

# Avaliação Da E Para As Aprendizagens Na Educação De Jovens E Adultos (Eja): Mudanças No Percurso Formativo

Luiz Felipe Garcia de Senna  
Rodrigo Aparecido Ribeiro da Silva

**Como citar:** SENNA, Luiz Felipe Garcia de; SILVA, Rodrigo Aparecido Ribeiro da. Avaliação da e para as Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA): mudanças no percurso formativo. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 325-356. DOI:  
<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p325-356>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# **Avaliação da e para as Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA): mudanças no percurso formativo**

*Luiz Felipe Garcia de Senna<sup>1</sup>*

*Rodrigo Aparecido Ribeiro da Silva<sup>2</sup>*

---

## **Introdução**

Este trabalho tem como base as visões de dois professores residentes em uma cidade do interior paulista. Ambos trabalharam como professores de Língua Portuguesa em séries do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Centro Oeste Paulista. Os profissionais trazem, neste trabalho, apontamentos sobre suas vivências referentes à presença e ao papel da avaliação na formação de jovens e adultos.

A avaliação é uma prática social presente no cotidiano de todos os sujeitos, e é praticada por pessoas e instituições. Assim, todos podem ser considerados agentes e receptores do ato avaliativo. Nos

---

1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília-SP. E-mail: luiz.senna@unesp.br

2 Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Assis-SP. E-mail: rodrigo.ribeiro-silva@unesp.br

modelos de ensino vigentes na atualidade, a avaliação tem um papel central no percurso dos estudantes, tornando-se, para muitos, sinônimo de aprendizagem e de ensino. Discutir e refletir sobre os impactos da avaliação na formação dos educandos pode auxiliar na melhoria das práticas docentes na educação de base.

### **Sobre o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade voltada aos sujeitos que, por motivos diversos, não concluíram a formação básica em idade esperada. O Brasil é um país marcado por contradições e a própria história da EJA se constitui a partir disso. Informações do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), levantadas por Ventura e Oliveira (2020), demonstraram que, em 2015, cerca de 79 milhões de pessoas apresentaram um nível de sub-escolarização, o que, por sua vez, estaria acompanhado da diminuição de matrículas nas instituições de ensino.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua/IBGE) cerca de 10,1 milhões de brasileiros (9,3%) estavam desempregados no segundo trimestre de 2022 e 4,3 milhões de brasileiros encontravam-se em situação de desalento, ou seja, afirmavam não procurar mais emprego por terem perdido a esperança de encontrar trabalho. Das pessoas em idade de trabalhar, 31,1% não concluíram o Ensino Fundamental e 51,9% concluíram o Ensino Médio. Somente 16,0% da população do país em idade para trabalhar concluiu o Nível Superior (IBGE, 2022).

Conforme Gerbelli (2021), a má e baixa escolarização faz com que os trabalhadores fiquem precarizados e acabem desempenhando trabalhos em péssimas condições e, mesmo que visem melhorias no rendimento financeiro, infelizmente os ganhos em geral não suprem as necessidades do sujeito e de seus familiares. A partir de dados das inscrições em avaliações como o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), é possível obter vislumbres sobre como é a vida dos alunos da EJA, pois, no caso das inscrições para este exame, os participantes respondem questionários sobre vida e trabalho.

Do total de pessoas inscritas na edição do Encceja de 2020, 15% disseram não ter jornada fixa; 10% afirmaram que trabalham até 10 horas semanais; 14% que trabalham entre 31 horas e 40 horas semanais; 31% até 44 horas semanais; e 24% trabalham acima de 44 horas semanais (INEP, 2020). Para Gerbelli (2021), os dados das últimas edições do Encceja mostram que parte da força de trabalho inserida no público-alvo da EJA não tem tempo para estudar e a outra está inserida na informalidade e em subempregos.

A questão ainda é urgente, visto que em 2019, o Brasil contava, na população com 15 anos ou mais, com 11 milhões de pessoas analfabetas (6,6%). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua/IBGE) de 2019, o analfabetismo no país apresenta uma relação direta com a idade: “Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos” (IBGE, 2019). Dessa maneira, as gerações mais novas vêm recebendo um maior acesso à educação, enquanto as mais velhas acabam não sendo atendidas devidamente e os índices acabam

diminuindo devido ao processo natural de envelhecimento da população.

A diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas (segundo as categorias adotadas pelo IBGE<sup>3</sup>) é significativamente grande. Em 2019, 3,6% das pessoas com 15 anos ou mais que se declaravam brancas eram analfabetas, já entre pessoas que se declararam pretas ou pardas a porcentagem sobe para 8,9%. Novamente, quanto mais velha a população maior é o número de pessoas analfabetas, sendo que do grupo de indivíduos com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 9,5% entre brancos e 27,1% entre pretos e pardos (IBGE, 2019). Os dados contribuem ainda para ressaltar como a estruturação da sociedade brasileira está permeada pelas questões de raça e classe.

Para Gerbelli (2021), a presença negra em instituições formais de ensino dá subsídio para analisar e compreender a diversidade presente na EJA e, também, os processos de segregação e de racismo estrutural brasileiro. A população negra no Brasil foi historicamente impedida de usufruir de direitos básicos como a liberdade, a educação e o trabalho devidamente remunerado, com isso, é a que mais sofre com a precarização dos sistemas de ensino e ausência de políticas públicas adequadas. Gerbelli (2021) reafirma as ideias de Gomes (2011, p. 90), que salienta: “pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial.”

