

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Acción-reflexión: la unidad dialéctica de la práctica pedagógica, respecto a la evaluación del aprendizaje de la biología, en la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores

André Henrique Schneeberger

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Joaçaba-Brasil

Dilva Bertoldi Benvenuti

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Maravilha-Brasil

Resumo

Trata-se do resultado de um estudo cuja temática entrecruza a avaliação das aprendizagens na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. O objetivo é identificar o ato da ação-reflexão na prática avaliativa de educadoras de Biologia de EJA atuantes na Coordenadoria Regional de Educação de Joaçaba, Santa Catarina. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com amostra de cinco educadoras e analisados por Análise de Conteúdo. O estudo investigou se as educadoras utilizam os resultados das avaliações para repensar suas práticas pedagógicas. Como resultado, a maioria das educadoras demonstrou realizar o ato da ação-reflexão, adaptando suas abordagens em resposta aos resultados obtidos. Conclui-se que esta práxis avaliativa é tida como uma oportunidade para subsidiar defasagens no ensino e na aprendizagem, com ajustes contínuos para atender às necessidades discentes.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; Educação de Jovens e Adultos; Ação-reflexão.

Resumen

Este estudio presenta los resultados de una investigación que entrelaza la evaluación del aprendizaje en la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores. El objetivo es identificar la acción reflexiva en la práctica evaluativa de las docentes de Biología que trabajan en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en la Coordinación Regional de Educación de Joaçaba, Santa Catarina. Los datos se recopilieron a través de entrevistas semiestruturadas con una muestra de cinco profesoras y se analizaron mediante Análisis de Contenido. El estudio investigó si las educadoras utilizan los resultados de las evaluaciones para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Como resultado, la mayoría de ellas demostraron realizar la acción reflexiva, adaptando sus prácticas pedagógicas en respuesta a los resultados obtenidos. Se concluye que esta praxis evaluativa se considera una oportunidad para abordar las brechas de enseñanza y aprendizaje, con ajustes continuos para satisfacer las necesidades de las y los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Educación de Jóvenes y Adultos; Acción-reflexión.

Introdução

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, garante a “VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos[às] que forem trabalhadores[(as)] as condições de acesso e permanência na escola;” (Brasil, 1996). Porém, apesar da democratização da educação básica ser garantida pela lei, os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas e estatísticas, revelam que, em 2023, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (apesar da terminologia EJA não incluir as pessoas idosas, importa informarmos aos(as) leitores(as) que sempre que utilizarmos o acrônimo “EJA” no corpo do texto, estaremos nos referindo à educação destinada a pessoas jovens, adultas e idosas) totalizou 2,6 milhões, representando uma queda de 20,9% em relação a 2019 (Brasil, 2024a).

A pandemia ocasionada pela Covid-19 – que até 9 de maio de 2024 ceifou a vida de 712.038 brasileiros(as) (Brasil, 2024b) –, aliada ao fato de que no ano de 2021, a EJA contou com o menor investimento do século XXI (Alfano, 2022) podem justificar tal queda nas matrículas. No mesmo ano, a modalidade perdeu meio milhão de estudantes (Alfano, 2022), refletindo uma política educacional negligente que comprometeu o acesso à educação para uma parcela significativa de oprimidos(as).

Maria Clara Di Pierro, professora aposentada sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, identifica diversos fatores que contribuem para a queda de matrículas na EJA, destacando que essa diminuição resulta de uma combinação de fatores estruturais e conjunturais. Para a referida professora, a desarticulação entre as esferas de governo e o financiamento insuficiente resultam em políticas educacionais ineficazes e instáveis. A oferta educacional inapropriada, com currículos inadequados, horários rígidos e falta de formação docente específica não colabora para a mobilização da demanda.

Além disso, a pandemia ocasionada pela Covid-19 agravou a queda nas matrículas na EJA, pois muitos(as) educandos(as) não tinham acesso às tecnologias de comunicação e informação. A assistência estudantil insuficiente e as condições socioeconômicas adversas e exacerbadas pela pandemia, dificultam o acesso e a permanência dos(as) educandos(as), uma vez que a necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares agrava a situação (Lemos, 2024).

Esses dados representam um retrocesso significativo no compromisso com a inclusão e a democratização do ensino, evidenciando prioridades questionáveis em termos de políticas públicas educacionais. Esses fatos se somam à negligência da EJA na gestão Bolsonaro, uma vez que, de acordo com a Comissão Externa de Acompanhamento do Ministério da Educação da Câmara dos Deputados (2019-2022), “o MEC [...] não implementou políticas públicas no tema da EJA, inclusive postergando possíveis ações de utilização de saldos remanescentes para [...] 2023” (Brasil, 2022, p. 25). Por outro lado, quando favorece a inclusão social e a emancipação, a EJA se faz fundamental na vida de oprimidos(as) que nela encontram oportunidade de acesso e de conclusão da educação básica. Desse modo, para Karen de Fátima Maciel (2011, p. 336),

a educação popular comprometida com a classe trabalhadora é, portanto, uma educação ético-política e intelectual dessa classe, acontecendo em todos os espaços educativos, direcionada ao atendimento das necessidades e dos reais interesses das camadas populares. Ao visar tornar os sujeitos elaboradores de sua própria cultura, acontece dentro e fora dos muros institucionais, tendo a escola como um espaço fundamental de sua realização por ser lugar de cultura, de ciência e de tecnologia.

