

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA PERSPECTIVA FORMATIVA À JUSTIÇA AVALIATIVA

LEARNING ASSESSMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: FROM THE
FORMATIVE PERSPECTIVE TO ASSESSMENT JUSTICE

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DE
LA PERSPECTIVA FORMATIVA A LA JUSTICIA EVALUATIVA

Andréa Carla de Lima Melo¹
Maria de Fátima Calógeras²
Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO: A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade marcada pela diversidade das trajetórias escolares, sociais e profissionais de seus estudantes. Este artigo analisa fundamentos e desafios da avaliação na EJA, articulando avaliação formativa, equidade e justiça avaliativa. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de revisão crítica da literatura, com ênfase em estudos publicados entre 2020 e 2026, além de autores clássicos e documentos normativos brasileiros. A análise evidenciou a permanência de práticas centradas em notas e classificação, ao lado de propostas que atribuem à avaliação funções diagnóstica, mediadora e orientadora do ensino. Também destacou a importância de reconhecer saberes prévios, explicitar critérios, diversificar evidências e utilizar os resultados para replanejar o trabalho pedagógico. A partir dessa análise, foram sistematizados cinco princípios: reconhecimento, clareza, pluralidade, consequência pedagógica e equidade. Conclui-se que uma avaliação justa na EJA preserva o rigor acadêmico e busca criar condições mais adequadas para que os estudantes aprendam e demonstrem seus conhecimentos.

1

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Avaliação formativa. Justiça avaliativa.

ABSTRACT: Learning assessment occupies a central place in Youth and Adult Education (EJA), a field characterized by the diversity of students' educational, social, and professional trajectories. This article analyzes the foundations and challenges of assessment in EJA by articulating formative assessment, equity, and assessment justice. This qualitative, bibliographic, and documentary study was developed through a critical literature review, with emphasis on studies published between 2020 and 2026, as well as classical authors and Brazilian educational regulations. The analysis revealed the persistence of practices centered on grades and classification, alongside approaches that assign assessment diagnostic, mediating, and instructional functions. It also highlighted the importance of recognizing prior knowledge, making assessment criteria explicit, diversifying evidence, and using results to reorganize pedagogical practices. Based on this analysis, five principles were systematized: recognition, clarity, plurality, pedagogical consequence, and equity. The study concludes that fair assessment in EJA preserves academic rigor while seeking to create more appropriate conditions for students to learn and demonstrate their knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Formative assessment. Assessment justice.

¹Doutoranda pela Christian Business School (CBS); Professora da Rede Municipal de São Lourenço da Mata (PE), lotada no Colégio Municipal Ministro Apolônio Sales, atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase 2; Vice-gestora da Escola Profissionalizante Dona Olegarinha, Prefeitura da Cidade do Recife (PE), Brasil.

²Dutra – Doutoranda pela Christian Business School (CBS); Professora da Rede Municipal de São Lourenço da Mata (PE), lotada no Colégio Municipal Ministro Apolônio Sales, atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase 1; Gestora da Escola Profissionalizante Dona Olegarinha, Prefeitura da Cidade do Recife (PE), Brasil.

³Orientadora. Ph.D. em Ciências da Educação; Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Psicopedagoga; Pedagoga; Analista do Comportamento Aplicada; Especialista em Escrita Acadêmica Avançada; Professora do Ensino Superior e Orientadora na Christian Business School (CBS).

RESUMEN: La evaluación del aprendizaje ocupa un lugar central en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), modalidad caracterizada por la diversidad de las trayectorias escolares, sociales y profesionales de sus estudiantes. Este artículo analiza los fundamentos y desafíos de la evaluación en la EJA, articulando la evaluación formativa, la equidad y la justicia evaluativa. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y documental, desarrollada mediante una revisión crítica de la literatura, con énfasis en estudios publicados entre 2020 y 2026, además de autores clásicos y documentos normativos brasileños. El análisis evidenció la permanencia de prácticas centradas en las calificaciones y la clasificación, junto con propuestas que atribuyen a la evaluación una función diagnóstica, mediadora y orientadora de la enseñanza. Asimismo, destacó la importancia de reconocer los saberes previos, explicitar los criterios, diversificar las evidencias y utilizar los resultados para reorientar el trabajo pedagógico. A partir de este análisis, se sistematizaron cinco principios: reconocimiento, claridad, pluralidad, consecuencia pedagógica y equidad. Se concluye que una evaluación justa en la EJA preserva el rigor académico y busca generar condiciones más adecuadas para que los estudiantes aprendan y demuestren sus conocimientos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Evaluación formativa. Justicia evaluativa.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integra a Educação Básica brasileira e atende pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou que, por diferentes razões, interromperam seus estudos. Essa definição legal, embora necessária, não dá conta sozinha da complexidade da modalidade. Em uma turma de EJA podem conviver jovens que deixaram a escola há pouco tempo, adultos que retornam depois de anos e pessoas idosas que viveram grande parte da vida fora de instituições escolares. Cada um chega com experiências distintas de trabalho, família, participação comunitária, leitura, escrita, cálculo e uso das tecnologias. Essa heterogeneidade não é circunstancial; ela atravessa o modo como o ensino precisa ser pensado.

