

## Práticas discursivas sobre avaliação da aprendizagem nas políticas curriculares para a EJA e nos CEJAs de João Pessoa/PB

Discursive practices on learning evaluation in curricular policies for EJA and in the CEJAs of João Pessoa/PB

Rafael Ferreira de Souza Honorato – Universidade Federal da Paraíba  
Maria Zuleide da Costa Pereira – Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

Este estudo envolve as problemáticas em torno dos sentidos de avaliação nas políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nosso objetivo foi analisar tais sentidos no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da cidade de João Pessoa/PB, especificamente no segmento do Ensino Médio. Nossas análises foram desenvolvidas a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de um Centro e do estudo dos documentos curriculares nacionais e locais, seguindo um viés pós-estruturalista a partir dos estudos de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011, 2013). O estudo constatou que as agendas presentes na trajetória das políticas curriculares pelas esferas macro, meso e micro interferem diretamente na construção de sentidos e vínculos entre o currículo e a avaliação para atender os interesses dos discursos hegemônicos em cada um desses contextos.

**Palavras-chave:** políticas curriculares; avaliação; EJA.

### ABSTRACT

This study involves the questions around the meanings of curriculum policy evaluation for Education of Young People and Adults (EJA). Our objective was to analyze such meanings in the curriculum of João Pessoa's/PB State Centers for Young People and Adult Education (CEJAs), specifically in the Secondary School segment. Our analyses were developed from data produced by semi-structured interviews and studies of national and local curriculum documents, following a poststructuralist bias derived from the work of Laclau and Mouffe (2015) and Laclau (2011; 2013). The study found that the agendas present in the trajectory of curricular policies by the macro, meso and micro spheres directly interfere in the construction of meanings and links between the curriculum and evaluation to meet the interests of the hegemonic discourses in each of these contexts.

**Keywords:** curricular policies; evaluation; EJA.

### Introdução

A finalidade da pesquisa que deu origem a este texto foi analisar os sentidos de avaliação presentes nas políticas curriculares nacionais e locais voltadas para o público da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no segmento do Ensino Médio. Para tanto, tomamos como fonte de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação –

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Livro 1, introdução (RIBEIRO, 2001). No contexto local, elencamos como fonte o Plano Estadual de Educação – 2005-2015 (PARAIBA, 2015), as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino – 2015 (PARAÍBA, 2014), chegando até documentos construídos por uma comunidade escolar (Projeto Político-Pedagógico) e concluindo com a fala de dois docentes dessa comunidade, coletadas por meio de entrevistas.

Em virtude do grande número de documentos, escolhemos para nos ajudar nas análises a ferramenta *Wordsmith Tools* (WT) 6 que, segundo Sardinha (2009, p.86), é um conjunto de ferramentas, utilitários, instrumentos e funções que potencializa a “[...] análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos [...]”. Os dados coletados foram analisados por meio da Linguística de Corpus (LC) que é uma área que se dedica à análise e criação de *corpora*, ou seja, um conjunto de documentos (textos) e transcrições de discursos armazenados em arquivo de computador. Esse método de análise é diretamente ligado às tecnologias e, sendo assim, o computador é peça fundamental para a sua utilização. Dentre as inúmeras ferramentas que auxiliam a Linguística de Corpus, está o *WT*.

A partir dos estudos de Lopes (2006, p.38), em que está posto que “[...] investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas”, resolvemos incorporar às nossas análises as perspectivas da Teoria do Discurso (TD) de Laclau (2011, 2013) e Laclau e Mouffe (2015). Uma colocação de Lopes (2006, p.38) que complementa o nosso interesse pela TD é que “[...] ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações [...]”.

No desenvolvimento de nossas análises foram utilizadas as matrizes teóricas de Silva (1995, 2013), Lopes (2006), Oliveira, Matheus e Lopes (2011) para o objeto currículo, que o caracterizam como um espaço no qual as diferentes demandas estão em constante tensionamento e fundam um sistema de relações de poder responsáveis pela hegemonização, de forma temporária, de ideologias. Para o objeto avaliação da aprendizagem, foram utilizados os estudos de Luckesi (2011) e Esteban (2003), uma vez que, para eles, o vínculo dessa ferramenta didática com o currículo é tão forte que se tornam indissociáveis, fazendo da avaliação da aprendizagem mais um instrumento importante na regulação exercida pelas relações de poder. No que

se refere à EJA, para contextualizar nosso lócus, respaldamo-nos nos estudos de Borges (2009), DI Pierro (2001a, 2001b), DI Pierro e Haddad (2000, 2005), Faria (2005), Garcia-Huidobro (2005), patronos da concepção de que as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem-se de forma tímida e até mesmo descontextualizada desde a gestão até sua atuação na prática docente.

Consideramos que a implementação da pesquisa que resultou neste manuscrito é relevante quando observamos, no cenário nacional: um baixo número de pesquisas que se interessam pelas políticas curriculares voltadas para a EJA e, principalmente, quando o lócus investigativo é o Ensino Médio, tendo como categorias as políticas curriculares e a avaliação da aprendizagem.

## **Os percursos de análise: entrelaços entre a TD, a ferramenta LC e suas anuências**

No início das nossas análises, constatamos a necessidade de fazermos articulações entre os conceitos da TD, o WT e a LC. Notamos, no decorrer do desenvolvimento, que os conceitos da LC servem como alicerce para o uso do WT. Assim, nossos estudos estão baseados em tais articulações, que permitiram um aprofundamento em nossas análises.

Dentre tantas categorias que são apresentadas na TD escolhemos o discurso como a categoria central para o desenvolvimento de nossas análises. Assim como nos estudos de Laclau (2013), entendemos discurso como algo que supera a dimensão da fala e da escrita, já que é um conjunto de elementos diversos em que as analogias são responsáveis pela constituição dos espaços políticos.

A forma como o discurso está posto na TD fez-nos assumir uma concepção de currículo, presente nos estudos de Silva (1995), em que este é visto como resultado das articulações discursivas dos seus vários lugares – prescrição, ação e dimensão oculta. Assim, partimos de uma concepção de currículo como prática de significação. Logo, “(...) inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2013, p.15).

Segundo os estudos de Oliveira, Matheus e Lopes (2011), a TD traz a ideia de que cada atuação social possui, de forma explícita e/ou implícita, um significado que é construído em uma sequência discursiva, em que se articulam elementos linguísticos e extralinguísticos. Tal forma de conceber essas relações discursivas levamos a extrapolar a sujeição mútua entre o discurso e o não discurso. Por isso, Laclau (2013) apresenta o discurso como uma categoria que exerce uma forte influência

sobre os sujeitos e a organização social na medida em que o entendemos de forma descentralizada, ou seja, para além das questões do Estado e da economia.