Nesta direção, a avaliação das aprendizagens pode ser interpretada como um recorte ideológico significativo na educação brasileira e refletida positiva ou negativamente não só para os(as) educandos(as) da EJA mas também na práxis avaliativa de educadores(as) dessa modalidade de ensino. Para Eustáquio Romão (2011, p. 45),

tudo leva a crer que, além das dificuldades resultantes da má formação, os problemas da avaliação da aprendizagem resultam também do tráfico ideológico das elites, que têm conseguido certos consensos mitológicos, favoráveis, evidentemente, à manutenção do *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto.

Neste sentido – na perspectiva freiriana da educação libertadora –, o(a) educador(a) assumidamente progressista não nega sua contribuição na formação de educandos(as), ou seja, não se entende como o(a) detentor(a) de todo o conhecimento a ser transmitido aos(as) educandos(as), porém, os(as) reconhece como sujeitos ativos e protagonistas em suas próprias formações (Freire, 2015). Em outras palavras, ao(à) educador(a) progressista, não lhe cabe trabalhar “para” os(as) educandos(as), mas sim “com” eles(as). Conseqüentemente, quem se compromete com a libertação, denuncia a educação bancária – que compreende as pessoas “como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

(Freire, 2019, p. 94) – e entende o ser humano “como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo” (Freire, 2019, p. 94).

Nesse contexto, há um diálogo horizontal entre o(a) educador(a)-educando(a) e educando(a)-educador(a), reconhecendo-se o(a) educando(a) como um ser de saberes. O mesmo se dá no processo de avaliação das aprendizagens para aqueles(as) comprometidos(as) com uma educação libertadora. Na perspectiva da avaliação dialógica de Romão (2011, p. 93),

[...] a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o[(a)] aluno[(a)] quanto para o[(a)] professor[(a)] - mormente para este[(a)], se estiver atento[(a)] aos processos e mecanismos de conhecimentos ativados pelo[(a)] aluno[(a)], mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador[(a)].

E é justamente este “rever e refazer” comentado por Romão (2011) que resume o “quefazer” docente para a unidade dialética da práxis, a ação-reflexão. Assim, o presente artigo – cujos resultados advém de parte de uma dissertação de mestrado em Educação financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – tem como temática a avaliação das aprendizagens na EJA. Nesta direção, tivemos como problema de pesquisa: o ato da ação-reflexão se dá na práxis avaliativa das educadoras de Biologia de EJA, considerando a concepção de avaliação das aprendizagens como um processo investigativo contínuo e que promove a aprendizagem, o diálogo e o (re)planejamento das ações?

Deste modo, o objetivo deste artigo é identificar o ato da ação-reflexão na prática avaliativa de educadoras de Biologia de EJA atuantes em Unidades Descentralizadas (UDs) da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joaçaba, Santa Catarina. Compreendemos que esta pesquisa pode contribuir na desconstrução da lógica bancária de educação, na qual temos depositários(as), os(as) professores(as) – aqueles(as) detentores(as) do saber absoluto – e os(as) objetificados(as) receptores(as), os(as) alunos(as) – aqueles(as) que nada sabem, que passivamente deverão receber, memorizar e reproduzir o saber neles(as) depositado.

Caso não o memorizem, tampouco não o reproduzam “corretamente”, os(as) depositários(as), a partir de uma exclusiva avaliação externa, poderão os(as) classificar como reprovados(as) e/ou desprovidos(as) dos saberes historicamente determinados pela elite.

Conseqüentemente, ao destacarmos a presença ou a ausência da ação-reflexão e do diálogo horizontal na prática avaliativa das educadoras, entendemos que estaremos desafiando a perspectiva hierárquica e, conseqüentemente, autoritária da educação, pela qual defendemos uma abordagem dialógica, participativa e democrática.

Referencial teórico

A partir da reflexão crítica sobre a práxis pedagógica, surge a necessidade de compreender e de contextualizar abordagens avaliativas que transcendem a mera classificação e seleção de educandos(as), buscando, em vez disso, diagnosticar experiências que, em um movimento dialético, subsidiem defasagens de aprendizagem. Nesta direção, importa não perdermos de vista que “numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses” (Freire, 2021, p. 191). E a avaliação das aprendizagens, carregada de bagagens ideológicas, não se distancia desta observação de Freire (2021).