---

3 Ver, a esse respeito, OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lucia Orgs). **Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

Na edição de 2019 do ENCCEJA, o número de inscritos foi de 2.973.386 e cada candidato respondeu, no questionário, sobre o “principal motivo que o faria voltar a estudar ou continuar estudando”: cerca de 35% disseram que o principal motivo era “conseguir um emprego melhor”; 30% que seria para “conseguir um emprego”; 20% apontaram que gostariam de “adquirir mais conhecimento, ficar atualizado”; e 10% disseram que queriam “progredir no meu emprego atual.” (INEP, 2019).

A sinopse do ENCCEJA de 2020 apontou que a avaliação contou com 1.608.135 inscritos. Cerca de 81% fizeram a prova para concluir o Ensino Médio e 19% para encerrar o Ensino Fundamental. As mulheres foram 55% do total e os homens 45%, sendo que 33,5% se declaravam brancos e 60,4% pretos ou pardos. Apenas 19% mencionaram motivos ligados ao universo escolar para abandonarem os estudos, constando entre os principais: Formas de ensino/avaliação desestimulantes (28%); e Percepção de que os conteúdos das aulas não serviam para a vida (19%). Já o contexto familiar envolve: Falta de tempo para estudar (24%); Necessidade de trabalhar para ajudar a família (20%); e Necessidade de ajudar nas tarefas de casa (19%) (INEP, 2020).

Os dados do ENCCEJA demonstram a realidade de uma parte da população brasileira que busca na educação uma maneira de alcançar melhores condições de vida, pessoas que abandonaram os estudos tanto por presenciarem aulas desinteressantes e desvinculadas da vida fora do espaço escolar quanto pela necessidade de trabalhar e ajudar no orçamento e nas atividades domésticas em suas residências.

Para Gerbelli (2021), tudo isso constitui parte de um amplo e contínuo processo de desmonte das legislações que buscam garantir

direitos básicos de proteção social e trabalho digno. Tal processo evidencia-se ainda por movimentos que cresceram a partir das políticas neoliberais implementadas ainda nos anos 1990 no Brasil. Mais recentemente, é possível mencionar as “reformas” destrutivas para os trabalhadores como a Lei das Terceirizações (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017) e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) que impactaram diretamente os indivíduos mais pobres e menos escolarizados.

### **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ontem e de hoje**

Nossas reflexões sobre a avaliação na Educação de Jovens e Adultos foram suscitadas em sua maior parte pela observação e pelos relatos de estudantes ao longo de nossa prática docente, sendo que, pelo menos uma parte desse período (cerca de um ano e meio) foi marcada pela pandemia de Covid-19, que impôs alterações bruscas nas relações educacionais e agravou problemas já existentes (como evasão, baixos investimentos, falta de planejamento, desigualdade na oferta de vagas, cortes de orçamento, etc.), além de ter chamado a atenção para questões menos observadas anteriormente, como o uso massivo das tecnologias digitais e o descompasso gigantesco entre o discurso oficial na esfera das decisões políticas e o atendimento das reais necessidades educacionais da população brasileira.

Diferentemente do que ocorre em outras modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma heterogeneidade muito grande no que se refere ao público atendido. Quanto à faixa etária, encontram-se estudantes que até recentemente cursavam o ensino regular até pessoas que estão na terceira idade, em

alguns casos avançando para além dos setenta anos. Trata-se, portanto, de indivíduos que tiveram trajetórias de vida muito distintas, com experiências educacionais anteriores as mais diversas, bem como diferentes motivações para o abandono da escolarização e para o retorno à escola. Entre os motivos mais relatados para o abandono, estão a necessidade de ajudar financeiramente em casa por meio do trabalho (geralmente informal), a falta de perspectiva e de incentivo, bem como para cuidar dos filhos ou de pessoas adoentadas na família. Quando, porém, consideramos o fator renda, é possível observar um ponto em comum, pois a grande maioria do público atendido na Educação de Jovens e Adultos, como no caso dos estudantes que acompanhamos, é formada por pessoas provenientes dos grupos sociais menos favorecidos, de baixa renda, que participam de programas sociais de geração e distribuição de renda.

Quanto as razões para ter voltado aos estudos, os relatos que mais ouvimos se referem à exigência do empregador (para aqueles que trabalham em empresas instaladas na cidade), o desejo de concluir uma formação em nível técnico ou superior, tirar a carteira de motorista e “ter a chance de um emprego melhor”.

Para atender um público tão heterogêneo e com necessidades educacionais distintas daqueles atendidos em outras modalidades, a equipe escolar precisa estar atenta às especificidades desse público, de modo a acolher, além de promover um maior engajamento, com estratégias para enfrentar a evasão e o analfabetismo funcional, que continuam sendo imensos desafios para o poder público.

O Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) acompanha as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação instituído pela Lei no. 13.005/2014. Atendendo à Constituição de



1988, que confere ao país a obrigatoriedade de planejar o futuro do ensino, o Plano visa aprimorar a qualidade da educação oferecida. As esferas municipal, estadual e federal devem adequar seus planos à sua realidade, considerando, porém, as orientações do PNE. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, uma das metas era elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 % até 2015 e, até o final de vigência (2024), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional no país. Os resultados parciais de um dos objetivos dessa meta indicam que, em 2020, 94,2% dos brasileiros com mais de 15 anos sabiam ler e escrever. Quanto ao segundo objetivo, os dados apontam, como resultado parcial, que 29% das pessoas com mais de 15 anos eram consideradas analfabetas funcionais em 2018.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) geralmente trazem consigo as ideias e representações que elaboraram a partir de suas experiências precedentes sobre a educação, as práticas escolares e os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em relatos individuais colhidos em situações de conversa dirigida ou espontânea sobre temas direta ou indiretamente relacionados à Língua Portuguesa, muitas dessas experiências foram definidas pelos próprios estudantes como tendo sido traumáticas ou, no mínimo, desestimulantes. Elas envolviam desde práticas corriqueiras (empreendidas tanto por alunos como por profissionais da educação) como classificar os estudantes entre os considerados capazes e aqueles que “sempre tiravam zero” ou “passavam raspando” e o reforço de uma autoridade com frequência centrada no professor, nos membros da gestão escolar e nos instrumentos institucionais que de alguma maneira eram associados pelos estudantes à legitimação de instâncias do poder.

