



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSIMEIRE AGUIAR PEREIRA LOPES

**O ENCCEJA NO CONTEXTO FORMATIVO DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE
SOBRE A CERTIFICAÇÃO VIA EXAMES NO DISTRITO FEDERAL**

Brasília – DF

2021

ROSIMEIRE AGUIAR PEREIRA LOPES

**O ENCCEJA NO CONTEXTO FORMATIVO DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE
SOBRE A CERTIFICAÇÃO VIA EXAMES NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção de título de mestre em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na educação – EAPS.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Clarisse Vieira

Brasília – DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL864a Lopes, Rosimeire Aguiar Pereira
 O ENCCBEJA no contexto formativo dos estudantes: uma
 análise sobre a certificação via exames no Distrito Federal
 / Rosimeire Aguiar Pereira Lopes; orientador Maria Clarisse
 Vieira. -- Brasília, 2021.
 169 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
 Universidade de Brasília, 2021.

 1. Avaliação. 2. Certificação. 3. Educação de Jovens e
 Adultos. 4. ENCCBEJA. 5. Políticas públicas. I. Vieira, Maria
 Clarisse, orient. II. Título.

ROSIMEIRE AGUIAR PEREIRA LOPES

**O ENCCEJA NO CONTEXTO FORMATIVO DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE
SOBRE A CERTIFICAÇÃO VIA EXAMES NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção de título de mestre em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na educação – EAPS.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Maria Clarisse Vieira – PPGE/UnB (Orientadora)

Prof^a Dr^a Márcia Soares de Alvarenga – UERJ

Prof^o Dr^o Carlos Alberto Lopes de Sousa – PPGE/UnB

Prof^a Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo – PPGE/UnB

Brasília – DF

2021

A todos os educandos e educandas da EJA que resistem bravamente à mitigação de direitos e que encontram na educação um caminho possível para sua emancipação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas o resultado dos meus questionamentos, noites insones e angústias enquanto pesquisadora, é um tecido urdido por muitas mãos, na qual cada um dos citados nesta passagem alinhavaram o seu fio. Meu agradecimento por cosermos juntos essa história.

Agradeço aos meus pais, primeiramente, pelo suporte incomensurável e pela fé que sempre depositaram em mim. Dona Maria e sr. Raymundo vocês pavimentaram o meu caminho com todo o amor e me ensinaram que a educação era a maior riqueza que alguém poderia ter. Minhas palavras jamais poderiam expressar toda a minha gratidão.

Ao meu esposo Frederico, pelo apoio nessa empreitada e por sempre prezar pelo nosso crescimento enquanto família e a seus pais, Vicentina e Benício, pelas mensagens de encorajamento.

Ao meu pequeno filho Hugo pelos cheiros inspiradores e pela paciência em dividir a mamãe com os livros.

As minhas tias Menta e Marilene, pelo carinho e cuidado que sempre me dispensaram.

Aos amigos Rodrigo e Fabiana, com quem compartilhei leituras deste trabalho e várias reflexões e aqueles que a UNB me deu, obrigada pelos aprendizados compartilhados.

A minha amiga e orientadora Maria Clarisse Vieira, por ter sido minha mentora nesta pesquisa e por todo o incentivo ao meu trabalho, desde os primeiros momentos.

Aos professores da Universidade de Brasília, que participaram da minha formação, em especial, professor Renato Hilário dos Reis, pelos ensinamentos constantes, e professor Erlando Rêses, pela generosidade em partilhar seus saberes.

À equipe do CEDEP, especialmente, à professora Tâmara que tão gentilmente intermediou o contato com os alunos que participaram dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os meus queridos alunos e ex-alunos da EJA, que foram a inspiração para este estudo e a todos aqueles que foram colaboradores neste trabalho pelas histórias e emoções que me deram a chance de reviver com cada um.

O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. [...] Se observarmos bem, veremos que, ao colocarmos a pergunta 'o que é o homem', queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode 'se fazer', se pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta 'o que é o homem' não é uma pergunta abstrata ou 'objetiva'. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, em relação com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos vir a ser, se realmente e dentro de que limites somos 'criadores de nós mesmos', da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto 'hoje', nas condições de hoje, da vida 'de hoje', e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

(Antonio Gramsci)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca assegurar àqueles, cujas trajetórias escolares não seguiram o percurso regular, o gozo de seu direito à educação. Para atender as especificidades destes sujeitos, a EJA pode ser ofertada por meio de cursos e exames. Todavia, observa-se uma disparidade entre as duas formas de oferta, na medida em que a adesão ao ENCCEJA (Exame Nacional para certificação de Competências de Jovens e Adultos) cresce em todo o país e, em contrapartida, evidencia-se a retração nas matrículas na modalidade presencial de EJA. A incidência deste fenômeno suscita reflexões sobre as finalidades do exame, seu potencial formativo e os pressupostos políticos, ideológicos e epistemológicos que o orientam. Desse modo, este estudo tem por objetivo compreender as perspectivas de formação dos educandos e os fatores intervenientes que influenciam seus itinerários formativos, correlacionando-os com as concepções que estruturam o ENCCEJA, como instrumento avaliativo, certificador e indutor de políticas públicas. A pesquisa empreende a análise à luz do materialismo histórico-dialético, considerada a natureza multidimensional e as contradições inerentes à EJA e às políticas de certificação, como parte de um projeto de formação para a classe trabalhadora. Nesse sentido, a investigação com uma abordagem quali-quantitativa, se orienta pela revisão da literatura e da legislação pertinente ao tema, análise documental das sinopses estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, dados provenientes do levantamento efetuado nas fichas cadastrais de estudantes de oito escolas de Ceilândia-DF, para verificação da taxa de migração do modelo presencial para o ENCCEJA, e entrevistas narrativas conduzidas com oito educandos que pretendem participar ou já se certificaram através do exame. Observa-se que os educandos aspiram uma educação que viabilize o acesso a direitos, uma formação como instrumento de humanização, por meio do trabalho. Todavia, os eixos norteadores do ENCCEJA apontam para uma educação minimalista que, pautada nas competências, não problematiza questões fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos como seres críticos e reflexivos. Sendo assim, por mais que se reconheça o papel do ENCCEJA no processo de democratização do ensino, o exame requer uma reestruturação de suas bases para que acolha as necessidades dos educandos.

Palavras-chave: Avaliação. Certificação. Educação de Jovens e Adultos. ENCCEJA. Políticas públicas.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) seeks to ensure that those whose school itineraries have not followed the regular path enjoy their right to education. In order to meet the specificities of these individuals, EJA can be offered through courses and exams. However, there is a disparity between the two forms of offer, as access to ENCCEJA (National Exam for Certification of Skills for Young People and Adults) grows across the country and, on the other hand there is evidence of a retraction in enrollment in the face-to-face EJA courses. The incidence of this phenomenon raises reflections on the purposes of the exam, its formative potential and the political, ideological and epistemological assumptions that guide it. Thus, this study aims to understand the educational perspectives of students and the intervening factors that influence their formative journeys, correlating them with the conceptions that structure ENCCEJA, as an evaluation, a certifying exam, and an inducing tool for public policies. The research undertakes the analysis according to historical-dialectical materialism, considering the multidimensional nature and the inherent contradictions of EJA and certification policies, as part of the educational project for the working class. In this regard, the investigation, with a qualitative-quantitative approach is guided by a review of the literature and legislation relevant to the topic, documental analysis of statistical synopses produced by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, data from the survey carried out in the registration forms of students from eight schools located in Ceilândia-DF, to verify the migration rate from face-to-face format to ENCCEJA, and narrative interviews conducted with students who intend to participate or who have already been certified through the exam. It is observed that students aspire to an education that enables access to rights, an education as an instrument of humanization, through work. However, ENCCEJA's guiding principles point to a minimalist concept of education, based on competences, that does not problematize fundamental issues for the development of individuals as critical and reflective beings. Thus, as much as the role of ENCCEJA in the process of democratization of education is recognized, the exam requires a restructuring of its bases so that it fits the needs of students.

