

# Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar

*Joseval dos Reis Miranda<sup>1</sup>, Maria Susley Pereira<sup>2</sup>*

## Resumo

Este texto apresenta algumas sínteses de nossas pesquisas no campo da avaliação das aprendizagens e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos, objetivando compreender os desafios encontrados por professores no processo de avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. A contribuição teórica parte de autores que discutem a avaliação das aprendizagens Educação de Jovens e Adultos, como Villas Boas (2001; 2008; 2013), Fernandes (2005), Luckesi (2008), Hoffmann (2005; 2006), Freitas (2005, 2009), Ribeiro (1997), Di Piero (2005), Freire (2006) e Romão (2005), entre outros. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, em que utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação participante. Foram participantes da pesquisa três professoras de uma escola da rede pública municipal de ensino do estado da Bahia e oito estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontaram que a avaliação ainda apresenta uma imagem negativa no processo pedagógico, e que os estudantes concebem a avaliação das aprendizagens somente como ato para aprovar ou reprovar, verificar o que aprenderam ou não. Para as professoras interlocutoras, a avaliação é vista como processo em prol das aprendizagens; por esse motivo, buscam superar as práticas de uma avaliação classificatória, com vistas ao respeito à diversidade de saberes que permeiam o espaço escolar e à construção permanente da parceria e do diálogo entre professoras e estudantes.

**Palavras-chave:** avaliação das aprendizagens; Educação de Jovens e Adultos; cotidiano escolar.

---

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

2 Doutora em Educação (FE/UnB).

# Evaluation of learning in the Education of Young People and Adults: school daily challenge

*Joseval dos Reis Miranda, Maria Susley Pereira*

## **Abstract:**

This text presents some summaries of our research in the field of evaluation of learning and its relationship with youth and adult education. It aims to understand the challenges encountered by teachers in the evaluation process of learning in youth and adult education. The theoretical contribution is made by authors who discuss the evaluation of the learning of Young and Adult Education, such as Villas Boas (2001, 2008, 2013), Fernandes (2005), Luckesi (2008), Hoffmann (2009), Ribeiro (1997), Di Pierro (2005), Freire (2006), Romão (2005) and others. The methodology privileged the qualitative approach, through the case study. We used the semi-structured interview and participant observation. Three teachers from a public school in the state of Bahia and eight students from the Education of Youth and Adults participated in the study. The results showed that the evaluation still presents a negative image in the pedagogical process and that students conceive the evaluation of learning only as an act to approve or disapprove, to verify what they have learned or not. For the interlocutor teachers, the evaluation is seen as a learning process and, for this reason, they seek to overcome the practices of a classificatory evaluation, with a view that respects the diversity of knowledge, which permeates the school space, and the permanent construction of the partnership and the dialogue between teachers and students.

**Keywords:** evaluation of learning; Youth and Adult Education; school routine.

## **1 Considerações iniciais**

O presente texto apresenta aspectos abordados em nossas pesquisas, tanto no campo da avaliação das aprendizagens quanto no da Educação de Jovens e Adultos, e tem como objetivo central compreender os desafios encontrados por professores no processo de avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram nossas interlocutoras três professoras de uma escola da rede pública municipal de ensino do estado da Bahia, da modalidade aqui mencionada, e oito estudantes matriculados no primeiro segmento – anos iniciais do ensino fundamental – da Educação de Jovens e Adultos na mesma escola. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem de pesquisa qualitativa, com características de um estudo de caso. Tivemos como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Portanto, este texto busca evidenciar a importância do diálogo em torno da avaliação das aprendizagens e da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades dessa modalidade educativa e a realização do trabalho pedagógico em seu cenário.

## **2 Considerações sobre a avaliação e o cotidiano: tecendo os fios**

Falar em avaliação das aprendizagens no cotidiano escolar significa considerar a complexidade deste tema, o que exige reconhecer a coerência do campo da avaliação, perpassado pelas questões multirreferenciais e multidimensionais dessa temática. Desse modo, ao propormos a discussão da avaliação das aprendizagens no contexto educativo, salientamos a compreensão desse cotidiano como espaço constituído por seus atores, pois não podemos entender uma realidade social que não seja construída socialmente. Tal realidade é criada por ações, crenças, valores, concepções e outros elementos, tanto no plano individual quanto no coletivo, os quais revelam o tecido social, de forma não linear, e dão o tom desejado pelos seus atores sociais.

Entender o contexto das práticas avaliativas no cotidiano educativo nos impõe a percepção que esse cotidiano é marcado por ações e reações, fluxos e refluxos, objetividades e subjetividades, ordem e desordens, as partes e o todo, bem como por outros aspectos que, à medida que constituem essa realidade, também constituirão os seus sujeitos.

Partindo do entendimento dessa relação entre os vários aspectos que compõem o cotidiano, podemos perceber a diversidade de elementos que precisam ser considerados para e na efetivação das práticas avaliativas, como os estudantes, os pais, os professores, a organização do trabalho pedagógico, a escola, o currículo, o projeto político-pedagógico e outros fatores de cunho sociológico, epistemológico e histórico que estão presentes vivamente na realidade escolar.

Uma proposta avaliativa que requeira o envolvimento de todos e que reconheça as

diferenças e as semelhanças demanda, por parte de seus envolvidos, o reconhecimento dessa diversidade, bem como das diferenças de crenças, de valores e de concepções que o cotidiano nos propõe. Esse cotidiano não se revela no primeiro olhar; pelo contrário, esconde-se, escamoteia-se e até mesmo se fantasia, a fim de forjar determinada realidade.

