




## Avaliação dialógica em contexto de emancipação e retroalimentação do ensino e da aprendizagem de Biologia na Educação de jovens e adultos<sup>1</sup>

*Dialogical assessment in the context of emancipation and feedback in biology teaching and learning for youth and adults education*

 **André Henrique Schneeberger**  
Mestre em Educação  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc  
Joaçaba, Santa Catarina – Brasil  
[andre.s@unoesc.edu.br](mailto:andre.s@unoesc.edu.br)

 **Dilva Bertoldi Benvenuti**  
Doutora em Educação  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc  
Maravilha, Santa Catarina – Brasil  
[dilva.benvenuti@unoesc.edu.br](mailto:dilva.benvenuti@unoesc.edu.br)

 **Ivo Dickmann**  
Doutor em Educação  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó  
Chapecó, Santa Catarina – Brasil  
[educador.ivo@unochapeco.edu.br](mailto:educador.ivo@unochapeco.edu.br)

**Resumo:** A análise sobre avaliação da aprendizagem alinhada ao projeto de vida de cada sujeito nela envolvido, tem como objetivo entender a avaliação dialógica num contexto de emancipação e retroalimentação do ensino e das aprendizagens de Biologia na EJA. E como problema: seria possível desenvolver a prática avaliativa numa perspectiva dialógica, emancipatória e que possibilite retroalimentar o processo ensino aprendizagem na EJA a partir do componente de Biologia? Fundamentado na pedagogia crítica - com enfoque em Freire – e avaliação dialógica - de Romão -, estruturamos metodologicamente um estudo bibliográfico-reflexivo teórico. Destacamos a pedagogia freireana para a transformação social, enfatizando a avaliação dialógica como facilitadora de aprendizagens entre educadores/as e educandos/as e enfatizamos a relação entre os temas geradores e a conexão da Biologia com experiências pessoais. Conclui-se que a abordagem dialógica, aliada à emancipação, apresenta potencial para promover aprendizagens transformadoras e inclusivas, destacando-se como estratégia efetiva na retroalimentação da aprendizagem de Biologia.

**Palavras chave:** avaliação da aprendizagem; avaliação dialógica; Biologia; Educação de jovens e adultos; emancipação.

**Abstract:** The analysis of learning assessment aligned with the life projects of each individual aims to comprehend dialogical assessment in the context of emancipation and feedback in Biology teaching and learning in Adult Education. And as a problem: Is it feasible to develop evaluative practices from a dialogical, emancipatory perspective that allows for the feedback of the teaching-learning process in Adult Education, specifically in Biology? Grounded in critical pedagogy, focusing on Freire, and dialogical assessment by Romão, we methodologically structured a theoretical bibliographic-reflective study. Emphasizing Freirean pedagogy for social transformation, we highlight dialogical assessment as a facilitator of learning between educators and learners, emphasizing the connection between generative themes and Biology with personal experiences. The conclusion is that the dialogical approach, coupled with emancipation, has the potential to promote transformative and inclusive learning, emerging as an effective strategy in the feedback loop of Biology learning.

**Keywords:** learning assessment; dialogical evaluation; biology; youth and adult education; emancipation.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

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*, São Paulo, n. 48, p. 1-16, e25141, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.25141>

*American Psychological Association (APA)*

Schneeberger, A. H., Benvenuti, D. B., & Dickmann, I. (2024, jan./abr.). Avaliação dialógica em contexto de emancipação e retroalimentação do ensino e da aprendizagem de Biologia na Educação de jovens e adultos. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-16, e25141. <https://doi.org/10.5585/48.2024.25141>

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## 1 Introduzindo o diálogo

Neste artigo, temos como objetivo entender a avaliação dialógica num contexto de emancipação e retroalimentação do ensino e das aprendizagens de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, assumimos como concepção a pedagogia crítica freiriana como suleadora dos parágrafos subsequentes, isto é, a pedagogia que, de acordo com Sabrina Fernandes (2016, p. 482), “[...] consiste de um conjunto de teorias e práticas fundadas na educação como forma de emancipação e um projeto para a libertação política e social para um mundo sem opressão.” Nesta direção, assumimos a perspectiva da avaliação dialógica, de José Eustáquio Romão (2011), para fundamentar a construção escrita deste texto.

Tal objetivo se mostra importante na compreensão de uma educação inclusiva e democrática, uma vez que, diferentemente de aspectos punitivistas, nos baseamos em autores e autoras que discutem a avaliação como oportunidade de retroalimentação tanto do ensino, quanto da aprendizagem, possibilitando a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as no processo avaliativo.

