

## Práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem no PROEJA: o currículo integrado constituído na ação docente

### Pedagogical practices and learning assessment in PROEJA: the integrated curriculum constituted in teaching action

Gabriel Silveira Pereira<sup>1</sup>  
Sita Mara Lopes Sant' Anna<sup>2</sup>

#### Resumo

Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado a respeito do currículo integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e centraliza, como tema, as concepções de docentes de um curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal, sobre metodologias de ensino, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem. Tem como objetivo entender em que medida as práticas pedagógicas e a avaliação podem contribuir com o desenvolvimento do currículo integrado do Programa em convergência com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. É uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como procedimentos a realização de entrevistas e a análise documental. Como dispositivo analítico sobre os dados, mobilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Entre os resultados, observou-se a diversidade de ações presentes no contexto do curso analisado, que inclusive transpõe o espaço da sala de aula, mas também a coexistência de perspectivas pedagógicas que vão desde a Educação Popular e os movimentos circulares até a escolha por instrumentos de mensuração e resultados objetivos.

**Palavras-chave:** Avaliação; Currículo integrado; Educação de jovens e adultos; Metodologias de ensino; PROEJA.

#### Abstract

This paper is the result of master's research into the integrated curriculum of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (PROEJA). It focuses on the conceptions of teachers of a Technical Course in Elderly Care Integrated into High School at the Federal Institute on teaching methodologies, pedagogical practices, and learning assessment. The aim is to understand the extent to which teaching practices and assessment can contribute to developing the Program's integrated curriculum in convergence with the specificities of Youth and Adult Education. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study, using interviews and document analysis as

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atua como Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Osório). Pesquisador vinculado aos Grupos de Pesquisa Formação de Professores e Educação, Trabalho e Cidadania, ambos do IFRS. E-mail: [pereirasgabriel@hotmail.com](mailto:pereirasgabriel@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi Vice-Reitora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Gestão 2011 a 2014). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), atuando na Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação- (PPGED). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Educação de Jovens e Adultos: docência, formação e processos pedagógicos da EJA. E-mail: [sita-santanna@uergs.edu.br](mailto:sita-santanna@uergs.edu.br)

procedures. Bardin's (2016) content analysis (CA) was used to analyze the data. Among the results, we observed the diversity of actions present in the context of the course studied, which even transposes the classroom space, but also the coexistence of pedagogical perspectives ranging from Popular Education and circular movements to the choice of measurement instruments and objective results.

**Keywords:** Evaluation; Integrated curriculum; Youth and adult education; Teaching methodologies; PROEJA.

## 1. Palavras iniciais

Este estudo, originado de uma pesquisa de mestrado com ênfase para o currículo integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), centraliza, como tema, as concepções de docentes de um curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal, sobre metodologias de ensino, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem. Tem como objetivo entender em que medida as práticas pedagógicas e a avaliação podem contribuir com o desenvolvimento do currículo integrado do Programa em convergência com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Produz-se este movimento de pesquisa a partir dos dizeres de sete docentes, três responsáveis por componentes curriculares da área técnica, três vinculados às áreas de formação geral, e a coordenadora, também docente da área técnica.

Tratando-se de um estudo comprometido com a realidade do PROEJA, propôs-se como basilar que se pudesse olhar para concepções de docentes e da coordenação de curso em relação à avaliação, bem como relativas a metodologias e projetos a serem desenvolvidos com o PROEJA, na perspectiva de que pudessem auxiliar na percepção do currículo integrado e das especificidades da EJA no Programa, objetos centrais à discussão.

Dados os resultados produzidos, entendeu-se como relevante apresentar, neste manuscrito, reflexões sobre essas temáticas, que geraram contribuições significativas para o desenvolvimento das análises, principalmente por potencializarem conceitos e envolverem, também, noções de processos pedagógicos importantes na efetivação do currículo integrado do PROEJA, a serem observados na realidade estudada, mas também em vinculação com outros contextos de aproximação.

Vendo como fundante situar o contexto de desenvolvimento desta pesquisa, destaca-se que se trata de um estudo que tem por autores servidores da educação

pública que reconhecem na proposta dos Institutos Federais um importante avanço na transformação da realidade social e concebem, no desenvolvimento do PROEJA, uma política pública engajada no combate às desigualdades sociais, seja pela relação com a profissionalização sob o viés da formação humana integral ou mesmo pela valorização da modalidade EJA na Rede Federal e em integração com a Educação Profissional e Tecnológica.

Em sequência, este artigo segue organizado em três seções centrais, sendo a primeira responsável pela caracterização metodológica do estudo e a contextualização dos participantes. Na segunda, apresentam-se as primeiras pontuações teóricas sobre o currículo integrado, o PROEJA e as concepções metodológicas e avaliativas que orientam o Programa e o Curso. A terceira parte, por conseguinte, apresenta e discute os dados da pesquisa fundamentando-se nas dimensões teóricas que dão origem à proposta dos Institutos Federais e em ancoragem com os princípios da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016).

## **2. A escolha pela pesquisa qualitativa em educação e a escuta aos docentes**

Tendo por compreensão que “o conhecimento está nas vivências cotidianas, nas trocas entre os pares, na diversidade e pluralidade do ser humano” (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 155), optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, haja vista, muito especialmente, a concepção de que essas pesquisas voltam-se para “o entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam” (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 157).

