REFLEXÃO E AÇÃO

ARTIGO

AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES SOBRE O PROGRESSO DAS APRENDIZAGENS

SELF-EVALUATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CONCEPTIONS ABOUT LEARNING PROGRESS

AUTOEVALUACIÓN EN LA EDU CACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CONCEPCIONES SOBRE EL PROGRESO DEL APRENDIZAJE

Reijane da Silva Lopes[1]
Maria Clarisse Vieira[2]

RESUMO
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa garantir a escolarização de sujeitos historicamente privados do direito à educação. Este artigo investiga os sentidos atribuídos por adultos e idosos da EJA ao progresso das aprendizagens por meio de atividades autoavaliativas. Epistemologicamente, busca-se um diálogo entre as perspectivas histórico-culturais e com os autores do campo da avaliação, a saber: Hadji (2001), Hoffmann (2014), Lopes e Silva (2012), Luckesi (2011) e Villas Boas (2006; 2008; 2011; 2017). Os dados produzidos por meio da pesquisa-ação e da observação participante, incluindo entrevistas em grupo e questionário, evidenciam a relevância da autoavaliação para o progresso das aprendizagens.
Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, autoavaliação, progresso das aprendizagens

ABSTRACT
Adult and Youth Education (AYE)aims to ensure schooling for individuals historically deprived of the right to education. This article investigates the meanings attributed by adults and seniors in EJA to the learning progress through self-assessment activities. Epistemologically, it seeks a dialogue between historical-cultural perspectives and authors in the evaluation's field: Hadji (2001), Hoffmann (2014), Lopes e Silva (2012), Luckesi (2011), and Villas Boas (2006; 2008; 2011; 2017). Data produced by action research and participant observation, including group interviews and questionnaires, highlight the relevance of self-assessment for learning progress.
Key words: Education of Young People and Adults, learning assessment, self-assessment, learning progress.

RESUMEN
La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) tiene como objetivo garantizar la escolarización de sujetos historicamente privados del derecho a la educación. Este artículo investiga los sentidos atribuidos por adultos y personas mayores en la EJA al progreso del aprendizaje a través de actividades de autoevaluación. Epistemológicamente, busca un diálogo entre las perspectivas histórico-culturales y los autores del campo de la evaluación: Hadji (2001), Hoffmann (2014), Lopes y Silva (2012), Luckesi (2011) y Villas Boas (2006; 2008; 2011; 2017). Los datos producidos mediante investigación-acción y observación participante, incluidas entrevistas grupales y cuestionarios, destacan la relevancia de la autoevaluación para el progreso de la prendizaje.
Palabras clave: Educación de Jóvenes y adultos, autoevaluación, progreso de la prendizaje

Submetido para publicação: **27/04/2024**
Aceito para publicação: **29/08/2025**

[1]Universidade de Brasília– UnB – Brasília – Brasil – https://orcid.org/0000-0003-2943-7145– reijanelopes02@gmail.com
[2]Universidade de Brasília– UnB – Bra sília – Brasil –http://orcid.org/0000.0001-5924-0488– mclarissev@yahoo.com.br

https://doi.org/10.17058/rea.33.19325

Este conteúdo é licenciado sob forma de uma Licença CreativeCommons – Atribuição 4.0 Internacional

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)[3] é uma modalidade da Educação Básica destinada a jovens, adultos e idosos que buscam iniciar ou dar continuidade aos estudos em fases tardias da vida, por terem experimentado interrupções escolares que revelam, segundo Paiva (2006), movimentos de negação e de exclusão de direitos, conspurcados desde a "infância, negados como tempo escolar e como tempo de criança" (Paiva, 2006, p. 521).

A EJA é um importante instrumento de democratização do acesso à Educação Básica, de enfrentamento às desigualdades educacionais e de promoção da inclusão social. Reconhecida como direito subjetivo pela Constituição Federal de 1988 e prevista na Lei nº 9.394/96 (LDB), foi com o Parecer CNE nº 11/2000 que passou a ser vista como uma categoria organizacional, com funções pedagógicas específicas, quais sejam: reparadora, ao buscar mitigar as injustiças históricas; equalizadora, por se propor a reduzir as desigualdades educacionais, e qualificadora, ao oferecer uma formação ao longo da vida e ampliar a participação social dos educandos. (Brasil, 2000).

Apesar dos avanços normativos, a sociedade civil seguiu protagonizando movimentos em defesa do direito à educação, buscando garantir uma oferta mais equânime e adequada às especificidades de jovens, adultos, idosos e trabalhadores, além da implementação de políticas públicas mais sólidas. Como resultado destas lutas — que incluíram plenárias regionais e nacionais entre 2017 e 2019 —, os marcos regulatórios da Educação Básica e da EJA no Distrito Federal foram atualizados com a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 13.632/2018, a Resolução nº 01/2018 do CEDF e as Notas Técnicas nº 1, 2 e 3 de 2019 (Distrito Federal, 2021).

Diante dos persistentes índices de analfabetismo na sociedade brasileira - 5,4% da população com 15 anos ou mais, segundo a Pnad Contínua/IBGE (2023) - foi lançado, em 6 de junho de 2024, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos[4]. Coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), em parceria com entes federativos, o pacto busca superar o analfabetismo, ampliar a escolaridade e garantir o acesso e a permanência na EJA, prevendo investimento superior a R$ 4 bilhões em quatro anos, com foco na formação docente, materiais didáticos, infraestrutura e auxílio estudantil. Inclui ainda ações

[3]A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreendida, neste trabalho, como Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT), porém, neste artigo, opta-se pela utilização do termo EJA, por ser o mais comumente adotado nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

[4]Fonte: Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja. Acesso em 20. jun. 2025.

como busca ativa, o Programa Pé-de-Meia, parcerias com institutos federais, acolhimento de filhos dos educandos e flexibilização de tempos, espaços e currículos, reafirmando o direito à educação ao longo da vida.