Para nossas análises, decidimos assumir as políticas como discurso, uma vez que, para Laclau (2013), essa forma amplia a visualização das múltiplas negociações de sentidos em que se busca alcançar a hegemonia de um sentido específico e comum aos diferentes sentidos que se fundem para realizar tal feito. Entretanto, o autor chama a atenção para a necessidade de que compreendamos a hegemonia como contingente e provisória: enquanto estiver em uma posição privilegiada, um dado discurso tem o poder de aglutinar os sentidos que estão em disputa no processo de significação.

Assim, a defesa que Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2013, 2011) fazem da necessidade de visualizar a esfera social como um discurso e essa categoria, por sua vez, como um entrelace entre as palavras (escritas e faladas) e a ação, é um esforço para perceber que, nesse espaço político que é o social (o que faz com que haja uma constante demanda de sentidos em disputa), as práticas discursivas dos sujeitos que vivem em sociedade não são neutras. Pelo contrário, sendo a prática discursiva a união entre a palavra e a prática esse espaço é permeado pelas relações de poder que buscam manter o discurso hegemônico em sua posição privilegiada.

Nessa busca por contemplar as duas dimensões (linguística e extralinguística) que os teóricos destacam como necessárias para a construção de uma ideia de discurso, elencamos para análise os textos das políticas para a EJA nacionais e locais e as entrevistas semiestruturadas com dois docentes da escola campo. Na descrição da metodologia, buscamos contemplar os diferentes contextos dos dados empíricos, atingindo as escalas nacional, estadual e local, de acordo com os objetivos da pesquisa. O trabalho de campo deu-se em um dos três CEJAs de João Pessoa/PB, o único que oferta aulas presenciais no turno da noite. Dos treze docentes que ministram aulas, apenas dois se prontificaram a participar da pesquisa – os que ministram aulas dos componentes de inglês e sociologia.

Mediante os termos da LC, o conjunto de documentos de cada contexto passou a ser chamado de *corpus* da pesquisa, cada documento de um grupo ficou conhecido como *subcorpus* e o conjunto de *subcorpus* foi denominado *subcorpora*. O Quadro 1 apresenta a organização e as características dos *subcorpora*.

**Quadro 1:** Estrutura dos *corpora*

<i>Corpus</i>	<i>Subcorpus</i>	Descrição	Arquivos	Características
---------------	------------------	-----------	----------	-----------------

<b>Documentos do MEC</b>	1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2. Plano Nacional de Educação; 3. Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica; 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; 5. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.	Documentos oficiais do MEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>LDB_nº_9394/96</li> <li>PNE_Lei 13.005</li> <li>Resolução_nº_4</li> <li>CEB_nº 1_2000</li> <li>EJA_livro_01</li> </ul>	366.241 <i>Tokens</i> , 16.021 <i>Types</i>
<b>Documentos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba</b>	Plano Estadual de Educação (2005-2015) Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.	Documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>PEE_2005-2015</li> <li>DOFEEE_2015</li> </ul>	28.969 <i>Tokens</i> , 6.044 <i>Types</i>
<b>Documentos da Escola Campo</b>	Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Documento oficial da escola	PPP_escola_campo	5.690 <i>Tokens</i> , 1.728 <i>Types</i>
<b>Docentes</b>	Entrevistas	Entrevistas transcritas	Docente_01 Docente_02	356 <i>Tokens</i> , 360 <i>Types</i>

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

A nossa opção por utilizar uma ferramenta no auxílio das análises é justificada pelo tamanho dos *corpora*: 71.639 *tokens* (palavras) e 24.153 *types* (palavras não repetidas), como mostra o Quadro 1. Para a organização do *corpus*, todos os documentos foram transformados em arquivo de texto sem formatação (txt), conforme exigido pelo programa, sendo removidos itens repetitivos ou que apresentassem pouco valor em termos de conteúdo, conforme passo a passo descrito abaixo:

- Dos textos legais, foram removidos itens que se repetiam em todos: os cabeçalhos – começando o arquivo diretamente no corpo do texto – e, também, as partes finais, correspondentes a datas e assinaturas.
- De todos os documentos, foram removidos folhas de rosto e índices, mantendo-se apenas uma ocorrência do título.
- Quando um documento repetia outro, as partes repetidas foram removidas.

- d) Documentos formatados em duas colunas foram reformatados em uma coluna e reorganizados, mantendo íntegros seus conteúdos.
- e) Do PPP foram removidos, do texto original, os dados da escola.
- f) Nas entrevistas, foram marcados como itens a serem desconsiderados pelo programa (formato: <dado a ser desconsiderado>) as falas do entrevistador, os comentários anotados durante as transcrições e também os marcadores de tempo.

A forma como estruturamos o método descrito acima fez-nos refletir sobre algumas questões inerentes à TD e às possíveis articulações e aos distanciamentos entre a LC e o WT. A primeira refere-se à discussão que existe no campo da LC em torno da questão da representatividade do *corpus* de um estudo. Como nosso referencial teórico, de base pós-estruturalista, não concebe a possibilidade de universalização, o indicativo de representatividade do *corpus* não se tornou uma necessidade nessa base teórica. Entendeu-se que os documentos que integram o *corpus* desta pesquisa e o seu formato de organização eram suficientes para chegar ao objetivo do estudo, sem causar preocupação com os critérios estabelecidos pela LC para pesquisas e estudos no campo da Linguística.

A segunda questão refere-se à utilização dos resultados respaldada em métodos estatísticos, fato que se deve às ferramentas do WT realizarem testes comparativos estatísticos. Todavia, isso não coloca os resultados em uma posição de “Verdades Absolutas”, pois são passíveis de questionamentos a partir de outros contextos, pressupostos, questionamentos de outras análises que o qualifiquem. Até o próprio WT dispõe de diversas janelas de configurações que permitem selecionar várias formas de testes, horizontes de busca etc., possibilitando múltiplas formas de organizar, ver e analisar os dados obtidos.

Uma terceira questão que foi destacada em nossos estudos está ligada ao fato de que, para a LC, o uso de um *corpus* de referência para encontrar palavras-chave em um *corpus* de estudo deve obedecer a alguns critérios, que Sardinha (2005) destaca em seu texto: um *corpus* de referência tem que ter no mínimo um tamanho cinco vezes maior do que o do *corpus* de estudos, além de ter amostras distintas de todos os tipos de gêneros textuais. Essas características relativas ao *corpus* de referência, segundo o campo da Linguística, levariam à constituição de um *corpus* “Universal da Linguagem” que tem a função de servir como base para controlar os testes com WT. Na TD, embora produtiva para o social, a universalidade é uma impossibilidade e a criação e proliferação de diversos bancos de linguagem acabam apontando para essa impossibilidade também no campo da LC.