No caso em questão, por se tratar de uma pesquisa em educação, fundante também se faz pontuar que participar das interações presentes nos processos educacionais marca o compromisso da universidade com a escola, assim como a abertura às reflexões que constituem as identidades e as subjetividades docentes na relação com o ensinar. Refere-se também que:

Ao se pensar na pesquisa em educação, a abordagem qualitativa tem sido mais utilizada devido à sua natureza e características específicas. Isso porque ao analisar o processo educativo, por exemplo, o pesquisador se vale do ambiente natural como fonte de dados, sendo ele próprio um instrumento chave na pesquisa. Assim, ele não está limitado aos resultados da pesquisa, mas participa do processo como um todo, de forma a analisar os dados e buscar o significado que os

sujeitos dão para suas vivências (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 172).

Para o desenvolvimento deste estudo, partiu-se da interlocução com documentos orientadores da proposta do PROEJA e da fundamentação do curso analisado, sendo, portanto, mobilizada a análise documental em diferentes momentos da pesquisa, especialmente a partir da relação com o Documento Base do PROEJA e com o Projeto Pedagógico do Curso (IFRS, 2018). No contexto de produção de dados, com vistas a relacionar o prescrito com o vivenciado, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes e a coordenação (neste caso, também docente do curso), de modo a possibilitar uma formulação flexível de questões, a partir da composição e da utilização de um roteiro prévio que permitisse questionamentos mais profundos e subjetivos em meio à dinâmica possibilitada (Rosa; Arnoldi, 2014).

Como dispositivo analítico sobre os dados, relaciona-se ainda as concepções de Bardin (2016), a respeito da utilização da Análise de Conteúdo, haja vista se tratar um conjunto de técnicas analíticas que tem a fala ou a prática identificada da língua, como objeto, a partir do aspecto individual da comunicação. Assim, neste estudo, vincula-se às concepções teorizadas pela autora, vendo-se comprometido com um enquanto esforço de interpretação, “[...] entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (Bardin, 2016, p. 15).

Explicita-se também que a pesquisa que deu origem a este manuscrito foi conduzida em compromisso e atenção com todos os princípios éticos e humanos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) designado. Houve a autorização expressa da Instituição, com a assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante, e a anuência dos participantes, com as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs). O processo está registrado sob nº 21244819.3.0000.8091.

## **2.1 O contexto de desenvolvimento da pesquisa**

O estudo foi desenvolvido no *Campus Alvorada* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir da realidade do curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a intenção de perceber, a partir de

documentos orientadores da proposta e dos dizeres dos professores e da coordenação, de que forma são constituídas as práticas pedagógicas, as metodologias e as avaliações realizadas pelos docentes e como se relacionam com os princípios do currículo integrado do Programa e na configuração da modalidade EJA.

Os participantes são docentes de diferentes áreas e componentes curriculares, com diferentes períodos e vínculos institucionais (podendo ser efetivos ou substitutos - contratados). No quadro 1, apresenta-se uma caracterização do coletivo, com os códigos atribuídos, haja vista a recorrência no texto.

**Quadro 1** – Os participantes da pesquisa

Identificação do entrevistado	Descrição geral
Coordenadora (C1)	Gênero feminino, 32 anos, professora efetiva da Instituição com titulação de doutorado, atuando no curso em componentes curriculares de formação profissional. Docente da Instituição há 2 anos, tempo no qual também atua no PROEJA. É gestora do curso há 1 ano e 6 meses. Atualmente, realiza Especialização em Práticas Assertivas e Gestão de EJA.
Professora 1 (P1)	Gênero feminino, 39 anos, professora substituta da Instituição com titulação de doutorado, atuando no curso em componentes curriculares de formação profissional. Docente da Instituição há 11 meses, tempo no qual também atua no PROEJA. Não realiza e/ou realizou formações sobre EJA e/ou PROEJA.
Professora 2 (P2)	Gênero feminino, 32 anos, professora efetiva da Instituição com titulação de doutorado, atuando no curso em componentes curriculares de formação básica. Docente da Instituição há 1 ano e 3 meses, tempo no qual também atua no PROEJA. Teve contato com formação na temática da EJA durante o curso de licenciatura, em disciplina eletiva.
Professora 3 (P3)	Gênero feminino, 33 anos, professora efetiva da Instituição com titulação de mestrado, atuando no curso em componentes curriculares de formação básica. Docente da Instituição há 2 anos, tempo no qual também atua no PROEJA. Não realiza e/ou realizou formações sobre EJA e/ou PROEJA.
Professor 4 (P4)	Gênero masculino, 42 anos, professor efetivo da Instituição com titulação de doutorado, atuando no curso em componentes curriculares de formação profissional. Docente da Instituição há 9 anos e professor do PROEJA há 1 ano e 9 meses. Teve contato com formações relacionadas ao PROEJA, em eventos, nos quais participou enquanto Pró-reitor Adjunto da Instituição.
Professor 5 (P5)	Gênero masculino, 32 anos, professor substituto da Instituição com titulação de doutorado, atuando no curso em componentes curriculares de formação profissional. Docente da Instituição há 3 meses, tempo no qual também atua no PROEJA. Não realiza e/ou realizou formações sobre EJA e/ou PROEJA.
Professor 6 (P6)	Gênero masculino, 29 anos, professor efetivo da Instituição com titulação de mestrado, atuando no curso em componentes curriculares de formação básica. Docente da Instituição há 1 ano, tempo no qual também atua no PROEJA. Teve contato com a temática do PROEJA, a partir da promoção de reunião, no <i>campus</i> , com servidores da Pró-Reitoria de Ensino da Instituição.