Assim, concordamos com Cipriano Carlos Luckesi (2002, p. 84) ao compreender a avaliação como

[...] o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Esta compreensão da avaliação da aprendizagem enfatiza a distinção entre avaliar e examinar e ressalta que a avaliação da aprendizagem é um ato diagnóstico e inclusivo, enquanto o exame é classificatório e excludente. Para Luckesi (2002), esta distinção fundamental entre avaliação e exame é frequentemente negligenciada na prática educacional cotidiana, onde ambas são praticadas indiscriminadamente. Nesta direção, questionamos se as práticas avaliativas também são negligenciadas nas turmas de EJA ou se a orientação do artigo 37 da LDB é seguido, o qual orienta que se garantam “§ 1º [...] oportunidades

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, art. 37).

De todo modo, a avaliação dialógica proposta por Romão (2011) proporciona uma oportunidade de reconhecimento das diversidades culturais e individuais dos(as) educandos(as). Ao mesmo tempo, a interseção entre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas libertadoras, conforme explorado por Freire (2021) e Romão (2011), ressalta a importância da reflexão crítica e da participação ativa dos(as) estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, visando à transformação da realidade. Conseqüentemente,

não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta (Freire, 2021, p. 180).

Nesta direção, esperamos discutir a prática avaliativa na EJA, considerando os aspectos teóricos no contexto específico da EJA no que diz respeito à ação-reflexão docente como ferramenta para a qualificação das práticas avaliativas na modalidade em questão. Deste modo, encontramos em Romão (2011) uma abordagem dialógica de avaliação, compreendida como um tipo de investigação e “[...] um processo de conscientização da ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (Romão, 2011, p. 106). Importa situarmos que na perspectiva da avaliação dialógica, o “erro” não é mais tido como uma punição, mas como uma oportunidade de reconhecimento e identificação de defasagens de aprendizagem a ser subsidiada numa relação horizontalizada entre educando(a)-educador(a) e educador(a)-educado(a).

Tal mudança de perspectiva inverte qualquer lógica autoritária de uma avaliação que não apenas classifica mas também desqualifica e diferencia os(as) educandos(as) entre aqueles(as) que sabem e os(as) que não sabem. Por outro lado, ao adotar uma pedagogia que reconhece e valoriza a “cultura primeira” do(a) educando(a), educadores(as) mostram respeito pela sua identidade cultural e pelas experiências de vida dos(as) educandos(as), promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso na EJA. Conseqüentemente, compreender a cultura discente, permite aos(as) educadores(as) contextualizar o ensino, tornando-o significativo para os(as) estudantes e próximo de sua realidade, com ênfase na transformação.

Assim, percebemos que a abordagem dialógica na avaliação da aprendizagem favorece o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural presente em uma sala de aula de EJA e promove uma cultura de respeito mútuo e de compreensão entre educandos(as) e educadores(as). Por outro lado, a história da pedagogia alerta para a complexidade da condição humana de vidas re-existentes e evidencia tensões entre classes que são reconhecidas plenamente como humanos – a elite –, enquanto as inferiorizadas pela própria elite – os(as) oprimidos(as) – enfrentam a marginalização e a objetificação. Nesta direção, para Arroyo (2023, p. 15),

a história da pedagogia tem sido sempre um campo tenso, transpassado pela tensão humana mais radical: que coletivos se apropriam da condição de humanos e que outros coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, classe re-existem a ser decretados com deficiências de humanidade. Destes coletivos re-existentes tem vindo para os humanismos pedagógicos deixar de se pensar um território estável de processos, matrizes de humano e de formação humana únicos e reconhecer que existe outro território de vidas re-existentes afirmando-se humanas, sujeitos de outras pedagogias, de outras matrizes de afirmação de outra humanidade na história política.

Refletir sobre estas questões fundamentais implica uma reavaliação dos paradigmas tradicionais da educação, como a necessidade de uma abordagem inclusiva e participativa de educadores(as) e educandos(as) assumidamente progressistas, preocupados(as) com a luta contra a exclusão daqueles(as) que tiveram sua humanidade roubada e que foram objetificados(as) na história da humanidade. Neste contexto, Freire (2019) propõe uma educação libertadora que enfatiza o diálogo e a participação ativa e crítica dos(as) educandos(as) em seu próprio processo de aprendizagem, visando à transformação da realidade. Nesta direção, Arroyo (2023) questiona como esses limites entre experiências históricas de desumanização e de objetificação dos(as) oprimidos(as) podem ser superados, sugerindo que o próprio Freire enfatiza a importância de aprender com os(as) oprimidos(as), isto é, cuja busca pela humanização é central e resistem à desumanização como uma realidade histórica.