Para Bourdieu (1983), as instituições de ensino estão inseridas no campo educacional, entendido pelo autor como um local de embates entre forças que desejam dominá-lo ou ocupar os espaços mais centrais em sua organização. Historicamente, a educação no Brasil foi utilizada como um instrumento de dominação e propagação de valores que atenderiam os interesses dos mais poderosos. Com isso, a organização das instituições de ensino, dos currículos escolares, bem como o tipo de pedagogia, e a avaliação que é praticada decorrem dos interesses dos grupos dominantes em cada contexto histórico e social que os sujeitos integram.

Um campo sempre coexiste com outros, desta maneira, os embates dos diferentes campos podem ter relações. Um exemplo é o quanto o acesso à escolarização esteve relacionado na história do país com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. Sendo do interesse de grupos dominantes manter limitado o acesso aos lugares prestigiados, os jogos de poder tiveram e têm repercussões nos campos políticos e econômicos fazendo com que decisões governamentais limitassem ou impedissem o acesso dos “indesejados” ou que o custo de manutenção de um estudante fosse exorbitante demais para que a massa populacional pudesse pagar.

No Brasil do período colonial, a instrução pública foi monopolizada pelos jesuítas por mais de duzentos anos (da chegada da Companhia de Jesus ao país, em 1549, até sua expulsão, em 1759) com a intenção de catequizar os nativos, vistos como ingênuos e inferiores sob a perspectiva dos valores cristãos europeus. Em seguida, ações foram tomadas para garantir a formação dos filhos dos colonizadores que cresciam distantes da Europa. (SOUSA, 2013).

Desde o início, a educação, no que viria a ser o país atual, foi marcada por jogos de interesses de classe e raça.

Nesse contexto, “[...] os colégios jesuíticos foram instrumento de formação da elite colonial. [...]. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados” (RIBEIRO, 2010. p.11). A evangelização dos nativos serviu principalmente para torná-los mais “dóceis”, mais propensos para servir de mão de obra para os colonizadores, além de cumprir com a missão de expandir o poder de influência da Igreja.

Os modelos de educação sempre estiveram associados aos projetos vigentes no território nacional. No período ao qual nos referimos, o Brasil colonial era considerado um celeiro de Portugal e toda a sua infraestrutura econômica era dependente do Império, pois da Colônia eram exportados os insumos básicos e para ela importados os manufaturados (RIBEIRO, 2010).

Essa realidade pouco se alterou com a primeira Constituição brasileira, datada de 1824 e de autoria de D. Pedro I. Como explica Veronezi *et al.* (2019), o documento foi elaborado a partir de influências francesas e espanholas, afirmou a educação como um direito de todos os cidadãos, crianças e adultos. Neste momento histórico, foram criados mecanismos para limitar o acesso de adultos analfabetos ao ensino, além do reconhecimento como cidadãos apenas das pessoas com determinado poder aquisitivo e que fossem alfabetizadas. E dado o conceito restritivo de cidadania, a Constituição de 1824 foi omissa em relação aos escravizados e aos indígenas. A educação era um objeto de poder e, por isso, era pouco acessível e, por mais que a presença católica diminuísse, a escolarização intelectual continuou restrita a poucos.

Posteriormente, na Primeira República, dois aspectos merecem destaque: primeiro, a exclusão das massas foi mantida ao ignorar as desigualdades regionais e sociais existentes no país, deixando aos Estados e Municípios a responsabilidade pela educação; segundo, diversas reformas educacionais se iniciaram e muitos movimentos apareceram com o intuito de garantir educação para todos. Ainda assim, nenhuma mudança estrutural ocorreu e, na década de 1920, mais de 70% da população acima dos cinco anos era analfabeta, conforme relembra Veronezi *et al.* (2019).

Os primeiros movimentos estruturais de mudança surgiram no período Vargas, com a intenção de atender a demanda do processo de industrialização do país. O político ampliou então a oferta da educação inicial e promoveu a educação profissionalizante. Pela primeira vez, a alfabetização entrou no foco das políticas públicas do país (PREUSS; MENONCIN, 2017).

Na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos começou a ser desvinculada da educação em classes regulares, enquanto políticas de promoção começaram a ser articuladas nos documentos oficiais e nas ações estatais (VERONEZI *et al.*, 2019). A EJA no início do século XX foi marcada pela necessidade de preparação de mão de obra para as novas demandas econômicas do país. Durante as décadas seguintes, a discussão ganhou cada vez mais espaço. A partir da década de 1940, parte do orçamento educacional no nível federal passou a ser destinado para escolarização de jovens e adultos, aspecto que sofreu alterações de acordo com os momentos políticos do país.