**Fonte:** elaborado pelos autores (2024), adaptado a partir dos dados da pesquisa

Como se pode perceber, o coletivo de docentes, para além das especificidades de suas áreas, apresenta um histórico de relacionamento diverso com o Instituição, como o caso do docente há três meses (P5) na relação com o docente que integrava o IFRS há nove anos (P4). No entanto, as vivências no PROEJA, mesmo as de maior tempo, não eram superiores há dois anos, podendo considerar, portanto, que se tratava de um coletivo de experiências recentes com esta modalidade.

### **3. Entre o currículo prescrito e o vivenciado, o PROEJA: afinal, como ensinar? O que e como avaliar?**

Ao discorrer sobre o contexto do PROEJA, especialmente quando se busca discutir questões relativas a metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem, não se pode perder de vista a importância de refletirmos, portanto, o currículo e, neste caso, o conceito de currículo precisa ser concebido tendo por base os princípios que o definem como integrado. Parte-se deste ponto, haja vista a compreensão de que “algo consubstancial ao currículo integrado é que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante” (Santomé, 1998, p. 187). Assim, com uma direta convergência com as especificidades de um currículo pensado para a EJA, é que se destaca que a constituição integrada do Programa requer, para além da possibilidade de integrar a Educação Básica com a Educação Profissional e/ou estabelecer relações entre componentes curriculares, projetos e conteúdo, deve-se manter comprometida a disponibilidade para o aprender junto e o aprender com, predisposição que pode ser entendida como ponto chave para a ação docente.

Cabe destacar também que, no movimento de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, faz-se fundamental “pensar no aluno, no professor, na relação entre eles, no ambiente onde tal interação acontece e nas condições e fatores que podem afetar diretamente esse processo” (Lopes; Souza, 2021, p. 6). Mostra-se também basilar que esses contextos se (re)conheçam, que o professor conheça o estudante, mas que o estudante também conheça o professor; a instituição também precisa ser apresentada, assim como os profissionais técnicos, as equipes de apoio, os projetos institucionais e os compromissos com a comunidade.

A docência no PROEJA surge marcada por especificidades, e a formação para neste contexto atuar mostra-se um imperativo, assim como a disponibilidade para

aprender à medida que se busca ensinar. De acordo com o Documento Base do Programa:

[...] por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (Brasil, 2007, p. 36).

Ao passo que compreendemos a diversidade que se apresenta no relacionar da EJA com a Educação Profissional, vê-se nos IFs um contexto de potência ao desenvolvimento do Programa, haja vista a compatibilidade de princípios que são compartilhados entre a proposta e a gênese dessas instituições.

Outro ponto a ser destacado e de foco neste estudo trata-se da avaliação, vista aqui como diagnóstica, processual e presente em cada passo do processo formativo, tal como concebe o Documento Base do PROEJA:

A avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso. A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens (Brasil, 2007, p. 53).

Com essa reflexão inicial e a partir da compreensão de que a avaliação não se resume a expressar nos estudantes rótulos de “aprovado” e “reprovado”, mas de estimulá-los a buscar novas aprendizagens, é que se direciona a perceber as concepções dos professores e da coordenação do curso sobre essa temática tão importante ao contexto escolar, partindo da realidade contextualizada do curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio. E, em termos prescritos, enuncia-se que essa percepção e reconhecimento, de imediato, também aparece explícita no Projeto Pedagógico do Curso, o qual concebe que:

Avaliar significa mudar o ensino, a forma de ver a aprendizagem, as concepções do que é ensinar e aprender. Por melhores que sejam as informações obtidas com a avaliação, elas serão inócuas se não levarem à mudança, ao redirecionamento das relações e das ações didáticas. A avaliação não pode se limitar à mera apreciação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos saberes selecionados, dos métodos utilizados, das

atividades realizadas e das relações estabelecidas em sala de aula (IFRS, 2018, p. 47).

Para tanto, a avaliação é resultado da ação diária, contínua e conjunta, da observação da realidade e dos processos que constituem o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, a avaliação não somente se relaciona com as metodologias de ensino como também é integrante de cada prática, tendo por concepção que não se restringe a um caráter numérico, estando presente em cada observação, interação e diálogo estabelecidos.

#### 4. O dia a dia no PROEJA: docência, metodologias e processos avaliativos

Com vistas a trazer à cena o contexto da atuação com o PROEJA no que tange às práticas de ensino e aprendizagem, questionou-se aos professores a respeito das metodologias utilizadas nas práticas cotidianas, de modo a poderem narrar a experiências com as turmas do curso à luz das perspectivas de atuação de cada professor.

Entre as entrevistas, P1, a primeira professora a participar das entrevistas, mencionou ter lido e estudado sobre “*metodologias ativas*”. Assim, informou que, em suas aulas, tem uma parte “*expositiva*”, na qual utiliza o datashow como recurso e, também, diz trabalhar com “*leitura de artigos*”, a partir da divisão dos estudantes em dupla, trio ou roda.