Deste modo, percebemos que a interseção entre a avaliação da aprendizagem e a educação libertadora pode resultar em um processo de emancipação e retroalimentação do ensino e da aprendizagem de Biologia (Schneeberger; Benvenuti; Dickmann, 2024), sem necessariamente excluir a possibilidade de sua aplicação em outras áreas do conhecimento.

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

E que a avaliação dialógica “[...] propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação” (Romão, 2011, p. 106).

Neste contexto de práxis avaliativa – no que diz respeito à estruturação do trabalho pedagógico recomendado –, a partir da elaboração do documento referente aos Parâmetros Curriculares de Santa Catarina (PCSC), a avaliação das aprendizagens assume proximidade com a avaliação dialógica, uma vez que

[...] constitui-se, então, num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo. A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de *reflexão e ação*. Vale destacar que, como processo diagnóstico, implica na construção de estratégias de documentação/registro das ações pedagógicas. É importante que se constitua, ainda, num processo constante de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que possibilite o (re)planejamento dessas ações no cotidiano escolar (Santa Catarina, 2014, p. 46, grifo nosso).

Nesse sentido, temos a conceituação final desta expressão recorrente na bibliografia de Freire - ação-reflexão - como o “[...] binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (Kronbauer, 2019, p. 25). Nas palavras do próprio Freire (2021, p. 179):

é preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre a prática e a teoria, em que ambas se vão construindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática.

Nesta perspectiva crítica de ação-reflexão, Libâneo (2017, p. 224) compreende a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta para auxiliar na autopercepção do(a) educador(a), compreendendo-a como um termômetro, pois:

ao analisar os resultados do rendimento escolar dos[(as)] alunos[(as)], [o(a) educador(a)] obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. O[(a)] professor[(a)] pode perguntar-se: “Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os[(as)] alunos[(as)]? Estou dando a necessária atenção aos[(às)] alunos[(as)] com mais dificuldades? Ou estou dando preferência só aos[(às)] bem-sucedidos[(as)], aos[(às)] mais dóceis e obedientes? Estou ajudando

os[(as)] alunos[(as)] a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo?”

Nesta direção, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2015, p. 39). Portanto, para os resultados deste artigo, analisamos se as educadoras utilizavam os resultados das avaliações para repensarem suas práticas pedagógicas. Deste modo, defendemos que a nota ou o conceito atribuído a uma atividade avaliativa não se encerra nela mesmo. Ou seja, que “o objetivo da avaliação não é a atribuição de notas, mas, a facilitação da aprendizagem dos[(as)] alunos[(as)] e a orientação do ensino do[(a)] professor[(a)]: avaliação, ensino e aprendizagem tornam-se facetas de um único processo educativo” (Silva; Moradillo, 2002, p. 33). Assim, para a análise da ação-reflexão docente na prática avaliativa, focaremos na perspectiva das educadoras sobre o resultado das avaliações como oportunidade de reflexão crítica sobre a prática.

Metodologia

Este artigo constitui uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Tivemos como população cinco educadoras de Biologia, as quais desempenharam suas atividades em UD's de EJA localizadas nos municípios de abrangência da CRE de Joaçaba, no oeste de Santa Catarina, durante o primeiro semestre de 2023. A CRE de Joaçaba abrange treze municípios, sendo apenas seis deles com UD's de EJA: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Joaçaba, Treze Tílias e Vargem Bonita.

Em Joaçaba, além da UD, também está localizado o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da região, bem como uma UD Prisional e um Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório (Casep). No entanto, enquanto nas demais localidades as aulas eram realizadas nas UD's, em Joaçaba, a educadora entrevistada atuava no mesmo espaço – uma escola – onde também se localizava o CEJA. Cabe ressaltar que não foram entrevistados(as) possíveis educadores(as) que atuassem na UD prisional e no Casep.

Importa destacarmos que a seleção exclusiva de educadoras de Biologia neste estudo é justificada pela natureza dos resultados, que derivam de uma dissertação específica sobre a Biologia (Schneeberger, 2023). Além disso, dado que a amostra é composta exclusivamente por educadoras de Biologia, enfatizamos que os resultados podem estar

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

restritos às práticas de avaliação das aprendizagens na EJA no âmbito singular da área das Ciências da Natureza e do contexto geográfico onde realizamos a pesquisa.

Assim, no contexto das considerações éticas, após a aprovação final do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – identificada pelo número do parecer 5.968.290 – conduzimos entrevistas semiestruturadas com as educadoras participantes da pesquisa, de modo individual. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no dia das entrevistas e receberam informações sobre a justificativa, objetivos, procedimentos, possíveis desconfortos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como assistência e garantia de sigilo dos dados. Além disso, também autorizaram formalmente a gravação do áudio das entrevistas, mediante assinatura do Termo de Autorização para Gravação de Voz fornecido e aprovado pelo CEP.