## 2 Educação libertadora: transformação, diálogo e emancipação

Sendo a liberdade, de acordo com Jung Mo Sung (2019, p. 288), “[...] um conceito central na antropologia de Paulo Freire, em torno do qual ele constrói a sua teoria pedagógica”, a *transformação* resume seu patrimônio na defesa por uma prática educativa (e política) favorável a libertar os/as oprimidos/as da classe de “coisas”. Assim, ao invés de objetificar o ser humano, Freire defendia a possibilidade da educação como instrumento para a liberdade de educandos/as, superando a formação de sujeitos alienados/as ou domesticados/as numa educação pensada pela elite. Para fundamentar suas problematizações pedagógicas, Jerônimo Sartori (2019, p. 160-161) coloca que Freire:

Começa, então, a dar corpo para sua proposta de educação procurando caracterizar a educação bancária<sup>2</sup> fortemente entranhada nos processos educativos da época e, concomitantemente, delimitar uma proposta de educação libertadora, isto é, que possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão. Ao teorizar uma proposta de educação problematizadora, Freire destaca que a libertação não consiste em uma doação ou em bondade das camadas dominantes, mas que ela pode se concretizar como resultado da construção da consciência.

Nesse sentido, na perspectiva da educação libertadora, aos opressores não cabe a tarefa do assistencialismo, pois, como afirma José Fernando Kieling (2019, p. 56), sua gravidade “[...] está na

---

<sup>2</sup> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2019, p. 80-81).

negação do sujeito e de seu protagonismo. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria.” Portanto, o/a educador/a assumidamente progressista não nega seu papel na contribuição na formação de educandos/as, porém, reconhece-os/as como protagonistas de sua própria formação (Freire, 2015).

Ou seja, ao/à educador/a progressista, não lhe cabe trabalhar *para* os/as educandos/as, mas *com* eles/as. Aqueles/as que se comprometem com a libertação, por sua vez, denunciam a educação bancária - que, de acordo com Paulo Freire (2019, p. 94) compreende as pessoas “[...] como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” - e entendem o ser humano “[...] como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo.” Nesta direção, na educação libertadora, há diálogo entre o educador/a-educando/a e educando/a-educador/a, numa relação horizontal, bem como há o reconhecimento da pessoa do/a educando/a como um ser de saberes. Portanto, há diálogo no processo avaliativo.

Aqui destacamos e fundamentamos nosso entendimento pela *emancipação* na perspectiva freiriana:

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o *direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo*, através da rigorosidade de análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver. (Moreira, 2019, p. 181).

Assim, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) propõe uma educação libertadora, que se baseia no diálogo, na participação ativa e no envolvimento crítico de educandos e educandas em sua própria aprendizagem e na transformação da sociedade - e aqui insistimos que, na perspectiva deste texto, a avaliação está diretamente relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem. Na perspectiva freiriana, através da *conscientização*, que é o processo de tomada de consciência da realidade opressiva, as oprimidas e os oprimidos desenvolvem um olhar crítico sobre sua condição e atuam para superar as injustiças sociais. Nesta direção, para Ana Lúcia Souza de Freitas (2019) a emancipação pode ser alcançada quando, através da conscientização, os indivíduos assumem seu papel histórico no esforço contínuo de transformar o mundo, dentro das limitações da realidade concreta, e, simultaneamente, moldam suas próprias identidades.

A transformação do mundo e a construção da identidade própria perpassa pela educação. Consequentemente, no âmbito da docência, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2015, p. 31) propõe que ensinar não apenas exige respeito aos saberes dos/as educandos/as, “[...] mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes

em relação com o ensino dos conteúdos.” Para Freire (2018, p. 80-81):

A competência do conteúdo tem que estar iluminada pela competência política, que esclarece politicamente a razão de ser do conteúdo. [...] É fundamental que, ao ensinar o conteúdo, eu desafie o educando a desconfiar de que o conteúdo sozinho não explica as coisas. Inclusive a transformação. [...] Outra questão: como educador, portanto, como político, ao “ensinar conteúdo a”, eu não posso ficar apenas no nível do conteúdo, porque devo ultrapassá-lo. Não é nem ultrapassá-lo, eu devo desvelar as implicações políticas que o conteúdo tem.