Nesse sentido, compreender que os educandos desta modalidade são sujeitos com trajetórias marcadas pela segregação, opressão, abandono e exclusão é essencial para garantir um atendimento personalizado. Estudos em educação reforçam a importância de um processo avaliativo centrado no desenvolvimento contínuo das aprendizagens, que valorize a construção do saber ao longo da vida, reconheça as experiências individuais, respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e promova a autonomia dos trabalhadores estudantes como protagonistas de seu próprio percurso formativo.

De acordo com as Diretrizes de Avaliação da SEEDF (Distrito Federal, 2018), a avaliação para as aprendizagens trata-se de um processo avaliativo contínuo, com intenção formativa, cujo propósito é promover o progresso das aprendizagens e fortalecer a autonomia dos educandos, considerando as oportunidades oferecidas e adaptando as situações didáticas ao conhecimento prévio, às práticas sociais dos educandos e aos desafios que estão aptos a enfrentar. Esta abordagem, ao regular as aprendizagens, fornece informações cruciais sobre o ato de aprender e ensinar, possibilitando que os educandos identifiquem suas dificuldades e desenvolvam estratégias para superá-las, tendo o *feedback* e a autoavaliação como elementos essenciais.

A prática da autoavaliação, enquanto exercício constante de reflexão e autocrítica, visa enriquecer o sistema interno de orientação para aprimorar a eficiência da autorregulação, entendida como a verdadeira 'chave' do sistema educacional (Hadji, 2001, p. 102). Esta abordagem, ao possibilitar melhorias no ensino, nas aprendizagens e na instituição escolar como um todo, deve integrar-se ao contexto da sala de aula. Sua presença não deve ser restrita ao final do processo, mas concebida como uma aliada durante todo o percurso formativo dos educandos, contribuindo, dessa forma, para formar cidadãos críticos, autônomos e capacitados para transformar a realidade em que estão inseridos.

Este artigo retoma os resultados de investigação desenvolvida entre agosto de 2017 e dezembro de 2018, por considerar que os dados produzidos no estudo ainda fornecem reflexões relevantes sobre o papel da autoavaliação da aprendizagem no contexto da EJA. Embora realizados há quase uma década, tais dados permanecem atuais, uma vez que os desafios estruturais e pedagógicos da modalidade — como a exclusão histórica, a descontinuidade das políticas e a desvalorização da avaliação formativa — continuam presentes nas escolas públicas

brasileiras. O recente Pacto Nacional de 2024, ainda que sinalize avanços, reforça justamente a permanência destas lacunas, o que confirma a pertinência e atualidade das análises apresentadas neste artigo.

O objetivo principal deste artigo é desvelar os sentidos que adultos e idosos atribuem ao progresso das aprendizagens por meio de atividades autoavaliativas. O lócus da pesquisa é a Escola Carandá-Guaçu[5], e os interlocutores da pesquisa são os educandos da terceira etapa do primeiro segmento da EJA e os educadores Miguel e Vera. O texto está organizado em três partes: na primeira, delineiam-se os aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida, discute-se a avaliação em uma perspectiva histórica, com vistas a contextualizar a autoavaliação na EJA. Posteriormente, analisa-se, a partir dos dados da pesquisa, a concepção dos educandos em relação ao seu processo de aprendizagem.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A Escola Carandá-Guaçu integra a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã, pertencente à rede pública do Distrito Federal. Inaugurada em junho de 1990, passou a ofertar, no turno noturno, o primeiro segmento da EJA[6] (1ª à 4ª etapa), voltado especialmente a pessoas idosas residentes nas proximidades. A implementação da EJA na instituição ocorreu em 2013, por meio da articulação entre o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) [7], a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã. Criado em 1987, o CEDEP visa dar continuidade aos processos de alfabetização sob a perspectiva da educação popular, em parceria com o Grupo de Ensino, pesquisa e extensão em educação popular e Estudos histórico-culturais (GENPEX)[8] da Faculdade de Educação da UnB.

A turma investigada era composta por 35 educandos da terceira etapa do primeiro segmento, dos quais 22 frequentavam regularmente. Participaram da pesquisa 21 educandos,

[5]Nome fictício para preservar a identidade da escola.

[6]De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Distrito Federal, a EJA organiza-se em três segmentos: o primeiro refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com quatro etapas (1.600 horas); o segundo, aos anos finais do Ensino Fundamental, também com quatro etapas (1.600 horas), e o terceiro, ao Ensino Médio, composto por três etapas (1.200 horas).

[7]Esta organização não governamental foi criada em 1987 como resultado das lutas por moradia travadas pela população que havia migrado para construir o Lago Paranoá e, após o término das obras, buscava se fixar na região do Paranoá. Em decorrência dessa mobilização, estabeleceu-se uma parceria entre a Faculdade de Educação da UnB e a instituição, com o objetivo de desenvolver trabalhos de alfabetização de jovens e adultos. Conferir: Reis (2011).