No que tange à menção inicial, cabe caracterizar que:

[...] as metodologias ativas, em que o aluno passa a ser protagonista de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Com base nesse entendimento, as metodologias ativas promovem um processo que visa a estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão (Barreta; Silva; Monteiro Júnior, 2019, p. 9).

Em sua fala, a professora ainda destaca a utilização de diferentes espaços de aprendizagem, a exemplo da biblioteca, na qual proporciona atividades de pesquisa, e laboratórios de informática e biologia, dizendo usar muito esse último, que é equipado com “*bonecos*”, “*esqueletos*”, uma “*parte de órgãos internos*”.

*Professora 2 - Então, o quê que eu faço? Eles têm cadernos, copiam [...] gosto de entregar folhinhas também[...] e eu dou uma notinha pelo caderno também [...] parece uma coisa meio infantil, mas eu tenho um*



*livro de adesivos [...] adesivos para professores [...] e aí eu dou um adesivo que vale um a mais na nota, assim, e eles adoram os adesivos [...] Aí eles gostam de ganhar o adesivo [...] daí, o caderno, aulas práticas, textos, já usei vídeos também, pra enfim [...] dar uma variada [...] e depender do conteúdo, né?!*

Ao responder, como se vê, P2 registra que sua dinâmica apresenta “*um pouquinho de aula tradicional*”, na qual os estudantes utilizam cadernos e recebem “*folhinhas*”. A professora destaca que proporciona “*uma notinha pelo caderno*” e que utiliza uma dinâmica com adesivos para professores, que validam uma nota adicional. Ainda, discorre sobre a importância de variar as aulas com “*práticas*”, “*textos*” e “*vídeos*”, a depender do conteúdo, buscando aproximar os conteúdos a linguagens comuns aos estudantes.

P3, assim como P2, aponta para dinâmicas variadas, informando que “*tenta mesclar aulas teórico-práticas*”, proporcionando discussões que estimulem, dentro do seu componente, a criticidade dos estudantes. Fundamenta que a criticidade “*contribui bastante na formação integral do indivíduo*”.

Enquanto isso, P4 registra que utiliza “*círculos de diálogo, atividades em grupo... De maneira geral, são atividades dialógicas, são círculos de diálogos, próximos aos círculos de cultura do Freire*”. Ao referir a perspectiva freireana, relata, assim, investir em movimentos que oportunizem a fala e a escuta, aproximando a realidade escolar das realidades dos estudantes.

Questões relacionadas ao diálogo também são presentes na fala de P5, no entanto o professor registra inicialmente o interesse pela aula expositiva, como se observa:

*Professor 5 - Eu gosto, sou uma pessoa, pela formação, pela minha formação da pós-graduação muito baseada em aula expositiva, né? Mas eu gosto de diálogo também, eu gosto de ouvir deles. É como eu comentei antes... se eu não tenho engajamento do aluno [...] eu tô fazendo alguma coisa errada. Então, eu sempre coloco pra eles que eu quero interatividade, eu preciso de interatividade.*

P5 registra que sua formação em nível de pós-graduação foi “*muito baseada em aula expositiva*”, mas salienta que gosta do diálogo, de ouvir os estudantes, fator que precisa ser destacado, haja vista a compreensão do docente relacionada a esta memória do seu processo de aprendizagem enquanto estudantes. Segundo o professor, ele busca o engajamento dos estudantes, pois precisa de interatividade.

*Professor 6 - Eu sou um professor que eu gosto muito do quadro, gosto muito de, até eles se queixam que eu sou um dos que mais escreve no quadro, que hoje em dia tem muitos professores que trabalham apenas com slides. Eu gosto muito de escrever no quadro e botar eles para calcular e pedir para eles irem no quadro resolver [...] eu gosto muito desse mecanismo, então eu trabalho muito com eles no quadro [...] a parte prática, eu gosto sempre, às vezes, de dividir em duplas, dividir em trios, para que evite tanta, tanta aglomeração, assim, porque se deixa muito soltos, daqui a pouco, a coisa se estende. Mas, gosto que eles trabalhem em grupos.*

P6 salienta, inicialmente, que gosta de utilizar o quadro, seja para escrever ou, até mesmo, para trazer os alunos até ele, a fim de resolverem questões. Ainda, registra que, em se tratando da parte prática, costuma organizar os alunos “*em duplas, dividir em trios*”, com vistas a ter uma melhor organização.

Nas falas dos professores, evidencia-se, já com esta questão, a pluralidade das dinâmicas propostas e os diferentes movimentos que marcam suas práticas, com recursos distintos enquanto materiais concretos, mas, em perspectiva relacional, envolvidos com os processos de interação. Seja em movimentos circulares, de construção coletiva, em leituras compartilhadas, práticas em grupo e/ou na interação pontual, ficam perceptíveis as ações de estímulo “à voz” dos estudantes e à participação. Mas, e as práticas avaliativas? Como estão, na prática, ali representadas?

Com vistas a entender este aspecto, as entrevistas foram conduzidas com um questionamento sobre como avaliavam os estudantes no PROEJA, buscando, a partir dessa questão, entender as concepções de avaliação, mas também a processualidade das relações de ensino e aprendizagem.