Por isso, é pertinente que reconheçamos que o conteúdo manifesto, à primeira vista, nos exige mais do que “ver” as coisas, pois implica, sobretudo, percebermos e enxergarmos como elas acontecem e como se apresentam a partir do contexto no qual estão inseridas. É um permanente exercício de ler o explícito e de buscar compreender o implícito.

Em decorrência da complexidade e pela multidimensionalidade de fatores e de processos que envolvem o cotidiano escolar, as ações desenvolvidas nesse cotidiano precisam ser orientadas por uma prática global e interativa, por meio de uma visão sistêmica entre o unitário e o múltiplo.

Assim sendo, entender essa cotidianidade perpassa pela compreensão das ações que se repetem dentro de um tempo e de um espaço contextualizados, uma vez que

A vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e o ritmo em que se escolhe a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções; os dias comuns, mas também os dias feriados. A vida de cada dia não é, assim, entendida como oposição ao que sai da norma, aos feriados, à excepcionalidade ou à História [...] A cotidianidade é ao mesmo tempo um mundo cujas dimensões e possibilidades são calculadas de modo proporcional às faculdades individuais ou às forças de cada um. (KOSIK, 2002, p. 80).

Percebemos, pois, o quanto a cotidianidade pode ser reveladora da realidade social construída por seus atores em vários desdobramentos. No caso da avaliação das aprendizagens, esse cotidiano pode apresentar marcas e configurações de um processo que trabalha em *prol* da emancipação e da inclusão, ou, ao contrário, que trabalha para a reprodução e para a exclusão dos estudantes. Sobre essa dualidade, uma interlocutora da pesquisa, durante a entrevista, posicionou-se, dizendo:

Acredito numa avaliação que busque o crescimento do aluno. Quero usar a avaliação para que elas aprendam ao máximo. E aqui na EJA tento colocá-la em prática a partir do que estudei e do que acredito e também não quero que eles sintam aqui o que muitas vezes senti na avaliação na minha vida como estudante. Não quero só trabalhar com os meus alunos uma avaliação para ter a nota e aprovar ou reprovar; quero que eles aprendam mesmo. (Professora Jasmim<sup>3</sup>).

A partir desse depoimento, percebemos uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico em *prol* da avaliação a serviço das aprendizagens dos estudantes da

---

3 Todos os nomes atribuídos às interlocutoras são fictícios.

Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a professora, em seu discurso, compreende que avaliar não é somente atribuir nota, aprovar ou reprovar, mas possibilitar o processo de desenvolvimento e as aprendizagens a partir do contexto desses sujeitos, levando em consideração as várias possibilidades e nuances do cotidiano, pois

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU; GIARD, MAYO, 2009, p. 31).

Assim, mergulhar e buscar os significados do invisível no cotidiano significa também romper o olhar hegemônico, simplificador e descontextualizado, para que possamos começar a perceber as diversas vozes, as reticências, as dúvidas que podem se constituir como elementos anunciadores de uma realidade não percebida à primeira vista (ESTEBAN, 2010).

Entendemos, pois, o cotidiano como espaço permeado por fronteiras do individual e do coletivo, nas quais são construídas marcas identitárias que se revezam entre o confuso e o relativo, entre o dinâmico e o plural, entre o híbrido e o complexo, pois é no cotidiano que construímos, que ressignificamos as identidades (HALL, 2006). Buscar a polifonia que perpassa o cotidiano escolar demanda, nesse contexto, a compreensão de que “o cotidiano é lugar e tempo do fazer, a complexidade explode, envolvendo em uma grande instabilidade, o discurso hegemônico que vê a escola como um espaço homogêneo” (ESTEBAN, 2010, p. 98).

Segundo Esteban (2010), o não entendimento sobre o cotidiano escolar como espaço complexo e o não reconhecimento das várias possibilidades avaliativas que deem vez e voz aos seus sujeitos pode acarretar aos processos de ensino e de aprendizagem uma relação simplificadora e causal, em que a avaliação torna-se ratificadora da reprodução e das desigualdades sociais. Para Dias Sobrinho (2002):

A avaliação é pluri-referencial. Então, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. [...] Se assim é, ela estabelece com a rede de fenômenos sociais relações de conhecimento e de transformação ou alguma mudança da realidade. O conjunto de formas, manifestações, ideias, grupos, instâncias, etc. potencialmente apreensíveis e analisáveis como constituintes do campo da avaliação contribui para dar forma e sentido a uma determinada realidade, e esta age sobre o campo da avaliação, colaborando para sua constituição dinâmica, ou seja, intervindo nas formas e sentidos que historicamente ela adquire (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15-16).

Assim, de modo especial, percebemos, por meio das falas de Esteban (2010) e de Dias Sobrinho (2002), a relação clara entre a avaliação e o cotidiano, bem como com suas respectivas faces ou dimensões, sua dinamicidade e suas manifestações. Essa

relação, como concebida, dita a lógica embutida nas práticas avaliativas vivenciadas por docentes, por estudantes e pelas instituições de ensino. Diante disso, uma professora participante da pesquisa salientou:

Eu busco que eles participem dizendo o que estão gostando da aula, dos assuntos. Já realizei até autoavaliação com eles onde eles falaram sobre o que aprenderam e como estavam em relação ao assunto. Foi legal porque todos participaram. Quando realizei o portfólio com eles no projeto desenvolvido, vi que eles participavam mais por que tinham que estar se auto avaliando o tempo todo e também avaliavam na escrita o desenvolvimento da aula, as tarefas, os conteúdos. (Professora Magnólia).