Reforçando essa impossibilidade, Sardinha (2000, p.347) diz que “um modo de atingir a representatividade total de um *corpus* é incluir nele toda a linguagem. Como isto é impossível para um idioma inteiro, a possibilidade mais próxima é

restringir o conteúdo a, por exemplo, um autor apenas”. Em nosso caso, como não estamos realizando uma pesquisa sobre o léxico da língua portuguesa essa representatividade não prejudicou o processo de organização dos dados através do WT.

## As discursividades sobre avaliação nas políticas curriculares da EJA: os documentos do MEC

Utilizando a ferramenta *Concord* do WT, resolvemos apresentar o gráfico do tipo *plot* que Pereira et al (2014) e Sardinha (2006) destacam como utilitário. Esse gráfico é composto por seis colunas, são elas: *File*, *Words*, *Hits*, *Per 1,000*, *Dispersion* e *Plot*, que significam, respectivamente, nome do arquivo onde foi pesquisado, número de palavras, número de ocorrência da palavra de busca (avaliação) em cada documento que compõe o *corpora*, média de ocorrência por mil palavras, razão entre a quantidade total de palavras e o significante da busca e barras verticais que representam a ocorrência da palavra pesquisada nos documentos analisados, os locais em que as barras aparecem indicam a dispersão da palavra de busca nos textos. A imagem lembra um código de barras que, quanto mais preenchido, maior é a frequência da palavra naquele documento. Nossas análises dos documentos nacionais constataram que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos são as políticas que buscam estabelecer sentidos para a avaliação da aprendizagem, como podemos observar nos *Hits*. Entretanto, dos sentidos que apresentamos na Figura 1, as DCNs trazem todos os significantes ocupando uma posição de destaque na tentativa de produção de sentidos para a avaliação.

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Overall	375.94	603	1,60	0,821	
2	Avalia CEB_01_2000	1.759	7	3,98	0,514	
3	Avalia eja_livro_01	47.26	78	1,65	0,484	
4	Avalia LDB_nº_939496	11.536	28	2,43	0,711	
5	Avalia PNE_Lei_13.005	14.116	52	3,68	0,765	
6	Avalia Resolução nº_4	301.2	438	1,45	0,800	

Figura 1: Distribuição do significante “avaliação” nos documentos oficiais do MEC (Plot)

Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Os dados revelam que a avaliação possui uma multiplicidade de sentidos, como ilustra a Figura 1, o que torna complexa a prática avaliativa e a tentativa de produção de sentidos a partir do *corpus* Documentos do MEC, já que nas diferentes arenas de significação (macro, meso e micro) os sujeitos atribuem sentidos à

avaliação de acordo com seus contextos e interesses postos nas diferentes formas das relações do poder. O significante "avaliação" apresentou os seguintes significados (Figura 2):

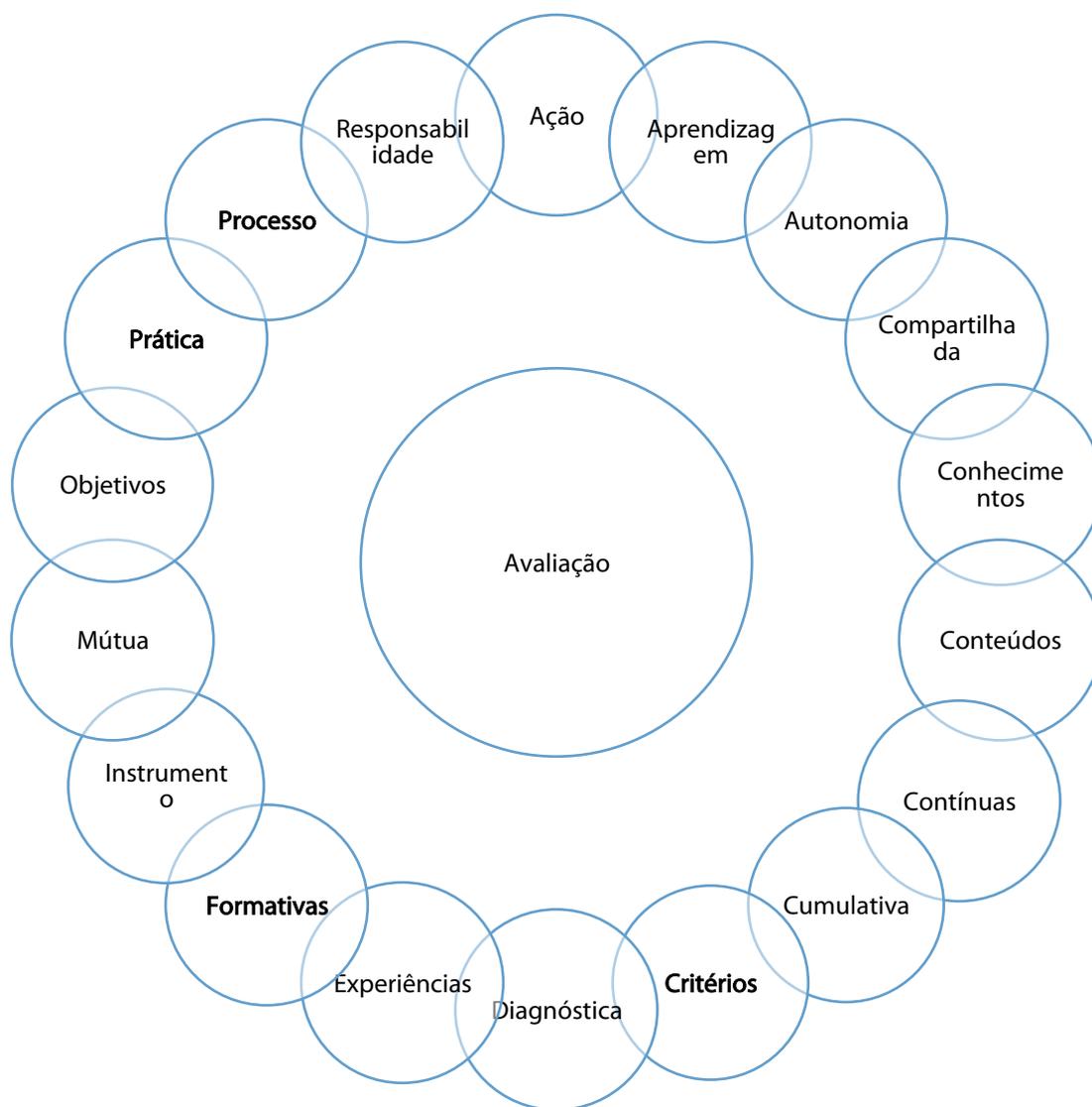


Figura 2 – Significantes do nóculo "avaliação" no corpus Documentos do MEC  
Fonte: Organizado pelos/as autores/as