Ao responder o questionamento, P1 afirmou que:

*Professora 1 - Então, assim, ó, aqui, nós somos bem abertos para trabalhar avaliação da maneira que nós quisermos, né?! A gente tem que colocar duas notas lá no final, ok! Por causa do sistema [...] O quê que eu tenho feito nas minhas aulas? Nós fazemos, tipo, umas três, quatro aulas, entre expositiva ou prática, né, e aplico um trabalho, em dupla, às vezes um trabalho em grupo... às vezes uma aula prática em dupla, onde vai ser... ah, já estão sendo avaliados... e assim que eu faço a minha avaliação... as minhas avaliações.*

Destaca-se, primeiramente, na fala da professora, o aspecto institucional de serem “*bem abertos para trabalhar avaliação da maneira que nós quisermos*”, reforçando apenas a obrigatoriedade de lançar duas notas no sistema. A partir disso, diz que, atualmente, promove “*umas três, quatro aulas, entre expositiva ou prática*” e

propõe um “trabalho em dupla, às vezes um trabalho em grupo... às vezes uma aula prática em dupla”, onde os alunos “já estão sendo avaliados”.

Conforme P2:

*Professora 2 - Eu, até hoje, não fiz prova, tá? Então, a avaliação é mais... do dia a dia, mais processual. Então, são vários trabalhos que eu procuro fazer em aula [...] entendendo que eles têm, enfim, família, trabalho e tal, e levar, às vezes, trabalho para casa é complicado. Então, isso também é uma demanda deles, de tentar fazer os trabalhos em sala de aula e quando eles não entregam, eu sou flexível também, entendendo a realidade deles, de entregar depois.*

Assim, P2 inicia sua fala afirmando que, “até hoje”, não fez prova, entendendo avaliação como “mais processual”. Desta forma, de acordo com a professora, “são vários trabalhos” que busca fazer em aula, entendendo as realidades sociais dos alunos, o que é, também, uma demanda deles. Destaca, ainda, que “quando eles não entregam [os trabalhos solicitados]”, é “flexível”, compreende a “realidade deles”, para deixar entregar depois. Em síntese, fala sobre a avaliação ser processual, flexível, em entendimento com a realidade dos estudantes.

Como enfatiza a avaliação “mais processual” em detrimento à utilização do instrumento prova, nesse sentido, cabe evidenciar que:

Associada às mudanças de paradigmas educacionais, posicionamento e visão de mundo, está a avaliação processual, apontada atualmente como uma prática ideal de regulação da aprendizagem, pois permite que o aluno, através de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados (Lôrdelo; Rosa; Santana, 2010, p. 18).

Considerando, então, as características e as possibilidades oriundas do reconhecimento de uma avaliação mais processual, destaca-se sua adequação às especificidades da EJA, tendo em vista que, em um contexto tão heterogêneo, poder acompanhar os ritmos de aprendizagem, ajustando apoio pedagógico às individualidades dos estudantes mostra-se como uma possibilidade que tende a oportunizar resultados significativos, principalmente quando há, também, predisposição, por parte do docente, a modificar estratégias de ensino quando se percebe sua não efetividade.

Em P3, inicialmente se percebe que a promoção das avaliações está relacionada ao conteúdo a ser ministrado, como se pode observar:

*Professora 3 - Então, dependendo do conteúdo, também, que eu vou tá utilizando, eu vou fazer um tipo de avaliação. Esse semestre, eu trabalho muito com os alunos a questão de corpo humano, de sistema musculoesquelético, de sistema cardiorrespiratório e tal, então eu acabo fazendo mais avaliações teóricas, né, com trabalhos, tipo provinhas, assim. Em alguns outros momentos, eu vou fazer a participação, né, vou avaliar isso também. Então, a participação e, assim, o interesse naquela atividade, pra mim é mais importante do que qualquer outra coisa. Então, eu também avalio isso! Gosto, também, de utilizar e acho que no PROEJA funciona, a autoavaliação também.*

Diante da fala da professora, reitera-se, portanto, que a adequação dos aspectos avaliativos precisa condizer com os conteúdos trabalhados. Exemplifica, ainda, portanto, sua experiência do semestre letivo que vinha acontecendo, salientando que, pela especificidade da temática, vinha realizando “*mais avaliações teóricas*”.

Entre os instrumentos avaliativos salientados estão: “*provinhas*” e “*trabalhinhos*”, bem como avaliações relacionadas à participação, por considerar fundamental o interesse dos estudantes, bem como a “*autoavaliação*”, que, segundo ela, funciona no PROEJA também.

Salienta-se, diante da fala da professora, a menção a trabalhos e provas no diminutivo, o que também apareceu, anteriormente, na fala de P2, ao remeter-se à realização de “*trabalhinhos*”. Já P4, disse promover “*atividades de autoavaliação*” e “*trabalhos escritos, de reflexão*”. Exemplificou que, em uma turma, em sua última avaliação, após uma discussão sobre “*a categoria trabalho*”, propôs que eles retomassem “*a discussão a partir do seu cotidiano*”.

Evidencia-se, na fala do professor, a preocupação em buscar que os estudantes façam interlocuções entre os conteúdos de sala de aula e suas vivências, aspecto que pode auxiliar, de fato, na compreensão dos estudantes a respeito do que se é trabalhado e que, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, até pelas vivências dos estudantes, mostra-se como adequado.