Keywords: Evaluation. Certification. Youth and Adult Education. ENCCEJA. Public policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo entre o número de matrículas na EJA presencial - 3º segmento e inscritos no ENCCEJA – Ensino Médio	17
Gráfico 2 - Temas recorrentes nas teses e dissertações	31
Gráfico 3 – Evolução das matrículas de EJA no DF (2006-2015)	104
Gráfico 4 – Inscrições para o ENCCEJA no Distrito Federal	106
Gráfico 5 -Inscritos no ENCCEJA por unidade da federação	108
Gráfico 6 – Índice de reprovação escolar dos estudantes que prestaram o ENCCEJA em 2019	112
Gráfico 7 – Perfil etário dos inscritos no ENCCEJA DF	117

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Dados gerais dos sujeitos da pesquisa.....	28
Quadro 2 - Teses e Dissertações com o ENCCEJA como eixo estruturante.....	32
Quadro 3 - Menções ao ENCCEJA em artigos da ANPEd.....	38
Quadro 4 - Produções em periódicos e revistas nas plataformas Scielo e Capes.....	39
Quadro 5 – Estrutura do Ensino Supletivo no Distrito Federal (1972-1977).....	99
Quadro 6 – Dimensões e categorias de análise.....	110
Quadro 7 – Eixos e habilidades relativos à categoria trabalho.....	127
Tabela 1 - Resultados de exames supletivos (1975).....	60
Tabela 2 – Dados de certificação relativos ao ENEM – DF.....	107
Tabela 3 - Migração para o ENCCEJA	114
Tabela 4 - Cursam ou já cursaram a EJA	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na condução de estudos

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEEA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CES – Centro de Estudos Supletivos

CESAS - Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul

CESVO - Centro de Estudos Supletivos Verde Oliva

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CPC – Centro Popular de Cultura

CPNAC - Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

DCNEJA - Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA

DF – Distrito Federal

DNE – Diretório Nacional de Estudantes

DPEJA - Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAIT – Educação de Jovens e Adultos como Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Trabalhadores

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNALFA - Fundo de Apoio ao Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho (ANPEd)

GTPA - Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - o Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE - Plano Distrital de Educação

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PPL – Pessoas privadas de liberdade

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Eletrônica Científica Online)

SECAD – Secretaria de Ação Continuada

SECADI – Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIOP - Sistema Integrado de Operações

UE – Unidade escolar

UNB – Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 INCURSÕES METODOLÓGICAS	21
1.1 Instrumentos de pesquisa	24
1.2 O ENCCEJA nas produções acadêmicas.....	29
1.2.1 Teses e dissertações.....	31
1.2.2 Produções na ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	36
1.2.3 Artigos em periódicos e revistas	39
1.2.4 Outros artigos relevantes.....	41
2 RECONSTITUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	44
2.1 As primeiras iniciativas no campo da educação no Brasil: Da colônia à república (1549 – 1929).....	45
2.2 Da revolução ao golpe (1930 -1964).....	50
2.2.1 As campanhas e os movimentos de cultura popular para jovens e adultos.....	51
2.2.2 A política de exames no período pós-Revolução de 1930 até o Golpe Militar.....	54
2.3 Práticas educativas para jovens e adultos no contexto da ditadura militar (1964 - 1985)	56
2.4 A redemocratização política e educacional (1985 – 2020).....	61
3 FUNDAMENTOS E FINALIDADES DO ENCCEJA: ENTRE CERTIFICAR COMPETÊNCIAS E SUBSIDIAR POLÍTICAS PÚBLICAS.....	79
3.1 As bases políticas e epistemológicas do ENCCEJA	80
3.2 Sinuosidades nos percursos formativos	88
3.3 A relação entre o ENCCEJA e outras políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos	94

4 NUANCES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL: CENÁRIOS E SUJEITOS	97
4.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal.....	97
4.2 O lócus da pesquisa: perfil da oferta de EJA no Distrito Federal.....	104
4.3 Os sujeitos da pesquisa: A bifurcação no caminho da EJA.....	109
4.3.1 As diferentes faces dos processos excludentes	110
4.3.2 A condição de trabalhador.....	122
4.3.3 A consciência da própria identidade	128
4.4 Perspectivas de formação	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Em um país marcado pela precariedade de direitos básicos, fustigado pela desigualdade de rendas e oportunidades, narrativas de vida que retratam o abandono escolar multiplicam-se. Histórias como a de meu pai, que muito cedo deixou a escola e que encontrou, anos depois, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a chance de recomeçar.

A legislação enuncia que a EJA se destina àqueles que, como meu pai, tiveram sua trajetória escolar precocemente interrompida ou sequer iniciada no período indicado como apropriado pela legislação.

A educação de adultos, dentro deste contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 01).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como retomada do direito à educação e, por conseguinte, como apropriação de outros direitos, outrora obstados. Exerce, portanto, um importante papel social ao conjugar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, no sentido de saldar a dívida histórica resultante da exclusão dos sujeitos e propiciar condições favoráveis para que se desenvolvam continuamente (BRASIL, 2000).

Para meu pai a educação era a forma de pavimentar o caminho de uma vida mais digna para si e sua família. Ele foi o meu primeiro contato com a EJA, quando ainda uma menina, o via todas as noites com o caderno debaixo do braço e o uniforme que trazia estampado um desenho de um menino trajando beca. A figura ostentava em uma mão o diploma, objeto que concentra um mote de sensações: superação, novos horizontes... Na parte de trás da camiseta, o nome de todos os alunos de sua turma. Quantos compartilhavam de sua história de reprovações contínuas, de abandono da escola, de ter estabelecido outras prioridades: trabalhar, constituir família? Este roteiro ainda faz parte de tantos relatos dos alunos que recorrem à EJA?

Anos mais tarde, me deparei novamente com a Educação de Jovens e Adultos, agora como professora. Em quase 13 anos de docência na rede pública de ensino presenciei como a modalidade se reconfigurou através do tempo: a juvenilização, a redução no número de matrículas e o consequente fechamento de turmas e decréscimo na oferta. Também novos olhares que foram se firmando na esfera das políticas públicas e nas determinações legais de

âmbito nacional e internacional. Dentre elas, destaca-se a implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Instituído pela Portaria nº 2.270/2002 do Ministério da Educação, revisto pela Portaria MEC nº 3.415/2004¹, o ENCCEJA se propõe a aferir competências e habilidades acumuladas pelo indivíduo no processo escolar e nos processos formativos que se desenvolvem nas interações humanas e nas manifestações socioculturais com fins de certificação para os níveis fundamental e médio (BRASIL, 2002a).

Além de seu caráter certificador e avaliador de competências individuais, o ENCCEJA, idealizado na esteira das reformas educacionais dos anos 1990, avoca atribuições relativas ao diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos e à estruturação de indicadores que possam fornecer subsídios para a avaliação de políticas públicas (BRASIL, 2002a).