[8] Entre 2015 e 2018, o grupo desenvolveu, junto à escola, um trabalho de extensão realizado com a participação de estudantes de Graduação e Pós-Graduação da UnB, sob a orientação de professores-pesquisadores da Faculdade de Educação. Por meio deste trabalho, foram promovidas atividades de alfabetização e inclusão digital com os estudantes da EJA, contando também com a participação de alguns professores da instituição. Graças à parceria, a prática realizada no contexto escolar serviu de base para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação ao longo de quatro anos, articulada à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Conferir: (Sobral, Reis e Vieira, 2024).

com idades entre 37 e 69 anos, majoritariamente oriundos da Região Nordeste (81%) e, em sua maioria, mulheres (62%). Para preservar o anonimato, os nomes dos estudantes foram organizados em ordem alfabética e substituídos por identificações numéricas, a saber: E1 a E21.

O percurso metodológico adotado baseou-se na pesquisa-ação, compreendida como um processo contínuo de ação-reflexão-ação, de natureza qualitativa e voltada à transformação da realidade vivida por meio da resolução de problemas coletivos, com ênfase nos aspectos qualitativos de natureza político-social (Thiollent, 1997). Autores como René Barbier (2002), Michel Thiollent (1997) e André Morin (2004) destacam a importância da implicação do pesquisador, do uso do diário de bordo, do processo em espiral cíclica, permitindo a ação-reflexão-ação, e da imersão no contexto investigado, visando uma prática emancipadora.

A pesquisa foi desenvolvida entre agosto de 2017 e dezembro de 2018, seguindo as quatro etapas propostas por Thiollent, quais sejam: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação. No segundo semestre de 2017, realizaram-se as fases exploratória e principal, com observação participante, registros no diário de bordo, aplicação de questionários a dez educadores e entrevista semiestruturada com a supervisora pedagógica, com o objetivo de compreender o processo avaliativo da escola.

No primeiro semestre de 2018, iniciou-se a primeira fase de ação, seguida da primeira fase de avaliação. Uma das pesquisadoras, autora deste texto, foi inserida no contexto da sala de aula[9], acompanhando os educadores e desenvolvendo seis intervenções didáticas integradas aos conteúdos por eles ministrados. No segundo semestre de 2018, foram realizadas a segunda fase de ação e a segunda fase de avaliação, com entrevistas semiestruturadas junto aos educadores e entrevistas em grupo com os educandos.

A entrevista em grupo é uma técnica investigativa recorrente na educação e especialmente eficaz com grupos socialmente constituídos. Para gerar dados significativos, esta abordagem requer o comprometimento do entrevistador com a realidade dos participantes, considerando o "conjunto de significações do grupo" (Amado, 2013, p. 224). Neste estudo, as entrevistas foram realizadas em dois momentos: com a turma reunida (intervenções autoavaliativas I) e em pequenos grupos (intervenções autoavaliativas II). E, assim, permitiu

[9]A inserção de uma das pesquisadoras na escola ocorreu mediante trabalho do GENPEX, grupo do qual a pesquisadora fazia parte e no qual desenvolvia um projeto de alfabetização na sala de informática, tendo a pesquisa-ação como base metodológica. Esta articulação institucional entre universidade e escola foi fundamental para garantir o vínculo com a equipe pedagógica e viabilizar a continuidade da pesquisa.

explorar as concepções dos trabalhadores-estudantes sobre o progresso das aprendizagens na Escola Carandá-Guaçu, como será apresentado na seção 3 deste artigo.

Durante a intervenção autoavaliativa I, os educandos foram organizados em um arranjo semicircular e incentivados a refletir sobre diferentes aspectos do processo avaliativo, por exemplo, como a avaliação era conduzida, sua importância, os métodos utilizados pelos educadores, suas percepções sobre as provas de português e matemática, estratégias para melhorar a leitura e a escrita, a contribuição do educador nesse processo, a experiência vivida ao realizar autoavaliações e os possíveis benefícios desse exercício.

A intervenção autoavaliativa II focou no uso de imagens como estímulo à reflexão sobre as metas individuais de aprendizagem. Cada educando recebeu um kit com oito figuras associadas a diferentes objetivos, como: tirar a CNH, ler e escrever, ler a Bíblia, conquistar um emprego, fazer amizades, preencher formulários, usar o computador e alcançar maior autonomia. As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos de quatro a cinco participantes, totalizando cinco grupos, nas aulas de português e matemática. Neste artigo, contudo, será analisada apenas a intervenção autoavaliativa I, já que os dados da segunda intervenção extrapolam o escopo deste estudo e requerem um tratamento analítico mais aprofundado, reservado para uma futura publicação.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), por articular o tratamento sistemático de dados qualitativos à interpretação de significados. O processo seguiu três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Nas fases iniciais, foram realizadas a leitura flutuante e a organização preliminar do material. Em seguida, procedeu-se à codificação e categorização dos dados, fundamentando-se em recortes textuais (escolha da unidade) e agregação (escolha de categorias).