A Lei nº 9.394/1996 determina que os sistemas de ensino ofereçam oportunidades educacionais apropriadas às características, aos interesses e às condições de vida e de trabalho dos jovens e adultos (BRASIL, 1996). A orientação é importante porque afasta a ideia de que a EJA deva funcionar como simples reprodução, em tempo menor, de modelos concebidos para outros públicos. Se a modalidade possui sujeitos, ritmos e trajetórias particulares, essas diferenças precisam aparecer no planejamento, na escolha dos materiais, nas estratégias de ensino e também na avaliação.

Arroyo (2005) situa a EJA no campo dos direitos e chama atenção para um problema recorrente: a tendência de olhar seus estudantes a partir daquilo que lhes falta. Quando a escolarização interrompida se torna a principal lente para interpretar o educando, suas experiências anteriores perdem valor pedagógico. Freire (1996), em outra direção, lembra que os

saberes construídos na vida social precisam ser reconhecidos. Esse reconhecimento não significa limitar a escola ao conhecimento cotidiano. A função da educação escolar é também ampliar repertórios e possibilitar acesso a saberes científicos, linguísticos, matemáticos, culturais e tecnológicos que nem sempre estão disponíveis fora dela.

O encontro entre o que o estudante já sabe e aquilo que ainda precisa aprender aparece de maneira concreta na avaliação. Um adulto pode resolver problemas de cálculo em sua atividade profissional e, ao mesmo tempo, encontrar dificuldades para registrar formalmente a operação no caderno. Um estudante em processo de alfabetização pode compreender uma discussão e argumentar oralmente com segurança, mas ter dificuldade para organizar a mesma ideia por escrito. Avaliar apenas o produto final, nessas situações, oferece uma leitura incompleta do processo. Também não basta valorizar toda experiência sem estabelecer critérios de progressão, porque o direito à educação inclui o acesso ao conhecimento escolar sistematizado.

A avaliação não é uma atividade neutra nem um momento isolado do ensino. Ela expressa escolhas: o que vale como conhecimento, que evidências serão aceitas, quais critérios serão utilizados e o que será feito com o resultado. Durante muito tempo, a cultura escolar associou fortemente avaliação a prova, nota, média, aprovação e reprovação. Esses instrumentos e registros podem ter lugar no processo, mas se tornam limitadores quando a avaliação termina neles.

Luckesi (2011) distingue avaliar de simplesmente verificar. A verificação constata uma situação; a avaliação, para o autor, pressupõe diagnóstico e tomada de decisão. Hoffmann (2014) acrescenta a ideia de mediação e acompanhamento do percurso, enquanto Perrenoud (1999) relaciona a avaliação formativa à regulação das aprendizagens. Black e Wiliam (2009) também mostram que uma prática se torna formativa quando as evidências obtidas são usadas para orientar os passos seguintes do ensino e da aprendizagem. O ponto comum entre essas abordagens não é a defesa de um instrumento específico, mas a utilização pedagógica da informação produzida.

Na prática, isso ajuda a perceber por que a frequência das atividades não basta para caracterizar uma avaliação como formativa. Uma escola pode avaliar semanalmente e continuar presa a uma lógica classificatória se cada resultado servir apenas para compor a média do bimestre. O que muda a natureza do processo é o uso que se faz da informação: interpretar as

evidências, conversar sobre as dificuldades, reorganizar o ensino e observar o que acontece depois da intervenção.

Na EJA, essa discussão ganhou novo respaldo normativo. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 estabelece que a avaliação seja contínua e formativa, tenha função diagnóstica e possa subsidiar o redirecionamento das estratégias educativas (BRASIL, 2025). A norma também prevê a utilização de diferentes formas para que os estudantes demonstrem conhecimentos e saberes. O texto legal, portanto, não recomenda apenas diversidade de instrumentos; vincula a avaliação à tomada de decisão pedagógica.