Em um cenário em que quase 70 milhões de brasileiros com idade acima de 25 anos não concluíram a educação básica (IBGE, 2019), o exame se configura como uma estratégia de universalização do ensino e de elevação da escolaridade dos jovens e adultos², conforme estipulado no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014).

Com efeito, a lei prescreve que a oferta de Educação de Jovens e Adultos deve abranger cursos e exames, a fim de que sejam atendidas as especificidades deste público e contempladas suas necessidades e disponibilidades (BRASIL, 1996).

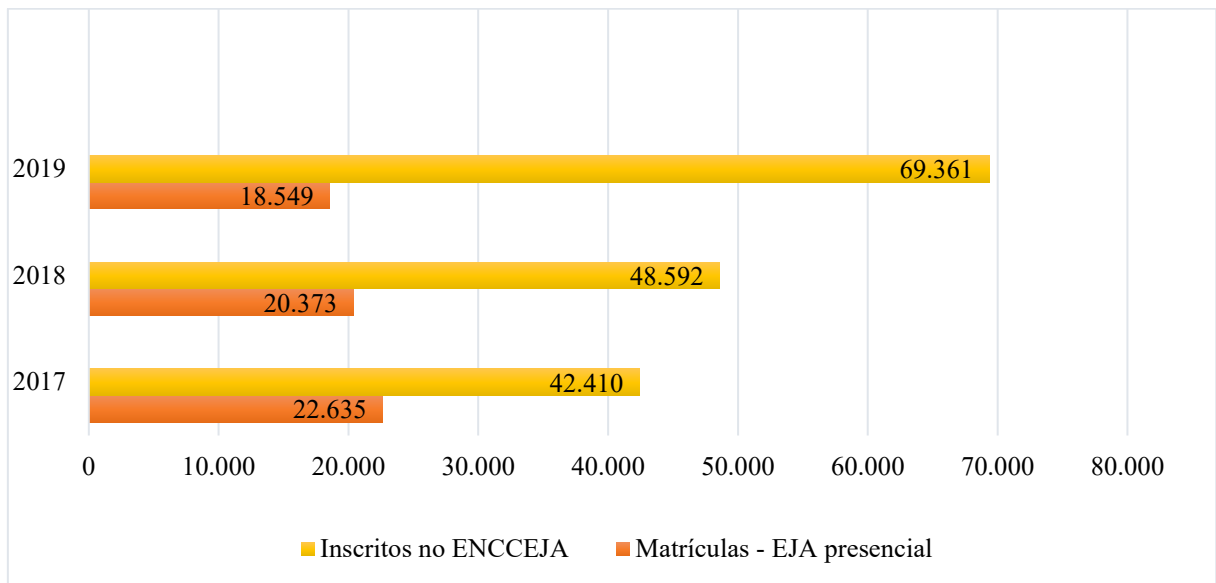
No entanto, observa-se atualmente uma assimetria entre as duas formas de oferta, a despeito das altas taxas de não escolarizados. Enquanto as matrículas no modelo presencial estão decaindo ano após ano, na outra ponta, as inscrições para o ENCCEJA apresentam um crescimento vertiginoso.

Os números do Distrito Federal, representados no Gráfico 1, ilustram o movimento que vem ocorrendo em todo o país.

¹ A Portaria MEC 3.415/04 mantém o texto da Portaria 2.270/02 quase integralmente. Apenas evidenciam-se alterações na especificação da Matriz Curricular e na nomenclatura que designa o exame, que passa então a chamar-se Exame Nacional de Avaliação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, os documentos editados pelo INEP e as normativas posteriores apresentam a terminologia “Exame Nacional *para* Certificação de Competências de Jovens e Adultos”, semelhante ao título original “Exame Nacional *de* Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Serrão (2014) sinaliza que a troca de palavras, constitui uma “manobra discursiva” decorrente da reestruturação das funções e finalidades do exame ratificada pela Portaria INEP nº 44/2005.

² Conforme meta 08 do PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Gráfico 1 - Comparativo entre o número de matrículas na EJA presencial - 3º segmento e inscritos no ENCCEJA – Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora com base em SEEDF (2017, 2018, 2019); INEP (2017, 2018, 2019).

Os índices díspares de estudantes matriculados no regime presencial em 2019, por exemplo (cerca de 18 mil no 3º segmento³), e de inscritos no ENCCEJA no mesmo ano – mais de 69 mil na versão para o Ensino Médio⁴ –, revelam a urgência de um estudo que discorra sobre os impactos desta política na oferta de EJA.

Pois, conquanto programas de certificação baseados em resultados de exames figurem como métodos avaliativos na Educação de Jovens e Adultos há mais de um século, a esfera acadêmica carece de produções que busquem analisar seus efeitos tanto em uma perspectiva micro – possíveis efeitos em escolas e na formação dos indivíduos – quanto em uma visão macro – referentes à qualidade do ensino e políticas públicas educacionais⁵.

Testemunhar in loco este processo de esvaziamento dos cursos de EJA nas escolas em que trabalhei incutiu em mim questionamentos sobre os pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos que balizam o ENCCEJA como política pública de EJA, visto que sendo a

³ Número registrado no Censo Escolar 2019 da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019/>. Acesso em: 28/02/2020

⁴ O quantitativo de inscritos no exame do Ensino Médio pode ser acessado em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enccceja/press-kit/2019/presskit_enccceja2019.pdf. Acesso em: 24/04/2019.

⁵ A escassez de trabalhos que abordem a temática ENCCEJA foi evidenciada em pesquisa realizada nos catálogos de teses e dissertações da Capes e na BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT. Observou-se também a ausência de artigos que façam referência ao exame nos repositórios da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. O levantamento das produções será melhor explicitado em capítulo próprio.

educação uma prerrogativa básica, prevista na Constituição, as ações públicas nesse setor estão atreladas a mudanças significativas na própria concepção de ensino, em sua função social e no projeto de sociedade que se pretende constituir.

Assim, o ENCCEJA faz parte de uma complexa teia, que atravessa o espaço-tempo escolar e se emaranha no sistema produtivo e na divisão social do trabalho e que como parte deste conjunto e com ele se relacionando dialeticamente, reproduz as contradições desta mesma totalidade (CURY, 2000), o que requer uma análise dos paradigmas que o orientam à luz de sua materialidade e historicidade.

O debate acerca da política de exames é, todavia, polêmico, pois que há controvérsias sobre o potencial formativo destes instrumentos e sua possível associação com a perpetuação da estratificação social.

Por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos, como arena de disputas e tensões vinculada à garantia de direitos, transita entre as práticas emancipadoras e os padrões conformadores (RUMMERT, 2008).

Desse modo, o objetivo central deste estudo consiste em compreender as perspectivas formativas associadas ao ENCCEJA, tanto aquelas presentes nos documentos institucionais, quanto as enunciadas pelos estudantes inscritos no exame, analisando suas motivações e os condicionantes sócio-históricos que influenciam seus percursos de aprendizagem.

Ademais, diante da popularização do exame convém indagar: Qual o valor simbólico atribuído à certificação segundo os educandos que participam do ENCCEJA? O exame estaria de fato contribuindo para a democratização do ensino e maximização de oportunidades ou estaria consubstanciando a histórica mitigação dos direitos que aflige às classes mais vulneráveis?

Para além da análise dos sentidos formativos que permeiam o ENCCEJA é premente investigar ainda as finalidades precípua determinadas na normativa que rege o exame quanto à forma do instrumento avaliativo, ao delineamento do perfil dos candidatos e ao diálogo com outras políticas públicas. Outrossim, para os fins desta pesquisa, é pertinente situar historicamente os projetos formativos endereçados à educação de jovens e adultos, sobretudo quanto aos exames que possuem caráter certificador, porquanto tais dispositivos representam reflexos de posturas político-pedagógicas que se modificaram ao longo do tempo.