Organizamos a Figura 2 a partir dos significantes que apresentaram ocorrência de, no mínimo, três vezes. Dessa forma, foram excluídas palavras como: análise, aspecto, atitudes, autoavaliação, caminho, classificação, coletiva, concepções, confiança, constitutiva, cooperação, cria, cultural, demandas, democrática, desempenho, desenvolvimento, didática, dimensões, emoções, estratégias, externa, fracasso escolar, gestão, global, habilidades, implementação,

incoerência pedagógica, integrada, interação, interna, medir, modalidades, orientação, perfil, planejada, prognóstica, progressão, projeto, propor, reconhecimento, recursos, refazer, reguladora, relação, rendimento, singularidades, sistemática, social, tempo, trabalhos, valores e vivências.

Analisando a ocorrência das palavras nos documentos, destacamos a grande ênfase dada aos significantes: “processo”, “prática”, “formativa” e “critérios” (marcados em negrito na Figura 2). A nosso ver, esses aspectos são fundamentais no processo de construção dos mecanismos de avaliação de qualquer nível ou modalidade de ensino. Entretanto, só eles não são suficientes para alcançar a multiplicidade de contextos, singularidades, problemáticas, entre outros aspectos que a avaliação da aprendizagem acaba por envolver, de alguma forma, a exemplo dos efeitos que podem causar no rendimento dos alunos e na evasão escolar. Como nos lembra Luckesi (2011), a reprovação não poderia ser justificada pelo desempenho ruim dos alunos, mas a ideia que historicamente vem sendo repetida é que o insucesso é fruto do descuido e da má vontade do aluno. Para o autor supracitado, as causas são exterior aos sujeitos da aprendizagem, envolvem questões de estrutura, formação, financiamento, salários e os contextos sociais de cada um. A insistência nesse modelo de avaliação classificatória, em detrimento da diagnóstica resulta em evasão. Nos documentos analisados é possível observarmos características das várias formas de avaliação da aprendizagem, como ilustra a Figura 2, e temos, entre esses significantes, aspectos de perspectiva somativa, formativa, diagnóstica, prognóstica e processual com maior ênfase na avaliação formativa que, segundo os documentos, favorece uma gestão democrática, respeita as singularidades, a cultura, o contexto como um todo e serve como um canal para alcançar a qualidade social da educação.

O documento das DNCs enfatiza, no seu artigo 42, que o sistema de avaliação é um dos elementos constitutivos da operacionalização dessas diretrizes. Outros elementos são: o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente. Desses elementos que foram apresentados como constitutivos, é no PPP, instrumento de construção coletiva, que devem estar presentes as concepções de “educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar” (BRASIL, 2010, p.14). Por sua vez, a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que, para as DCNs (BRASIL, 2013), norteia a relação professor-estudantes-conhecimento-vida.

O nódulo “Avaliação” é tratado nos documentos do MEC demonstrando uma relação com o currículo escolar. Percebe-se que esses dois elementos

complementam-se, o que reforça a necessidade de pensar o currículo e a avaliação de forma indissociável (Figura 3).

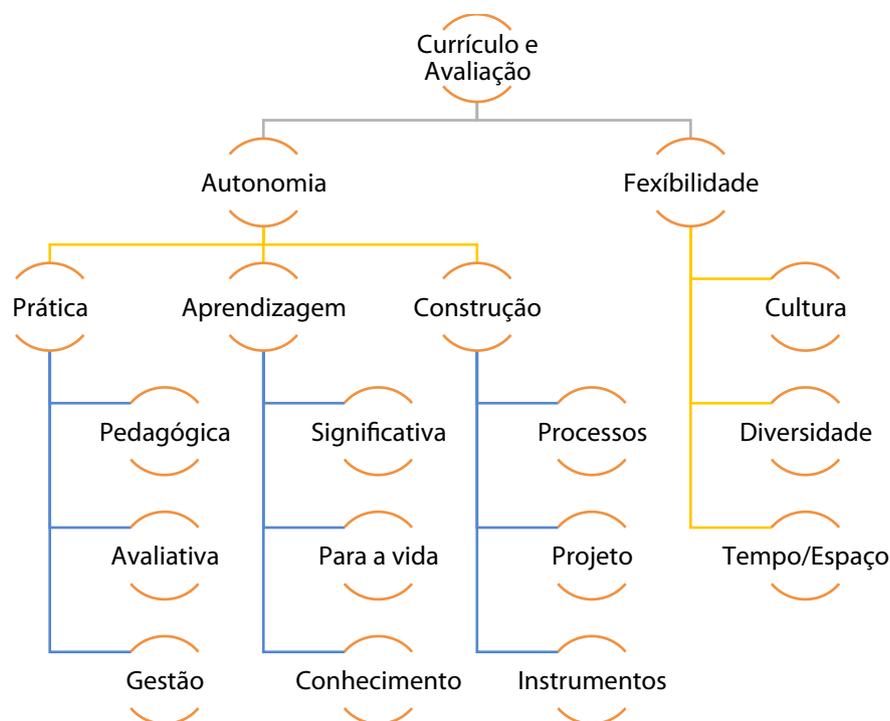


Figura 3 – Relações estabelecidas entre os significantes dos nódulos “avaliação” e “currículo”  
Fonte: Organizado pelos/as autores/as

A Figura 3 é um esforço realizado pelos autores para organizar a ideia presente nos documentos nacionais, demonstrando como a relação entre currículo e avaliação está sendo pensada. Os documentos mostram que esses elementos se complementam no dia a dia para construir um processo de efetivação da aprendizagem, sem desconsiderar as experiências/vivências dos sujeitos. O currículo e a avaliação estão fixados sobre dois pilares, a “autonomia” e a “flexibilidade”: a dimensão da autonomia refere-se às práticas pedagógicas, ao processo de ensino-aprendizagem e à organização escolar (Construção) para promover esses processos. A flexibilidade refere-se ao espaço onde as relações de poder tornam-se mais perceptíveis e as disputas pela significação dos processos de organização escolar (avaliação e currículo) passam por disputas entre os diferentes modelos culturais, cada um querendo tornar-se mais representativo que o outro, ou seja, buscando instituir o padrão de conhecimento, sujeitos e valores.