Nesta direção, para o presente artigo, serão apresentados os resultados das respostas obtidas em relação à seguinte pergunta do roteiro da entrevista utilizada na dissertação: "Você utiliza os resultados das avaliações para repensar a sua prática pedagógica? De que forma você utiliza as informações coletadas durante o processo de avaliação para melhorar a sua prática como educador/a em Biologia na EJA?" (Schneeberger, 2023). O áudio de cada entrevista foi gravado usando um celular para posterior transcrição em documentos separados. Para isso, optamos pela técnica de transcrição literal, seguindo a metodologia de Graham Gibbs (2009). Para garantir o anonimato, as participantes foram identificadas por códigos alfanuméricos, iniciando com "E" seguido por um número sequencial (E1, E2, E3, E4 e E5). Por fim, as transcrições e os áudios foram revisados pelas participantes, que concordaram com os dados posteriormente analisados.

Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Assim, a análise realizada nos conduziu à identificação de duas categorias emergentes: as que fazem tal movimento dialético reflexivo da ação, intitulada "Realizam o movimento dialético reflexivo sobre a análise dos resultados de uma avaliação"; e aquelas que reportaram não adotá-lo, categoria emergente intitulada "Não realiza o movimento dialético reflexivo sobre a análise dos resultados de uma avaliação".

Resultados e discussões

Apenas a educadora E1 não se faz presente na primeira categoria intitulada “Realizam o movimento dialético reflexivo sobre a análise dos resultados de uma avaliação”. Já as educadoras E2, E3, E4 e E5 afirmaram que realizam o movimento dialético reflexivo sobre a análise dos resultados das avaliações e, por isso, transformam suas práticas pedagógicas com a finalidade de promover a aprendizagem ou para refletirem sobre essas práticas com o intuito de adaptar o ensino às necessidades dos(as) educandos(as).

Iniciamos a análise dos resultados com a transcrição da fala da E2 quando questionada se realiza o ato de ação-reflexão em sua práxis avaliativa:

Se tem um índice muito grande de alunos que não atingiram, agora falando de forma quantitativa, a média, ou que durante a discussão ou análise de aprendizagem eles não conseguiram pelo menos alcançar um patamar de conhecimento mínimo, eu procuro modificar. A gente tem a ideia de que sempre devemos trazer as coisas prontas para eles, mas eu vejo que grande parte do conhecimento adquirido é mais devido à investigação mesmo, da questão de levantamento de dados, de investigação para eles conseguirem adquirir um percentual maior de conhecimento (E2).

Iniciamos ressaltando a preocupação da E2 com a “média”. A educadora comenta que repensa a sua prática pedagógica quando percebe que uma grande quantidade de educandos(as) não atingiram tal nota/conceito, provavelmente se tratando de um exame. De qualquer modo, essa preocupação e ênfase dada à E2 pela nota esperada destoa das orientações legais prescritas na LDB (Brasil, 1996, art. 24):

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Por outro lado, ao afirmar que nas situações de discussão ou naquilo que chama de análises de aprendizagens, percebe que os(as) educandos(as) não atingiram um patamar de conhecimento mínimo esperado – e que também se utiliza desses resultados para repensar sua prática pedagógica –, entendemos que a educadora se aproxima das indicações da LDB, pois, neste caso, prevalecem os aspectos qualitativos aos quantitativos.

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Além disso, ressaltamos que na porção final de sua resposta, a E2 demonstra respeito à autonomia dos(as) educandos(as), percebendo-os(as) como seres de saberes e de dúvidas. Assim, a E2 narra situações que se aproximam das orientações contidas nos documentos orientadores sobre a avaliação da aprendizagem (Brasil, 1996; Santa Catarina, 2014). Em concordância com a fala da educadora em análise, para Freire (2015, p. 58-59):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A partir da relação existente entre o texto de Freire e a fala da E2, destacamos a importância do reconhecimento do(a) educando(a) como um sujeito protagonista da própria aprendizagem. E2 reconhece que uma parte significativa do conhecimento se dá através da investigação e da coleta de dados, alinhando-se assim aos princípios freirianos de se fazer presente de forma respeitosa na experiência formativa do(a) educando(a). Assim, os textos convergem ao enfatizar que o(a) educador(a) supere a mera transmissão de conhecimentos prontos e pensados pela elite para os(as) educandos(as) – compreendidos como “‘vasilhas’, [...] recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (Freire, 2019, p. 80) –, incentivando a curiosidade discente e promovendo uma abordagem educacional mais participativa, ética e investigativa.

Concluímos que E2 menciona que procura modificar sua abordagem pedagógica quando percebe que muitos(as) educandos(as) não atingiram os objetivos de aprendizagem, demonstrando uma reflexão sobre os resultados das avaliações das aprendizagens e uma disposição para adaptar sua prática pedagógica em resposta a esses resultados.