Posto isto, as problematizações levantadas remetem aos objetivos específicos, a saber:

- a) compreender historicamente a oferta da Educação de Jovens e Adultos e os processos avaliativos destinados à certificação, sobretudo o ENCCEJA, nas esferas federal e distrital;

- b) analisar as finalidades do ENCCEJA e sua implementação enquanto política pública e avaliação em larga escala;
- c) caracterizar o sujeito demandante do ENCCEJA – Ensino Médio no Distrito Federal, bem como conhecer suas motivações e fatores que intervêm em seus itinerários formativos;
- d) examinar as taxas de migração dos estudantes que, matriculados nos cursos regulares de EJA da rede pública de ensino do DF, concluíram sua escolarização através do ENCCEJA.

Embora seja uma política de âmbito nacional, para conduzir a investigação optou-se por um recorte geográfico. Elegei o Distrito Federal, onde atuo como professora no 3º segmento de EJA, na região administrativa de Ceilândia, cidade situada nos arredores de Brasília e que faz parte da minha constituição pessoal e profissional. Também em Ceilândia foi efetuado o levantamento das fichas cadastrais dos estudantes, de modo a verificar o processo migratório e as possíveis correlações entre a adesão ao ENCCEJA e as alterações estruturais na oferta de EJA no DF, como o decréscimo no número de matrículas e o fechamento de escolas.

Os altos índices de evasão e repetência registrados no Ensino Médio, o grande contingente de alunos que participaram das últimas edições do ENCCEJA referente a esta etapa de ensino (superando a marca dos 70% do total de inscritos no certame de 2019⁶) e sendo este o segmento que apresenta o maior número de matriculados na EJA na rede pública de ensino do Distrito Federal, segundo o Censo Escolar de 2019 divulgado pela Secretaria de Educação do DF, embasam a escolha por investigar o exame referente ao nível Médio.

As edições consideradas neste estudo serão somente aquelas realizadas entre 2017-2019, porquanto a função certificadora relativa ao Ensino Médio tenha sido delegada ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no período compreendido entre 2009 e 2016 e não haja registros sobre os primeiros anos do exame no Distrito Federal⁷, já que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) só publicizou os balancetes estatísticos provenientes dos questionários socioeconômicos do ENCCEJA em 2018⁸.

⁶ Dados cedidos pelo INEP no balanço do ENCCEJA referente a 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/press-kit/2019/presskit_encceja2019.pdf. Acesso em: 24/04/2019.

⁷ A Secretaria de Educação do Distrito Federal só adere ao programa a partir de 2006, quatro anos depois da implementação do exame a nível nacional.

⁸ As primeiras sinopses estatísticas sobre o ENCCEJA-Ensino Médio são as relativas ao certame de 2014, porém esses dados só foram publicados pelo INEP em 2018. Houve, portanto, um atraso na sistematização deste material. Vale ressaltar que a composição de um banco de dados com informações técnicas, socioeconômicas, pedagógicas e culturais é uma das finalidades do ENCCEJA, (BRASIL, 2002a).

Assim sendo, o trabalho organiza-se em quatro capítulos, conforme estrutura detalhada a seguir.

Na parte introdutória apresento os direcionamentos desta pesquisa em linhas gerais, os objetivos e questionamentos que a norteiam.

O primeiro capítulo registra os percursos metodológicos trilhados e a fundamentação das bases epistemológicas nas quais se erige essa dissertação, indicando os instrumentos para sistematização e análise dos dados em uma perspectiva qualitativa e quantitativa, à luz do materialismo histórico-dialético. Apresenta ainda um levantamento das produções acadêmicas, teses, dissertações e artigos que abordam a temática ENCCEJA.

A segunda seção traz um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos com enfoque nos exames voltados à certificação, notadamente o ENCCEJA.

O capítulo seguinte aborda o modelo avaliativo adotado pelo exame, o conceito de competências que orienta a matriz do programa, as finalidades e princípios elencados na legislação e sua correlação com outras políticas públicas e diretrizes propostas para a Educação de Jovens e Adultos.

O quarto capítulo se destina a caracterizar o lócus da pesquisa e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, esta seção apresenta a análise dos dados produzidos e as categorias derivadas do cotejamento entre as narrativas dos estudantes e as sinopses estatísticas elaboradas pelo INEP.

Por fim, à guisa de conclusão, tecemos algumas considerações sobre o emprego de exames de certificação na Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades formativas.

1 INCURSÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo explana as bases epistemológicas e os percursos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa. Tendo em mente que a correlação lógica entre os elementos da investigação é primordial para o desenvolvimento de um estudo, faz-se necessário justificar as escolhas metodológicas e elucidar de que maneira a articulação destes componentes será orientada para responder as problematizações sob as quais esta pesquisa se debruça (GAMBOA, 2007).

Entende-se que a compreensão do fenômeno que representa o objeto desta investigação, o ENCCEJA, assemelha-se à própria Educação de Jovens e Adultos na pluralidade de dimensões que a constitui.

Desse modo, a urdidura dos processos investigativos congrega uma natureza pluralística, presente nos dados, na percepção dos sujeitos de pesquisa, na história do fenômeno estudado, nos fatores nos quais ele incide e naqueles que o condicionam e, nesta teia o arcabouço teórico-metodológico é o fio que sustenta a trama.

Assim, no sentido de superar a superficialidade do aparente, urge que o fenômeno seja analisado em sua materialidade, de forma conjuntural, observadas as relações dialéticas que estabelece com outros elementos históricos e sociais no contexto em que se insere.

Na pesquisa de base materialista-histórica e dialética, a realidade é concebida como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2015, p. 77) e, portanto, não pode ser compreendida de forma segmentada, nem podem ser obliteradas as mediações e contradições que a permeiam. Considera-se, pois, o movimento complexo e dinâmico do real e sua constituição como totalidade concreta, composta por totalidades de menor complexidade, que se conectam umas com as outras em um fluxo que vai do todo para a parte e da parte para o todo (KOSIK, 1997).

A categoria da totalidade, na ótica marxiana, toma a realidade como um “todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação” (KOSIK, 1997, p. 35). Assume-se que o concreto não é passível de ser exaurido em suas variadas dimensões e que este está em constante processo de construção/reconstrução.

Em se tratando do fenômeno educativo, Cury (2000) pontua, que a educação, como produto da atividade humana que se opera em unidade dialética com a totalidade da organização social, está sujeita às determinações do modo de produção predominante e suas particularidades só se tornam inteligíveis quando é desvelado o panorama de conflito e as contradições resultantes do embate das classes sociais (CURY, 2000). Em suma, o modo de produção da

vida material condiciona as concepções ontológicas do ser humano e, por conseguinte, seu desenvolvimento nos âmbitos social, político e intelectual e suas acepções sobre trabalho e educação.

Para Marx (2002), “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2002, p. 21). Sendo assim, a consciência dos homens, a forma como os eventos são interpretados e como elaboram suas representações sociais dependem da historicidade e da atividade material da qual extrai sua própria existência (MARX, 1996).

À vista disso, os sentidos formativos atribuídos ao ENCCEJA pelos educandos, bem como as finalidades do exame estão revestidos pelas relações sociais, historicamente constituídas e, conseqüentemente, sofrem interferências em decorrência do modo de organização político e econômico. Outrossim, os fenômenos não podem ser classificados como unidades autônomas e imutáveis, mas como partícipes de “um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva” (KOSIK, 1997, p. 42).