Nessa conjuntura, notamos o compromisso na declaração da professora, ao buscar criar condições de participação, dando vez e voz para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos exercerem o seu protagonismo, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens. É um processo que não dispensa a presença da professora e que é permeado pelo diálogo, pela parceria e pela tomada de consciência. Sobre isso, Hadji (2001) expõe:

Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa desprender-se do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva (HADJI, 2001, p. 104).

Isso endossa que pensar o cotidiano escolar e os desafios impostos para a prática avaliativa, em *prol* da construção da escola pública com qualidade para todos, implica lançarmos olhares sobre esse mesmo cotidiano com o uso de lentes em pelo menos três dimensões: a primeira, que nos auxilia a enxergarmos a realidade que se apresenta a certa distância, porque, muito próxima, revelaria uma realidade borrada, turva; a segunda, que nos mostra o que está à média distância, ora ampliando, ora reduzindo a realidade; por fim, a terceira dimensão, que nos proporciona ler as pequenas letras, o quase invisível, o que passa despercebido na maioria das vezes.

Assim, cada lente tem a sua função e, agindo em conjunto, elas possibilitam focalizar uma determinada dimensão da realidade frente aos desafios que são impostos ao processo avaliativo. Esses desafios são vários e de diversas ordens; porém, mencionamos alguns que predominam no âmbito das práticas avaliativas, como a compreensão do que significa a avaliação, a concepção de erro, a presença da heterogeneidade e das diferenças, as formas de intervir, entre outros.

Entender, em primeiro lugar, a concepção de avaliação, significa perceber que é a partir dessa visão que a prática avaliativa estará sendo construída. Essa construção não pode negligenciar ou deixar de levar em consideração o tempo histórico, social e político no qual as concepções de avaliação são formadas, e é a partir daí que

precisamos diferenciar o entendimento de avaliação como processo ou somente como instrumento de medição. Diante disso, Gatti (2003) ressalta:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibramos ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (GATTI, 2003, p. 110).

Notamos que a ressignificação do entendimento da avaliação como um processo (SORDI, 2010; HOFFMAN, 2006; LUCKESI, 2008) possibilita a construção de práticas avaliativas menos classificatórias ou excludentes. Significa a construção de uma “avaliação inserida no trabalho pedagógico que faça a diferença para alunos e professores, de modo que todos aprendam o necessário para ter inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2008, p. 116).

Outro elemento que pode constituir-se em grande desafio para as práticas avaliativas e que apresenta relação com a concepção que temos sobre a avaliação diz respeito ao entendimento do “erro”. É preciso que comecemos a enxergar o erro como “uma pedagogia da reflexão. É assumir uma perspectiva em que o ato educativo em que se assume a tarefa docente, como uma atividade pausada, como um trabalho de grande esforço” (BARRIGA, 2010, p. 112). Essa forma de compreender o “erro” supera a relação simplista e binária do acerto e do erro e assinala o esgotamento do paradigma hegemônico da avaliação, entendido aqui como uma proposta uniformizadora, hierárquica, classificatória e excludente.

Para Silva (2008), existe uma necessidade de se considerar a identificação das realidades distintas por meio do erro:

A reconceitualização do erro no processo de aprender importa também em discernir o erro construtivo do erro sistemático. O primeiro é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem (SILVA, 2008, p.100).

Desse modo, por meio do entendimento das questões relacionadas ao erro, compreendemos as várias possibilidades para a reorganização do trabalho pedagógico, tendo em vista as heterogeneidades que permeiam o espaço escolar. Esse aspecto constitui-se, assim, como outro importante desafio a ser superado, pois somos fruto de uma cultura que busca homogeneizar e uniformizar, não levando em conta as idiosincrasias dos seus sujeitos.

Buscar a construção de uma prática avaliativa que leve em consideração as singularidades e que promova a diferenciação coaduna com o que diz Perrenoud (2000), pois, para ele:

[...] a diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos (PERRENOUD, 2000, p. 41).

Buscar instituir uma “pedagogia das diferenças” também perpassa pela forma como compreendemos e executamos a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Sobre isso, Perrenoud (2000) ainda menciona, com vista à potencialização de uma pedagogia diferenciada, que

Isso exige, como bem se vê, uma organização do tempo e das atividades muito próxima dos métodos ativos e dos procedimentos de projeto, uma renúncia a propor sempre “mais do mesmo” aos mais lentos, uma ruptura com a ideia de que a diferenciação é ou uma microorientação ideal, ou uma remediação a posteriori (PERRENOUD, 2000, p. 47).

Tendo em vista os aspectos discutidos até aqui acerca do processo avaliativo, é válido observarmos o que disseram alguns estudantes participantes da pesquisa:

Avaliação é para saber se a gente sabe mesmo, né. Serve para a gente ver o quanto aprendeu e se vai dar para passar de ano e para a próxima série. (Maria, estudante, adulta).

Ela às vezes é ruim porque foi por causa dela que eu já repeti de ano várias vezes e hoje estou buscando aqui acelerar os meus estudos. (João, estudante, jovem).

Eu acho que é necessária, se não como a professora vai saber o que eu sei e vou passar de ano para a próxima série. Tem que ter a avaliação sim. Só acho ruim quando são aquelas provas chatas, que tenho que decorar umas coisas e minha cabeça não é boa para isto. (José, estudante, adulto).

Depreendemos, a partir desses excertos, que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos entendem a avaliação como um momento para mostrarem o que sabem, o que aprenderam durante as aulas, e que a avaliação tem a finalidade única de aprovar ou de reprovar. Também notamos nessas falas os ressentimentos e as marcas que o processo avaliativo experienciado no percurso escolar tem deixado nesses estudantes. Para a professora Rute, no entanto, a avaliação é tida como meio para

[...] conhecer a fundo a realidade dos alunos e traçar caminhos partindo dessa realidade, construindo juntos, por meio de leituras, conversas informais com os mesmos. Trabalho com uma postura mais amiga, parceira, pois percebo que são alunos que necessitam de calor humano e incentivo para a valorização da sua autoestima, continuidade dos seus estudos, para obterem sucesso na avaliação. (Professora Rute).