As informações foram organizadas a partir dos objetivos da pesquisa, e as categorias de análise emergiram dos temas diretamente relacionados a esses objetivos, quais sejam: *percepção do progresso nas aprendizagens; dificuldades autorreferidas; impacto das práticas autoavaliativa,* e *relação entre avaliação e autonomia,* norteando a interpretação dos dados, considerando a aprendizagem como um processo mediado, historicamente situado e atravessado por dimensões sociais, culturais e subjetivas. A definição das categorias surgiu a partir da leitura recorrente dos dados empíricos, sendo posteriormente confrontada com os referenciais de autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2014) e Hadji (2001), cujas reflexões sobre avaliação formativa e autonomia do educando contribuíram para a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Na próxima seção, apresenta-se um histórico da avaliação formativa, com o objetivo de contextualizar a autoavaliação no âmbito da EJA. Em seguida, será delineada a concepção dos educandos sobre seu próprio processo de aprendizagem, estabelecendo um diálogo com os educadores da turma.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A AUTOAVALIAÇÃO NA EJA

A discussão sobre avaliação educacional é recorrente entre os estudiosos da educação, pois, embora possa contribuir para o sucesso escolar e a redução das desigualdades sociais (Freitas, 2014), também tem sido apontada como instrumento de manutenção do *status quo* e de reprodução das desigualdades. As origens da avaliação educacional remontam a 1949, com a proposta curricular de Tyler, elaborada em um contexto conservador e tecnicista voltado à ampliação da escolarização. Já em 1967, Scriven introduziu o termo "avaliação formativa", inicialmente, no contexto da avaliação curricular, sendo posteriormente ampliado para a avaliação dos estudantes nos estudos de Bloom, em 1971.

Historicamente, a avaliação educacional articula-se a duas concepções epistemológicas distintas, a positivista, que privilegia abordagens técnicas e tradicionais como provas objetivas, e a sócio-histórica, que valoriza a avaliação com intenção formativa e a racionalidade prática e crítica (Hadji, 2001). Nesse cenário, a avaliação tradicional (somativa) e a avaliação com intenção formativa não são excludentes, ainda que tenham finalidades distintas. A somativa ocorre ao final do processo, com foco na classificação e comparação, podendo gerar sentimentos de fracasso e desmotivação. Enquanto a formativa (com intenção formativa) acompanha o percurso das aprendizagens, fornecendo *feedback* tanto para os educandos, quanto para os educadores, possibilitando a revisão de trajetórias e métodos metodológicos (Hadji, 2001; Hoffmann, 2014).

Lopes e Silva (2012) propõem três categorias de avaliação: da aprendizagem, para a aprendizagem e como aprendizagem. A primeira acontece ao final do processo e tem caráter quantificador, sem a participação ativa dos educandos. A segunda busca orientar o ensino e qualificar as aprendizagens, favorecendo o acompanhamento e a tomada de decisões pedagógicas. A terceira — a autoavaliação — promove a reflexão dos educandos sobre seu próprio processo, estimulando a autorregulação, o ajuste de metas e a responsabilização pela aprendizagem.

A prática formativa oportuniza uma avaliação contínua e processual, valorizando o erro como elemento essencial para a superação, reflexão e autoquestionamento. Esta abordagem dialética promove um ambiente escolar menos autoritário e menos seletivo, ampliando as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento dos educandos. Ao ser frequente e interativa, a avaliação formativa permite identificar avanços e lacunas, possibilitando a reorganização do percurso educacional. Para Villas Boas (2006), a análise do progresso das aprendizagens precisa considerar o esforço do educando, seu contexto e as aprendizagens ao longo do tempo, enfatizando não apenas os critérios de avaliação, mas o processo de aprendizagem.

Segundo Hadji (2001), há dois tipos de avaliação: a espontânea, de caráter informal, revestida de juízos de valor, e a instituída, que utiliza instrumentos formais para produzir informações sobre as quais serão feitos julgamentos. Ambas podem assumir uma intencionalidade formativa, dependendo dos objetivos que as orientam. A avaliação com intenção formativa busca promover o progresso das aprendizagens ao oferecer subsídios tanto para o ensino, quanto para o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a autoavaliação, entendida como prática de autobalanço, caracteriza-se pela autorregulação, que permite a transição de uma regulação cognitiva simples para uma regulação metacognitiva, mais consciente e reflexiva. É também mediada por um diálogo interno, sustentado pela linguagem do outro, que amplia as competências espontâneas de autorregulação dos educandos. Inicialmente mediada pelo educador, esta reflexão promove autonomia e autocrítica, reduzindo o controle externo, fortalecendo a responsabilidade individual pela aprendizagem (Hadji, 2001).

Para Lopes e Silva (2012), a avaliação das aprendizagens desempenha um papel ativo e intencional no cotidiano da sala de aula, fornecendo *feedback* tanto aos educadores, sobre a eficácia das atividades desenvolvidas, quanto aos educandos, sobre o alinhamento de sua aprendizagem com os objetivos, expectativas e metas estabelecidos. A avaliação orienta-se por três questões principais: *Para onde vou? Onde estou agora?Como chegar lá?,* exigindo a definição de metas de aprendizagem por etapas, avaliação do nível atual de compreensão e adoção de estratégias para superar as discrepâncias diagnosticadas, tornando o processo avaliativo cíclico e dinâmico.

Ao centrar-se no *quê* e *como* se aprende, o educando é levado a compreender seu percurso formativo, favorecendo a análise do ato de aprender e o redirecionamento da prática pedagógica, fomentando, com isso, o desenvolvimento da metacognição e da competência para

definir metas de aprendizagem, fortalecendo a autoconfiança e a autoestima. No entanto, para que haja motivação, é essencial equilibrar os desafios propostos e manter um diálogo contínuo entre educador e educandos (Lopes; Silva, 2012).

Hadji (2001) destaca que a autoavaliação visa privilegiar a regulação da aprendizagem e desenvolver a metacognição por meio da autorregulação baseada no autocontrole da ação. O autor diferencia o autocontrole, entendido como autobalanço ao final do processo avaliativo, da autonotação, associada à atribuição de notas, ressaltando que apenas o primeiro favorece uma avaliação com intenção formativa.