Nos estudos sobre políticas educacionais, Masson (2014) reitera que se deve partir do entendimento que estas integram um complexo que se interliga a outros complexos.

Torriglia e Ortigara (2014, p. 195), por sua vez, sustentam que as políticas educacionais, como formas jurídicas que expressam um modelo estatal e social, historicamente determinado, demandam uma investigação que transcenda a “mera imposição sistemática”. Os autores advertem que uma análise que não conjugue as mediações provenientes das relações entre as políticas educacionais e o projeto sociopolítico, ou que se restrinja à superficialidade dos discursos, ignorando suas propriedades e suas interações com as diversas esferas do concreto não poderia compreender o objeto como “unidade de contrários”, nem seria capaz de entender como a particularidade interage com o singular e o universal.

A noção de unidade de contrários, sob a lógica dialética, revela a contradição inerente a todos os fenômenos, que abrigam em seu interior a sua própria negação – do que sobrevém o conflito, também chamado de luta de contrários –, ao passo em que permanecem essas forças opostas em relação recíproca de unidade.

Esse movimento contraditório do real é, portanto, evidenciado também no ENCCEJA, que guarda em si posições dicotômicas que precisam ser analisadas à luz de uma epistemologia que considere seus nexos constitutivos, os antagonismos oriundos da divisão de classes, que

repercutem em suas perspectivas formativas, e o modelo político e econômico, cujas bases orientam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os critérios e finalidades do exame, que enquanto política pública está intimamente vinculado a um projeto de sociedade.

Segundo Rêses, Castro e Barbosa (2018) a apreensão do fenômeno da EJA no enfoque materialista histórico-dialético permite o desvelamento de suas múltiplas determinações. Para os autores este é

um importante caminho teórico-prático que possibilita indicar as permanências, seu modo de ser e as reformas dessas permanências. Além disso, possibilita também apreender as manifestações de superação do que permanece. Essa percepção da hegemonia e da contra-hegemonia em concomitância histórica, considerando a totalidade, a contradição e as formas de mediação, são condições importantes para a realização da práxis como ação revolucionária (sentir-pensar-agir), característica do materialismo histórico dialético, e que visa a superação de todo *status quo* em que as perspectivas morais estabelecidas impedem ou dificultam o viver bem ético ou, como aponta Marx (1978), inviabilizam o “gozo social” (RÊSES; CASTRO; BARBOSA, 2018, p. 91).

Assim, a pesquisa é consolidada em uma práxis transformadora, que assume cunho político e compromisso social. Práxis entendida aqui como confluência entre objetividade e subjetividade que possibilitam tanto a compreensão da realidade quanto propulsionam a emancipação do homem, “a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência [...]” (MINAYO, 1992, p. 73).

No campo da Educação de Jovens e Adultos, este tipo de abordagem torna-se ainda mais relevante, sobretudo em tempos de esfacelamento dos direitos fundamentais e de sucateamento da educação pública.

Além disso, as especificidades dos sujeitos da EJA e os contínuos processos de exclusão dos quais são vítimas demandam que as pesquisas na área optem por um referencial que se respalde na superação dos padrões de marginalização das classes trabalhadoras. Depreende-se, conforme Cury (2000, p. 15) que “o processo social é mutável, e o é também porque incorpora elementos de conhecimento, nascidos da reflexão.”

Posto isto, a seguir são descritos os procedimentos da pesquisa e como os instrumentos empregados concorrem para deslindar as problematizações assuntadas e para o atendimento dos objetivos propostos.

1.1 Instrumentos de pesquisa

Gamboa (2007) salienta que a pesquisa em educação se direciona para a ação, parte, portanto, de uma racionalização da prática para o desenvolvimento de uma teoria, em um movimento cíclico e dialético, com vistas a “superar a concepção de campo colonizado, de ponto de passagem” (GAMBOA, 2007, p. 118).

Neste trabalho, dado o cunho exploratório da pesquisa, optou-se por uma abordagem mista, uma combinação entre as duas modalidades: qualitativa e quantitativa. Spratt, Walker e Robinson (2004) apontam os benefícios advindos do emprego de uma perspectiva múltipla, pois, ao conjugar os dois tipos (quali-quant), somam-se as potencialidades de cada um e suas deficiências e limitações são dirimidas mutuamente. Pressupõe-se, portanto, uma relação de complementaridade e a não hierarquização dos modelos.

Bryman (1992 apud FLICK, 2009) salienta que

A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo, os aspectos estruturais são analisados com métodos quantitativos, e os aspectos processuais analisados com o uso de abordagens qualitativas. A perspectiva dos pesquisadores orienta as abordagens quantitativas, enquanto a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista dos sujeitos, [...] através do acréscimo das descobertas quantitativas, considerando-se que as descobertas qualitativas deverão facilitar a interpretação das relações existentes entre as variáveis dos conjuntos de dados quantitativos. A relação entre os níveis micro e macro de um ponto essencial pode ser esclarecida por meio da combinação entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, podendo cada uma destas ser apropriada a etapas distintas do processo de pesquisa (BRYMAN, 1992 apud FLICK, 2009, p. 40).

Na intenção de “apoderar-se da matéria”, esta pesquisa emprega um vasto acervo de materiais e estratégias para produção de dados (NETTO, 2009). Foram eleitos como fontes de informação: revisão de literatura e da legislação pertinente ao tema; análise documental das notas estatísticas relativas ao ENCCEJA; levantamento sobre a taxa de migração para o ENCCEJA efetuado nas fichas cadastrais de estudantes de oito escolas situadas em Ceilândia-DF e entrevistas narrativas realizadas com oito educandos que se certificaram através do ENCCEJA ou pretendem prestar o exame em 2021.

As fontes documentais são instrumentos instrutivos para a investigação de um fenômeno social, atuando como dispositivos comunicativos de um dado contexto (FLICK, 2009, p. 236). Desta forma, a seleção de registros busca associar-se às demandas de cada objetivo e questão de pesquisa.

Além do levantamento bibliográfico no âmbito acadêmico, opera-se uma análise dos documentos oficiais (portarias, leis e decretos) que tratam de políticas públicas para a Educação

de Jovens e Adultos, no sentido de verificar as finalidades estipuladas pela Portaria MEC nº 3.415/2004, quanto ao modelo de avaliação adotado pelo ENCCEJA e sua relação com outras iniciativas no campo da EJA.

Também compõem este estudo os balanços estatísticos elaborados pelo INEP sobre o perfil dos estudantes que prestaram o ENCCEJA e os aspectos gerais relativos à aplicação dos exames. A sistematização dos dados, com “informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais”, consta como um dos objetivos arrolados na normativa que institui o ENCCEJA, todavia, o INEP, órgão responsável por sua divulgação, não tornou público os arquivos anteriores a 2014 (BRASIL, 2004a). Insta destacar que no período de 2014 a 2016 o ENCCEJA estava incumbido apenas do exame referente ao Ensino Fundamental, enquanto o ENEM respondia pela certificação do Ensino Médio. Por essa razão, são analisados apenas os documentos referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, que trazem os registros alusivos ao Ensino Médio.

Para subsidiar o *corpus* de dados da pesquisa foram colhidas, ainda, informações sobre a taxa de migração para o ENCCEJA dos educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial em 08 escolas que atendem EJA – 3º segmento, todas situadas em Ceilândia-DF, cidade que concentra o maior número de instituições que ofertam a modalidade no Distrito Federal e que tem mais escolas cadastradas como unidades certificadoras em nível médio no sistema do INEP, nove no total.