Na EJA, como advertem Renato Antônio Ribeiro e Simone Sendin Moreira Guimarães (2021, p. 198), ainda se percebe uma carência numa percepção diferenciada, “[...] que respeite as especificidades dos educandos; com professores munidos de formação específica, metodologias e/ou materiais didáticos próprios e, acima de tudo, de um *currículo* que de fato respeite [as] particularidades [da EJA numa perspectiva emancipatória].” Isso é consequência da herança histórica da ditadura militar, e apenas confirma, na prática docente, que “[...] a educação emancipadora proposta por Paulo Freire não é considerada sob as políticas públicas educacionais que se desenham e se instauram” (Ribeiro; Guimarães, 2021, p. 194). Por outro lado, para os autores, a partir da pedagogia freiriana na EJA, que propõe uma educação conscientizadora e transformadora, poderá ser possível promover a justiça social e possibilitar a superação das desigualdades educativas. Do mesmo modo, no “[...] processo histórico, a educação popular contribuiu enquanto um instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas” (Moreira, 2019, p. 181). No entanto, cabe ressaltar que a educação, sozinha, não transforma a sociedade, e, por consequência, a justiça social não seria “resolvida” sem que também se superassem outros âmbitos desiguais.

Inclusive, há registros de algumas situações político-pedagógicas que remetem a conteúdos que, na maior parte das vezes, são trabalhados nos componentes curriculares da área das Ciências da Natureza, que Freire coloca como problematização e proposição para a prática pedagógica transformadora:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversão, dizem certos defensores da democracia (Freire, 2015, p. 31-32).

Essas práticas “subversivas” evidenciam e fundamentam que, como descrito anteriormente, existem competências ideológicas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Freire

ainda desperta aos educadores e educadoras uma conscientização importante ao se perguntarem: “[...] em favor de que, em favor de quem, eu estou ensinando Biologia, e essa pergunta é novamente política e efetivamente pedagógica” (Freire, 2018, p. 146). Complementa colocando que são justamente suas respostas que demandam dos/as educadores/as a coerência com os seus discursos. A partir disso, é possível “[...] ver e compreender melhor a forma como o professor se aproxima e se relaciona com os alunos mediado pelo conteúdo” (Freire, 2018, p. 146).

Mas por que ensinar ciência (no espectro das Ciências da Natureza, mais especificamente, a Biologia)? A justificativa para tal questionamento é uma questão complexa, a qual poderíamos preencher incontáveis páginas a depender das referências assumidas. Neste contexto, iniciamos problematizando o senso comum na atuação docente da área de ciências e, em seguida, a ciência concebida como uma linguagem, o que destaca a importância da alfabetização científica. Por fim, abordamos a relevância da alfabetização científica na perspectiva da inclusão social para posterior entrecruzamento com a avaliação dialógica.

### 3 Ciência, educação e inclusão social

Ao discutir a superação do senso comum pedagógico, Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Maria Pernambuco (2018, p. 24) afirmam que “A atuação profissional dos professores de Ciências no ensino fundamental e médio, do mesmo modo que a de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicas.” O senso comum pedagógico ao qual se referem é caracterizado nas seguintes atividades:

Regrinhas e receituários; classificações taxonômicas; valorização excessiva pela repetição sistemática de definições, funções e atribuições de sistemas vivos ou não vivos; questões pobres para prontas respostas igualmente empobrecidas; uso indiscriminado e acrítico de fórmulas e contas em exercícios reiterados; tabelas e gráficos desarticulados ou pouco contextualizados relativamente aos fenômenos contemplados; experiências cujo único objetivo é a “verificação” da teoria... (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018, p. 25).

Para os autores, tais atividades de ensino fortalecem o distanciamento do emprego de modelos e teorias para a compreensão de fenômenos naturais e sociais, ao mesmo tempo em que retratam a ciência como uma entidade finalizada e incontestável, avaliada como uma abordagem didático-pedagógica propensa à geração do indesejável conceito daquilo que chamam *ciência morta*. Por outro lado, os autores defendem um ensino voltado não exclusivamente para *formar cientistas*, mas cuja meta seja o ensino de *ciência para todos/as*.