Na dimensão da flexibilidade, ressaltamos o tempo-espaço como uma categoria interessante para o que defendemos a partir das leituras de Laclau e Mouffe (2015, p. 132) sobre a “essência negativa” do existente: “[...] não existe um

espaço suturado que possamos conceber como uma ‘sociedade’, já que o social careceria de essência”. Para esses autores, um espaço social é discursivo, o discurso da hegemonia que dá sentido a uma determinada organização social é contingencial e os projetos que em um determinado momento foram derrotados em um processo de significação, não são anulados e continuam disputando os sentidos de avaliação. Isso implica dizer que quando as políticas trocam de cenário, elas são passíveis de mudanças em seus sentidos de acordo com as especificidades e agendas dos contextos que as estão recebendo. No próximo tópico apresentamos esses sentidos e articulações com o currículo nos documentos da SEE da Paraíba e da escola campo.

### **A avaliação da aprendizagem nas políticas curriculares do estado da Paraíba, no PPP e nas falas dos docentes**

Em nossas análises, vimos que as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba é o documento do estado que lidera a tentativa de significar o nóculo “Avaliação”, o que nos leva a acreditar que nossa hipótese, que aponta as Diretrizes como um documento privilegiado na constituição de sentidos de elementos educacionais – tais como currículo e avaliação da aprendizagem – fica cada vez mais sólida se levarmos em consideração que esse documento é lançado anualmente para a organização da educação básica no estado. Agora, basta-nos observar se esses sentidos possuem articulações com o que as políticas nacionais vêm delimitando sobre o que seria currículo e avaliação.

A Figura 4 mostra as palavras fixadoras de sentido presentes nos discursos sobre currículo que constam nesse *corpus*.

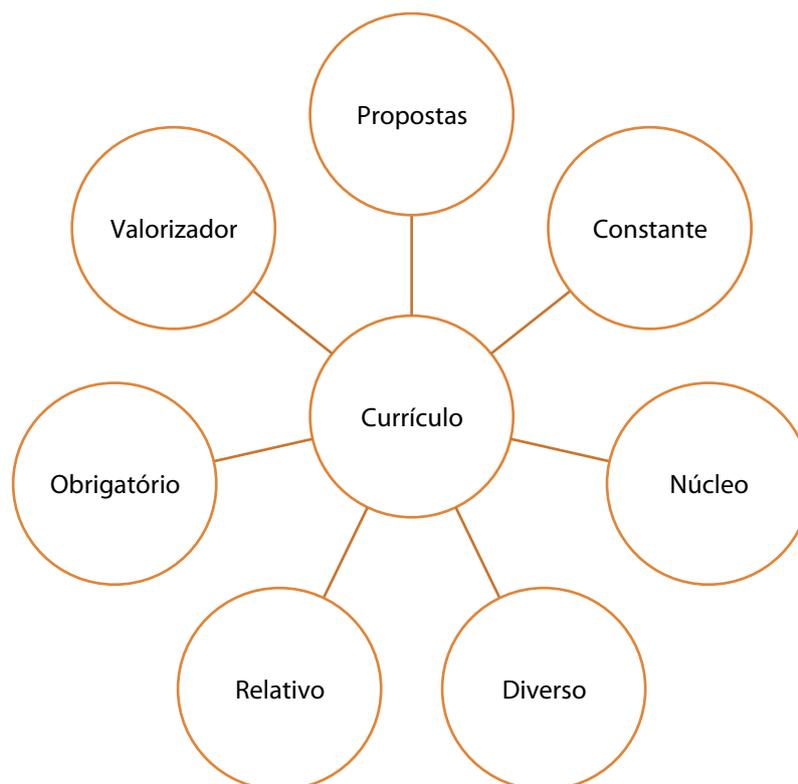


Figura 4 – Palavras fixadoras de sentidos de “currículo” nos documentos da SEE  
Fonte: Organizado pelos/as autores/as

As palavras que localizamos como fixadoras de sentido de currículo demonstram que esse possui um espaço importante e necessário na organização escolar e dos processos que nela se instituem para a construção do conhecimento e formação dos educandos, ao mesmo tempo em que demonstram a necessidade de contínua reflexão buscando tornar esse artefato o mais representativo possível do espaço no qual ele está inserido. Entretanto, observamos a ausência das palavras “conhecimento”, “cultura”, “aprendizagem”, entre outras, que não podem ser desconsideradas, uma vez que a missão da escola está articulada com essas palavras fixadoras.

Nesse momento, cabe trazer os estudos de Moreira e Candau (2007, p.6) quando esses estudiosos destacam que

levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Mesmo o currículo não sendo centrado no conhecimento, deste não se pode se desprender; do contrário, não conseguirá oferecer aos discentes o conhecimento

necessário para o convívio social, com a garantia de acesso ao trabalho e um senso crítico aguçado sobre as problemáticas sociais, políticas e econômicas, culturais. Sendo o currículo algo ligado ao tempo/espaço, os sentidos que emergem desta pesquisa nos documentos do estado da Paraíba e da escola campo são contextualizados e, assim, demonstram as prioridades que vêm sendo elencadas para a educação, reconhecem a multiplicidade de modelos de currículo dentro do estado quando o apontam como “diverso” e “relativo”, bem como “valorizador”. Mas, também entendem que nessa diversidade existe um “núcleo” comum em que está presente, o conhecimento.

Em seus estudos, Moreira e Candau (2007) destacam que existem inúmeras concepções de currículo que desvelam as várias formas de educação que vêm sendo construídas no decorrer da história, sofrendo as influências teóricas, que entram em um processo de hegemonização, tornando-se ou não um modelo universal em dado momento. Todavia, os autores apontam como fatores determinantes desse processo de constituição e hegemonização de modelos educativos as demandas sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.

Frente a essas afirmações que os autores fazem sobre a importância da construção de um conhecimento escolar culturalmente orientado, ficamos a nos questionar mediante nossa investigação: onde e como o currículo para a Educação de Jovens e Adultos está contemplando esses conhecimentos que precisam ser desenvolvidos? Que conhecimentos são esses? Como as avaliações da aprendizagem estão sendo concebidas para que o processo de ensino-aprendizagem venha sendo revisto a fim de que sejam implementadas novas formas didático-pedagógicas?

A Figura 5 lista as palavras fixadoras de sentidos desveladas em nossa análise sobre os discursos de avaliação.