### Já a professora Jasmim apontou:

Gosto do meu trabalho na EJA. E como já disse, acredito no potencial deles. Às vezes eles mesmos não acreditam e quando eles viram a produção deles do portfólio ficaram pensando como fizeram tal coisa. Claro que foi um projeto avaliado por meio do portfólio. Eu também trabalho com outros instrumentos como, por exemplo, a prova, testes, atividades em grupo e individuais aqui na sala. (Professora Jasmim).

Dos depoimentos das professoras, podemos destacar pontos positivos na prática avaliativa, como conhecer a realidade do estudante, a parceria, o respeito, a valorização do estudante e a utilização de vários instrumentos avaliativos. Todos esses elementos corroboram a construção de uma avaliação formativa que, para Villas Boas (2008), é aquela

[...] pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças entre os alunos, para que se adapte o trabalho às necessidades de cada um e para que se dê tratamento adequado aos seus resultados (VILLAS BOAS, 2008, p. 34).

Assim, com tal entendimento sobre a necessidade da reorganização do trabalho pedagógico, em prol da construção de práticas avaliativas que levem em consideração os seus sujeitos e as suas diferenças, adentramos no próximo aspecto, o desafio da avaliação no cotidiano escolar, que diz respeito às formas de intervenção; nesse caso, a avaliação precisa ser encarada como caminho para tomadas de decisão, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos sob uma perspectiva transformadora, pois, “[...] na verdade, uma das formas mais simples de escamotear um processo avaliativo, tornando-o inócuo, é não conduzi-lo é a tomada de decisão” (SOUZA; MARCONDES; ACOSTA, 2008, p. 31).

Nesse sentido, segundo Luckesi (2008), no caso da avaliação da aprendizagem, a necessidade de tomada de decisão como ação construtiva diz respeito às possibilidades de interferir quando a aprendizagem do estudante se apresenta de forma satisfatória ou insatisfatória, efetivando práticas avaliativas mais democráticas que efetivem ações para o avanço, para o crescimento e para a aprendizagem de todos.

Portanto, dada a complexidade do cotidiano e a necessidade de superação dos diferentes desafios que se impõem ao desenvolvimento do processo avaliativo, destaca-se a importância de abertura para o diálogo entre os sujeitos que vivem, tecem e criam esse cotidiano escolar, pois “o diálogo e a negociação emergem como elementos centrais para a definição dos sentidos da avaliação” (ESTEBAN, 2010, p. 109).

Dito de outro modo, o fazer e o tecer no/do cotidiano são constituídos por seus atores sociais, e não será em um passe de mágica ou por meio de alguma fórmula, decreto ou resolução salvífica que as práticas avaliativas e os seus desafios deixarão

de existir de um momento para o outro. Porém, ratificamos algumas ações que, longe de se constituírem receitas, são apenas possibilidades de atuação no cotidiano escolar, a partir da sua especificidade, em *prol* da construção de práticas avaliativas mais democráticas, dialógicas e colaborativas.

- Criar dispositivos de apoio à integração e ao diálogo entre os vários sujeitos que perpassam o cotidiano escolar, reconstruindo e negociando objetivos, conteúdos e procedimentos avaliativos com os envolvidos no processo.
- Abrir espaços para o diálogo e para a escuta das diversas possibilidades que se apresentam no cenário escolar, diante da pluralidade de saberes que circulam.
- Construir e diversificar os procedimentos avaliativos de acordo com as várias situações colocadas pelo cotidiano, buscando compreender a singularidade de cada percurso dos sujeitos que estão presentes no cotidiano e a sua identidade.

Ainda vale salientar a necessidade de se romper com práticas avaliativas vinculadas à classificação dos estudantes que, no interior da escola, manifestam-se como relações de poder visíveis ou invisíveis, afetando direta ou indiretamente tanto os estudantes quanto os professores. É preciso compreender o processo avaliativo sob um olhar mais amplo, inserido socialmente, pois,

[...] embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 9).

Desse modo, fazer as devidas tessituras em prol de uma avaliação que promova as aprendizagens requer do professor o reconhecimento de como o processo avaliativo tem sido desenvolvido em sua sala de aula. Ao estudante, cabe o papel de dirigente do seu processo de aprendizagens, enquanto cabe ao professor “[...] ter metas e objetivos, saber o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e isso é o que decorre o como realizar”. (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 697).

Para fins ilustrativos, apresentamos, na Figura 1, uma síntese do posicionamento e da compreensão de alguns elementos essenciais para a construção de uma prática avaliativa a serviço das aprendizagens.

**Figura 1- Síntese sobre alguns elementos essenciais à construção da avaliação das aprendizagens.**



Fonte: Elaboração dos autores.

Vale salientar ainda que a avaliação formativa possibilita definir critérios para planejar as atividades e para criar situações que gerem avanços significativos quanto à reflexão sobre a prática, permitindo acompanhar as conquistas, as dificuldades e as possibilidades de cada estudante ao longo do processo, pois “é função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos sem, entretanto, deixar de privilegiar a evolução individual ou de promover ações mediadoras que tenham sentido para o coletivo” (HOFFMANN, 2006, p. 16).