Nesta direção, julgamos fundamental apresentarmos uma definição de *ciência* e aprofundarmos tal ensino da mesma para todos/as. Para isso, julgamos imprescindível citar Attico Chassot (2003, p. 91), que a considera:

*[...] como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. Também é verdade que nossas dificuldades diante de um texto em uma língua que não dominamos podem ser comparadas com as incompreensões para explicar muitos dos fenômenos que ocorrem na natureza.*

Resumidamente, a esta analogia (ciência como linguagem), Chassot (2003) fundamenta que proporcionar o entendimento ou a leitura dessa linguagem equivale a promover a alfabetização científica. E segue seu texto refletindo a ciência na perspectiva da inclusão social, ampliando a importância ou as exigências da mesma:

Assim como se exige que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias (Chassot, 2003, p. 94).

Nesta direção, para Myriam Krasilchik (2016, p. 22), o ensino de Biologia tem como objetivo “[...] aprender conceitos básicos, analisar o processo de investigação científica e analisar as implicações sociais da ciência e da tecnologia.” Tudo isso levando em consideração as dimensões ambientais, médicas e éticas da Biologia. De modo prático, exige-se do/a educador/a “[...] uma relação estreita com a comunidade, de forma que possam ser considerados assuntos relevantes que não alienem os alunos do ambiente cultural em que vivem, mas que, ao contrário, permitam-lhes entendê-los e analisá-los, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade” (Krasilchik, 2016, p. 23).

Por fim, complementa Nélio Bizzo (2012, p. 154), uma pessoa que não compreenda o processo de produção científica na modernidade pode enfrentar desafios significativos para se adaptar ao mundo:

Terá dificuldades de compreender o noticiário [...], entender as razões das recomendações médicas mudarem com o tempo, os interesses da indústria da propaganda ao utilizar argumentos científicos etc. Ao lidar com as tecnologias, é preciso um olhar crítico, evitando, ao mesmo tempo o preconceito contra a inovação e a aceitação passiva e até mesmo a entronização de novidades tecnológicas, estejam elas baseadas em conhecimentos falsos ou mesmo verdadeiros. Um país com a maioria de seus cidadãos sem essa compreensão não terá condições de participar do desenvolvimento econômico e enfrentará sérios problemas sociais, políticos e ambientais.

Tais problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais puderam ser observados no modo como o Brasil, na figura da política nefasta do governo de Jair Bolsonaro, enfrentou a Pandemia da COVID-19. A negação e o descrédito à ciência e à vacina, a ininterrupta e maliciosa



fabricação de informações falsas e o desrespeito à vida, fizeram da política uma ferramenta de ódio num período nefasto da história do país. Assim, concluímos que o ensino de ciência é uma questão complexa e abrangente, portanto, política.

Em consonância com Krasilchik (2016), Bizzo (2012) e Chassot (2003), a ciência envolve a superação do senso comum pedagógico e a promoção da alfabetização científica na perspectiva da inclusão social, de modo que o conhecimento científico não se restrinja às elites, considerando que “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (Freire, 2011). Desse modo, a alfabetização científica não só facilita a compreensão do mundo, mas também incita a necessidade de transformá-lo para melhorar a qualidade de vida de mulheres e homens. O ensino de ciência contribui para formar cidadãos críticos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e participar ativamente do desenvolvimento econômico, social e ambiental.

#### **4 Avaliação dialógica e a retroalimentação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**

A partir da metodologia bibliográfica-reflexiva teórica, intencionando aprofundar os estudos nesta área, conhecer, ler, refletir, analisar e escrever, aprimorando os fundamentos teóricos já disponíveis. Segundo Marconi e Lakatos (2023, p. 213): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Essa busca permite refletir, ampliar horizontes e apontar possibilidades que possam qualificar os espaços de atuação da EJA, no que se refere à avaliação da aprendizagem no componente de Biologia. Com base em Freire (2000), essas transformações não poderiam ficar no campo das ilusões ou abstrações. O/a professor/a-educador/a crítico/a-reflexivo/a possui como uma de suas características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. Esse movimento metodológico permite sermos agentes críticos/as, encharcados/as de argumentos que possam qualificar os espaços onde identificamos lacunas e necessidades de mudanças políticas, legais e pedagógicas.

Até o momento, destacamos a relevância da pedagogia freiriana como possibilidade de transformação social de educandos/as, promovendo uma educação conscientizadora e crítica a favor da emancipação. Também evidenciamos a importância de uma educação comprometida com a justiça social e que respeite as especificidades dos educandos e educandas na EJA. Por fim, ressaltamos a necessidade de uma abordagem política e reflexiva no ensino das Ciências da Natureza, com foco na Biologia, que vá além do conteúdo e promova uma ampla compreensão e

consciência da realidade, conforme problematizamos a respeito da alfabetização científica.