Entre as décadas de 1950 e 1960, os movimentos populares intensificaram a pressão por mais acesso à educação, Paulo Freire teve um importante papel ao se envolver com um projeto nacional de

alfabetização de perspectiva crítica e que fosse além dos saberes escolares. Mais do que uma formação técnica, a educação para Freire era um meio de transformação social por meio do desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Com o golpe militar de 1964, o projeto educacional freireano foi interrompido, movimentos sociais foram criminalizados juntamente com qualquer iniciativa de educação popular. Entre as iniciativas do período, é possível citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela lei nº 5.379/1967, e depois, o Ensino Supletivo, estabelecido a partir de 1971 pela Lei de Bases e Diretrizes Nacionais nº 5.692/71. Os dois programas continuaram com o objetivo dos anos 1930 de formar mão de obra capacitada para as demandas econômicas crescentes no país. Caprini e Corrêa (2015) explicam que:

A LDBEN 5.692/71 contemplava o caráter supletivo da EJA e pretendia escolarizar a maior parte possível da população mediante baixo custo, de forma a suprir o mercado de trabalho vigente; porém, concebia a leitura e a escrita como meros decodificadores de caracteres (CAPRINI; CORRÊA, 2015, p.318).

Uma questão ressaltada por Veronezi *et al.* (2019, p. 7), é a de que o MOBRAL “foi precedido e coexistiu até 1971 pela Cruzada da Ação Básica Cristã, que era uma campanha semi-oficial dirigida por evangélicos norte-americanos.” A relação confusa entre ações de escolarização com interesses religiosos parece transpassar os períodos e contextos históricos do país. Já Preuss e Menoncin (2017, p.4) afirmam que: “No período da ditadura militar, a EJA, oferecida pelo

governo, colaborou na manutenção da harmonia social e na legitimação do regime autoritário, sustentando o mito de uma sociedade democrática em um regime de excluídos.”

Conforme Freitas e Pires (2015), as diversas propostas de oferecimento e ampliação de escolarização para jovens e adultos têm servido no Brasil para qualificação de mão de obra para a realização de serviços simples. Com isso, a avaliação recebe um papel secundário na modalidade, não garantindo eficácia nem eficiência.

A EJA na sociedade do século XX apresentou-se como consequência das contradições, das desigualdades que atravessam toda a organização social do país. Nas últimas décadas, ela atendeu principalmente trabalhadores pobres e rurais que não tiveram a oportunidade de estudar no momento certo (SOUZA, 2015).

A noção de escolarização pública e para todos é recente. De fato, da maneira como é conhecida na atualidade, nasceu com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Foi também com a recente Carta Magna que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltou a ser objeto de discussão nacional. Na atualidade, sabe-se que é direito de todos os brasileiros o acesso à saúde, à educação, à segurança e à qualidade de vida. A implementação dos valores democráticos encontra, ainda hoje, empecilhos. Conforme Veronezi *et al.* (2019) e Gerbelli (2021), o limiar entre os séculos XX e XXI foi mundialmente marcado por um crescente movimento neoliberal que buscou diminuir o papel do estado, bem como os direitos básicos que os sujeitos detêm nas sociedades democráticas.

## Representações sociais sobre avaliação na EJA

Em um país com a trajetória política e histórica conturbada, não é de se estranhar que muitos estudantes passem pela escolarização com noções da avaliação apenas como instrumento de medida. Uma noção que remonta aos tempos da colonização com a educação jesuítica, pois a avaliação no trabalho pedagógico era promovida constantemente e com rigor pelos padres, sendo os exames escritos e orais os principais instrumentos de testagem da qualidade do trabalho pedagógico (LUCKESI, 1999).

No geral, muitos dos estudantes da EJA com os quais interagimos nos últimos anos demonstraram ver a avaliação como um meio de imposição da autoridade dos professores e de validação do saber. Assim, eles a definiram como meio de “dar nota”, “passar de ano” ou “mostrar que não se sabe nada”. Ainda segundo essas representações observadas, a avaliação é com frequência compreendida como sinônimo de “prova”, que acontece numa data previamente definida e, a exemplo de exames de concurso, de processos seletivos e de admissão em instituições de ensino superior, é também um momento que exige preparação e atenção, contando com uma dinâmica própria numa escala de valores pré-definidos com foco nos possíveis resultados.

Essas representações estão ligadas à compreensão restrita e à instrumentalização da avaliação como recurso de caráter classificatório e/ou eliminatório, predominante na história da escolarização no país. Uma avaliação pensada para legitimar determinados *habitus*, conceito que pode ser compreendido como um conjunto de técnicas, práticas e de crenças que são tanto coletivas

quanto individuais, que são adquiridas, primeiro, no ambiente familiar e de formação inicial, e depois, nos espaços de convívio social.

Se, por um lado, ser avaliado pode de fato remeter a um processo classificatório em contextos muito específicos (nos quais, de alguma forma, se vê a necessidade de *mensurar* habilidades ou conhecimentos), por outro, o predomínio dessas representações sobre a avaliação no âmbito da educação pública diz muito sobre como *avaliar* tem sido muitas vezes compreendido como uma *ação pontual*, legitimadora de práticas autoritárias e excludentes e/ou desconectada das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, principalmente aqueles e aquelas que, além de lidarem com a desigualdade estrutural agravada pela pandemia e pela crise econômica, ainda enfrentam o desafio de voltar a uma escola que pouco reflete sobre as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) demonstraram que, em maio de 2020, mais de 70% dos estudantes em todo o planeta passaram por alguma política de suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19. No Estado de São Paulo há mais de 4 milhões de alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As aulas presenciais no estado paulista foram suspensas por meio do decreto nº 64.864, de 16/3/2020, as instituições escolares geridas pelo Estado seguiram a resolução Seduc-28, de 19/03/2020, já as prefeituras desenvolveram ações de acordo com as realidades locais. A mudança repentina da rotina de professores e alunos, assim como de toda a sociedade, geraram impactos nas mais diversas áreas, em especial na educação. Como



apontou um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de 2022, produzido por Neri e Osorio (2022), a evasão escolar aumentou na faixa etária de alunos entre 5 a 9 anos durante o período de pandemia. O aumento foi de 1,41% para 5,51% entre 2019 e 2020, uma elevação de 197,8%.