A produção acadêmica recente, entretanto, indica que ainda existe distância entre essa concepção e práticas efetivamente desenvolvidas. Vieira e Lopes (2020) discutem potencialidades da avaliação formativa na EJA. Conceição et al. (2023) identificaram número reduzido de pesquisas diretamente voltadas ao tema no recorte analisado. Rodrigues, Carvalho e Sampaio (2024) encontraram dificuldades para romper com procedimentos fortemente relacionados a notas e conceitos, e Schneeberger, Benvenuti e Dickmann (2024) reforçam a importância de uma avaliação capaz de retroalimentar a aprendizagem. Souza, Oliveira e Soares (2025) também assinalam lacunas na produção sobre avaliação na modalidade.

Nos últimos anos, outro debate passou a interessar mais diretamente ao campo da avaliação: a diferença entre oferecer procedimentos iguais e assegurar condições equitativas. Murillo e Hidalgo (2020) mostram que concepções de avaliação justa podem se organizar tanto em torno da igualdade quanto da equidade. Mais recentemente, Kakara Anderson et al. (2025) distinguem *fairness*, inclusão e justiça, enquanto Kpum e Gasa (2026) propõem uma abordagem de *assessment justice* que incorpora dimensões distributivas, de reconhecimento, participação, representação e restauração. Essas formulações não foram produzidas especificamente para a EJA brasileira, mas ajudam a formular perguntas relevantes para uma modalidade atravessada por desigualdades históricas.

O problema fica mais claro quando se observam situações concretas. Uma avaliação pode oferecer feedback e, ainda assim, impor barreiras desnecessárias; pode aplicar o mesmo procedimento a todos e produzir oportunidades desiguais; pode reconhecer o esforço do estudante sem explicitar o que ele precisa aprender. A discussão sobre justiça não substitui a avaliação formativa. Ela amplia o olhar para as condições em que a aprendizagem é demonstrada e para as consequências das decisões avaliativas.

Com base nessas questões, o artigo pergunta quais fundamentos podem orientar uma avaliação da aprendizagem formativa, equitativa e socialmente justa na EJA. O objetivo é analisar criticamente desafios e possibilidades da avaliação na modalidade, aproximando a literatura sobre avaliação formativa das discussões recentes sobre equidade e justiça avaliativa. A análise considera o reconhecimento dos saberes e das pedagógico dos resultados. A intenção é organizar esse debate de forma pertinente à EJA, sem atribuir ao estudo a criação do conceito de justiça avaliativa.

MÉTODOS

O artigo resulta de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, organizada como revisão crítica de caráter integrativo. Esse desenho foi escolhido porque o problema investigado exige diálogo entre produções que nem sempre pertencem ao mesmo campo: estudos trajetórias dos estudantes, a clareza dos critérios, a diversidade de evidências e o uso obre EJA, avaliação da aprendizagem, avaliação formativa e trabalhos mais recentes sobre equidade e justiça avaliativa.

A revisão integrativa permite reunir diferentes tipos de contribuição teórica e empírica, desde que o percurso de seleção e análise seja explicitado. Torracó (2005) observa que esse tipo de revisão pode ir além da síntese descritiva e contribuir para reorganizar conhecimentos e evidenciar lacunas conceituais. O estudo, portanto, não se apresenta como revisão sistemática exaustiva nem pretende mapear toda a produção nacional e internacional disponível.

Foram priorizados trabalhos publicados entre 2020 e 2026, complementados por autores clássicos considerados necessários à discussão. As buscas utilizaram combinações de termos em português e inglês, entre elas “avaliação da aprendizagem” AND “Educação de Jovens e Adultos”, “avaliação formativa” AND “EJA”, “equidade” AND “avaliação”, “justiça” AND “avaliação educacional”, “assessment for learning”, “fair assessment”, “equity in assessment” e “assessment justice”. A identificação das produções ocorreu em portais acadêmicos e páginas de periódicos da área de Educação, com complementação por rastreamento das referências dos textos centrais.

Foram incluídos artigos que mantivessem relação substantiva com a questão do estudo e apresentassem contribuição teórica ou empírica para a compreensão da avaliação na EJA, da avaliação formativa ou da justiça avaliativa. Textos em que a avaliação aparecia apenas de

maneira periférica, materiais duplicados e produções sem contribuição direta ao problema foram excluídos.