Portanto, enfatizamos a prática docente e o conteúdo; e quanto à avaliação dialógica? Entendemos que os parágrafos anteriores serviram de prelúdio problematizador para a compreensão do pensamento freiriano e como o mesmo se relaciona com a prática pedagógica, visto que a mesma “[...] precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (Freire, 2022, p. 150).

Desse modo, neste momento propomos uma reflexão sobre a necessidade de um olhar crítico sobre as ações pedagógicas, buscando uma avaliação mais dialógica e transformadora. A ideia central é que a avaliação seja compreendida como uma ferramenta emancipatória e de retroalimentação no processo de ensino e aprendizagem de Biologia na EJA e que a alfabetização científica se transforme numa facilitadora ferramenta de emancipação da classe trabalhadora, por vezes impossibilitada de acessar os conhecimentos científicos acumulados.

A abordagem inicial consiste na problematização do termo *contradição*. Para Romão (2011, p. 63-64):

[...] a escola brasileira encontra-se prensada entre [...] duas concepções pedagógicas radicalmente antagônicas. De um lado, as teorias educacionais que se autointitulam “progressistas” ganham maior expressão nas intenções proclamadas dos profissionais do setor; de outro, as idealizações competitivas, classificatórias e meritocráticas, embora também rechaçando as anteriores, apresentam maior frequência nas práticas efetivas destes mesmos profissionais, no dia a dia da escola.

Para fundamentar sua última afirmação, o autor traz o exemplo de uma pesquisa realizada por Menga Lüdke e Lélia Mediano (1992), na qual as autoras revelam que os/as educadores/as até defendem verbalmente a “avaliação progressista”, mas, nas suas práticas avaliativas, ao mesmo tempo, reproduzem a “avaliação tradicional”. Isso evidencia um distanciamento entre o que é dito e o que é realizado. Nesta direção, na perspectiva freiriana, Luis Gilberto Kronbauer (2019, p. 109) afirma que:

Os movimentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas também de erro. Eles não se anulam um ao outro, e o seu conteúdo se mantém e é superado a cada momento. Para que se possa empreender uma ação transformadora é indispensável que se compreenda a história em suas contradições, para superá-las gradativamente.

Com isso, queremos esclarecer que na dialética-dialógica de Freire, “[...] não há a predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao *outro*, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (Zitkoski, 2019, p. 138). Ou seja, percebemos que a prática avaliativa reflete um cenário complexo, permeado por contradições entre discursos progressistas e práticas tradicionais.



Essa dicotomia evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre as ações pedagógicas, compreendendo que a transformação só é possível quando se reconhece e supera as contradições históricas. Ou que se consiga tirar proveito positivo de práticas pedagógicas avaliativas tão antagônicas. Um exemplo está no antagonismo da avaliação nas pedagogias “progressistas” e nas tidas como competitivas, classificatórias e meritocráticas. Romão (2011) procura não qualificar tais concepções, denominando-as, respectivamente, apenas de concepção I e II, apresentando suas diferenças para um posterior desvelar que as mesmas comumente têm seu lugar na avaliação escolar.

A concepção I de avaliação se destaca por valorizar a autoavaliação, enfatizando aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Se caracteriza como um processo exclusivamente diagnóstico, ou seja, “[...] ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas” (Romão, 2011, p. 65). Compreende que a avaliação é um processo contínuo e paralelo, sendo “[...] permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações progressas” (Romão, 2011, p. 65). Por essas características, o autor a define como uma avaliação de caráter construtivista.

Já a concepção II de avaliação se opõe à autoavaliação, permitindo-a apenas para avaliadores/as externos/as. Nessa abordagem, é atribuída importância às medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, sustentando que as descrições qualitativas são suscetíveis a subjetividades distorcidas. Valoriza a periodicidade do processo de avaliação e o registro dos resultados em momentos específicos, como o final de uma aula, ano letivo, bloco ou curso, possuindo uma função classificatória. Por essas características, o autor a define como uma avaliação de caráter positivista. Apesar dessas diferenças, o autor aponta que:

Parece-nos que uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em nenhum dos polos da dicotomia mencionada, nem cairia no ecletismo mediador das duas teorias divergentes - que, por isto mesmo, acabaria por apenas justapor, a partir de critérios meramente formais, traços análogos ou aparentemente complementares de concepções antagônicas. Ao contrário, uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos. (Romão, 2011, p. 66).