Diante das falas de P3 e P4, é preciso que se chame a atenção para a utilização de autoavaliação como instrumento avaliativo. Nesse sentido, sublinha-se que:

A autoavaliação, entre essas outras formas, pode alcançar bons resultados, desde que as pessoas envolvidas nesse processo estejam conscientes dos critérios para a sua aplicação: estabelecimento de objetivos gerais e de objetivos específicos para cada questão; clareza quanto às necessidades dos alunos; planejamento bem delineado; e

reflexões teóricas a respeito das teorias que subjazem ao processo (Silva; Bartholomeu; Claus, 2007, p. 90).

Dessa forma, reitera-se a importância desse instrumento avaliativo, mas se salienta a necessária observância quanto à sua utilização, tendo em vista que, assim como outros instrumentos, requer atenção e precisão quanto à organização de critérios. Além disso, reitera-se que a proposta de autoavaliação pode mostrar-se alinhada à perspectiva de avaliação processual, já apresentada em P2.

P6 diz trabalhar *“com atividades diversas”*, por considerar interessante. De acordo com o professor, *“prova é algo que deixa eles [os estudantes] com muito medo, porque faz muito tempo que alguns já não estudam”*, assim destaca que para algumas estudantes, *“a prova é um instrumento de tortura”*. Diante disso, fundamenta a necessidade de *“traçar novos trabalhos”*.

Tendo por base a consideração do docente em relação à prova, é preciso que se evidencie a comum relevância desse instrumento nos contextos escolares, inclusive em relação a outros. No entanto, traz-se como perspectiva que, na definição da prova como instrumento avaliativo, é importante que se leve em consideração os inúmeros aspectos que permeiam essa escolha.

Um exemplo disso fica evidente na fala do professor, em referência às percepções dos estudantes, no sentido de ver a prova como *“instrumento de tortura”*. Assim, é preciso que se tenha atenção quanto aos objetivos e se ponha em constante reflexão sobre sua efetividade em dados contextos.

Ademais, reitera-se que:

A prova pode e deve assumir a função de colaborar com o trabalho pedagógico, propiciando informações claras e precisas para o professor sobre a apropriação de saberes e o desenvolvimento do aluno. Desse modo, precisa minimizar o valor dos dados quantitativos para deter-se sobre as informações qualitativas, prestando-se como um instrumento útil para a consecução de uma avaliação progressivamente mais formativa (Moraes, 2011, p. 239).

Ainda, o professor 6 diz avaliar o caderno e fazer listas de exercício em aula, entendendo que, *“só de tu falar que vai ser uma lista de exercícios e não uma prova... já deixa eles muito mais livres e eles conseguem fazer a atividade”*. No entanto, salienta que costuma *“fazer, em geral, uma prova, pelo menos, no semestre, mas é uma provinha valendo pouquinho”*.

Nesse sentido, segue-se reiterando a consideração da prova como algo que gera o temor dos estudantes e, em contrapartida, se publiciza a visão do professor no sentido de buscar estratégias para seguir em avaliação sem causar tensionamentos que desestabilizem os alunos.

Diferentemente dos demais professores, que se mostraram mais inclinados a realizar trabalhos, P5 afirma que:

*Professor 5 - Então, eu sou uma pessoa que gosto de uma avaliação objetiva, pelo menos alguma coisa de avaliação objetiva, né, a famosa prova ou algo que o valha, para poder aferir, de maneira objetiva, o conhecimento, embora exista uma limitação nesse método, mas e eu não, nunca pretendo usar isso como ferramenta única, mas, eu preciso, eu me sinto mais confortável tendo essa avaliação objetiva, embora eu leve em consideração, por exemplo, participação, né.*

P5 afirma que, por “gostar” de “avaliação objetiva”, propõe “pelo menos alguma”, referindo-se como “a famosa prova ou algo que o valha”, visando, segundo ele, “aferir, de maneira objetiva”, o “conhecimento”. No entanto, salienta que entende que há limitação nesse método, portanto não o utilizando como “ferramenta única”. O professor ratifica que se sente “mais confortável tendo essa avaliação objetiva”, mas também diz considerar aspectos como a “participação”.

Diante da fala de P5, salienta-se o quanto se mostra direcionado à utilização de avaliações objetivas, a exemplo da prova, tendo por base a compreensão de que “o conhecimento” pode ser aferido de forma mais objetiva, ou seja, mais “concreta” (Houaiss; Villar; Franco, 2015). No entanto, salienta-se a partir da perspectiva que:

A avaliação é um processo social e intersubjetivo: uma relação interpessoal que questiona e produz os sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade. A avaliação não é, portanto, isenta de valores. Não pode se resumir a mera aplicação e a análises frias de resultados de instrumentos tidos como objetivos e neutros, que pudessem engendrar juízos definitivos e inquestionáveis (Dias Sobrinho, 2008, p. 200).

Nesse sentido, no entanto, reitera-se que o docente também ratifica o aspecto “participação” e a compreensão de não utilizar a prova como instrumento único, o que, de certa forma, alinha-se com a compreensão de avaliação de não se limitar à aferição de resultados quantitativos.

Para além disso, em meio a essas reflexões sobre, até mesmo, os impactos das avaliações no aprendizado e, conseqüentemente, em todo o contexto escolar do estudante, é que se evidencia a perspectiva de que “a avaliação, para assumir o

caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos” (Lordêlo; Rosa; Santana, 2010, p. 17).