O núcleo contemporâneo da análise reuniu trabalhos de Vieira e Lopes (2020), Murillo e Hidalgo (2020), Schellekens et al. (2021), Conceição et al. (2023), Rodrigues, Carvalho e Sampaio (2024), Schneeberger, Benvenuti e Dickmann (2024), Souza, Oliveira e Soares (2025), Kakara Anderson et al. (2025) e Kpum e Gasa (2026). A interpretação foi apoiada também em Freire (1996), Perrenoud (1999), Arroyo (2005), Black e Wiliam (2009), Luckesi (2011) e Hoffmann (2014). A análise documental concentrou-se na Lei nº 9.394/1996 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2025.

A leitura do material não seguiu apenas uma sequência de fichamentos. Inicialmente, foram identificados o foco de cada estudo, a concepção de avaliação mobilizada e os argumentos ou resultados mais relevantes. Depois, os textos foram colocados em relação, procurando-se aproximações, diferenças e pontos de tensão. A síntese interpretativa surgiu desse confronto. Nesse percurso, algumas ideias se repetiram com força: reconhecimento das trajetórias, clareza de objetivos e critérios, diversidade de evidências, necessidade de feedback e uso dos resultados para orientar novas decisões pedagógicas.

A recorrência desses elementos levou à organização de cinco princípios analíticos: reconhecimento, clareza, pluralidade, consequência pedagógica e equidade. Eles não formam uma escala validada nem pretendem constituir uma teoria autônoma. Servem, neste artigo, para reunir aspectos que apareceram de modo consistente na literatura e discutir o que eles podem significar para a avaliação na EJA. Como a pesquisa é bibliográfica e documental, não houve participação direta de seres humanos nem produção de dados empíricos primários.

6

RESULTADOS

A leitura dos estudos mostra que a avaliação na EJA continua marcada por uma tensão conhecida do campo educacional: de um lado, procedimentos voltados principalmente ao registro e à classificação; de outro, práticas que procuram acompanhar a aprendizagem e orientar o ensino. A diferença parece simples quando formulada em termos teóricos, mas se torna menos evidente no cotidiano. Uma mesma atividade pode cumprir funções distintas, dependendo da forma como seus resultados são utilizados.

Luckesi (2011) ajuda a compreender esse ponto ao diferenciar verificação e avaliação. Hoffmann (2014) desloca a atenção para a mediação, e Perrenoud (1999) relaciona a avaliação

formativa à regulação das aprendizagens. Black e Wiliam (2009), por sua vez, enfatizam que a evidência só adquire função formativa quando interfere nos passos seguintes do trabalho pedagógico. O instrumento não define sozinho a natureza da avaliação. Uma prova pode ser utilizada apenas para classificar ou pode integrar um processo de diagnóstico, feedback e retomada.

Na prática escolar, essa diferença nem sempre é evidente. Chamadas de “contínuas”, algumas avaliações apenas distribuem ao longo do período atividades que continuarão sendo somadas ao final. Nesses casos, o estudante é avaliado várias vezes, mas a informação produzida pouco interfere no ensino. A função formativa aparece quando o resultado leva a alguma decisão pedagógica.

Imagine-se uma situação de leitura em que um estudante identifica palavras isoladas, mas não consegue construir o sentido global do texto. Registrar um conceito insuficiente informa algo sobre o desempenho. Contudo, se o professor analisa a natureza da dificuldade, retoma estratégias de leitura, trabalha o texto com outra mediação e depois observa novamente o estudante, a avaliação passa a fazer parte da aprendizagem. Esse movimento é o que neste estudo se denomina consequência pedagógica.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 reforça essa compreensão ao associar avaliação contínua, função diagnóstica e redirecionamento das estratégias educativas (BRASIL, 2025). Há aí uma exigência que vai além da frequência das avaliações: os resultados precisam ter algum efeito sobre o trabalho pedagógico. Essa interpretação aproxima a normativa brasileira de concepções já presentes na literatura sobre avaliação formativa.

Os estudos mais recentes sobre EJA indicam, porém, que essa mudança ainda encontra obstáculos. Vieira e Lopes (2020) destacam possibilidades da avaliação formativa, mas Rodrigues, Carvalho e Sampaio (2024) mostram que procedimentos fortemente ligados a notas e conceitos continuam presentes. Schneeberger, Benvenuti e Dickmann (2024) chamam atenção para a necessidade de qualificar o processo avaliativo para que ele realmente retroalimente a aprendizagem. O problema, portanto, não parece ser apenas a ausência de discursos formativos, mas a dificuldade de transformá-los em prática.