Nesta direção, E2 e E4 ressaltam a importância da investigação e da realização de atividades práticas como estratégias para promover a aprendizagem discente. Assim, a E4 respondeu que se utiliza dos resultados das avaliações para repensar a prática pedagógica com o intuito de “reformulações”:

É mais no sentido de como que eu vou tentar reformular esse conteúdo de uma forma que eles consigam assimilar. Principalmente quando são conteúdos mais difíceis como a genética, por exemplo. Como que eu consigo fazer com que eles

assimilem isso sem estudar? Ou pensando em que atividades práticas podem ser feitas para que eles consigam assimilar melhor os conceitos sem ser algo tão teórico, ou mesmo que seja um cartaz, ou um post no mural on-line (E4).

A E4 demonstra preocupação com o ensino de determinados conteúdos do componente curricular Biologia. “Muitas vezes abstratas, [repleta] de terminologias científicas complexas, corriqueira atualização do conhecimento, permeada de conceitos que se contrapõem às crenças pessoais, a Biologia propõe numerosos desafios para o processo de ensino e aprendizagem” (Schneeberger, 2023, p. 170).

A E4, em concordância com a literatura, cita como exemplo desafiador o ensino da Genética. Hilda Mara Melo Carvalho e colaboradoras(es) (2021, p. 3), afirmam que “na genética, a necessidade de técnicas que auxiliem na demonstração do conteúdo é de suma importância pela complexidade e abstração destes.” Assim, esta se apresenta como um pequeno recorte dos diversos desafios do processo de ensino-aprendizagem neste componente curricular.

Assim, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (Santa Catarina, 2014), que enfatiza a importância de uma avaliação processual, contínua e diagnóstica, a E4 demonstrou estar preocupada em reformular seus conteúdos de modo a facilitar a assimilação dos(as) educandos(as). Do mesmo modo, enquanto a proposta recomenda que se evite a mera retenção do(a) educando(a) em caso de não aprendizagem (Santa Catarina, 2014), E4 respondeu que repensa alternativas para que os(as) educandos(as) assimilem os conceitos, como a realização de atividades práticas ou a utilização de recursos visuais como cartazes ou *posts on-line*.

Percebemos que a preocupação em tornar os conteúdos mais acessíveis e significativos é evidente nas falas de E2 e E4, com destaque para a utilização de recursos visuais adaptados para atender às necessidades individuais dos(as) educandos(as) de EJA, em consonância com o recomendado pela LDB (Brasil, 1996, art. 34):

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Já na resposta da E3, podemos perceber explicitamente que, a partir dos resultados das avaliações realizadas com as turmas de EJA, há um movimento reflexivo para repensar sua prática pedagógica:

Se percebo que a grande maioria não se saiu bem em uma atividade formativa, talvez eu tenha que repensar a metodologia da minha atividade. Então utilizo para mim também. Aquilo que percebo que não está funcionando, substituo por outra, ou seja, troco a metodologia e dou outra atividade para eles fazerem para compensar aquela, porque talvez aquela não funcionou ou talvez não tiveram uma evolução suficiente para fazer esse tipo de atividade ou algo nesse sentido. Aí modifico minha metodologia (E3).

A E3 demonstrou perceber que, se os(as) estudantes da EJA apresentam dificuldades na assimilação do conteúdo, também podem ter baixo desempenho nas avaliações. E que, mesmo após a realização de revisões e de recuperações, possivelmente o desempenho dos(as) educandos(as) ainda precisará ser subsidiado. No entanto, revela que quando o instrumento avaliativo é alterado, os(as) mesmos(as) conseguem obter melhores desempenhos de aprendizagens.

Assim, E3 demonstra realizar o ato ação-reflexão, na perspectiva de Freire, ao narrar um processo contínuo de reflexão sobre sua prática pedagógica e uma disposição para adaptar sua metodologia com base nos resultados discentes observados. Ao mencionar que utiliza os resultados das avaliações para si mesma, E3 demonstra uma atitude de humildade e abertura para aprender e se desenvolver profissionalmente, evidenciando a importância da reflexão crítica e do diálogo constante com a prática pedagógica.

Em nossa análise, concluímos que a E3 atende as orientações da PCSC, ao compreender e colocar em sua prática pedagógica a recomendação de que a avaliação “deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor” (Santa Catarina, 2014, p. 46). Essa abordagem está alinhada com a concepção freireana de práxis como um processo dinâmico e dialógico de reflexão e ação, no qual educadores(as) e educandos(as) se engajam de forma colaborativa na transformação da realidade educacional.