Ao ser questionada sobre o que é e como ocorre a avaliação no PROEJA, C1 afirma que *“a avaliação no PROEJA é uma questão bem delicada”*. E, a partir disso, fundamenta que, em uma mesma disciplina, em uma turma distinta, *“às vezes não funciona da mesma forma”*, destacando a necessidade de *“sentir a turma”*. O destaque feito pela coordenadora é bastante importante e, de fato, precisa ser considerado, tendo em vista a importância de perceber cada turma, tendo por base a heterogeneidade que a compõe.

Para responder à questão, C1 ainda retomou as discussões realizadas em uma formação pedagógica que se propôs a trabalhar a temática e reiterou que foi falado a respeito da *“[...] dificuldade de ter algo escrito por eles [os alunos do PROEJA]”*. A partir disso, C1 traz reflexões no sentido que: *“Por que a avaliação precisa ser escrita?! Será que a gente não pode fazer de uma forma diferente?! Por que a gente não pode se reinventar como professor e buscar formas em que atinja a realidade daquele aluno?!”*. Diante da reflexão apresentada, C1 abre espaço para uma discussão comum em inúmeros espaços escolares e acadêmicos, que diz respeito à consideração a tipos de avaliação como superiores a outros.

C1, que também é professora no PROEJA, destaca os aspectos documentais que orientam a realização das avaliações. Assim, afirma que a Organização Didática prevê a realização de duas avaliações e salienta que vai além do mínimo, ofertando *“cinco, seis avaliações”*, que considera *“pequenas”*.

Sobre a avaliação realizada, C1 afirma que:

*Coordenadora 1 - Busca ver o aluno como um todo, assim, não só aquela parte, como é que eu posso dizer, não somente uma prova escrita, a gente tenta olhar a participação do aluno, a frequência do aluno e o como ele se coloca em sala de aula, o quanto que ele tem de proatividade ou não tem, para nos procurar e tentar fazer uma atividade, caso ele tenha perdido a atividade.*

Assim, destaca que os alunos não são apenas avaliados a partir de instrumentos, mas também pela percepção de suas posturas como estudantes, por meio de aspectos como frequência e proatividade.

Com vistas a olhar para o PROEJA, a partir dos projetos desenvolvidos pelos docentes que se orientassem a partir da proposta do currículo integrado, apenas um

dos professores (P4) registrou que não desenvolve projetos diretamente relacionados ao PROEJA. Enquanto isso, os demais entrevistados trouxeram relatos de vivências em ações desenvolvidas em sala de aula, em articulação com outros colegas professores, bem como com outras turmas.

Ainda, em meio à observância às respostas dos entrevistados, cabe destacar um Projeto de Extensão que se mostrou bastante recorrente nas falas dos entrevistados. Assim, reitera-se que P2, P5 e P6 chamaram a atenção para esse projeto que proporciona um espaço para que os estudantes do PROEJA tenham oportunidade de participar de atividades com idosos da comunidade.

Sobre o referido projeto, P5 salienta que:

*Professor 5 - Tem um projeto de extensão que é com idosos, que foi criado há alguns semestres atrás, que eu tô inscrito pra participar, mas eu ainda não participei, porque não chegou a minha vez, mas todas as segundas-feiras vêm idosos aqui e é feito um projeto de extensão com a participação dos idosos, que são aquelas pessoas com as quais essas pessoas, esses alunos do integrado vão trabalhar.*

Cabe ratificar, dessa forma, o conhecimento do coletivo em relação a esse, que se mostrou como sendo o projeto de atuação mais evidente relacionada à temática do PROEJA e pensado pela necessidade dos estudantes estarem em contato com o público para o qual está se formando em atendimento.

Ainda, ratifica-se menções a práticas integradas, conforme já mencionadas em outros momentos, relativas à atuação dos professores de forma conjunta, como se explicita, por exemplo em P3, que fundamenta que:

*Professora 3 - Aqui, a gente trabalha com o currículo, né, por área de conhecimento. Então, a gente, eu estou inserida na área de linguagens, junto com Português, com artes, com música, com línguas, né?! Então, a questão do cinema, tu vais estar trabalhando com todas essas linguagens, né?! A gente já, já trabalhou essa questão do, sobre o brincar, né?! A gente, uma vez, já trabalhou junto com a professora de artes, com o professor de música, e eu junto, daí a gente trabalhou a questão das brincadeiras antigas.*

Cabe destacar que as experiências apresentadas pela docente reiteram a constituição da integração por área do conhecimento, já prevista inclusive na organização do PPC. Salienta-se, portanto, esse exemplo de integração realizado a partir do componente Linguagens e dos professores que o ministram. Evidencia-se ainda que P1, P5 e P6 também referiram momentos nos quais atuaram em conjunto com outros docentes, articulando os conteúdos e propondo dinâmicas diversificadas.