Apenas uma das instituições, após reiteradas tentativas de comunicação, não autorizou acesso ao material solicitado. O levantamento em duas das escolas foi realizado no período pré-pandemia de COVID-19, no início de 2020. Devido à crise sanitária, o trabalho só foi retomado em dezembro de 2020 e janeiro de 2021, quando foram colhidos os dados nas demais unidades.

Nesta etapa foram consultadas as listagens de concluintes no certame de 2019⁹, divulgadas no Diário Oficial do Distrito Federal, e as fichas cadastrais dos estudantes com o intuito de identificar aqueles que transitaram do regime regular para a conclusão da escolarização via exame. O acesso a esses documentos possibilita a coleta de informações sobre os sujeitos da pesquisa em um grau de abrangência que dificilmente seria alcançado por outros

⁹ Como as escolas detêm apenas as informações de certificação concernentes ao ano de 2019 e alguns poucos documentos remanescentes de anos anteriores, optou-se por efetuar o levantamento dos dados da última edição do exame. Cabe ressaltar que cada unidade escolar cataloga essas informações de maneira própria e que não há um sistema para registro destes dados. Destarte, quando o estudante faz a retirada do seu diploma, a instituição não dispõe de documentação que o vincule ao exame. Portanto, é reconhecida a limitação deste sistema, contudo, o número de escolas atendidas permite uma razoável linha de amostragem.

meios, pois que estes estudantes já não possuem mais vínculos com a instituição certificadora e não há um sistema disponível que permita identificá-los na rede de ensino do Distrito Federal.

Lüdke e André (1986) salientam que a amplitude proporcionada por meio da análise documental é uma das vantagens do emprego deste recurso como fonte de evidências. Os mesmos autores apontam que as entrevistas também figuram como importantes instrumentos de pesquisa por captar a subjetividade relativa ao fenômeno.

A coleta das percepções dos sujeitos da pesquisa é uma das fases primordiais deste trabalho, pois, como uma “alternativa”¹⁰ de conclusão de escolaridade, a adesão ao ENCCEJA está condicionada a uma série de fatores que dificilmente poderia ser aferida unicamente por dados estatísticos e questionários padronizados.

A partir do enunciado de Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) que preconizam que “o léxico do grupo social constitui sua visão de mundo”, optou-se por se conduzir com os educandos entrevistas narrativas, que por possuírem uma forma mais flexível, prezam pela espontaneidade do relato e permitem ao pesquisador adentrar o universo de opiniões e interpretações que os sujeitos têm do objeto de estudo, além de caracterizar o espaço-tempo, as motivações e os fatores simbólicos que movem o ator (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Destarte, a compreensão do fenômeno perpassa a história desses indivíduos: que aspectos influíram para que seu percurso escolar fosse interrompido? Que elementos contribuíram para que concluíssem sua escolaridade por meio de exames?

As entrevistas narrativas, por serem instrumentos não estruturados, possibilitam que a cosmovisão particular do sujeito emergja e, por meio da reconstituição de sua história, sejam estabelecidas conexões com o contexto situacional.

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes (MUYLAERT et al, 2014, p. 196).

¹⁰ Reconhece-se que o ENCCEJA não se configura propriamente uma alternativa, visto que nem sempre os estudantes gozam de liberdade de escolha para definir como concluir seu processo de escolarização. Desse modo, considera-se que o exame é um outro caminho possível para a certificação.

O método narrativo pressupõe, portanto, um processo colaborativo entre os autores/atores participantes e pesquisador na interpretação e análise dos dados que insurgem no discurso.

Essa perspectiva figura como uma abordagem de extrema relevância na área de educação, sobretudo na EJA, pois ao estabelecer uma conexão com o passado, o indivíduo engendra o autoconhecimento e amadurece suas habilidades de empatia e escuta do outro, o que desencadeia aquilo que González-Monteagudo (2017) denomina “educação emocional”, que aliada à uma concepção crítica e experiencial do processo de ensino é crucial para uma aprendizagem que conduza à emancipação. Tal proposta coaduna com a visão de Freire (1997) acerca da educação como prática de liberdade e atividade reflexiva.

Partíamos de que a posição normal do homem [...] era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural [...]. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem (FREIRE, 1997, p. 104).

O modelo adotado neste estudo segue as proposições de Jovchelovitch e Bauer (2008), baseado na técnica de Schütze (2010), em que o processo da entrevista se divide em quatro fases: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

A primeira etapa consiste em explicar ao entrevistado os procedimentos da entrevista, com uma breve descrição das fases que se seguem. Então, é introduzida a questão geradora que dá início à narrativa do sujeito, que transcorre sem interferências do pesquisador¹¹. Quando o narrador sinaliza o término de sua fala, o entrevistador solicita que sejam elucidados alguns pontos que restam nebulosos. Nesta fase, as “perguntas exmanentes”, que são elaboradas anteriormente pelo pesquisador como uma espécie de roteiro sobre os pontos-chave da pesquisa, devem ser convertidas em “questões imanentes”, ou seja, são combinadas às indagações que emergiram do relato, de modo que as perguntas não sejam alheias à narrativa. Por fim, já com o gravador desligado, ocorre uma conversa informal sobre o tópico, na qual podem ser discutidos outros aspectos relevantes ao tema (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A seleção dos entrevistados foi feita inicialmente por meio de comunicado em mídia social. Entretanto, mesmo após a confirmação de participação, um grupo de estudantes não

¹¹ Como as entrevistas foram realizadas com o intermédio de plataforma digital, eventualmente, devido a falhas na conexão de rede, houve interrupções nos relatos, que foram retomados tão logo os problemas foram solucionados.

retornou o contato. Dessa maneira, por este meio, permaneceram no estudo apenas quatro sujeitos.

Considerou-se pertinente à análise do fenômeno, agregar às percepções dos egressos as visões daqueles que pretendem concluir sua escolaridade via exame, porquanto estes dois grupos estejam em estágios distintos de sua formação, uns já certificados e outros com seu processo de escolarização incompleto. Portanto, para integrar a amostra, foram selecionados quatro educandos que frequentam curso preparatório para o ENCCEJA desenvolvido pelo CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá¹².

O contato com o CEDEP se deu por meio da parceria da entidade com o GENPEX (Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais), do qual faço parte¹³. Uma das educadoras que ministra as aulas do curso para o ENCCEJA promoveu o encontro virtual com os educandos, que foram contactados individualmente. Também as entrevistas foram realizadas remotamente, por chamada de vídeo, devido à pandemia de COVID-19 e ocorreram entre março e maio de 2021.

O quadro seguinte introduz os participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Dados gerais dos sujeitos da pesquisa

Nome¹⁴	Idade	Cidade	Informações gerais
Dora	61 anos	Planaltina - DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Concluiu o Ensino Fundamental via ENCCEJA. Concluiu o Ensino Médio via ENCCEJA.
Emília	48 anos	Paranoá - DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Não concluiu ainda o Ensino Médio.
Iracema	54 anos	Ceilândia – DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Concluiu o Ensino Médio via ENCCEJA. Proficiência em algumas disciplinas ¹⁵ .

¹²O CEDEP é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 1987, em decorrência das lutas por melhorias sociais e educativas no Paranoá-DF.