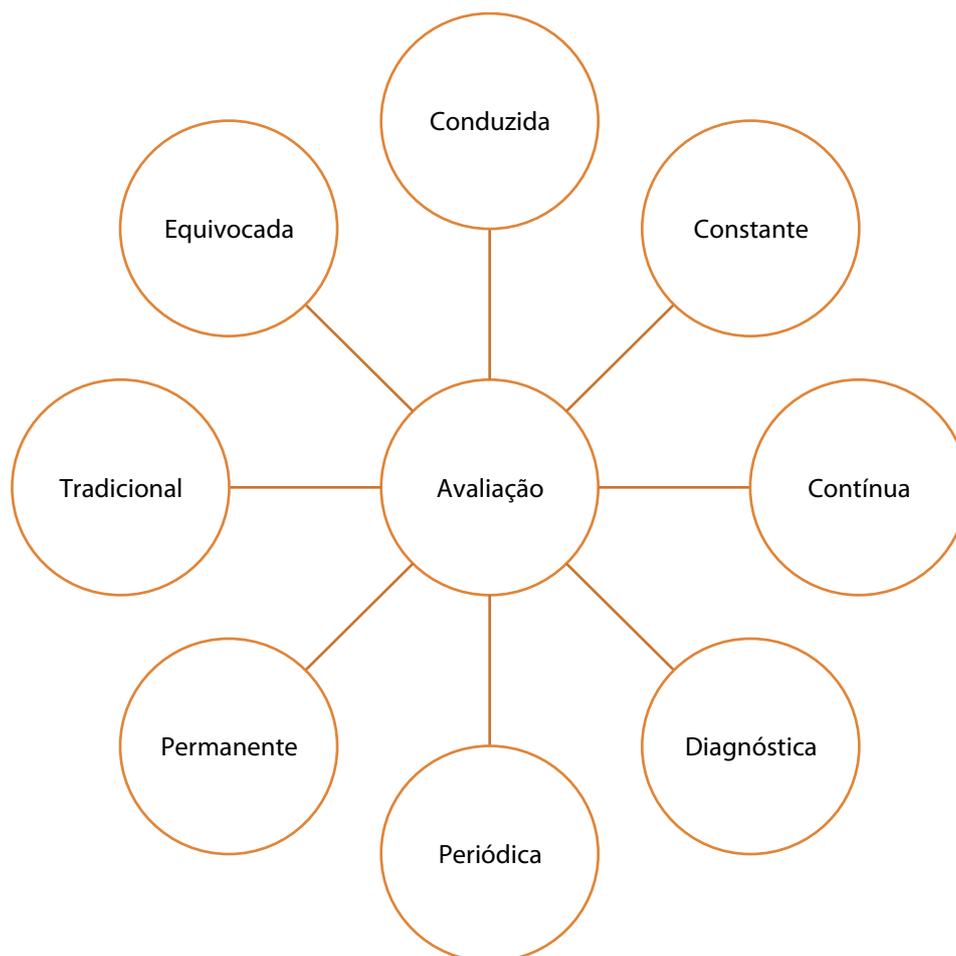


Figura 5 – Palavras fixadoras de sentidos de “avaliação” nos documentos da SEE  
Fonte: Organizado pelos/as autores/as

O nódulo avaliação mostrou, no processo de análise dos documentos do estado da Paraíba, uma queda significativa na quantidade de palavras fixadoras de sentidos, além de vínculos e distanciamentos dos significantes encontrados nas análises dos documentos do MEC. Os significantes “diagnóstica” e “contínua” são vinculados com a proposta dos documentos nacionais, as demais palavras são todas significantes que surgem em âmbito local. Neste âmbito, chama nossa atenção a palavra “tradicional”, que nos remete à aplicação de exame em papel com tempo para resolução das questões e após a correção e emissão de nota, tudo isso ligado a outro significante “conduzida” que faz vínculo com a docência, colocando-a como responsável pelo processo avaliativo. Também a palavra “equivocada” remete-nos à ideia de que a avaliação pode não expressar o real estado do aprendizado do aluno, mas também nos faz refletir sobre quem será o culpado por isso. Vale destacar, mais uma vez, que existe dentro do processo de constituição de políticas, a autonomia das

instâncias que, em meio aos tantos tensionamentos, acaba optando por contemplar certas demandas e negligenciar outras.

Assim, acabamos constatando que mesmo as políticas curriculares, partindo de uma atribuição de sentidos tão múltiplos, não vão servir de nada se não alcançarem a escola e sua organização político-pedagógica. Nesse caso, o que está sendo construído como proposta pedagógica pelo órgão maior, que é o MEC, de nada vai adiantar para a mudança das realidades dos educandos se essas propostas não se materializarem na escola.

No começo dos estudos do PPP da escola campo não encontramos um desenho curricular construído pelos sujeitos inseridos em seu contexto. Tal fato levou-nos a refletir sobre como estão se dando os demais processos pedagógicos, como didática, avaliação, planejamento, gestão etc. nessa escola. Para Esteban (2003, p.9), “pensar a escola leva-os necessariamente a pensar a avaliação”. Nós acreditamos que, para pensar a escola, além de pensar a avaliação, existe a necessidade impreterível de pensar um currículo para esse espaço e, dentro dele, pensar outros momentos relevantes do processo educativo.

Nos seus estudos, Luckesi (2011, p.45) diz que “[...] a avaliação da aprendizagem só adquire sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino”. Entretanto, como vimos anteriormente, a escola investigada não apresenta um projeto pedagógico consistente suficiente para alicerçar a avaliação. Mas, como nossa pesquisa tem como foco o currículo e a avaliação, nosso próximo passo será analisar como está posta a avaliação nesse mesmo documento.

No PPP, a avaliação aparece com três significantes, como mostra a Figura 6. Todavia, o texto não explicita como essas conceituações são estruturadas na prática, reduzindo-o a uma bricolagem de documentos oficiais sem um maior aprofundamento teórico e uma descrição das estratégias pelas quais as avaliações são realizadas durante o ano letivo. A Figura 6 mostra, portanto, como os significantes estão sendo colocados no PPP na tentativa de substanciar o processo de avaliação da escola campo.