A realidade concreta mencionada pelo autor está na função prognóstica, diagnóstica e classificatória que a avaliação da aprendizagem acaba assumindo na educação básica a depender da finalidade e do momento que está sendo desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, por mais que as duas primeiras funções estejam vinculadas ao caráter construtivista, a última função é positivista.

Dessa forma, é fundamental considerar que, na perspectiva da função classificatória da avaliação, os aspectos quantitativos não podem ser inteiramente desconsiderados devido a exigências legais. Isto é, mesmo ao adotar abordagens pedagógicas emancipatórias, é imprescindível levar em consideração os critérios de classificação estabelecidos por algumas normas e regulamentos da Educação Básica, que orientam a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Diante dessas concepções antagônicas de avaliação na educação brasileira, Romão (2011) nos chama a refletir sobre uma posição verdadeiramente dialética, que não se limite a polarizações ou a um ecletismo mediador. Nesse contexto, a função prognóstica, diagnóstica e classificatória da avaliação assume relevância na educação básica, especialmente em situações em que decisões legais estabelecem o registro numérico dos resultados. Reconhecer essas contradições nos conduz à compreensão de que, embora aspectos quantitativos possam ter sua relevância, uma avaliação verdadeiramente transformadora deve considerar a diversidade de dimensões e finalidades.

Nesta direção, em movimento dialético-dialógico, compreendemos a avaliação dialógica como apropriada — mas não livre de críticas e melhoramentos — para as necessidades pedagógicas docentes e discentes no ensino e na aprendizagem de Biologia na EJA, pois “[...] se referênciam num sistema educacional que discute a sociedade na qual está inserido e colabora para sua transformação” (Romão, 2011, p. 69). Assim, apesar de todas as críticas dissertadas sobre o perfil quantitativo, classificatório e punitivista de uma avaliação baseada no modelo neoliberal, justificamos e insistimos na avaliação dialógica como um processo pedagógico que possibilite a emancipação de pessoas jovens, adultas e idosas anteriormente descartadas direta ou indiretamente da educação básica. Nesta proposta, a nota ou o conceito não se encerram neles mesmos, mas possibilitam a retroalimentação da aprendizagem, como discutimos na sequência.

Ao defendê-la, Romão (2011) a contrapõe com a educação “bancária”, afirmando que esta última tem como consequência a “[...] concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas pelo educando para absorção ou rejeição desses ‘conhecimentos’” (Romão, 2011, p. 91-92). Para o autor:

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação ‘bancária’ da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnosiológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido. Desenvolvemos a “pedagogia especular”, na qual os alunos devem se limitar a expelir pálidos reflexos do que é o professor enquanto sujeito epistemológico (Romão, 2011, p. 92).

Tais reflexões expõem a ausência da possibilidade do ato cognoscente por parte dos/as educandos/as. Por outro lado, numa escola cidadã, ocorre uma educação libertadora, na qual o conhecimento não é estático, “[...] mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando” (Romão, 2011, p. 92).

Este é o ponto em que a avaliação dialógica possibilita a *retroalimentação* do ensino e da aprendizagem, visto que a avaliação não é mais um momento de cobrança, mas de aprendizagem discente e também docente, pois “Ambos precisam perceber a beleza de sua incompletude e o valor do conhecimento” (Benvenuti, 2017, p. 60). Ou seja, na avaliação dialógica, os “erros” nutrem a retroalimentação da aprendizagem, pois, a partir da análise dos resultados, após a utilização de um instrumento de coleta de dados, os/as educandos/as não são punidos, mas tais análises possibilitam que os/as mesmos/as subsidiem as defasagens observadas, em constante diálogo. Nessa perspectiva construtivista, se reforça “[...] a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo” (Romão, 2011, p. 93).

Por isso, defendemos que “[...] os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica, não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente” (Freire, 1983, p. 60). Ou seja, partimos do pressuposto que seria ideal que o chamado “plano de curso” ou “planejamento” fosse construído em diálogo (constante) entre educadores/as e educandos/as, e não de modo anterior ao início do ano letivo, apenas pelo/a docente, etapa que Romão (2011) chama de *Identificação do que vai ser trabalhado*. Esta etapa não é descompassada da pedagogia crítica de Paulo Freire, tendo como ponto de partida os *Temas Geradores*:

[...] isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências. Se a razão moderna se investiu de autossuficiência, prescindindo da relação com o mundo e as coisas existentes, cindindo o reino das coisas pensadas (imateriais) com o das coisas extensas (tangíveis e materiais), o novo conhecimento da educação libertadora é aquele que restabelece a conexão de tudo com tudo, num recriar constante que se diz, estabelecendo sínteses provisórias (Passos, 2019, p. 447-448).