Miranda e Pereira (2017) reforçam, nesse sentido, a importância de compreender as práticas avaliativas a partir de dimensões sociológicas, epistemológicas e históricas, defendendo uma abordagem menos classificatória e excludente na EJA, integrada ao trabalho pedagógico e atenta à diversidade dos sujeitos envolvidos.

Villas Boas (2008) ressalta que a avaliação formativa abrange todas as atividades em sala de aula, oferecendo *feedback* contínuo para orientar o trabalho pedagógico. Entre os procedimentos avaliativos, ressaltam-se a avaliação por colegas, a autoavaliação, o uso de portfólio, as provas e os registros reflexivos. Complementarmente, Lopes e Silva (2012) propõem o uso de questionários, diários de bordo, grelhas de observação, fichas de autoavaliação e diversas técnicas de avaliação formativa (TAF), entendidos como fontes de *feedback* interativo que fortalecem a autoavaliação como aliada da avaliação formativa.

No contexto da alfabetização de jovens e adultos, Villas Boas (2017) enfatiza a importância de uma avaliação encorajadora que estimule a autorregulação do processo tanto por parte dos educandos, quanto dos educadores. A perspectiva formativa pressupõe a construção conjunta e colaborativa dos instrumentos avaliativos. Para ser eficaz, a autoavaliação precisa ser compreendida e negociada, mobilizando os educandos para a metacognição -processo pelo qual o sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e etapas de sua atividade cognitiva (Villas Boas, 2008).

Miranda e Pereira (2017) defendem a adoção de práticas avaliativas democráticas, dialógicas e colaborativas na EJA, com foco na construção de um ambiente acolhedor, que favoreçam o diálogo, a escuta sensível e a troca de saberes. Estas práticas visam atenuar os efeitos negativos historicamente associados à EJA, como o não aprendizado, a reprovação e a evasão. Os autores apontam uma cultura de valorização humana e sucesso escolar como caminho para a transformação social, destacando uma relação pedagógica significativa, baseada em aspectos formativos e considerando a dialogicidade do processo de aprendizagem, que se

desenvolve em três tempos, quais sejam: o da admiração (reconhecimento sensível das singularidades), o da reflexão (compreensão da trajetória formativa) e o da reconstrução (reorientação dos percursos).

A avaliação formativa, portanto, assume o papel central na EJA, ressaltando a necessidade do comprometimento dos educadores com a aprendizagem dos educandos. A análise das manifestações cognitivas e afetivas possibilita avaliar o que foi efetivamente aprendido, com base em critérios previamente acordados. A avaliação, assim, deve redirecionar percursos, desenvolver as aprendizagens e estabelecer padrões mínimos de conhecimentos, habilidades e hábitos (Luckesi, 2011).

Para Hoffmann (2014), a avaliação formativa é uma ação coletiva e consensual, que favorece a conscientização das desigualdades sociais e a construção de aprendizagens significativas por meio da cooperação e do desenvolvimento do pensamento crítico. A autoavaliação, nesse processo, configura-se como ferramenta essencial ao contribuir para a autorregulação das aprendizagens e a promoção da inclusão social.

A CONCEPÇÃO DOS EDUCANDOS SOBRE O PROGRESSO DAS APRENDIZAGENS

A autoavaliação, enquanto componente fundamental da avaliação formativa, propicia aos estudantes a possibilidade de acompanhar, refletir e redirecionar suas aprendizagens. Mais do que um exercício de julgamento, trata-se de um processo contínuo de análise das próprias ações, percepções e sentimentos, considerando os objetivos de aprendizagem e os critérios previamente estabelecidos (Villas-Boas, 2008). Hadji (2001) amplia esta compreensão ao relacionar a autoavaliação à regulação da ação pedagógica, incluindo a autorregulação e a metacognição, entendidas como dimensões que permitem ao sujeito orientar-se internamente durante a realização das tarefas, e não apenas após sua conclusão.

É com base nessa perspectiva que se analisam os dados reunidos na categoria temática "percepções sobre o progresso na aprendizagem". Entre os 21 educandos entrevistados, 12 manifestaram entusiasmo em relação aos próprios avanços, enquanto oito revelaram incertezas sobre seu aprendizado.

Esta percepção de insegurança pode estar relacionada a múltiplos fatores, entre eles, as dificuldades escolares recorrentes na trajetória dos estudantes trabalhadores, como as experiências de reprovação. Entre os entrevistados, nove educandos relataram dificuldades na aprendizagem, apresentando tempos de permanência escolar que variavam entre dois e cinco

anos. Um exemplo emblemático é o do educando E6, que, embora estivesse frequentando a escola há dois anos e buscasse melhores oportunidades de emprego, não se sentia motivado com seu progresso.

> *Eu acho que o estudo tá pouco ainda. Não aprendi quase nada, ainda. (...) tem que formar mais, tem que ter um diploma. (...) Ainda não tô dando conta, não. Eu ainda não me arrisco..., né? Já é o começo. Só tenho que aprender mais (Educando E6).*

O depoimento de E6 evidencia sua insegurança em relação ao processo de aprendizagem e a importância atribuída à obtenção do diploma como meio de facilitar sua inserção no mercado de trabalho, refletindo, com isso, a sensação de viver um presente incerto, desprovido de perspectivas futuras, e destacando a EJA como a "última porta para o futuro" (Arroyo, 2017, p. 8). No entanto, a condição de trabalhador estudante impõe uma série de obstáculos ao longo da trajetória escolar, que frequentemente geram desânimo e dificultam a manutenção do foco nos estudos.