Quando a avaliação produz informação, mas não altera nenhuma ação, seu valor pedagógico fica reduzido. Isso não significa que toda dificuldade demande uma estratégia individualizada e imediata. Em alguns casos, o professor pode perceber que uma dúvida é comum à turma e retomar o conteúdo coletivamente. Em outros, pode ser necessário variar o

recurso, reorganizar o tempo ou oferecer acompanhamento específico. O essencial é reconhecer que o resultado da avaliação também diz algo sobre as condições de ensino.

Esse deslocamento evita que toda dificuldade seja atribuída de imediato ao estudante. Quando uma turma apresenta baixo desempenho, é preciso olhar também para a clareza do objetivo, os conhecimentos prévios mobilizados, a linguagem do instrumento, o tempo disponível e as condições em que a tarefa foi realizada. A avaliação pode revelar limites do ensino tanto quanto dificuldades de aprendizagem, e essa leitura é especialmente importante na EJA.

O reconhecimento dos saberes anteriores aparece, nesse contexto, como uma segunda questão decisiva. Arroyo (2005) critica leituras que definem os sujeitos da EJA pelo déficit escolar. Freire (1996) insiste no valor dos saberes construídos na experiência. Para a avaliação, isso significa começar o diagnóstico pelo que o estudante consegue fazer e compreender, e não apenas pelo que ainda não domina.

Um adulto que trabalha com vendas pode desenvolver formas próprias de calcular descontos e trocos sem dominar plenamente a representação convencional de certas operações. Um pedreiro pode lidar diariamente com medidas e proporções. Uma pessoa responsável pela organização doméstica pode utilizar estratégias complexas para administrar recursos. Esses conhecimentos não substituem o currículo escolar, mas oferecem pistas sobre o ponto de partida e sobre possíveis caminhos de mediação.

Na alfabetização, a mesma questão aparece de modo evidente. Há estudantes que compreendem histórias, notícias e problemas sociais quando discutidos oralmente, mas ainda encontram obstáculos para registrá-los por escrito. Se a atividade pretende avaliar produção escrita, essa dificuldade precisa fazer parte do resultado. Se o objetivo é compreender uma questão histórica ou social, porém, limitar toda a avaliação à escrita pode misturar objetos diferentes. A precisão do diagnóstico depende de saber exatamente o que se quer observar.

A clareza de objetivos e critérios ganha importância justamente aí. Falar em uma avaliação “mais humana” pouco ajuda se não estiver definido o que se pretende aprender e observar. A equidade não consiste em considerar qualquer produção satisfatória, mas em explicitar expectativas e distinguir o que é central do que é apenas acessório à tarefa.

Se o objetivo de uma atividade é avaliar argumentação oral, por exemplo, a ortografia não pode assumir peso decisivo. Se a atividade avalia justamente convenções ortográficas, a lógica se inverte. A clareza do objetivo também ajuda o estudante. Quem esteve afastado da

escola por longos períodos nem sempre conhece as expectativas implícitas que professores e alunos com trajetória escolar contínua consideram óbvias. Explicitar critérios reduz esse tipo de desigualdade.

A diversidade de instrumentos ganha sentido a partir dessa clareza. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 prevê diferentes meios de demonstração das aprendizagens, mas a diversificação não deve ser confundida com multiplicação aleatória de atividades. Provas, projetos, produções orais, portfólios, situações-problema, pesquisas, observações e recursos digitais podem contribuir, desde que produzam evidências coerentes com o que se pretende avaliar.

Uma situação matemática apresentada em um enunciado muito complexo ilustra o problema. O estudante pode errar porque não compreendeu a operação ou porque não conseguiu interpretar o texto. A resposta final, sozinha, não distingue essas hipóteses. Observar o raciocínio, pedir que explique oralmente como pensou ou apresentar problema semelhante em outro formato pode oferecer informação mais precisa. Isso não elimina a necessidade de trabalhar a leitura; apenas permite separar dificuldades diferentes para tratá-las pedagogicamente.

O mesmo cuidado vale para tecnologias digitais. O celular pode ampliar as possibilidades de participação e permitir registros em áudio, vídeo, texto ou imagem.

Entretanto, quando a habilidade tecnológica não é o objeto avaliado, dificuldades de acesso à internet ou de domínio da ferramenta podem interferir de forma indevida no resultado. A escolha do instrumento, portanto, também envolve uma decisão sobre equidade.