De modo complementar, “[...] cada grupo social, conforme sua consciência real e/ou sua consciência possível, captará os diversos temas significativos de sua época. É sua visão de mundo — ingênua, alienada, consciente ou libertadora — que determinará a significação maior ou menor dos diversos temas” (Romão, 2011, p. 109-110). Mas de que modo os temas geradores se relacionam com a avaliação e favorecem à emancipação e a retroalimentação da aprendizagem no processo pedagógico? Tomemos como ponto de partida o público da EJA, uma vez que seu corpo discente têm experiências diversas e trajetórias de vidas particulares com bagagens carregadas de tempo maior do que em outras modalidades da Educação Básica.

Assim, os temas geradores permitem que educandas e educandos assimilem a Biologia — e toda a interdisciplinaridade que a permeia —, de modo a conectá-la com suas experiências pessoais, possibilitando transformar seus conhecimentos básicos e suas dúvidas em conhecimentos aprofundados e científicos, além de possibilitar, dentro da perspectiva construtivista, o questionamento e construção de novos conhecimentos.

Nesta relação horizontal, diferentemente do que se possa imaginar, o/a educador/a não perderia sua autoridade em sala de aula, uma vez que não agiria de modo autoritário. Neste caso, não se abandona o perfil quantitativo por completo, mas, em constante diálogo, na etapa *Construção, negociação e estabelecimento de padrões*, na avaliação dialógica, e se utilizando da taxonomia de Bloom, os educandos e as educandas não deixam de participar deste processo. Portanto, sua participação se torna fundamental, visto que:

Não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível. Ao mesmo tempo que se considera que os instrumentos de avaliação elaborados sejam perfeitos e infalíveis. Com esta postura, o professor descaracteriza a natureza de investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subsequentes (Romão, 2011, p. 115).

A terceira etapa, Romão (2011) chama de *Construção dos instrumentos de medida e de avaliação*. Existe uma grande quantidade de instrumentos avaliativos, como a prova escrita dissertativa, as de questões objetivas, questões certo-errado, questões de lacunas (para completar), questões de correspondência, de múltipla escolha, do tipo “teste de respostas curtas” ou de evocação simples, de interpretação de texto, de ordenação e de identificação. Além disso, as pesquisas, os seminários, apresentações, atividades em grupo, construções de materiais didáticos, etc. E são nas duas próximas etapas citadas por Romão (2011) (*Procedimento da medida e da avaliação e Análise dos resultados*) que daremos ênfase ao fechamento do objetivo específico deste texto, isto é, a ênfase na avaliação dialógica num contexto de retroalimentação do ensino e das aprendizagens de Biologia.

Primeiramente, o autor explicita que mais importante do que o exame dos resultados — independentemente de qual for a técnica utilizada —, é a análise das/os educadoras/es junto aos/às educandos/as dos desempenhos de cada um/a, os comentando, isto é “[...] a análise dos resultados de qualquer avaliação se transforma num momento importante de revisão de todo o planejamento do trabalho previsto e executado até o momento” (Romão, 2011, p. 120). Isso implica em não avançar em matérias/conteúdos que os/as estudantes não conseguiram acompanhar até momento.

Nesta direção, a essência da avaliação transcende a mera constatação do produto final (Luckesi, 2013). Seu cerne está na tomada de decisões fundamentadas em relação aos passos subsequentes no processo educacional. Portanto, a avaliação da aprendizagem assume um perfil

processual quando não se limita a mensurar o desempenho dos/as estudantes, mas se apresenta como uma ferramenta essencial para orientar a prática pedagógica, identificar as necessidades individuais dos/as mesmos/as e adaptar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com tais demandas. E é justamente a esse perfil de continuidade que se dá à avaliação que conceituamos como a retroalimentação das aprendizagens.

Nesta perspectiva, não se mensura o conhecimento, mas a avaliação se apresenta como oportunidade de promoção de autonomia de educandos/as para a aprendizagem. Consequentemente, a retroalimentação das aprendizagens possibilita aos/às estudantes a identificação de suas necessidades de aprendizagens, bem como a definição de quais estratégias assumir para subsidiar tais defasagens, tendo o/a educador/a também como mediador deste processo. O mesmo vale para os/as educadores/as repensarem suas práticas avaliativas.

