE FORMS)									
SELEÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA									
ENTREVISTAS AUTOBIOGRÁFICAS									
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AUTOBIOGRÁFICAS									
ESCRITA DO CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AUTOBIOGRÁFICAS									
ESCRITA DA CONCLUSÃO/ REORGANIZAR RESUMO/ REVISÃO DO TEXTO									
DEFESA									

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada ***Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares*** conduzida por Roberta Avoglio Alves Oliveira. Este estudo tem por objetivo investigar os sentidos de avaliação da aprendizagem enunciados por docentes da EJA no processo de produção curricular nestes contextos.

Você foi selecionado(a) por ser docente da Educação de Jovens e Adultos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Mesmo garantindo o total anonimato dos participantes, como a pesquisa assume como material empírico as experiências de formação das entrevistas, entendendo que as experiências rememoradas são significações subjetivas atribuídas aquilo nos passa, o que nos acontece, o que nos toca é possível que os entrevistados possam sentir algum tipo de desconforto durante a interlocução com a pesquisadora. Nesse caso você poderá solicitar a suspensão provisória ou definitiva de sua participação sem qualquer prejuízo.

A entrevista será gravada para posterior transcrição. Após transcrição o material será disponibilizado para o entrevistado que você tome conhecimento. Caso ache necessário poderá solicitar novas inclusões e correções que serão avaliadas conjuntamente com a pesquisadora e, não sendo possível estabelecer um consenso poderá desautorizar a inclusão de seu depoimento nas análises e sua exclusão como informante.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas autobiográficas abertas sobre as suas experiências avaliativas no trabalho com a EJA. Os encontros serão gravados e realizados em local e horário definido previamente em acordo entre você e a pesquisadora. As entrevistas são abertas sendo difícil estabelecer previamente um tempo de duração. Se necessário e sempre acordado conjuntamente, pode ser necessário mais de um encontro para realização da entrevista. Eventualmente as entrevistas poderão ser acompanhadas pelas bolsistas sob orientação da pesquisadora.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

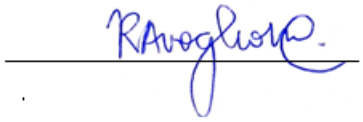
Contatos do pesquisador responsável: Roberta Avoglio Alves Oliveira, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade o Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524 – Grupo 12.037- F – CEP: 20.550-013 – Rio de Janeiro – RJ, roberta.avoglio@gmail.com, celular 21-995192921

Rubrica do participante

Rubrica do Pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2021.
Nome do(a) participante: _____
Assinatura: _____
Nome do(a) pesquisador: Roberta Avoglio Alves Oliveira
Assinatura:



ANEXO 2 – Educadores que inspiraram os nomes fictícios dos entrevistados

Anália Franco (1853-1919) nasceu em São Paulo, foi professora primária, escritora, dramaturga, poetisa e fundadora da primeira banda feminina de São Paulo. Participou ativamente da imprensa produzida por mulheres no século XIX.

Antonieta de Barros (1901-1952) nascida em Santa Catarina, filha de escrava liberta e órfã de pai. Frequentou curso Normal, tornando-se professora; em 1922 fundou o Curso Particular Antonieta de Barros destinado à alfabetização de alunos das classes populares. Foi a primeira mulher negra eleita no Brasil em 1934 tendo como pauta política o poder libertador da educação. Foi fundadora e diretora do jornal "A Semana", que publicava crônicas sobre educação, política, emancipação feminina e combate ao racismo.

Armanda Álvaro Alberto (1892- 1974), nasceu no Rio de Janeiro, em 1919 começou a alfabetizar crianças na cidade de Angra dos Reis em virtude da falta de escolas na cidade. Após essa experiência, fundou em 1921 a Escola Proletária de Meriti, em Duque de Caxias, que na época fazia parte de Nova Iguaçu. Foi fundadora da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924.

Cecília Meireles (1901- 1964), foi escritora, jornalista, professora e pintora, considerada uma das mais importantes poetisas do Brasil, tendo publicado mais de 50 livros. Como professora preocupou-se com a qualidade do ensino, defendendo a escola que valorizava a liberdade, estimulando a observação e a experimentação.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, nascida em 1946 em Minas Gerais. Migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduou-se em Letras pela UFRJ, trabalhou na rede pública de ensino fluminense. É romancista, poeta e pesquisadora na área de literatura comparada. Sua obra literária trata das vivências das mulheres negras com reflexões sobre as desigualdades raciais brasileiras.

Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo e educador influenciado pelo movimento escolanovista. Atuou na defesa pela escola pública e educação integral. Ministro da Educação do Governo de João Goulart, após o golpe civil militar de 1964 foi obrigado a exilar-se. Ao retornar ao Brasil implementou junto com o governador Leonel Brizola no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Ensino Público.

Florestan Fernandes (1920-1995) nascido em São Paulo, em virtude de sua origem humilde e das necessidade de trabalhar cedo, precisou abandonar a escola após o terceiro ano primário, conseguindo retomar os estudos com 17 anos. Em 1941 entrou para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo . A partir do olhar sociológico sobre a educação, defendia a escolas laicas, públicas, gratuitas e de qualidade para todos os jovens do Brasil.

Marilena Chaui, nasceu no estado de São Paulo em 1941, é professora emérita de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É uma das filósofas maus influentes do país com forte atuação política no combate às desigualdades e exclusões sociais no Brasil.

Nísia Floresta (1810-1885), pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nasceu no Rio Grande do Norte. Foi escritora e poetisa, considerada uma das pioneiras da luta pela educação feminina, criticando os limites do lugar social atribuído às mulheres. Foi educadora, escritora e poetisa, tendo defendido em suas obras ideais abolicionistas, republicanos e de emancipação feminina.