Assim sendo, decisões e atitudes dessa índole poderão potencializar a construção de práticas avaliativas no cotidiano escolar que visem diminuir os desafios frente ao processo de avaliar, e ainda, que contribuam para a formação de sujeitos competentes para formularem hipóteses, ouvirem, dialogarem, construir e reconstruir o conhecimento; amarem, respeitarem o próximo e o diferente em uma perspectiva emancipadora.

### **3 A Educação de Jovens e Adultos e a avaliação**

Pensar a avaliação na/para a Educação de Jovens e Adultos impõe a seus profissionais o rompimento e a superação de padrões, estereótipos e modelos aplicacionistas, devido ao aspecto da diferença que permeia essa modalidade de ensino. É evidente que todos os espaços educativos são permeados pela diferença, porém, ressaltamos que, na Educação de Jovens e Adultos, há diferenças significativas, como as várias histórias de vida, marcadas pelos processos de escolarização, as diferenças geracionais, a inserção de muitos estudantes no mundo do trabalho, as questões de gênero, raça ou etnia, de religiosidade, de origem rural ou urbana, entre outros.

Para Ribeiro (1997), sob o ponto de vista socioeconômico, o público da Educação de Jovens e Adultos forma um grupo homogêneo, mas,

[...] do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas. São donas de casa, balconistas, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação com o mundo (RIBEIRO, 1997, p. 40-41).

Esses estudantes carregam e constroem experiências e conhecimentos das mais distintas formas e interações. São pessoas que ocupam sua vida diária em trabalhos das mais diferentes categorias. São donas de casa, pedreiros, ajudantes de supermercado, porteiros, garis, agricultores, moto-taxistas e muitas outras. São estudantes que apresentam, na maioria dos casos, traços comuns no que diz respeito à escola que, por meio dos processos avaliativos, promoveu-lhes o fracasso, seja pelo abandono das cadeiras escolares, seja pela reprovação (MIRANDA, 2008).

Convém deixar explícito, mais uma vez, que não pretendemos, em momento algum, criar ou mencionar fórmulas ou modelos de avaliação para a modalidade aqui apresentada, mas sim indicar pistas e encaminhamentos de situações que, se refletidas, podem potencializar a constituição de um processo avaliativo que supere as marcas de marginalização, de exclusão, de abandono e até mesmo de ruptura com a “cultura

da repetência”, que se destaca na Educação de Jovens e Adultos. Tal cultura pode estar relacionada ao “menosprezo” na implementação de políticas públicas para essa modalidade, o que, talvez, incida diretamente no equívoco sedimentado socialmente de que os próprios adultos analfabetos ou não escolarizados que abandonaram a escola são os culpados por sua própria ignorância e por seu fracasso.

Sabemos que esse entendimento não passa de um juízo ingênuo e imaturo, pois é fato que os problemas da Educação de Jovens e Adultos não podem simplesmente ser atribuídos aos próprios estudantes. São questões maiores, de cunho social e histórico, que fazem interface com as dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas, étnicas e até com as de gênero, pois as “demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Assim, pensar, construir e entender o desempenho pedagógico que a Educação de Jovens e Adultos necessita e tem direito perpassa visceralmente pela avaliação. É um tema polêmico, principalmente nessa modalidade educativa, pois, como já afirmamos, a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela “cultura da reprovação”, sendo, então, urgente a construção de um trabalho pedagógico que “restaure a cultura do sucesso do aluno, como reflexo de um trabalho competente de uma instituição e de um profissional voltado para a profunda e efetiva transformação social” (ROMÃO, 2005, p. 71).

Desse modo, desenvolver práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos significa procurar conhecer o cotidiano dos estudantes, suas trajetórias, seus anseios quanto ao processo de escolarização; em outras palavras, “conhecê-lo, sem pretender julgar, mas valorizar cada um” (HOFFMANN, 2005, p. 21).

Hoffmann (2005) ainda diz que a prática avaliativa deve estar entrelaçada em três tempos, pois, no cotidiano escolar, a relação pedagógica precisa ser nutrida de sentido para todos os seus sujeitos, em *prol* de um trabalho educativo com valor real. A autora destaca, como primeiro tempo, o **tempo da admiração**, para se conhecer o sujeito por meio do diálogo, de um olhar mais sensível e amplo, a fim de que se possa perceber como aquele estudante processa as suas aprendizagens. Para o segundo tempo da avaliação, a autora cita o **tempo da reflexão**, que constitui um tempo em que se busca conhecer como o estudante está em relação à sua trajetória no processo de aprendizagem, e não para enunciar resultados definitivos ou padronizadores. Já o terceiro tempo, **tempo da reconstrução**, Hoffmann (2005) apresenta-o como sendo o tempo da reconstrução, o tempo de fazer a diferença na prática avaliativa.

Portanto, uma prática avaliativa que visa à inclusão leva em conta o caráter singular do aprender e a compreensão da aprendizagem como prática dialógica; para tanto, deve buscar superar as rasuras nos processos de ensino e de aprendizagem, centradas somente na memorização e na reprodução, pois os conhecimentos trabalhados devem ser

aqueles que extrapolem os muros da escola, que façam jus à realidade contemporânea da sociedade na qual estamos inseridos; sendo assim, não existe mais espaço para um trabalho pautado puramente na memorização e na reprodução. Além disso, a sala de aula é um espaço dinâmico, ativo e efervescente, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, devido às várias subjetividades que se fazem presentes, por isso é preciso aproveitar toda a potencialidade desse espaço, bem como a de seus estudantes, tendo em vista a formação de pessoas com um perfil crítico e reflexivo, capazes de transitar socialmente com autonomia e desenvoltura.