O feedback aparece na literatura como outro elemento essencial. A nota cumpre uma função de síntese e pode ser necessária em determinados sistemas, mas raramente informa ao estudante o que precisa fazer a seguir. Uma devolutiva formativa deve indicar, de modo compreensível, aspectos já consolidados e pontos que ainda precisam ser trabalhados. Na EJA, isso exige atenção ao modo como o professor se comunica. Adaptar a linguagem não significa infantilizar jovens, adultos e idosos.

A infantilização é um risco concreto quando se presume que baixa escolarização equivale a pouca experiência de vida. O estudante adulto pode precisar de apoio para ler determinado texto sem que isso autorize um tratamento incompatível com sua condição social. Uma devolutiva respeitosa reconhece a dificuldade, mas também a autonomia do sujeito. Essa postura favorece uma relação mais dialógica com a avaliação.

O erro, nesse contexto, deixa de ser apenas aquilo que diminui a nota. Ele pode revelar uma hipótese, uma estratégia ou uma compreensão parcial. Saber que o estudante errou é menos informativo do que compreender por que errou. Uma dificuldade de leitura, um conceito não consolidado e uma interpretação equivocada do enunciado exigem intervenções diferentes. Usar o erro como fonte de informação não significa aceitá-lo como resposta correta; significa aprender com ele para ensinar melhor.

A possibilidade de refazer atividades também precisa ser compreendida dessa forma. Repetir a mesma prova até alcançar uma nota maior pode produzir apenas um ajuste administrativo. Uma nova oportunidade ganha sentido formativo quando existe, entre as tentativas, algum processo de aprendizagem: feedback, estudo, nova explicação, outra estratégia ou reconstrução da atividade.

O debate sobre justiça acrescenta outra pergunta à avaliação formativa: as condições oferecidas permitem que estudantes diferentes demonstrem o que sabem sem serem prejudicados por fatores que não pertencem ao objeto avaliado? Murillo e Hidalgo (2020) mostram que professores podem associar avaliação justa tanto à igualdade quanto à equidade. A primeira enfatiza procedimentos iguais; a segunda reconhece que sujeitos diferentes podem precisar de condições distintas.

10

Na EJA, a distinção é especialmente pertinente. Um jovem que deixou a escola há dois anos e uma pessoa que retorna depois de três décadas têm o mesmo direito ao conhecimento, mas não necessariamente o mesmo ponto de partida. Oferecer tempo adicional de leitura, quando velocidade não é o aspecto avaliado, pode ser uma medida de equidade. Permitir uma resposta oral quando se avalia compreensão conceitual pode ser adequado. Se o objetivo for avaliar escrita, porém, substituir a produção escrita por uma resposta oral mudaria o próprio objeto.

Essa distinção ajuda a separar equidade de facilitação. A questão não é diminuir a exigência, mas evitar que aspectos periféricos à aprendizagem central se transformem em obstáculos decisivos. Rigor, nesse sentido, não é sinônimo de uniformidade. Uma avaliação rigorosa define com precisão o que deseja observar, escolhe evidências adequadas e interpreta os resultados de modo consistente. Aplicar exatamente o mesmo procedimento a todos pode, dependendo da situação, reforçar ou comprometer esse rigor.

As discussões mais recentes sobre justiça avaliativa ampliam ainda mais esse horizonte. Kakara Anderson et al. (2025) distinguem fairness, inclusão e justiça. Kpum e Gasa (2026)

propõem dimensões distributiva, de reconhecimento, participativa, representacional e restaurativa. Embora esse referencial não tenha sido elaborado para a EJA brasileira, ele ajuda a formular questões que a modalidade não pode ignorar: quem tem acesso aos recursos necessários, quais saberes são legitimados, como os estudantes participam do processo e que experiências de exclusão podem ser reproduzidas.

A dimensão distributiva, por exemplo, chama atenção para recursos e oportunidades. Uma atividade digital pode ser pedagogicamente interessante e, ao mesmo tempo, desigual se parte dos estudantes não dispõe de conectividade. A dimensão de reconhecimento dialoga diretamente com a necessidade de não reduzir o educando da EJA à falta de escolarização. A dimensão participativa remete à compreensão dos critérios e à possibilidade de dialogar sobre os resultados. A representacional permite perguntar quais linguagens e formas de expressão são privilegiadas. Já a dimensão restaurativa sugere que a escola pode evitar repetir experiências anteriores de fracasso, ainda que não possa reparar sozinha desigualdades sociais mais amplas.