Por fim, identificamos que tanto a E3 quanto a E5 indicam que repensam sua metodologia quando percebem que a maioria dos(as) educandos(as) não tiveram um bom desempenho em determinada atividade, sugerindo uma análise crítica dos resultados das

avaliações e uma disposição para ajustar sua prática pedagógica conforme necessário. Nesta direção, E5 afirma que:

Nos resultados das avaliações, eu reflito sobre o que aconteceu. Na atividade da (Citou o nome de uma educanda da EJA), minha aluna, por exemplo, eu imprimo a letra em tamanho maior. Nem sempre dá para imprimir colorido para todo mundo, mas para ela eu faço. Quando vejo que ela não conseguiu responder, sempre repenso o que posso mudar. Às vezes, diminuo a quantidade de atividades e repenso se não estou puxando (dificultando) demais (E5).

A partir de sua resposta, verificamos que a educadora se atenta às necessidades individuais de cada educando(a) conforme as orientações legais. E ainda acrescenta que, de modo geral, observa:

Vou observando se não está um pouco maçante. Aí tento modificar um pouco, talvez uma conversa, um debate. Então quando eu vejo que o aluno achou a questão muito longa ou não conseguiu entender, eu repenso as próximas, deixando elas mais curtas (E5).

Assim, verificamos uma certa personalização do ensino por parte da E5, que reflete o compromisso da educadora com a inclusão e o desempenho desejado para todos(as), reconhecendo que cada um(a) possui suas próprias necessidades e ritmo de aprendizagem. No entanto, evidenciamos que sua fala se limitou a uma avaliação quantitativa, isto é, uma avaliação da aprendizagem baseada em exames.

Podemos concluir que a maioria das educadoras entrevistadas demonstram uma postura reflexiva na análise dos resultados de suas práticas avaliativas. No entanto, não evidenciam um enfoque explícito na aprendizagem dos(as) educandos(as), priorizando metodologias de ensino, a identificação do que avaliar e a construção de instrumentos de medida e de avaliação. Em um constante ato de ação-reflexão, as educadoras participantes da pesquisa “melhoram, repensam, refletem e reformulam” - em referência aos verbos adotados pelas mesmas - seus planejamentos e metodologias. Resumidamente, percebemos o ato de ação-reflexão – um saber que alimenta criticamente o fazer, cujos resultados retroalimentam o saber, gerando um ciclo contínuo de reflexão e ação (Kronbauer, 2019) – porém, observamos uma lacuna na ênfase dada ao “quefazer” com os resultados para subsidiar a aprendizagem.

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Finalizamos nossa análise dos resultados do artigo adentrando à categoria “Não realiza o movimento dialético reflexivo sobre a análise dos resultados de uma avaliação”, com a fala da E1. Na entrevista, após afirmar que não utiliza os resultados das avaliações para repensar sua prática pedagógica, E1 acrescentou:

Nunca parei para pensar nesse sentido. Eu, geralmente, repenso a minha metodologia quando os alunos me questionam. Por exemplo, no ensino regular, quando a turma vai muito mal, eu paro e faço uma reflexão para ver se o problema não sou eu ou se não foi o jeito, se é o conteúdo, enfim. Mas na EJA, eu vou falar para você que eu acho que eu nunca parei para pensar. Eu tenho uma relação muito aberta com os meus alunos. Dou liberdade para eles interromper ou falar se não está entendendo e tal, mas é uma boa pergunta. Como eu não uso um instrumento de questões de errado e certo, fica difícil para eu qualificar a minha metodologia. Realmente, acho que na EJA eu nunca parei para pensar nisso (E1).

Julgamos importante apresentar a fala completa para analisá-la. Mesmo que a educadora nunca tenha refletido sobre o questionamento em sua prática pedagógica, possui uma relação horizontal com os(as) educandos(as) caracterizada pela abertura ao diálogo. Este perfil docente sugere uma postura não autoritária, mas receptiva à reflexão e reavaliação da práxis avaliativa.

Por fim, sugerimos que os dados analisados revelam o engajamento das educadoras em uma prática reflexiva e dialética sobre suas abordagens avaliativas e pedagógicas. Enquanto algumas buscam adaptar suas metodologias para possivelmente subsidiar a aprendizagem, outras priorizam a flexibilidade do ensino como resposta às demandas dos(as) educandos(as). Essas reflexões refletem a valorização da autonomia e curiosidade discente, pensamento alinhado ao de Freire. Nesse contexto, Luckesi (2013) destaca que o erro não é uma punição, mas uma possibilidade de refletir sobre a “trajetória” pedagógica, questionar a prática para possibilitar mudanças. Portanto, os resultados observados corroboram com as orientações contidas nos documentos legais que dizem respeito à avaliação das aprendizagens na Educação Básica.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo identificar o ato da ação-reflexão na prática avaliativa de educadoras de Biologia de EJA atuantes em UDs da CRE de Joaçaba, Santa Catarina. Após a análise das transcrições das falas das participantes, obtidas a partir da

entrevista semiestruturada, buscamos responder à pergunta de pesquisa proposta nesta investigação. Assim, percebemos que há uma variedade de abordagens em relação à ação-reflexão sobre a prática pedagógica das educadoras e ao uso dos resultados das avaliações para repensar essa prática.