A construção de práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos cujo foco seria as aprendizagens e o crescimento do estudante perpassa por ações, por posturas, pela crença e pela forma como o professor organiza o seu trabalho pedagógico e o processo avaliativo. Isso significa romper as posturas autoritárias, silenciadoras, e o predomínio do conhecimento como verdade absoluta e acabada, práticas estas que encontram ressonância na avaliação praticada por muitos docentes. Sobre isso, citamos o depoimento de uma professora que, por iniciativa própria, busca inovar sua prática avaliativa, ao trabalhar o portfólio, em alguns momentos do ano letivo, na turma da Educação de Jovens e Adultos em que leciona:

Trabalhar com o portfólio é muito gratificante. Os alunos quando entendem o propósito da construção do portfólio, este trabalho flui que é uma beleza. Como aqui na escola sempre temos alguns projetos para desenvolver, neste primeiro bimestre resolvemos trabalhar a identidade. E daí, como já utilizei o portfólio em outros momentos com outras turmas, achei bom começar com ele. E trabalhar com projeto facilita o nosso trabalho. Fazemos várias relações entre as matérias e os assuntos, além de ajudar os alunos a construírem o próprio portfólio do projeto desenvolvido. (Professora Alecrim).

Tendo em vista esse depoimento, podemos depreender que, ao utilizar o portfólio como procedimento avaliativo, a professora busca oferecer aos estudantes uma oportunidade de vivenciarem a construção de sua própria aprendizagem. Segundo ela, o portfólio também é utilizado como uma possibilidade de se tecer uma relação entre os vários assuntos estudados. Dessa forma, a construção do portfólio pode se tornar uma atividade agradável para os estudantes, pois os mesmos são capazes de “fazer escolhas e buscar novas formas de aprender” (VILLAS BOAS, 2008, p. 82).

Diante do que foi pesquisado, observado e ouvido durante a nossa pesquisa, enxergamos que a avaliação formativa e os registros feitos pelas professoras podem se configurar como alternativas facilitadoras para se vencer os desafios da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, pois a avaliação formativa pode conduzir e determinar os rumos da organização do trabalho pedagógico. Essa mesma avaliação é capaz de revelar as reais necessidades didáticas, políticas e sociais que se estruturam dentro da sala de aula, e é por meio dela e a partir dela que se pode desenvolver uma consciência da organização do trabalho pedagógico para a Educação

de Jovens e Adultos de qualidade e, principalmente, para uma prática pedagógica preocupada com as aprendizagens e com os avanços de todos os estudantes.

Para redimensionar a prática avaliativa, portanto, é preciso uma retomada da práxis pedagógica e dos conceitos de educação, a fim de encontrá-los nas diversas dimensões do trabalho pedagógico. É preciso pôr em prática a função formativa da avaliação. Villas Boas (2001) reflete sobre isso dizendo que é necessário que o professor trabalhe em busca de uma “avaliação que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo”, que conduza “à inclusão, e não à exclusão” (VILLAS BOAS, 2001, p. 159). Esse é o papel da avaliação formativa. Completa afirmando que o trabalho deve pautar-se em uma avaliação “[...] pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2001, p. 159).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, a avaliação tem papel preponderante, pois, nessa modalidade da educação, a avaliação das aprendizagens protagoniza, no mínimo, dois momentos: (1º) é fundamental saber o que os estudantes já sabem antes de avançar no processo – é a avaliação diagnóstica – e (2º), no decorrer do processo, é necessário também que se tenha claro se e como os estudantes estão avançando – é a avaliação formativa. Nessa conjuntura, são enfáticas as palavras de Freire (2006):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; m ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2006, p. 47).

Diante disso, o papel da avaliação diagnóstica, não só na Educação de Jovens e Adultos, mas também em qualquer outra etapa ou modalidade da escolaridade, é o de se ter clareza dos conhecimentos prévios dos estudantes, o que garantirá ao professor organizar seu trabalho pedagógico em torno desses conhecimentos, com vistas a contribuir para os avanços de todos e de cada um. Quando o professor tem ciência do que os estudantes já sabem e pensam sobre determinado conteúdo, é possível planejar atividades com boas situações de aprendizagens, facilitando seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, considerando-se, inclusive, toda a heterogeneidade presente nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, é importante pensar em procedimentos pedagógicos que viabilizem esses avanços, tendo-se a avaliação formativa presente em todos os aspectos desse processo.

A avaliação diagnóstica ou o levantamento de conhecimentos prévios é tão relevante para o professor quanto para o próprio estudante, porque lhe confere informação acerca de seus conhecimentos, convida-o a participar de suas aprendizagens e a desenvolver

uma autoavaliação; significa levá-lo a entender também que o conhecimento vai sendo construído a partir de conhecimentos que ele já possui.

Nessa perspectiva, é a avaliação que sustenta os rumos das aprendizagens em que toda a estrutura pedagógica deve se estabelecer, sendo essa uma das principais características da avaliação formativa, a qual adquire feição de facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagens, promovendo a interação efetiva entre estudantes e professor. A avaliação formativa como promotora de um espaço de trocas pode proporcionar o desenvolvimento do estudante, incentivando-o a avançar e a encontrar possibilidades de transformar o meio em que vive. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador em favor da aprendizagem escolar e do desenvolvimento global do estudante.

Existem determinados pressupostos que podem favorecer a avaliação formativa, o que ocorre, primeiramente, pelo reconhecimento do estudante como parte do processo educativo e da sala de aula como espaço democrático, dialógico, participativo e coletivo no trabalho pedagógico. Considerando-se, então, que todos os envolvidos no processo educativo precisam igualmente se envolver no processo avaliativo, o que vai realmente contar, diante da determinação de se realizar uma avaliação formativa e comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes, é uma coerência pedagógico-avaliativa para a qual “é preciso construir outra lógica na forma ensinar/aprender/avaliar e que recupere o sentido da *práxis*, dispondo a avaliação ao lado dos objetivos concebidos, formando um par no qual se subordinam os conteúdos e o método” (FREITAS, 2005, p. 95-97). O autor mostra que a avaliação incorpora os objetivos, apontando uma direção para a organização do trabalho pedagógico. Assim, a natureza da avaliação formativa exige pôr em relevo que

- A avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima [...] (FERNANDES, 2005, p. 7).