¹³ Conjuntamente, CEDEP e GENPEX desenvolvem projetos voltados à educação de jovens e adultos desde a década de 1980. Além do trabalho pedagógico com os estudantes, são realizadas formações com as alfabetizadoras que participam do projeto e outras ações culturais e educativas para a comunidade.

¹⁴ No sentido de resguardar a identidade dos sujeitos, foram atribuídos nomes fictícios.

¹⁵ A especificação “proficiência em algumas disciplinas” sinaliza que os estudantes participaram do ENCCEJA mais de uma vez, tendo obtido aprovação parcial na primeira tentativa (apenas em algumas áreas do conhecimento).

Nome	Idade	Cidade	Informações gerais
Maria	47 anos	Sobradinho – DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Não concluiu ainda o Ensino Médio.
Gabriela	23 anos	Samambaia – DF	Estudante concluiu o Ensino Médio via ENCCEJA. Sem experiência prévia em EJA.
João	33 anos	Paranoá – DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Concluiu o Ensino Fundamental via ENCCEJA. Não concluiu ainda o Ensino Médio.
Pedro	21 anos	Ceilândia – DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Concluiu o Ensino Médio via ENCCEJA. Proficiência em algumas disciplinas.
Bento	64 anos	Paranoá -DF	Estudante com experiência prévia em EJA. Concluiu o Ensino Fundamental via ENCCEJA. Não concluiu ainda o Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As informações colhidas no processo da entrevista, como recortes de visões subjetivas, analisadas coletivamente, possibilitam vislumbrar as nuances do tema em um panorama mais amplo e as relações que estabelece com as múltiplas dimensões da totalidade.

Nessa esteira, corrobora o mestre Paulo Freire (2017, p. 122): “O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo [...]”.

Ademais, as inferências oriundas da fase de análise documental ao ser confrontadas com as narrativas dos estudantes dão às estatísticas e aos números um nome, um rosto. Aproximam-se os dados do real, o que permite que se parta da abstratividade para a concreticidade, não com a pretensão de esgotar todos os aspectos que compõe a realidade, mas no sentido de que através da reflexão se dê substância à transformação.

1.2 O ENCCEJA nas produções acadêmicas

A Educação de Jovens e Adultos durante longo período assumiu posição subalterna tanto no que tange o desenvolvimento de políticas públicas, quanto à reserva de investimentos

para a modalidade. Como afirma Di Pierro (2005, p. 1123), “as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas como políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza.” Do mesmo modo, a produção acadêmica em educação, por um longo tempo, priorizou outras abordagens, em detrimento de pesquisas no campo da EJA.

Embora nos últimos anos tenha se intensificado os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, algumas temáticas permanecem obnubiladas, dentre elas destaca-se a implantação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Nesta seção serão elencadas as produções que abordam essa temática, selecionadas através de levantamento bibliográfico, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na base de dados da Scielo – *Scientific Electronic Library Online* e no acervo de trabalhos apresentados no GT 18 da ANPED¹⁶ - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, além da busca por artigos em periódicos. Com o intuito de compor um inventário robusto do que foi produzido sobre a temática, será considerada a janela temporal, que se abre em 2002, com a promulgação da Portaria 2.270/2002, que institui o ENCCEJA, estendendo a análise até 2021.

A revisão bibliográfica é uma tarefa que Haddad (2002) considera de suma importância na pesquisa, pois que consiste em “sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.” (HADDAD, 2002, p. 09).

Deste modo, sendo o ENCCEJA um terreno ainda pouco explorado, buscou-se verificar quais direções são comumente adotadas nas pesquisas na área.

Para balizar a revisão de literatura foram utilizados os seguintes descritores: ENCCEJA, exames, educação de jovens e adultos. Também se constatou a pertinência em pesquisar os termos “certificação” e ENEM, visto que este instrumento exerceu a função certificadora que hoje é creditada ao ENCCEJA entre 2009 e 2016.

¹⁶ O GT 18, criado oficialmente em 1999, é o grupo de trabalho da ANPED que trata de questões referentes à Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

1.2.1 Teses e dissertações

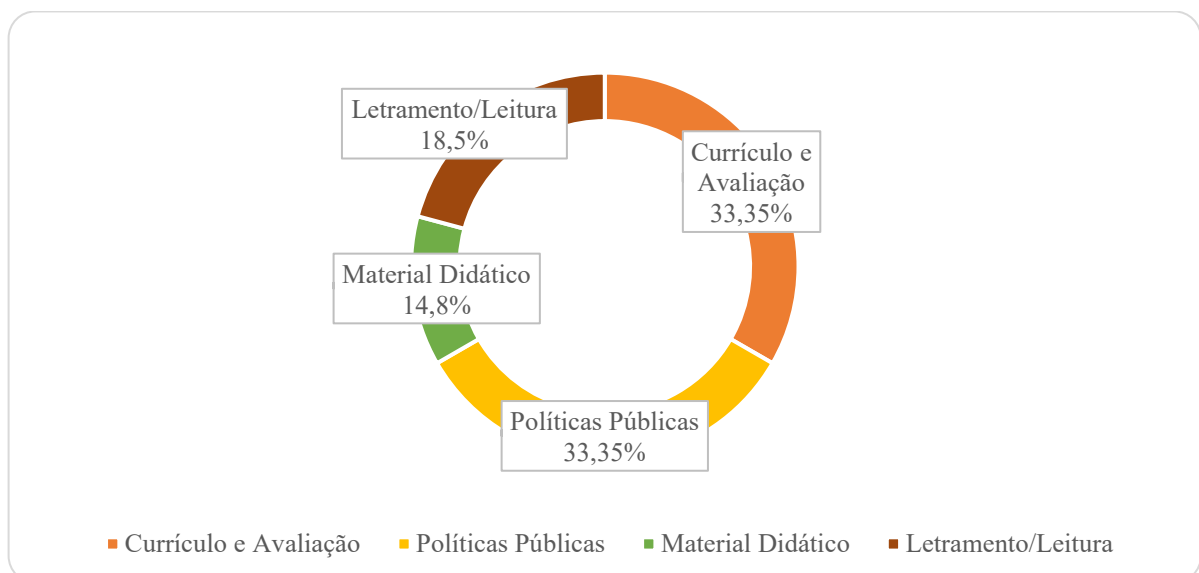
As pesquisas oriundas dos cursos de Mestrado e Doutorado que mencionam os exames certificadores na Educação de Jovens e Adultos representam uma parcela ínfima do que é produzido sobre a EJA nas universidades.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes registra quase 94 mil trabalhos que citam a Educação de Jovens e Adultos, no recorte temporal supracitado, porém, ao restringir a investigação ao ENCCEJA, apenas quatorze textos aludem ao exame.

A busca efetuada na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD com o mesmo descritor lista 21 trabalhos, todavia, destes, oito são textos que constam na relação de teses e dissertações da Capes. Sendo assim, a pesquisa nos dois sistemas apresenta um total de 27 produções que fazem menção ao ENCCEJA. No ano de 2020, três textos abordaram o exame, número máximo de trabalhos acadêmicos sobre esta área. Marca semelhante só foi registrada em 2009 e 2018.

O gráfico apresenta a categorização temática das dissertações e teses que constaram do levantamento realizado nos acervos da Capes e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Gráfico 2 - Temas recorrentes nas teses e dissertações¹⁷



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

¹⁷ Valores aproximados.