O uso desse referencial requer cautela. Não faria sentido transportar um modelo internacional para a realidade brasileira como se os contextos fossem equivalentes. Neste estudo, a literatura sobre *assessment justice* funciona como apoio para aprofundar questões que já aparecem nas pesquisas nacionais. A contribuição está em colocar esses debates em relação com as particularidades da EJA, e não em apresentar uma aplicação pronta do modelo.

A leitura conjunta dos estudos levou à organização de cinco princípios úteis para a análise: reconhecimento, clareza, pluralidade, consequência pedagógica e equidade. Eles não devem ser lidos como etapas de um roteiro. O reconhecimento chama atenção para quem aprende e para os conhecimentos já construídos; a clareza, para o que se pretende avaliar; a pluralidade, para a adequação das evidências; a consequência pedagógica, para o uso dos resultados; e a equidade, para as condições em que a avaliação acontece.

O sentido desses princípios aparece sobretudo quando eles são relacionados. Valorizar experiências sem definir objetivos pode limitar a progressão curricular. Critérios claros, quando associados sempre ao mesmo tipo de evidência, podem estreitar o diagnóstico. Diversificar instrumentos sem saber o que cada um observa produz pouco ganho. Diagnosticar uma dificuldade e não intervir reduz a avaliação à constatação. E falar em equidade sem preservar expectativas de aprendizagem pode terminar por reduzir o currículo justamente para quem historicamente teve menos acesso a ele.

A relação entre avaliação e permanência escolar também merece cuidado. A interrupção dos estudos na EJA está ligada a trabalho, renda, responsabilidades familiares, transporte, saúde, segurança e muitas outras condições. Não seria adequado atribuir à avaliação uma causalidade que ela não possui. Ainda assim, a experiência avaliativa faz parte da vida escolar. Uma prática que apenas comunica fracasso e não oferece caminhos de progressão pode contribuir para uma relação negativa com a escola. Uma avaliação exigente, acompanhada de feedback e novas possibilidades de aprendizagem, produz outra experiência.

Também seria inadequado tratar essa transformação como responsabilidade exclusiva do professor. Acompanhamento contínuo exige tempo para observar, registrar, conversar, corrigir e replanejar. Tamanho das turmas, condições de trabalho, recursos disponíveis e oportunidades de formação interferem diretamente no que pode ser feito. A justiça avaliativa, por isso, precisa ser discutida também no plano institucional.

A síntese elaborada neste estudo pode ser apresentada no Quadro 1. O objetivo do quadro não é oferecer uma receita, mas explicitar perguntas que ajudam a analisar práticas concretas de avaliação na EJA.

Quadro 1 - Princípios analíticos para uma avaliação formativa e socialmente justa na EJA

12

Princípio	Questão central	Implicação pedagógica
Reconhecimento	O que o estudante já sabe e que experiências traz?	Diagnosticar conhecimentos existentes sem reduzir expectativas curriculares.
Clareza	O que exatamente se pretende ensinar e avaliar?	Explicitar objetivos e critérios coerentes com o objeto avaliado.
Pluralidade	Que evidências ajudam a compreender a aprendizagem?	Utilizar diferentes instrumentos quando forem pertinentes ao objetivo.
Consequência pedagógica	O que será feito com a informação produzida?	Oferecer feedback, reensino, replanejamento e novas oportunidades.
Equidade	As condições oferecidas permitem oportunidades substantivamente justas?	Reduzir barreiras sem diminuir arbitrariamente o rigor acadêmico.

Fonte: elaboração das autoras a partir da síntese da literatura analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir avaliação na EJA exige ir além da escolha entre prova e trabalho, nota e conceito. O que realmente diferencia uma prática é a finalidade atribuída às evidências produzidas e o modo como elas retornam ao processo de ensino. A avaliação formativa continua

sendo uma referência importante, mas não pode ser identificada apenas pela quantidade de atividades realizadas ao longo do período letivo.

Nos estudos examinados, a função formativa aparece quando o resultado produz consequência pedagógica: ajuda a localizar dificuldades, orienta uma devolutiva, provoca replanejamento e permite acompanhar o que ocorreu depois da intervenção. Essa leitura converge com a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que associa avaliação, diagnóstico e redirecionamento das estratégias pedagógicas na EJA.