Em alinhamento com o que foi mencionado anteriormente, a avaliação formativa viabiliza acompanhar o estudante em suas aprendizagens a todo momento, em uma relação de parceria, possibilitando-lhe enxergar suas necessidades, ao longo do processo, para o efetivo prosseguimento de suas aprendizagens, por meio das orientações advindas dos *feedbacks*. São orientações que informam claramente sobre o que o estudante já aprendeu, sobre o que ainda lhe falta aprender, sobre como pode melhorar e de que maneira.

Vale ainda acrescentar que a avaliação formativa vincula-se, de forma inseparável, à participação viva dos estudantes em todas as atividades propostas em sala de aula, à prática do *feedback* e ao incentivo e à vivência da autoavaliação, na qual se inclui a autorregulação, bem como a experiência da avaliação realizada pelos colegas da

turma, ou seja, a heteroavaliação, permitindo que cada um compreenda e conheça suas potencialidades, percebendo o que ainda precisa ser melhorado e aprendido, encarando todo o processo como enriquecedor para suas aprendizagens. Isso dispõe a avaliação como aliada, pois anula sua faceta classificatória e excludente; ainda favorece ao estudante o desenvolvimento da confiança e de sua autoestima, da sua autonomia e do espírito de responsabilidade acerca de suas próprias aprendizagens e, da mesma forma, o desenvolvimento profissional dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo. Isso tudo implica um trabalho preocupado com a realização de procedimentos didático-pedagógicos que deem vazão a esses pressupostos.

Trata-se de ver o que a estrutura física da sala de aula oferece e de criar, a partir dela, novas configurações espaciais, espaços que recebam os estudantes e que atendam seus “percursos e necessidades de aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2013, p. 1). Um exemplo de configuração espacial não permanente na sala são os reagrupamentos, alternativas dinâmicas e flexíveis de potencializar o uso do espaço na sala de aula e de aproveitar a diversidade de conhecimento dos próprios estudantes para que, na interação, no trabalho em parceria, eles possam avançar. De acordo com Villas Boas (2013):

O reagrupamento permite que os estudantes tenham a oportunidade de interagir com diferentes colegas porque os grupos são reorganizados quando o professor percebe essa necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Nesse eixo reflexivo, a autora ainda acrescenta:

Em determinados momentos as atividades podem ser as mesmas para todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, as atividades podem ser diferentes, quando cada grupo receberá desafio específico. O que determina a organização dos grupos de uma forma ou de outra é o diagnóstico das necessidades de aprendizagem realizado pelo professor (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Diante disso, planejar atividades desafiadoras é outra possibilidade de alavancar as aprendizagens dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. É preciso, para tanto, considerar e aproveitar pedagogicamente a heterogeneidade entre os estudantes, não sendo o caso de preparar uma atividade diferente para cada estudante; pelo contrário, implica organizar um “ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas.” (BRASIL, 2001, p. 1).

Uma atividade é considerada desafiadora quando os estudantes têm problemas a resolver, quando é uma atividade difícil, porém, possível de ser realizada pelos estudantes. Não devem ser nem fáceis demais nem difíceis demais. Os estudantes

precisam “pôr em jogo o que sabem para descobrirem o que ainda não sabem<sup>4</sup>”, e é muito importante que a avaliação desenvolvida permita aos professores conhecerem cada estudante, para que tenham como planejar essas atividades diferenciadas e desafiadoras, e para que possam, ainda, realizar os reagrupamentos, intervindo adequadamente, de forma problematizadora, para que os estudantes avancem cada vez mais em suas aprendizagens.

Na perspectiva de realização de reagrupamentos, insere-se a formação de parcerias produtivas, que nada mais é do que a formação de bons agrupamentos para a realização de atividades desafiadoras, ou seja, a formação de pequenos grupos que potencializam as aprendizagens de seus componentes, a partir dos objetivos das atividades e das necessidades de aprendizagens de cada um, por meio da troca de informações e da socialização dos conhecimentos que deve ocorrer durante a atividade. Uma boa parceria leva em consideração os conhecimentos de todos os estudantes do grupo sobre os conteúdos da atividade que irão realizar, a fim de que, na interação entre eles, haja a máxima circulação de informações, e que todos tenham problemas a resolver durante a atividade, permitindo que confrontem e compartilhem suas hipóteses.

Toda essa organização, com reagrupamentos, parcerias produtivas e atividades desafiadoras, faz sentido, quando inserida em uma rotina pedagógica que vai além do quadro de giz e do livro didático, não sendo produtivo, então, realizar qualquer uma dessas estratégias de forma mecânica, incluídas no cotidiano da sala de aula apenas para diversificar o trabalho de vez em quando; pelo contrário, são procedimentos que precisam fazer parte da rotina<sup>5</sup> pedagógica. Chamamos a atenção para a rotina pedagógica porque consideramos sua importância para um trabalho preocupado com a progressão continuada das aprendizagens a todo e em qualquer tempo, pois a rotina é um meio “para concretizar as intenções educativas. Ela se revela na forma pela qual são organizados os espaços, os materiais, as propostas e as intervenções do professor” (BRASIL, 2001, p. 103).