Conforme Caprini e Corrêa (2015), a avaliação na EJA deve visar o contexto sócio-histórico-cultural do educando, os sujeitos devem ser integrados e respeitados em suas individualidades. O processo de agir diante das dificuldades não pode se reduzir ao repassar conteúdo e a atividades mais fáceis ou diretivas para dar notas que promovam os alunos. Docentes que desenvolvem atividades avaliativas mais “simples” para simplesmente “passar” alunos contribuem com o que Bourdieu (2003) denominou de exclusões dóceis, pois ainda que o sujeito permaneça no percurso de escolarização e alcance o certificado de conclusão, ele não terá os saberes necessários para avançar nos meios profissionais e acadêmicos. Assim, a avaliação acaba tendo como função legitimar as desigualdades:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.171).

Os processos avaliativos presentes no percurso escolar estão, de muitas maneiras, organizados com a intenção de legitimar os saberes tidos como mais relevantes pelas classes dominantes e, conseqüentemente, excluir todos que destoem do esperado. Não se trata de desmerecer os saberes científicos e acadêmicos, mas de reconhecer que sujeitos que iniciam os percursos formativos de lugares desiguais acabam tendo resultados também desiguais. Logo, coloca-se em discussão o quanto o trabalho desenvolvido nas unidades escolares é pensado com a intenção de impulsionar os estudantes ou de perpetuar os papéis sociais estabelecidos. Para as reflexões que são empreendidas aqui, o questionamento dos métodos e papéis da educação por Paulo Freire se faz muito válido, na medida em que nos obriga a repensar as práticas para *reinventar* inclusive as concepções enraizadas sobre avaliação:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1979, p. 96).

Para Freire, a alfabetização deveria romper com práticas tradicionais e instrumentalizadas da língua e aderir a uma prática contextualizada que utilizasse de um conteúdo de expressão cultural.

Assim, o educador contribuiu para a produção de um novo conceito e uma nova postura epistemológica para com os processos de alfabetização e educação popular. Integrar e impulsionar o estudante, romper com todos os processos anteriores de exclusão e marginalização de seus saberes e vivências, fazer do sujeito um agente de transformação da realidade social que nos cerca, tudo isso é apenas parte do processo educativo que Freire propôs e do qual este trabalho se encarrega, em especial, sobre como a avaliação pode fazer parte destas mudanças.

Não se pretende aqui concluir que as concepções sobre educação e avaliação (considerando as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos) determinam de alguma forma o sucesso, o fracasso ou a estagnação escolar, e sim ressaltar que as representações externadas pelos estudantes dessa modalidade servem como sinais de alerta e importantes pontos de partida para repensar as práticas educacionais, na medida em que dão forma a anseios, vivências, expectativas e conflitos experimentados na rotina escolar, além de demonstrarem que esses estudantes, ainda que muitas vezes não consigam dar um nome reconhecível às suas percepções e crenças, reagem efetivamente àquilo que é instituído, elaboram suas próprias compreensões a esse respeito e se reconhecem, por meio das práticas orais e escritas de uso social da língua, como membros de uma coletividade e como construtores ativos de seu próprio percurso pessoal e profissional.

A posição social da família do aluno produz efeitos diretos e indiretos que perpassam a sua história, mas não a determina, visto que, muitos alunos de classes populares conseguem obter sucesso no percurso formativo e, também, certos estudantes abastados não se

desenvolvem como esperado. Como relembra Charlot (2003), o sucesso ou fracasso dos percursos não decorrem de fatores simplistas, mas de complexos e constantes produções individuais, as escolhas e as suas experiências diárias moldam e alteram a maneira como os sujeitos lidam e interpretam a realidade.

Antes de refletir sobre algumas práticas avaliativas que contribuem para promover uma experiência escolar mais coerente com as necessidades educacionais e mais capaz de fazer os estudantes refletirem sobre seu próprio percurso formativo, é importante considerar que a avaliação é pensada (e vivida) sob a perspectiva de pelo menos três agentes fundamentais: a escola como um organismo institucional, parte de um todo que se vale de instrumentos para, em tese, medir ou avaliar a qualidade ou o estado dos processos de que se encarrega; os educadores, cujas necessidades de buscar referências para o processo de ensino-aprendizagem pedem que recorram a um ou mais instrumentos de avaliação; e, por fim, os estudantes, que, embora concebam a avaliação de diferentes maneiras, encaram-na na maioria das vezes como parte necessária do *modus operandi* escolar, trazendo, porém, como explicitado acima, suas representações centradas no modelo ou na experiência mais tangível de avaliação (escrita, majoritariamente objetiva, modular e de caráter comprobatório).

A dificuldade de os estudantes da Educação de Jovens e Adultos lidarem com a avaliação para além dessa concepção mais reconhecível não tem origem apenas na naturalização e na legitimação de algumas práticas avaliativas, mas também no alcance limitado de muitas iniciativas e no caráter excludente que ainda marca a avaliação,

fatores que contribuem sobremaneira para criar uma espécie de visão restrita a respeito do tema.