A modalidade traz ainda uma exigência própria: reconhecer que os estudantes chegam à escola com conhecimentos construídos no trabalho, na família, na comunidade e em outras experiências sociais. Esses saberes não substituem o currículo escolar, mas ajudam a identificar o ponto de partida e a construir mediações mais consistentes para ampliar o que o educando já sabe.

A análise também mostrou que clareza e diversidade precisam caminhar juntas. Critérios pouco explícitos favorecem interpretações arbitrárias, enquanto uma flexibilização sem referência ao objetivo de aprendizagem pode esvaziar a própria avaliação. Da mesma forma, utilizar diferentes instrumentos só faz sentido quando cada um deles produz evidências pertinentes ao que se pretende observar.

A literatura sobre justiça avaliativa amplia essa discussão ao introduzir perguntas que a avaliação formativa, sozinha, nem sempre resolve. Não basta saber se houve feedback; é preciso observar também as condições de participação, as formas de reconhecimento e os recursos disponíveis para que diferentes estudantes possam demonstrar o que aprenderam. Essa ampliação ajuda a entender por que uma prática pode ser formativa e ainda conter barreiras.

Os cinco princípios organizados no artigo - reconhecimento, clareza, pluralidade, consequência pedagógica e equidade - devem ser entendidos como uma síntese provisória. Não compõem um modelo validado nem um roteiro a ser aplicado de maneira automática. Seu interesse está em oferecer perguntas para examinar práticas concretas. Pesquisas com professores e estudantes poderão indicar quais desses princípios se confirmam no cotidiano, quais precisam ser reformulados e o que ainda não foi contemplado.

Uma limitação do estudo decorre justamente de seu caráter bibliográfico e documental. A literatura internacional sobre assessment justice foi utilizada como apoio conceitual e não como evidência direta sobre a realidade brasileira. Além disso, a revisão não pretendeu esgotar

todas as publicações disponíveis. Esses limites tornam necessária a continuidade da investigação em contextos escolares concretos.

Avaliar com justiça na EJA, assim, não corresponde a facilitar a aprovação nem a relativizar o conhecimento escolar. Trata-se de tornar a avaliação mais responsável: definir o que se espera aprender, escolher evidências coerentes, considerar as trajetórias dos estudantes, interpretar as dificuldades e decidir o que fazer a partir delas. Saber quem alcançou o resultado continua sendo necessário, mas já não basta. Também importa compreender como esse resultado foi produzido e que intervenção ainda pode favorecer o avanço do estudante.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2025.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da et al. Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA: análise quali-quantitativa das produções científicas brasileiras entre 2016 a 2021. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 1, e24312139767, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i1.39767.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAKARA ANDERSON, Hannah L. et al. Clarifying and expanding equity in assessment by considering three orientations: fairness, inclusion and justice. *Medical Education*, v. 59, n. 5, p. 494-502, 2025. DOI: 10.1111/medu.15534.

KPUM, Moses Mhide; GASA, Velisiwe. Toward assessment justice: an integrative paradigm for educational evaluation. *Frontiers in Education*, v. 11, 1904374, 2026. DOI: 10.3389/feduc.2026.1904374.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MURILLO, F. Javier; HIDALGO, Nina. Fair student assessment: a phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, v. 65, 100860, 2020. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100860.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Abraão Carneiro do Carmo; CARVALHO, Maria Rosileide Bezerra de; SAMPAIO, Tiago Santos. Desafios da avaliação da aprendizagem na EJA: reflexões a partir de um estudo de caso e da experiência docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 34, n. 67, e19, 2024. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17572.

SHELLEKENS, Lonke H. et al. A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, v. 71, 101094, 2021. DOI: 10.1016/j.stueduc.2021.101094.

SCHNEEBERGER, André Henrique; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; DICKMANN, Ivo. Qualificação da avaliação na EJA: perspectivas de educadoras de Biologia em contexto regional. *Revista Teias*, v. 25, n. 77, p. 370-384, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.82707.

SOUZA, Edivânia Fernandes de; OLIVEIRA, Isaura Francisco de; SOARES, Cecília Conceição Moreira. Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: silêncios, desafios e possibilidades. *Revista Educação em Páginas*, v. 4, n. 4, e18477, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4i04.18477.

TORRACO, Richard J. Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, v. 4, n. 3, p. 356-367, 2005. DOI: 10.1177/1534484305278283.

VIEIRA, Maria Clarisse; LOPES, Reijane da Silva. Avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 15, n. 3, p. 847-864, 2020. DOI: 10.7867/1809-0354.2020v15n3p847-864.