Com vistas a apresentar compreensões relativas a avaliações e metodologias, bem como orientadas pelas reflexões oriundas do desenvolvimento de práticas integradas, apresenta-se quadro síntese:

**Quadro 2** – A prática docente no PROEJA: entre avaliações, metodologias e projetos

Abordagem	Principal conteúdo	Localizados em:
Aspectos normativos da avaliação	Especificidades no registro, por características de um sistema de lançamento de notas	P1
	Flexibilidade no âmbito da exigência institucional, quanto à promoção de práticas avaliativas	P1
	Perspectiva da avaliação como processual	P2
A avaliação em aspectos práticos	Consideração quanto à participação	P3, P5 e C1
	Definição de acordo com as especificidades dos conteúdos	P3
	Definição por avaliações objetivas	P5
	Dúvidas sobre a utilização de provas	P2 e P6
	Flexibilidade quanto aos tempos dos estudantes	P2
	Proposição de atividades avaliativas que sejam realizadas em sala de aula	P2
	Realização de Autoavaliação	P3 e P4
	Referência a avaliações pequenas	P2, P3 e P6
Estratégias, metodologias e dinâmicas de trabalho no contexto da sala de aula	Definição por atividades em grupo	P6
	Definição pela utilização do quadro	P6
	Dinâmica de trabalho a partir de aulas expositivas	P5
	Dinâmica de trabalho que tente mesclar aspectos teórico-práticos	P3
	Necessidade de interação com os estudantes	P5
	Promoção de círculos de diálogos	P4
	Promoção de práticas envolvendo escrita	P2
	Promoção de práticas envolvendo a leitura	P1
Metodologias e Projetos orientados pela concepção de currículo integrado	Proposição de atividades integradas dentro das áreas do conhecimento, a partir dos componentes curriculares que as compõem	P3
	Proposição de atividade de Extensão, alinhada aos objetivos do curso	P2, P5 e P6

**Fonte:** elaborado pelos autores (2024), adaptado a partir dos dados da pesquisa

A partir das discussões apresentadas, vê-se uma diversidade de propostas em realização no curso, tanto no que diz respeito às metodologias dos docentes, quanto em relação às avaliações promovidas. As falas demonstram propostas pedagógicas bastante alinhadas com a proposta do Programa e outras, um pouco mais distantes.

Importante salientar que, mesmo diante das mais distantes, há algo nas falas que remete à flexibilidade e à escuta aos estudantes.

Salienta-se que, por precauções éticas, buscou-se, ao máximo, não identificar diretamente os componentes curriculares ministrados pelos docentes entrevistados, por isso é possível que, em alguns momentos, não se tenha ficado tão perceptível o quanto que determinadas definições metodológicas e avaliativas aparecem definidas de acordo com especificidades dos componentes ministrados e dos conteúdos que os compõem. Esse fator, inclusive, pode ser percebido, explicitamente, em uma das falas docentes, no sentido de destacar que a escolha pelo instrumento avaliativo depende, também, do conteúdo.

## 5. Considerações finais

Com o desenvolvimento deste estudo, destacam-se, entre outros aspectos, concepções fundamentais para o trabalho docente e, em especial, para sua realização na EJA, a exemplo da flexibilidade quanto ao recebimento de atividades avaliativas e da proposição de suas realizações em sala de aula, por conta do tempo que esses estudantes têm para dedicar-se ao contexto escolar.

Percebe-se, também, em relação às práticas, ações que podem ser consideradas em alinhamento imediato com a proposta do currículo integrado, a exemplo das dinâmicas de trabalho que tentem mesclar aspectos teóricos e práticos, do reconhecimento da avaliação como processual e do desenvolvimento de projetos que não se limitem ao contexto da sala de aula, mas que possam ser desenvolvidos em articulação com a comunidade, como se vê com o projeto de extensão, mencionado por parte dos entrevistados, que propõe vivências às pessoas idosas da comunidade dentro *campus*, pensando também no contato dos estudantes com o público para o qual estão em formação para atuar.

Reitera-se, assim, as múltiplas possibilidades proporcionadas pelo Instituto Federal, bem como a diversidade de ações pedagógicas presentes no contexto do curso analisado e que puderam ser refletidas à luz do que se pressupõe à proposta do currículo integrado, complementando as discussões iniciais que compuseram o presente estudo, com ênfase às concepções deste currículo e às especificidades da EJA apresentadas na proposta.

## Agradecimentos

O presente artigo é parte de pesquisa, em nível de Mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). À UERGS e ao IFRS agradecemos, por terem possibilitado a realização desta pesquisa.

## Referências

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

BARRETTA, C.; SILVA, P. J.; MONTEIRO JÚNIOR, L.A. O uso de metodologias ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT). **EJA em Debate**. Florianópolis, n. 14, p. 1 – 22, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2613/pdf1>>. Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base, Brasília: Agosto de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193- 207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S.; FRANCO, F.M.M. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Alvorada, 2018. Disponível em: <[https://expansao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2018323154643304proejacuidadosdeidosos\\_semestral.pdf](https://expansao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2018323154643304proejacuidadosdeidosos_semestral.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2019.

LOPES, K.M.V.; SOUZA, N.M.P. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 9, n. 2, p. e21061, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i2.12788.

LORDÊLO, J.A.; ROSA, D.L.; SANTANA, L.A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista FAGED**, Salvador, n. 17, p. 13 – 33, Jan/Jun. 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4555/3806>>. Acesso em 07 jun. 2024.

MORAES, D.A.F. Prova: instrumento de avaliação formativa a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

RODRIGUES, T.D.F.F.; OLIVEIRA, G.S.; SANTOS, J.A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021. Disponível em: <<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 113 p.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, K.A.; BARTHOLOMEU, M.A.N.; CLAUS, M.M.K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jun. 2024.