Conforme Souza (2015), muitos alunos da EJA veem a avaliação apenas como um meio de alcançar notas e passar de série, porém, na modalidade, a nota deve sim fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, pois ela apresenta a qualidade do aprendizado do aluno. Com isso, o trabalho na EJA deve ser diferente do ensino regular porque os sujeitos trazem consigo um imenso repertório de saberes para a sala de aula. Portanto, suas vivências devem ser respeitadas e integradas ao trabalho pedagógico, bem como às propostas avaliativas.

A EJA é uma modalidade de ensino muito peculiar no sistema educativo brasileiro porque ela integra vários grupos excluídos do ensino regular e dá para eles oportunidade de concluir etapas da escolarização. Nesse contexto, a avaliação deve servir para motivar as aprendizagens dos alunos e auxiliar aos professores na melhoria de suas estratégias de ensino.

Muitas vezes o desejo de objetividade por parte dos agentes do processo educacional impede que se pense a avaliação como uma prática fluida e integrada, fruto de deliberações coletivas e marcada pelas subjetividades dos envolvidos, pelas dinâmicas do ensino e da aprendizagem, e mesmo por disputas de interesses e poder em diversas instâncias, bem como pelos constantes conflitos e reajustes no interior dos grupos e das coletividades.

Ao tratar das relações entre a técnica, a cultura e a produção coletiva de sentidos por meio das tecnologias intelectuais, Pierre Lévy ressalta que “nada está decidido a priori” (2000, p. 9), ou seja, que os papéis, as ações e os sentidos compartilhados no interior dos grupos

não são fixos nem dados de antemão, mas permanentemente negociados e refeitos, conduzindo a deslocamentos, reelaborações, mudanças mínimas na configuração das estruturas, alterações que, por sua vez, podem operar grandes transformações.

No atual cenário constantemente reorganizado em função da pandemia, das mudanças climáticas, das tecnologias digitais, dos debates em torno dos avanços autoritários e da resistência de grupos invisibilizados no processo histórico, faz-se extremamente necessário pensar a avaliação a partir de uma perspectiva menos apriorística e mais inclusiva, múltipla e coerente com as necessidades e realidades da população estudante da Educação de Jovens e Adultos.

É preciso garantir a essa população os meios para que ela se aproprie de fato dos instrumentos de mudança e de seu próprio protagonismo, muitas vezes anulado pela ineficiência de políticas públicas, pela dinâmica da desigualdade estrutural e pelas concepções cristalizadas entre os detentores do poder. E, ainda considerando as reflexões de Pierre Lévy (2000, p. 13), é preciso ter em mente que “os agentes efetivos são indivíduos situados no tempo e no espaço”.

### **Avaliar para emancipar**

De maneira genérica, a avaliação escolar pode ser classificada como somativa e formativa. Para Fernandes (2008), a avaliação somativa ocorre de maneira pontual e com a intenção de quantificar os saberes adquiridos pelos estudantes. Já a avaliação formativa é progressiva, processual e diagnóstica, ela ocorre durante o trabalho pedagógico e visa acompanhar e estimular o desenvolvimento dos estudantes.

Para Bourdieu (1992), a avaliação é um instrumento de legitimação dos percursos sociais, é por meio dela que o capital cultural é institucionalizado. O capital cultural apresenta o conjunto de fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais do sujeito e do meio do qual participa. A avaliação legitima o capital cultural porque em grande parte ele é adquirido por transmissão doméstica, a criança recebe do grupo de origem os saberes e habilidades aprimorados pelas gerações anteriores. Há, ainda, o capital econômico que somado ou não ao capital cultural, facilita o trajeto de quem detém um maior acúmulo dele.

É no cotidiano das instituições de ensino que os diferentes capitais dos alunos são percebidos pelos professores por meio do *habitus estudantil* que pode dialogar, ou não, com o que Silva (2005) descreve como *habitus professoral*. Tanto professores quanto alunos desenvolvem e utilizam de modos de ser e agir que seriam mais valorizados de acordo com representações tradicionais de escolarização e de ensino. Quando o foco está em selecionar os tipos “melhores” e em quantificar os “resultados”, todos os estudantes que demonstrem “dificuldade” ou uma “demora” nos processos de aprendizagem são vistos como “indesejados” e “excluídos” do processo pedagógico e conseqüentemente da escola.

Cabe ao docente repensar esta função e utilizar dos processos avaliativos como meios de motivar os estudantes e não apenas reafirmar o que ouviram durante toda a própria trajetória. Isso vai da simples percepção de que a avaliação não se resume a um conjunto de atividades, na perspectiva formativa, cada instrumento é tratado como um apoio para mapear e trabalhar as necessidades dos estudantes (FERNANDES, 2007).

Como esclarece Fernandes (2009), não se trata de abandonar a avaliação somativa ou as atividades como provas, mas de utilizá-las dentro de contextos específicos e objetivos bem estabelecidos. Logo, é necessário que exista uma “relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino” (FERNANDES, 2009a, p.89).

As atividades selecionadas pelo professor expressam a visão dele sobre o currículo e, como postula Freire (1996), toda ação pedagógica é carregada de intenções e posicionamentos. A ação do professor pode ter um caráter inclusivo ou excludente, pois cada docente avalia de acordo com aquilo que valoriza nos processos de ensino e aprendizagem. O cuidado com os processos avaliativos decorre do peso que eles têm na vida dos estudantes que podem ser motivados ou desmotivados a partir do que vivenciam.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 38).