## 5 Considerações finais

Escrevemos sobre a avaliação dialógica na EJA, mas, antes de tudo, adotamos como *sonho possível* um país livre do fracasso e do chamado “abandono escolar”. Deixamos o termo entre aspas, pois não acreditamos que a maioria dos/as evadidos/as se evadam por mero arbítrio desconectado de uma teia social, econômica, política, ambiental, etc. intrincada de circunstâncias que desafia sua permanência. Não abandonam, seus abandonos são favorecidos. Escrevemos em concordância com Arroyo (2017, p. 46-47) ao afirmar que o/a evadido/a, ao parar de estudar, “[...] não significou parar de se formar, de se humanizar. Não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, política.” Portanto, tecemos uma narrativa esperançosa, mas não ingênua, onde, em consonância com Libâneo (2017, p. 42-43), concordamos que:

É preciso enfrentar e derrotar o fracasso escolar se se quer, de fato, uma escola pública democrática. Para isso, é necessário rever a concepção de qualidade de ensino. A qualidade de ensino é inseparável das características econômicas, socioculturais e psicológicas da clientela atendida. Só podemos falar em qualidade em relação a algo: coisas, processos, fenômenos, pessoas, que são reais. Isso significa que programas, conteúdos, métodos, formas de organização somente adquirem qualidade — elevam a qualidade de ensino — quando são compatibilizados com as condições reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social. Deficiências e dificuldades dos alunos não são naturais, isso é, não são devidas exclusivamente à natureza humana individual, mas provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, determinante das condições materiais e concretas de vida das crianças.

Tais condições influem na percepção e assimilação dos conteúdos das matérias, na linguagem, nas motivações para o estudo, nas aspirações em relação ao futuro, nas relações com o professor.

Compreender a avaliação dialógica como uma ferramenta emancipatória e de retroalimentação no ensino de Biologia na EJA nos possibilita, num movimento dialético-dialógico,

esperançar uma educação democrática e, por isso, que não discrimine determinados grupos sociais em decorrência de outros. Portanto, não podemos deixar de considerar neste texto a pandemia da COVID-19, visto que é algo extremamente recente na história. Além dos 705.054 óbitos confirmados no Brasil (Brasil, 2023)<sup>3</sup>, suas consequências ainda não deixaram de se projetarem mesmo depois que a Organização Mundial da Saúde declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19, no dia cinco de maio de 2023.

Como problematiza Boaventura de Sousa Santos (2020), existiam — e não deixaram de existir — grupos mais vulneráveis a padecerem durante a quarentena. Foi o caso das mulheres, dos trabalhadores e das trabalhadoras precários/as, informais, ditos/as autônomos/as, dos/as trabalhadores/as da rua, dos/as sem-abrigo ou população de rua, dos/as moradores/as nas periferias pobres das cidades, favelas, dos/as internados/as em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, das pessoas com deficiência e idosas. Muitos desses grupos são, nos referindo à Arroyo (2017), os/as passageiros/as da noite, em busca do direito a uma vida justa, isto é, os personagens da EJA. Assim, torna-se evidente o potencial transformador que a dialogicidade e a participação ativa dos/as educandos/as têm na construção de uma aprendizagem significativa e libertadora.

## Referências

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: a Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez, 2017.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. *Avaliação nos processos de aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BIZZO, Nélio. *Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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, 18 ago. 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista brasileira de Educação*, p. 89-100, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em 18 ago. 2023.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução. *Educação & Sociedade*, v. 37, p. 481-496, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>. Acesso em 18 ago. 2023.

<sup>3</sup> Dados condizentes às informações obtidas até o dia 18 de agosto de 2023.



FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. ePub.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2018.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 104-106.

KIELING, José Fernando. Assistencialismo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 56-57.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

KRONBAUER, Luis Gilberto. Contradição. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 108-110.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas 2023. ePub.

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

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

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Lélia (Coords.). *Avaliação na escola de 1ª grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 181-182.

RIBEIRO, Renato Antônio; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 47, p. 192-217, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9429>. Acesso em: 18 ago. 2023.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/Educação problematizadora. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 160-162.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 288-290.

ZITKOSKI, Jaime José. Dialética. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). coordenação geral Danilo Romeu Streck. *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 138-139.