No caso da educanda E15, que frequentava a escola há três anos com o objetivo de aprender a ler e escrever, apesar de perceber seu progresso, reconhecia que as adversidades da vida impactavam negativamente seu desempenho. Este impacto tornou-se ainda mais acentuado devido à perda recente de sua filha, ocorrida há cerca de seis meses:

> *Tô tentando ler e escrever, mas eu já leio muita coisinha, mas tem muita coisa que, tem hora que apaga, sai da mente! Mas é modo de muito problema. Falta ainda muita coisa. Depois de julho pra cá, eu tô evoluindo mais um pouco. Evolui muita coisa! (Educanda E15).*

Estes casos ilustram situações de fracasso escolar, frequentemente avaliadas por critérios como notas, indicadores de sucesso e anos de atraso. Esta avaliação atribui a estes indivíduos "a marca da diferença e da falta" (Charlot, 2000, p. 17), reforçando uma percepção depreciativa de si mesmos, forjada por processos sociais, culturais e políticos que naturalizaram a exclusão dos que não se ajustam às normas escolares hegemônicas.

Esta lógica reflete a concepção freireana de opressão, através da qual o sujeito internaliza a visão do opressor e passa a duvidar de sua capacidade de aprender (Freire, 2008). A ausência de habilidades consolidadas de leitura e escrita acentua a invisibilidade social, evidenciada nos relatos da categoria "dificuldades autorreferidas", que abordam os desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento.

O educando E19 demonstrava autocrítica ao reconhecer tanto seus progressos, quanto suas limitações. Seu desejo de aprender a ler e escrever estava ligado à busca pela autonomia,

evitando depender de terceiros e escapando do tratamento desrespeitoso que havia experimentado anteriormente.

> *Que a gente sem leitura não é ninguém, né? Você não consegue ir num lugar só. Tem que ficar perguntando, e às vezes as pessoas passam carão. A gente já levou muito carão, muitas patadas das pessoas, né? Fala: 'Oh, o nome lá, você não tá vendo? '(...) De 0 a 100, vou botar que foi uns 35/40%. Não vou dizer que tô 50% bem. Entrei sem saber nada, então já aprendi alguma coisa ... (Educando E19).*

Os relatos de E19 desvelam o estigma social em relação àqueles que não dominam plenamente a escrita, corroborando os estudos de Galvão e Di Pierro (2012). Este preconceito é influenciado por fatores educacionais, econômicos, étnico-raciais e culturais. A ausência de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo resulta em limitações objetivas para estes indivíduos, levando-os à interiorização de rótulos pejorativos e da desvalorização simbólica impostos pela sociedade (Galvão; Di Pierro, 2012).

A fala de E19 também evidencia a autonotação do desempenho como reflexo da cultura da autoavaliação, entendida como medida objetiva de sucesso acadêmico (Hadji, 2001). A percepção negativa, somada às dificuldades enfrentadas no percurso escolar, tende a limitar as expectativas de acesso ao Ensino Superior.

A importância da leitura do mundo, como proposto por Freire (2008), é evidenciada na fala da educanda E17, que destaca como os estudos impactaram positivamente sua vida, permitindo-lhe realizar tarefas cotidianas de forma mais autônoma. Esta ressignificação das práticas sociais através da leitura e escrita, conforme Vygotsky (2008), contribui para o desenvolvimento psicossocial e afetivo dos educandos da EJA.

Na terceira etapa da Escola Carandá-Guaçu, observa-se uma diversidade nos ritmos de aprendizagem, com dez educandos demonstrando maior autonomia na leitura e na escrita. Em geral, dificuldades em português também se refletiam na matemática, cujos desafios, muitas vezes interdisciplinares, exigiam habilidades de leitura e interpretação ainda em desenvolvimento. Quanto às operações matemáticas, a maioria mostrou facilidade com adição; duas educandas destacaram-se na subtração, e uma na multiplicação. Todavia, quatro educandos relataram dificuldades gerais em matemática, e três, especificamente, com a multiplicação.

Pelo menos cinco educandos com menor autonomia na terceira etapa apresentavam dificuldades em unir letras, sugerindo que avançaram sem terem sido plenamente alfabetizados. Segundo Morais e Albuquerque (2004), a EJA costuma adotar métodos tradicionais de alfabetização, centrados na codificação e decodificação de palavras em etapas fixas, o que

limita o letramento ao ambiente escolar. Os autores defendem uma abordagem de *alfabetizar letrando*, que insere a leitura e a escrita nas práticas sociais da leitura e da escrita, ampliando o significado da aprendizagem.

O contexto observado na escola pesquisada pode, em parte, explicar as dificuldades dos educandos, sobretudo porque, segundo Freire (1989), a leitura e a escrita precisam ser contextualizadas com palavras e temas significativos para suas vivências — algo que era pouco frequente em sala de aula.

Ao refletirem sobre seu desempenho em leitura, escrita e cálculo, os educandos inicialmente mencionaram aspectos gerais de comportamento: quatro mencionaram estar se esforçando; três afirmaram estar progredindo, e um disse estar se descobrindo. Três destacaram interferências externas, como problemas familiares e de saúde, faltas frequentes, cansaço pós-trabalho e desmotivação. Em um segundo momento, reconheceram que conseguiam ler, mas identificaram áreas de aprimoramento na escrita e leitura, como omissão de letras, confusão de sons e dificuldades ortográficas.