A avaliação pode e deve envolver o diálogo, pode e deve envolver atividades interativas e não hierarquizadas, pode e deve ser pensada a partir das necessidades dos estudantes, desta maneira ela pode ser compreendida como:



[...] todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações (FERNANDES, 2009, p.20).

Para isso, a avaliação pode envolver trabalhos escritos, atividades de pesquisa e seminários, bem como trabalhos diferenciados como de teatralização ou discussões sobre os temas abordados. Em nosso caso, podemos mencionar que após alguns anos de experiência na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, foram adotadas algumas estratégias de avaliação que procurassem lidar não apenas com a multiplicidade dos alunos como também com suas representações sobre a avaliação, como parte do esforço de construir com os estudantes um percurso formativo que os ajudasse a compreender seu próprio desenvolvimento, a se autoavaliarem e se reconhecerem como efetivamente responsáveis pelos próprios avanços.

A princípio houve muita resistência por parte das turmas, pois segundo as representações que traziam a partir de suas experiências pregressas, muitos questionavam a existência, no contexto da disciplina, de poucas avaliações escritas sistemáticas realizadas de forma periódica. Embora recorrêssemos ainda a avaliações escritas, dada a organização estrutural do curso e as exigências próprias da unidade escolar, outras experiências educacionais vividas pelos estudantes durante as aulas passaram a ser não apenas contempladas na avaliação como também discutidas e esclarecidas junto aos estudantes, sob uma ótica não hierarquizante.

Uma experiência significativa relacionada à avaliação sob uma perspectiva distinta da (re)conhecida comumente pelos estudantes foi o trabalho realizado com a teatralização, que mobilizou os alunos de uma sala multisseriada da Educação de Jovens e Adultos (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental) durante o primeiro semestre de 2019. Após o estudo do gênero conto por meio de narrativas de Stanislaw Ponte Preta e Ricardo Ramos, em que características genéricas como tempo, espaço, enredo e foco narrativo foram abordadas a partir dos conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes, foi realizada a proposta de produção individual de um conto considerando tais características. Como as discussões suscitassem a comparação entre o gênero conto e o gênero peça teatral, surgiu entre os alunos a proposta de adaptar um dos contos produzidos para a linguagem teatral e apresentar o resultado, na forma de uma peça, para os colegas de outra turma.

Ao longo de todo o trabalho, em meio a orientações pontuais e à discussão das estratégias mais viáveis para a realização da peça (primeiro como texto produzido segundo o perfil genérico do texto teatral e depois já como peça encenada, que demandava estratégias para adequação do discurso escrito ao oral, dinâmicas para explorar a linguagem corporal e reflexões sobre o uso do espaço físico e de outros recursos de cena), os estudantes se habituaram, em situações de debate oral, escrita individual e coletiva, a avaliar seu próprio desempenho, a aplicação de seus conhecimentos para a concretização do trabalho e a compreender, por sua vez, os critérios de avaliação adotados pelo professor. Tais critérios foram organizados em torno não de uma avaliação escrita formal contendo os conteúdos desenvolvidos até então, mas de um olhar que abrangesse todo o percurso, desde as

discussões iniciais a respeito do gênero conto até a apresentação da peça, passando pelas abordagens e realizações concretas de cada estudante.

As variadas práticas inseridas nesse contexto, que orientaram para uma avaliação processual e não hierarquizada, permitiram que os estudantes também se descobrissem “sujeitos de opções” e pudessem vivenciar atitudes e desenvolver habilidades normalmente associadas à figura do docente. Para recuperar o que diz Freire a respeito da presença do professor, também os educandos se encontraram, em muitos momentos, no exercício das capacidades de “analisar, comparar, avaliar, de decidir, de optar, de romper” (FREIRE, 1996, p. 38). À medida que incorporávamos à rotina atividades realizadas de forma individual, em duplas, grupos maiores e mesmo coletivamente, e que essas mesmas atividades passavam a compor o espectro de experiências *avaliáveis* e ao mesmo tempo *adaptáveis* às necessidades de aprendizagem naquele contexto, os estudantes expressavam-se de maneira mais autônoma, utilizando as diversas possibilidades que então se (re)abriam e se complementavam: leitura, escrita, linguagem corporal, debates temáticos, rodas de conversas, reuniões, esboços, esquemas, exploração de recursos audiovisuais e exercício da retórica argumentativa.

Quanto às mudanças mais imediatamente perceptíveis relacionadas ao trabalho com a a teatralização, é possível citar, em primeiro lugar, um incremento na autoconfiança dos estudantes em relação às suas próprias potencialidades, seguido de um posicionamento mais crítico tanto em relação aos conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Língua Portuguesa como no que se refere às diferentes abordagens avaliativas que então se tornaram

possíveis. Para além de ter ampliado o universo de práticas que podem ser avaliadas ao longo do processo formativo, o trabalho gerou também um maior engajamento nos estudantes e, segundo depoimentos colhidos tempos depois, o trabalho com a linguagem teatral marcou positivamente a experiência escolar dos envolvidos.

### **Considerações Finais**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve diferentes configurações e demandas no decorrer da história do Brasil. Ela já serviu como meio de dominação cultural, a sua oferta ou limitação esteve relacionada aos interesses políticos e sociais vigentes em cada contexto social e histórico. Na atualidade, a EJA se volta para as demandas de acesso à formação escolar para todos que não a puderam realizar na idade apropriada.