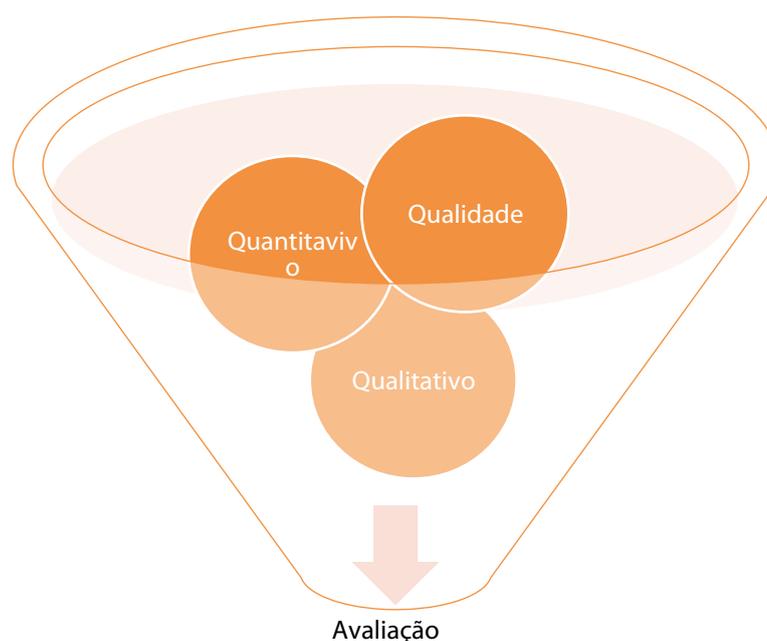


Figura 6 – Significantes do nóculo “avaliação” no corpus documento oficial da escola campo  
Fonte: Organizado pelos/as autores/as

As três palavras colocadas na Figura 6 reduzem a avaliação a um ato linear – o que acaba por expressar que essas três dimensões não se relacionam – que tem como função atribuir números que serão entendidos como resultados da apropriação que o aluno teve do conhecimento; e isso seria a avaliação quantitativa. De acordo com Luckesi (2011, p. 175), a avaliação “configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário propor soluções”. Para o supracitado autor, a avaliação será sempre qualitativa, por atribuir qualidade a algum processo, pessoa ou produto. Isso torna as dimensões quantitativa e qualitativa indissociáveis, ao contrário do que encontramos em nossas investigações. Outro aspecto presente na análise é o termo “qualidade” que, nos documentos analisados, é algo como a mensuração do produto final, algo que só seria possível com o alcance das notas estabelecidas como boas, uma qualidade total em detrimento da qualidade social.

Buscando compreender os motivos pelos quais esses significantes se apresentaram para avaliação e compreendendo que essa está ligada ao tempo/espço ao qual está aplicada, buscamos na Resolução nº 1 (BRASIL, 2000, p.2) princípios que possam ter ajudado na construção do processo avaliativo dessa escola e o que encontramos foram menções à avaliação apenas para os exames supletivos, dizendo:

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Constatamos, a partir das análises dos documentos nacionais, da SEE da Paraíba e da escola campo, que no processo de afunilamento que existe na constituição de políticas que contemplem a EJA, muita coisa se perde no caminho, ou deixa de ser citada e/ou aprofundada nas políticas que são criadas. Entretanto, deveria acontecer o contrário: ao partir das políticas expressas, por exemplo, na LDB, nas DCNs e nos PCNs, as resoluções deveriam aprofundar aspectos pedagógicos como currículo, avaliação, planejamento, didática, gestão, entre outros que são inerentes ao funcionamento de certa modalidade levando em consideração os contextos culturais, econômicos, políticos etc. O que se percebe é uma falta de comunicação entre as políticas na busca pela efetivação do que está prescrito.

Para finalizar, decidimos analisar a constituição de sentidos nas falas de dois docentes da escola campo. As entrevistas foram importantes para que nós pudéssemos diagnosticar se o PPP foi construído através de um processo de articulação com toda a comunidade escolar ou se veio a ser constituído de outras formas. O que também queríamos constatar era se, mesmo o PPP sendo feito de forma individual e apenas divulgado para a comunidade escolar pesquisada, este daria condições teóricas aos profissionais de construir uma proposta pedagógica e política para a escola, e como eles tratariam os temas currículo e avaliação.

O Docente 1, questionado sobre como avalia as recentes mudanças na organização escolar, ou seja, na construção e atualização do PPP, destacou que os resultados são “insatisfatórios e em outros aspectos inexistentes, considerando que o PPP não emergiu da dimensão escrita para a dimensão real” (DOCENTE 1, 2015). Já o outro docente ressaltou que avaliava “de forma positiva as mudanças ocorridas na escola através da nova proposta do PPP, porém, as dificuldades que temos em sala de aula com as turmas do presencial e semipresencial, impossibilitam a execução de todas as reformas” (DOCENTE 2, 2015).

Entretanto, o Docente 2, quando chegamos na pergunta que tratava das dificuldades enfrentadas para a implantação dos métodos de avaliação presentes na proposta pedagógica, acabou contradizendo sua afirmação anterior e desvelando uma gama de dificuldades. Para ele,

as dificuldades são muitas. Na minha experiência em sala de aula, percebo alunos que estão muito tempo afastados da sala de aula, outros que trabalham o dia todo e chegam à escola cansados e têm dificuldade de concentração. Muitos alunos trazem seus filhos para escola, a escola não oferece uma atividade pedagógica ou lúdica para envolver essas crianças. Alguns professores compartilham que não tiveram na sua formação acadêmica um preparo adequado para trabalhar com alunos de EJA; tudo isso dificulta o processo (DOCENTE 2, 2015).

A nosso ver, todos esses percalços que são colocados devem ser tratados durante a construção de uma proposta pedagógica. Na nossa análise do PPP, vimos que os sentidos de currículo e avaliação não dialogam com as políticas. O texto é repleto de metas que, desde que foram propostas, não foram atualizadas. Além disso, o texto não consegue passar para o leitor a ideia do que vem sendo realizado enquanto avaliação.

Quando a entrevista chegou ao ponto de perguntar quais aspectos de suas práticas estavam articulados com o PPP, pouco foi dito pelos dois docentes e a avaliação não emergiu em meio a esse discurso.

Entre os dois docentes, o primeiro mostrou uma frequência maior no trato do significante “Avaliação”, o que despertou a curiosidade sobre a sua formação. Esse mesmo docente destacou-se na discussão crítica dos dois temas, mas também não conseguiu ver ou fazer relações mais aprofundadas entre o currículo e avaliação. Destacamos que tal entrevistado é “Graduado em Licenciatura em Língua Inglesa, Pedagogia e Psicopedagogia, Especializado em Gênero e Diversidade na Escola. O segundo docente também é formado em Licenciatura em Sociologia, mas, como o primeiro tem três cursos de formação docente, pode-se levantar a hipótese de que conviveu por mais tempo, com discussões e preocupações relacionadas a currículo e avaliação.

Após a análise das entrevistas no WT, percebemos maior frequência dos significantes: contínua, qualitativa, quantitativa e processual. Entretanto, desses significantes a palavra quantitativa teve maior frequência, o que nos faz supor que recebe um lugar privilegiado nas práticas docentes.

## Conclusões

Os resultados encontrados com esta pesquisa apontam que o processo de redemocratização na década de 1990, que tem como marco legal a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outras, não foi suficiente para que tais documentos fossem considerados nas práticas docentes e pedagógicas do Centro de Educação de Jovens e Adultos estudado. Mesmo a EJA

tendo sido incorporada como uma modalidade da educação básica, após as lutas dos movimentos sociais, sua função reparadora assume um local privilegiado na construção de sentidos dessa modalidade, de tal forma que o simples fato de ser acessível parece ser suficiente.