Além de reconhecerem a importância da ação-reflexão na prática avaliativa discente, as educadoras revelaram que adaptam suas metodologias de ensino com base nos resultados das avaliações. Porém, em mais de uma resposta, os resultados das avaliações se resumiram a resultados de exames, que não são sinônimos exclusivos de aprendizagem. Por outro lado, não nos opomos ao entendimento de que a identificação das dificuldades discentes muitas vezes leva à modificação das estratégias de ensino adotadas, tornando os conteúdos mais acessíveis e adaptados às demandas do público da EJA – como orientação dos documentos legais.

Assim, a preocupação em tornar os conteúdos mais acessíveis é destacada, especialmente em relação a temas mais complexos da Biologia, como a Genética. Também observamos que algumas educadoras demonstram uma abordagem personalizada em relação ao ensino de Biologia, considerando as necessidades específicas de cada educando(a).

Por fim, evidenciamos a compreensão por parte das educadoras de que a análise dos resultados das avaliações é uma oportunidade contínua de subsidiar não só a aprendizagem discente, mas, numa relação horizontal, também o próprio ensino por parte das docentes. Assim, concluímos que prática pedagógica avaliativa é vista como um processo dinâmico, no qual ajustes constantes são necessários para atender às necessidades dos(as) educandos(as) – conforme previsto em Lei – e promover uma educação libertadora, dialógica e emancipatória, em consonância com os princípios de Freire.

Referências

ALFANO, Bruno. EJA perde meio milhão de estudantes na gestão Bolsonaro; em 2021, gasto na modalidade foi o menor do século XXI. **O Globo**. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/eja-perde-meio-milhao-de-estudantes-na-gestao-bolsonaro-em-2021-gasto-na-modalidade-foi-menor-do-seculo-xxi-25389420>. Acesso em: 9 maio 2024.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent**: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Comissão Externa de Acompanhamento do MEC. Relatório Final da CEXMEC (2019-2022): Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação (MEC), bem como da apresentação do seu Planejamento de Estratégico (CEXMEC). Brasília: **Câmara dos Deputados**, 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=nodeo446uhp ye7ptd1vaut6bhk3on03657506.nodeo?codteor=2216616&filename=REL+3/2022+CEXMEC. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, Inep, 2024a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. Coronavírus Brasil. Brasília: **Ministério da Saúde**, 2024b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.

CARVALHO, Hilda Mara Melo; MARTINS, Francielle Alline; ALMEIDA, Pedro Marcos de; ARAÚJO, Josiane Silva. Práticas aplicadas no ensino de Genética para alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18286>. Acesso em: 5 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

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

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. ePub.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-Reflexão. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 25-26.

LE MOS, Simone. Vários fatores contribuem para a queda de matrículas na Educação de Jovens e Adultos: “Há equívocos das políticas e uma oferta inapropriada, que dificultam o acesso à educação”, diz Maria Clara Di Pierro. **Jornal da USP**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/varios-fatores-contribuiram-para-a-queda-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e->

adultos/#:~:text=A%20assist%C3%A2ncia%20estudantil%20%C3%A9%20insuficiente,%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ob%C3%A1sica%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 20 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>. Acesso em: 9 maio 2024.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.

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

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. **Secretaria de Estado da Educação**, Florianópolis, 2014.

SCHNEEBERGER, André Henrique. **Avaliação das aprendizagens de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**. 2023. 236f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2023.

SCHNEEBERGER, André Henrique; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; DICKMANN, Ivo. Avaliação dialógica em contexto de emancipação e retroalimentação do ensino e da aprendizagem de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. **Dialogia**, n. 48, p. 1-16, jan/abr, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.25141>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, José Luis PB; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 1, p. 28-39, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/b6RJYFCQTy5WZCq8nSTV8xC/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2024.

Agradecimentos

O primeiro autor agradece à CAPES pela bolsa concedida.

Ação-reflexão: a unidade dialética da práxis na avaliação das aprendizagens de Biologia na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Sobre os autores

André Henrique Schneeberger

Graduado em Ciências Biológicas pelas seguintes universidades: Unoesc – bacharelado; e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) – licenciatura. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. Participa do grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino (Unoesc). Realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, EJA e ensino de Biologia. E-mail: andre.s@unoesc.edu.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1718-3654>.

Dilva Bertoldi Benvenuti

Doutora em educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Unoesc – Joaçaba, SC. É vice-líder do grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino (Unoesc). Realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem e formação de professores. Assessora pedagógica com temas relacionados à Educação Básica. E-mail: dilva.benvenuti@unoesc.edu.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1252-0287>.

Recebido em: 13/05/2024

Aceito para publicação em: 17/05/2024