> *Meu único problema hoje, aqui na sala de aula, graças a Deus, é só o português, que é esse ditado, escrever as palavras certas. A minha mente é o português, no meu caso, aqui. Na sala de aula, o português, pra mim, é o fundamental. Escrever certo o U com L, o S com o C, isso é o único problema que eu tenho ainda (Educando E21).*

> *O que me incentiva, também, é porque eu vejo que eu estou bem melhor do que eu entrei, então, mesmo com toda dificuldade, eu consigo ler algumas coisas. Quando eu não consigo, é porque tem uma letra que é, que não dá som, quando é uma letra que dá outro som, aí que eu troco, já não sai nada mesmo. Aí eu falo: 'Fica aí que eu não vou discutir com você, não'. Aí, quando eu tenho essa dúvida, eu pergunto pro meu filho e aí ele fala: 'não, mãe, é porque essa letra aí não tem som. E então essa letra dá o som de outra letra, por isso que é difícil, mas é assim que lê. Quando você vê essa letra, você lembra que ela dá esse som'. Mas aí, nas batalhas, você vai aprendendo um pouquinho mais (Educanda E20).*

Os educandos E20 e E21 apontam a dificuldade na escrita alfabética, evidenciando a necessidade de habilidades de análise fonológica, segundo a perspectiva reflexiva da linguagem de Morais e Albuquerque (2004), que relaciona a escrita e a construção de significados. Em contraponto, a educadora Vera atribui esta aprendizagem a aspectos psicomotores e perceptivos, envolvendo a memorização de fonemas e grafemas, valorizando a prática e a observação da grafia das palavras no cotidiano. No entanto, segundo a psicogênese da escrita, esta abordagem é secundária, pois o ato de ler vai além da simples codificação, já que a escrita alfabética é considerada um sistema notacional (Morais; Albuquerque, 2004).

Logo, na fase inicial da EJA, recomenda-se uma abordagem de letramento emancipador, como propõe Freire (1989), em que o educador valoriza a realidade cultural dos educandos,

estimulando a oralidade por meio de debates e relatos, desafiando-os à escrita. Esta perspectiva entende que ler e escrever são aspectos inseparáveis do processo de compreensão e domínio da língua e linguagem (Freire, 1989, p. 27).

Para além das duas categorias temáticas citadas anteriormente, a intervenção autoavaliativa I possibilitou a percepção da "relação avaliação-autonomia" (em que o domínio da escrita alfabética se vinculou à conquista de autonomia) e da "relevância das práticas autoavaliativas" para o desenvolvimento das aprendizagens. Estas duas categorias temáticas buscaram ampliar o processo de autoavaliação e desvelar a concepção dos educandos sobre o progresso das aprendizagens.

Durante a intervenção autoavaliativa I, os educandos com maiores habilidades na escrita verbalizaram que já conseguiam escrever pequenos textos. A educanda E11 mencionou ser capaz de redigir textos de três a quatro linhas, enquanto E2 afirmou conseguir escrever um texto de uma folha, embora com alguns erros. Outros participantes indicaram que a aquisição da escrita alfabética lhes permitiu ingressar nas redes sociais e nas práticas de letramento da sociedade. Onze educandos utilizavam o *WhatsApp*[10]regularmente, com E23 optando por escrever no aplicativo, e E15 preferindo enviar áudios. Além disso, três educandos mencionaram ter escrito e-mails; E10 relatou escrever bilhetes diários para seus filhos; E11 fazia anotações sobre suas atividades diárias, e E20 lia livros e conteúdo no *Facebook*[11].

A perspectiva de Vygotsky (2008) enfatiza o ser humano como um ser cultural, cujo desenvolvimento é moldado por interações e aprendizagem cultural nas relações sociais. O acesso a tecnologias, como *smartphones* e redes sociais, insere os educandos da EJA na sociedade digital, enriquecendo suas experiências e aprendizagens.

Na Escola Carandá-Guaçu, o Projeto de Inclusão Digital integrava estas tecnologias para apoiar o desenvolvimento e as aprendizagens dos trabalhadores estudantes da EJA, valorizando suas histórias de vida e promovendo a inclusão digital como instrumento de transformação pessoal e social (Cruz, 2017).

Após as provas escritas de gramática e interpretação de texto, o educador Miguel forneceu *feedback* a oito educandos, ressaltando os progressos das aprendizagens e as áreas de melhoria. Por meio desta amostra, evidenciou-se que os educandos com menos autonomia

[10] "É um aplicativo para celulares multiplataforma, utilizado para trocar mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios, através de uma conexão com a internet" (Fonte: disponível em: https://www.significados.com.br/whatsapp/). Acesso em maio de 2019).

[11] "É uma rede social gratuita criada por estudantes da Universidade Harvard, lançada em 2004, em que os usuários criam perfis e trocam mensagens privadas e públicas com os participantes de grupos de amigos" (Fonte: disponível em: https://www.significados.com.br/facebook/. Acesso em maio de 2019).

apresentavam dificuldades semelhantes em escrita e leitura. Dos oito educandos, cinco ainda não liam com fluência, nem compreendiam textos, apesar de terem iniciado o processo de leitura. O educador Miguel orientou-os a focarem em aspectos como cópias incorretas, omissões, respostas incompletas, separação de palavras e ansiedade nas provas. Esta prática, essencial para a autointerpretação — peça-chave na avaliação formativa — ajuda os educandos a corrigirem os erros, sendo multidirecional, orientada e livre de julgamentos (Hadji, 2001). Miguel valorizou os acertos, fortalecendo a autoestima dos educandos e a confiança no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Leal (2004), entender o sistema alfabético é essencial para a autonomia na leitura e escrita, que pode ser desenvolvida por meio de atividades reflexivas. Após o *feedback* das provas, Miguel promoveu esta autonomia por meio do reagrupamento interno, diversificando as atividades, conforme o ritmo de cada educando.