As políticas educacionais, quando apresentadas de forma mais ampla no cenário nacional, conseguem articular-se como ideia, mas não se substanciam no espaço escolar da EJA, da mesma forma.

Parece que as práticas avaliativas estão acontecendo na dimensão do currículo oculto que, para Silva (1995), é compreendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não estão descritos no currículo formal, porém são ensinados por meio das relações sociais, dos rituais e das práticas pedagógicas, de acordo com as configurações da escola em seu tempo/espaço. Assim, cada professor, a partir de seus princípios, vem construindo métodos que muitas vezes não se mostram respaldados nas políticas que são constituídas pelo MEC, nem mesmo pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Essa Secretaria orienta a prática pedagógica com um documento que trata o currículo e a avaliação de forma muito superficial, preocupado mais com os elementos estruturais e descritivos de um calendário do que com as ações pedagógicas efetivas, capazes de transformar a EJA em espaços de efetivação da formação de cidadãos críticos, ativos e reflexivos.

Ao assumir a complexidade de debater as políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, fomos capazes de identificar as disputas que ocorrem em diferentes contextos nos quais as políticas estão inseridas. O método de análise através da Teoria dos Discursos possibilitou-nos compreender que essas disputas no processo de significação são próprias dos movimentos políticos de construção de sentidos, de significação, do acolhimento de demandas dos diferentes grupos sociais. Todavia, a TD traz uma concepção de discurso que vai além dos textos e da fala dos sujeitos, o que nos fez chegar a muitas encruzilhadas. A nosso ver, as próximas pesquisas que contemplem essa mesma concepção de discurso precisam partir de um momento de observação da escola campo para poder apresentar mais elementos no diálogo com a TD, pois é preciso compreender quais são os elementos que estão de acordo com os documentos prescritos e quais destoam e, até mesmo, acontecem como forma de protesto ou falta de conhecimento.

No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com múltiplos discursos, entretanto percebemos que somente os documentos nacionais fazem uma articulação entre o currículo escolar e a avaliação. Infelizmente, essa preocupação em articular os sentidos de currículo e a avaliação não consegue enveredar pelas políticas estaduais ou mesmo chegar à escola do mesmo modo. Entre as várias causas para essa

desarticulação, podemos destacar a diferença existente entre as agendas das esferas macro, meso e micropolíticas: cada contexto insere nas políticas as suas demandas. Isso explicaria o afunilamento nos sentidos de avaliação e currículo que as políticas sofrem durante sua trajetória até a escola. Além disso, o fato de que a avaliação está sendo desassociada dos sentidos de currículo é algo também a considerar: parece-nos que as avaliações externas influenciam fortemente o modo como o currículo e a avaliação da aprendizagem, nos espaços micro, se organizam, buscando atingir as metas para elas estipuladas. Entendemos que o conhecimento da organização educacional, curricular e das formas de avaliação da aprendizagem precisa constar da formação de qualquer profissional da educação, independentemente de sua área de estudo: Matemática, Biologia, Física, Português, etc., já que esse conhecimento não consta em todos os currículos das licenciaturas brasileiras. A docência é uma profissão que carrega consigo a responsabilidade de formar sujeitos sociais e, nesse processo, estão presentes as avaliações, o que acaba por exigir dos profissionais domínio teórico-epistemológico, clareza dos conceitos e das funções da avaliação da aprendizagem, percebendo o seu papel político na manutenção das relações de poder.

Precisamos trazer à tona as outras funções da EJA destacadas nas Diretrizes Curriculares, de forma a impactarem nas políticas e na organização curricular.

**Função reparadora:** não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

**Função equalizadora:** relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

**Função qualificadora:** refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002, p.18)

Para tanto, são necessários mais estudos sobre as políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo ações pontuais na tentativa de reflexão aprofundada sobre o currículo e a avaliação, a fim de promover uma educação de qualidade, no combate à evasão e à retenção.

## Referências

BORGES, Luis P. Cruz. Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 1, 137-155, João Pessoa/PB, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3688>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

BRASIL. *Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002. 148 p.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: Avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2001a.

\_\_\_\_\_. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001b.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. In: \_\_\_\_\_. *Educação Como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476p. (Coleção Educação para todos). p. 85-128

\_\_\_\_\_. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

ESTEBAN, M. T. *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.

FARIA, Elísio V.; FARIA, Sueli Morais V. Educação de jovens e adultos no Brasil: dos discursos às práticas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 8, n. 2, 243-252, maio/ago. 2005.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. Mudanças nas concepções atuais de Educação de Adultos. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, 27 set. a 1 out. 1993, Olinda/PE. *Anais...* Brasília: INEP, 1994.

LACLAU, Ernesto. *A Razão Populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 383 p.

\_\_\_\_\_. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222 p.

\_\_\_\_\_; MOUFFE, C. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. 288 p.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 22 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 180 p.

PEREIRA, Maria Zuleide Da Costa et al. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: o wordsmith como ferramenta de exploração de corpora. *Revista Espaço do Currículo*, v.7, n.2, p.356-375, Maio a Agosto de 2014. Disponível me: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.356375>. Acesso em: 02 de mar. de 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. *Indagações Sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

OLIVEIRA, Ana; MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GRABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos. *Políticas de Currículo e Escola*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011. p. 119-133.

PARAÍBA. *Lei Nº 10.488*, de 23 de junho de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação da Paraíba. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 1.115*, de 20 de novembro de 2014. Baixa instruções complementares para gestão de pessoal relativas ao ano letivo 2015 e dá outras providências. João Pessoa: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico*. João Pessoa: SEE/PB, 2015. 101 p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p

SARDINHA, Tony Berber. Como encontrar as palavras-chave mais importantes de um corpus com WordSmith Tools. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 21, n. 2, 237-250, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. 299 p.

\_\_\_\_\_. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em linguística de corpus com WordSmith Tools*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 272 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 Ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 156 p.

*Recebido em: 21/03/2016.*

*Aceito em: 17/06/2017.*

### **Rafael Ferreira de Souza Honorato**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Linha de Políticas Educacionais. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Possui estudos na área de Políticas Educacionais, currículo, avaliação e gênero.

[rafaelhono@gmail.com](mailto:rafaelhono@gmail.com)

### **Maria Zuleide da Costa Pereira**

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). Realiza pesquisas com ênfase nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Políticas de currículo e suas interconexões com cultura, gênero etc.

[mzul@uol.com.br](mailto:mzul@uol.com.br)