Toda essa configuração pensada para a organização do trabalho pedagógico exige do professor uma prática intencional e regular de observar e de registrar o desenvolvimento do estudante na realização das diversas estratégias da rotina pedagógica, o que representa anotar os sinais de aprendizagens, bem como as necessidades que se evidenciam no cotidiano da sala. Assim, uma etapa importante do trabalho pedagógico é o registro feito pelo professor, o que o leva a pensar e a refletir sobre cada deliberação que foi ou que será adotada, permitindo melhorar o trabalho e adequá-lo com frequência às necessidades de aprendizagens dos estudantes. O registro permite identificar

---

4 Expressão muito utilizada pelo Programa de Formação de Professores (PROFA), desenvolvido no Distrito Federal (DF) entre 2000 e 2003.

5 Rotina, aqui, é considerada como estratégia de organização do cotidiano da sala de aula, com base no pensamento de Barbosa (2000), que apresenta, como elementos da rotina: (a) organização do ambiente; (b) usos do tempo; (c) seleção e desenvolvimento de atividades; (d) seleção e a oferta de materiais.

as carências, observar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como os progressos da turma. O que conta é fazer dele uma ferramenta de análise crítica e de suporte da avaliação formativa, com o propósito de adequar, flexibilizar ou redimensionar o trabalho pedagógico, porque aquilo que se tem por escrito não se perde, não se esquece, e, por isso, facilita a tomada de decisões de maneira consciente.

A prática do registro admite uma diversidade de formas, de funções e de objetivos; por isso há uma imensidão de possibilidades de colocá-lo em prática: diário de classe, portfólios, caderno de planos, tabelas de acompanhamento da turma, gravação em áudio ou vídeo, produção de relatórios, fotografias das produções dos estudantes, projetos, anotações diárias, entre outras. É válido ressaltar a riqueza das anotações diárias, que são escritas curtas que ocorrem durante a aula, pequenas inferências que tecemos acerca dos comentários e do desenvolvimento dos estudantes em determinadas tarefas. Essas notas apontam questões referentes a dúvidas, a conteúdos que precisam ser aprofundados ou pesquisados e que servirão de base para futuros planejamentos. Já os relatórios consistem em documentos que relatam o desenvolvimento das estratégias que compõem as modalidades organizativas da rotina pedagógica trabalhadas em determinado período e que têm por objetivo descrever o desempenho dos estudantes e, especialmente, o do professor, com vista a levá-lo a pensar sobre os seus objetivos, articulados aos conteúdos e às necessidades de aprendizagens dos estudantes, verificando em que medida as estratégias estão ou não atendendo aos seus pressupostos. Em suma, os registros feitos pelo professor dão visibilidade ao trabalho pedagógico e permitem revê-lo ou mudá-lo sempre que necessário.

#### **4 Finalizando, por enquanto...**

A nossa pesquisa buscou compreender os desafios encontrados por professores no processo de avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. Diante das reflexões expostas e das informações coletadas, no que diz respeito à avaliação na Educação de Jovens e Adultos, reafirmamos a necessária busca por um processo avaliativo que se mostre, de fato, a serviço das aprendizagens.

É importante ressaltar que as professoras que participaram da pesquisa deixaram evidências de uma concepção de avaliação em *prol* das aprendizagens, pela qual buscam superar práticas de uma avaliação classificatória. Sinalizaram, ademais, que, por meio do diálogo, da parceria, da escuta dos saberes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da utilização de vários procedimentos avaliativos, buscam construir uma prática pedagógica comprometida com as aprendizagens.

Em contrapartida, as vozes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, colhidas durante a pesquisa, levam-nos a perceber o quanto a avaliação das aprendizagens está somente ligada ao ato de aprovar ou de reprovar, de verificar o que o estudante

aprendeu ou não, e também o quanto a avaliação carrega uma imagem negativa do processo pedagógico. É possível que as professoras busquem organizar seu trabalho pedagógico para superar as visões equivocadas que os estudantes revelam em relação ao processo avaliativo.

Convém sublinharmos que buscar desenvolver um processo avaliativo que supere os desafios do cotidiano e que promova as aprendizagens pressupõe práticas que respeitem e que reconheçam as necessidades de aprendizagens de cada estudante, que respeitem as diferenças de toda ordem, que acompanhem, de forma acurada, cada estudante, que levem em conta as idiossincrasias de cada sujeito e que promovam a constituição de um ambiente permanente de parceria e de diálogo entre todos os envolvidos no contexto educativo, especialmente entre professores e estudantes.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219024>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BARRIGA, Ángel Díaz. Error y acierto una relación compleja en el campo de la enseñanza. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos – cotidiano**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 111-120.

BRASIL. **Guia do Formador: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. (Módulo 2).

CERTEAU, Michael de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 9. ed. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia English Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas

públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos** – cotidiano. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 97-110.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005. (Coleção Educação Hoje).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete A. O professor a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-133, jan./jun. 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-106.

HADJI, Charles **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. p. 61-78.

SILVA, Eleonora Maria Diniz. A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 91-113, jan./abr. 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22- 35.

SOUZA, Clarilza; MARCONDES, Anamérica Prado; ACOSTA, Sandra Ferreira. Auto-avaliação institucional: uma discussão em processo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 29-47, jan./abr. 2008.

TUNES, Elizabeth; TACA, Maria Carmen V R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VILLAS BOAS, B. **A avaliação na escola em ciclos**. GEPA – Grupo de Estudos e

Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico. 2013. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-na-escola-em-ciclos/>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

VILLAS BOAS, B. M de F. Contribuição do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 2-3, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por mio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

Recebido em: 06/06/2016

Aprovado em: 22/08/2017