> *Com o reagrupamento interno, eu acabo fazendo grupos, onde, digamos que, o conhecimento seja próximo um do outro e aí eu vou aplicando as atividades que eu acredito que eles necessitam, de uma forma mais individualizada, por meio do grupo. (...) Então, por exemplo, eu tenho um grupo que eu ainda estou querendo trabalhar palavras, formação de palavras, construção de palavras, então a gente faz a leitura daquelas palavras. Tem grupo que eu já estou com textos pequenos, então, a gente faz a leitura daquele texto. Cada um vai lendo um parágrafo, a gente faz a discussão sobre o vocabulário do texto, sobre a compreensão do texto (Miguel).*

O reagrupamento interno se mostrou uma estratégia promissora e eficaz, fortalecendo o coletivo e as relações sociais dentro e fora da sala de aula, impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento humano. No entanto, de acordo com as perspectivas de Leal (2004) e Morais e Albuquerque (2004), esta dinâmica pode ser aprimorada para promover não apenas a codificação e decodificação do sistema alfabético, mas também o letramento de forma mais abrangente.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou analisar as contribuições da autoavaliação no progresso das aprendizagens de trabalhadores estudantes da EJA. Ao longo das intervenções autoavaliativas, o diálogo estabelecido permitiu discutir o avanço das aprendizagens e destacar a relevância da autoavaliação no processo de avaliação, alinhando intenções de aprendizagem aos objetivos de ensino. Os educandos valorizaram a experiência de compartilhar suas intenções e histórias com seus pares, promovendo empatia entre eles. O desvelamento resultante proporcionou trocas e aprendizado, clarificando o progresso das aprendizagens. Além disso, a crescente autonomia na

leitura e escrita impulsionou a autoestima e a superação de adversidades para alcançar metas e objetivos.

As intervenções autoavaliativas incitaram os educandos a seguirem o caminho de um processo crítico e autônomo, mas que necessita ser aprimorado, no sentido de tornar a avaliação uma ação desenvolvida pelo próprio educando (avaliação em primeira pessoa). Este ideal é defendido por Hadji (2001) e Villas Boas (2008; 2011; 2017). Assim, para que se tenha uma avaliação com intenção formativa, é importante que os sujeitos da EJA se tornem os autores do ato educativo, o que ocorre na medida em que a autoavaliação desempenha o papel de autorregulação contínua da aprendizagem.

Contudo, é mister integrar a autoavaliação ao trabalho pedagógico, enfatizando o papel do educador em registrar o desempenho dos educandos e criar condições propícias para o desenvolvimento das aprendizagens. A atitude mediadora e formativa do educador possibilita o protagonismo dos trabalhadores estudantes. No entanto, salienta-se que a mudança no processo avaliativo requer um rearranjo no trabalho pedagógico, garantindo a consonância com o par dialético avaliação/objetivos.

Embora a autoavaliação não fosse integrada de forma contínua na escola, as intervenções autoavaliativas destacaram sua importância, proporcionando aos educandos a capacidade de aprender a utilizar o seu saber para construir significados, conseguindo automonitorar o que aprenderam e o que falta aprender, decidindo o que fazer a partir deste conhecimento.

Assim, os resultados derivados deste processo de pesquisa-ação destacam a importância da autoavaliação para os educandos da terceira etapa do primeiro segmento da EJA. Além disso, percebe-se que estão alinhados aos objetivos de uma abordagem que não se limita à análise diagnóstica do fenômeno investigado, mas pressupõe intervenção-ação. Espera-se, com isso, que as informações geradas e o diálogo entre os envolvidos contribuam para aprimorar o trabalho pedagógico e beneficiar todos que lidam com esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adulto**s. Brasília: MEC, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ, Karla N. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, FE. Brasília – UnB, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:** avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2018. Disponível em:https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/04/Manual-Diretrizes.pdf. Acesso em 15 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação do DF, mar. 2021.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

GALVÃO, Ana Maria O.; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra analfabeto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promov**er: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEAL, Telma F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético. *In*, ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Joseval R.; PEREIRA, Maria S. Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar. **Educação em Foco,** Belo Horizonte, ano 20, n. 31, p.49-71, - mai/ago. 2017. DO I: https://doi.org/10.24934/eef.v20i31.1320 Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/1320. Acesso em: 14 abr.2024.

MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In*. ALBUQUERQUE, Eliana B.C.; LEAL, Telma F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORIN, André. P**esquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p 519-566, set./dez. 2006. DOI:https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300012. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 abr.2024.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano:** amor-poder-saber na educação/ alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes; REIS, Renato Hilário dos; VIEIRA, Maria Clarisse. Diálogo-Dialético na EJA parceria entre universidade, movimento popular e escola pública. **REVISTA DA FAEEBA- Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 33, p. 255-269, 2024. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n76.p255-269. Disponível en: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/20649. Acesso em 14 abr. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**.Campinas,SP: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2011

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