O público atendido na modalidade difere daquele observado no ensino regular. Como mencionado, os educandos trazem consigo um amplo repertório de experiências de vida e, também, muitos saberes formais e informais que podem e devem ser apropriados e trabalhados no contexto de sala de aula. A avaliação pode servir como um dos vários meios de incluir os estudantes como efetivos agentes no processo pedagógico, com atividades que envolvam discussões, pesquisas, produções escritas e apresentações orais.

Mais do que pensar em um conjunto de instrumentos avaliativos, o trabalho na EJA necessita de constantes processos de reflexão sobre os objetivos propostos e os percursos trilhados nos períodos de formação. Trabalhar com jovens e adultos que precisam lidar com rotinas exaustivas de trabalho e de baixa remuneração é um

desafio para os docentes que necessitam reinventar suas práticas e crenças pedagógicas. O planejamento não pode ser “simplificado” com a intenção de “facilitar” a aprovação e, também, não pode ser feito ignorando as realidades existentes dentro e fora de sala de aula. Em ambos os casos, os mecanismos de exclusão são reforçados, e a obtenção de um certificado de conclusão não significará automaticamente aprendizado nem melhoria na condição de vida dos sujeitos.

Apenas um processo bem organizado e contextualizado poderá impulsionar os estudantes da EJA para novos e melhores lugares na organização social de nossa sociedade. Para isso, os objetivos de aprendizagem precisam ser claros e alinhados com as necessidades dos alunos, assim como a avaliação deverá se voltar para o desenvolvimento dos estudantes e não para a mera mensuração ou certificação de seus saberes.

As boas experiências pedagógicas e avaliativas devem surgir do próprio cotidiano da sala de aula. O docente deve estar academicamente preparado e consciente politicamente de seu papel para, então, perceber e agir diante das realidades que encontrar. No caso deste trabalho, relatamos uma experiência avaliativa bem-sucedida que envolveu a teatralização de contos produzidos pelos próprios estudantes. Todos os encaminhamentos contaram com a ampla participação dos alunos. Eles foram protagonistas e buscaram no professor também os seus papéis de orientador, avaliador e auxiliador nos projetos. Com o desenvolver dos trabalhos, foi possível observar uma maior participação dos alunos nas atividades e uma mudança no modo como eles lidavam com a escola, agora sob a perspectiva de que não se tratava de um lugar para receber conteúdos, mas um espaço

construído e reformulado coletivamente, onde eles podiam criar e transformar suas vidas.

Estas experiências motivaram a escrita deste trabalho, principalmente por compreendermos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino essencial para o pleno desenvolvimento de nossa sociedade, com mais pessoas instruídas e motivadas para exercer sua cidadania num Estado democrático de direito.

## Referências

BRASIL. **Decreto 13.429 de 31 de março de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm)>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. **Decreto 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm)>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao-e-alfabetismo-funcional-de-jovens-e-adultos>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. *In: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, pp. 89-94.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 79-88.

CAPRINI, L. V. N.; CORRÊA, A. C. A. Avaliação de matemática na EJA: ponto de partida ou ponto de chegada? **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Espírito Santo, v.5, n.02, p. 315-346, 2015.

CHARLOT, B. Relação com o saber. *In:* (Org.) BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2003. pp. 23-33.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, D. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. **Avaliação em educação**, 2007. pp. 5-8

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, 2008, pp. 347-372.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.V.; PIRES, C. M. C. Panorama da avaliação da Educação de Jovens e Adultos sob perspectivas da Educação Matemática. **Horizontes**, v. 33, n. 1, 2015.

GERBELLI, C. V. C. A educação de jovens e adultos do precarizado e o paradigma da dignidade provisória. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 124-147, 2021. Disponível em:<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50844/30259>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, M. A. G. C., GOMES, N. L.(Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação**. Brasília: 2019.

Disponível

em:<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Segundo Trimestre de 2022**.

Brasília: 2022. Disponível

em:<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact\\_2022\\_2tri.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2022_2tri.pdf)>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística do Encceja 2019**, Brasília: Inep, 2019.

Disponível em:<[https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-](https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja)

[informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja](https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja)>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística do Encceja 2020**, Brasília: Inep, 2020.

Disponível

em:<[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estaticas/sinopses\\_encceja/sinopse\\_encceja\\_2020\\_.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estaticas/sinopses_encceja/sinopse_encceja_2020_.pdf)>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. de Carlos Irineu da Costa.1.ed. 9.reimpr. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000 (Coleção TRANS).



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

NERI, M. C.; OSORIO, M.C. Retorno para a escola, jornada e pandemia. **FGV Social**, Jan. 2022. Disponível em: <[https://static.poder360.com.br/2022/01/FGV\\_Social\\_Neri\\_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf](https://static.poder360.com.br/2022/01/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf)>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

PREUSS, R. T; MENONCIN, C. O processo de avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos em uma cidade do noroeste do estado do Paraná. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v.8, n.17, 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores associados, 2010.

SOUSA, A. C. G. *et al.* Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: olhar sobre a perspectiva discente. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. Curitiba. **Anais**. 2013.

SOUZA, A. R. D. M. A educação de jovens e adultos: uma análise sobre a avaliação da aprendizagem. *In:VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional*. **Anais**. 2015.

VENTURA, J.; OLIVEIRA, F. G. R. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 03, p. 80-97, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

VERONEZI, B. C. *et al.* **Educação de jovens e adultos no Brasil: de onde partimos, onde chegamos e aonde precisamos chegar**. 2019. (Trabalho Final de Curso na disciplina Política e Organização da Educação Básica II, Licenciatura em Pedagogia). Universidade de São Paulo - USP, 2019.