Dentre as produções, observa-se que a maioria dos escritos preocupa-se em analisar o material didático fornecido pelo INEP como referencial teórico para as provas, como os trabalhos de Périco (2009), Mello (2010), Santos (2018) e Silva (2017)¹⁸, ou referenciam o ENCCEJA como pano de fundo para abordar questões concernentes à educação de jovens e adultos em áreas do conhecimento específicas, como o trabalho de Silva Jr. (2015), que apresenta uma análise do currículo em Matemática da EJA, e de Ferreira (2019), um estudo sobre o processo de letramento de jovens e adultos segundo os parâmetros estabelecidos na matriz do ENCCEJA e de outras avaliações externas.

Destacam-se as teses e dissertações que promovem uma discussão sobre os exames certificadores em suas múltiplas dimensões por aproximarem-se dos objetivos desta pesquisa. No quadro abaixo foram relacionados estes trabalhos:

Quadro 2 - Teses e Dissertações com o ENCCEJA como eixo estruturante

Ano	Título	Autor (a)	Nível/ Instituição	Fonte
2008	O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial.	Carmen Isabel Gatto	Doutorado UFRS	BDTD
2014	Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do ENCCEJA e do ENEM.	Luis Felipe Soares Serrão	Mestrado USP	CAPES/BDTD
2016	Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a educação de jovens e adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México.	Roberto Catelli Júnior	Doutorado USP	CAPES/BDTD

¹⁸ A dissertação de Silva, (2017) analisa os materiais didáticos da área de física elaborados para o Telecurso, PNLD-EJA e o Acervo EJA, este último uma coleção criada pelo INEP especificamente para o ENCCEJA. O texto de Périco (2009) aborda o ensino de Língua Portuguesa nos materiais destinados à Educação de Jovens e Adultos. O trabalho de Mello (2010) possui uma proposta semelhante, porém o autor decidiu por conduzir o estudo de toda a coleção de livros, sem se ater a apenas uma disciplina. Santos (2018), por sua vez, foca sua pesquisa no campo da história afro-brasileira e cultura africana e suas representações nestes materiais.

Ano	Título	Autor (a)	Nível/ Instituição	Fonte
2016	Concepções de qualidade na educação de jovens e adultos: impasses e desafios da política educacional brasileira	Helen Ferreira Carvalho Coutinho	Mestrado UFJF	BDTD
2017	O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: implementação no município de Campo Grande/MS (2010–2015)	Marcilene Ferreira Rodrigues	Mestrado UCDB	CAPES
2020	O Exame Nacional para certificação de competências de jovens e adultos como estratégia de certificação de conclusão dos ensinos fundamental e médio: desafios e potencialidades	Cléia de Jesus Macedo Amorim	Mestrado UFJF	BDTD
2020	A alta taxa de abstenção (ausência) do participante ao Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	Rita Lemos Rocha	Mestrado UFJF	BDTD
2020	ENCCEJA, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica	Mariana Antonieta Barreto do Prado	Mestrado PUC	BDTD

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Gatto (2008) dedica seu texto à apreciação das políticas educacionais específicas para a EJA com ênfase ao estudo do ENCCEJA. Sua pesquisa está apoiada nas normativas e diretrizes brasileiras que têm como foco a Educação de Jovens e Adultos e reconstrói a trajetória histórica da EJA, através de uma descrição detalhada das reformas e ações que configuraram a modalidade no Brasil ao longo do tempo. Com relação aos exames certificadores, a autora salienta a importância da articulação entre os órgãos oficiais para propor ações efetivas para os educandos jovens e adultos no campo da educação e sugere uma certificação que englobe também o nível profissional.

O trabalho de Serrão (2014), por sua vez, investiga os exames ENCCEJA e ENEM atendo-se a sua função certificadora e como via alternativa para conclusão de etapas de escolaridade. Serrão (2014) também parte de uma análise das políticas públicas para EJA para compreender em que medida os exames de certificação são formas de democratizar o acesso à educação ou apenas expressões de políticas neoliberais, enviesadas por interesses mercadológicos. O autor dedica um capítulo ao levantamento de produções sobre exames na Educação de Jovens e Adultos, destacando duas pesquisas conduzidas por Haddad (1987; 2002) que já indicavam a ausência de estudos que abordassem os exames supletivos. O texto ainda apresenta dados gerais acerca do demandante da EJA e do atendimento ofertado na modalidade presencial. À guisa de conclusão, Serrão (2014) ressalta que dentre os que solicitaram certificação via ENEM, parte significativa compunha os quadros discentes do ensino regular e não seriam educandos da EJA. Sendo assim, ele considera que o ENEM serviria como mecanismo de correção da distorção idade-série, enquanto o ENCCEJA seria um instrumento de elevação da escolaridade para um grupo que, majoritariamente, se encontra fora da escola.

Já Catelli Jr. (2016) apresenta em sua tese de doutoramento um estudo comparativo entre as políticas públicas de certificação de jovens e adultos desenvolvidas no Brasil, Chile e México. O autor justifica sua escolha por estes três países devido às semelhanças no sistema de certificação adotado e à alta demanda, com grande concentração de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Os perfis e resultados dos candidatos do ENCCEJA e ENEM também figuram como objeto de análise, mesmo com a dificuldade de acesso aos microdados referentes aos exames relatada pelo autor, o que já revela a fragilidade desses mecanismos. Catelli Jr. (2016) esclarece que as políticas de certificação têm por objetivo reduzir os índices negativos relativos à educação de jovens e adultos, sem injetar recursos na modalidade. No caso brasileiro, observa-se que as deficiências na aplicação dos exames e o modelo avaliativo empregado, que prioriza os conhecimentos socialmente valorizados em detrimento dos saberes populares, em oposição ao que estabelece o texto legal, converte o que seria democratização do acesso ao ensino a uma formação que efetivamente não amplia as oportunidades.

Na mesma linha, o trabalho de Coutinho (2016) promove um debate em torno da qualidade do ensino no campo da EJA através de uma análise histórica das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas. O texto adentra o caráter ideológico do exame e questiona sua funcionalidade enquanto mantenedor do *status quo*, ao direcionar-se para a aquisição de competências que, conquanto visem garantir empregabilidade, sustentam o regime capitalista vigente.

A dissertação de Rodrigues (2017) também assinala o caráter seletivo dos exames certificatórios, que respaldados em estratégias capitalistas com foco no resultado, não conseguem extrair as competências por seu método e reforçam o simbolismo do diploma como “valor de troca”. A autora propõe uma pesquisa sobre como se deu o processo de implementação do ENCCEJA no município de Campo Grande-MS e questiona a efetividade do programa enquanto instrumento de aferição de competências. Além da matriz teórica sobre o tema e de alguns dados sobre a aplicação do exame na cidade cenário da pesquisa, Rodrigues (2017) traz algumas percepções sobre o ENCCEJA colhidas por meio de entrevistas com coordenadoras da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul.

Os trabalhos mais recentes de Amorim (2020), Rocha (2020) e Prado (2020) analisam a política de certificação a partir de suas finalidades pedagógicas, potencialidades, currículo e modelo avaliativo.

O texto de Amorim (2020) discorre sobre os aspectos logísticos e pedagógicos relativos à aplicação do exame e sugere um Plano de Ação Educacional, que tenha por objetivo indicar meios de superação dos pontos problemáticos e desenvolver as possibilidades do instrumento. Dentre os aspectos favoráveis, destaca-se a certificação parcial e a oferta do exame como uma forma de atender os estudantes que não se sentem contemplados por outras políticas de educação. Os problemas de ordem estrutural, como a ausência de um cronograma de aplicação das provas, as altas taxas de abstenção e a posição secundária que esta política ocupa na estrutura organizacional do INEP, se constituem como desafios à consolidação do ENCCEJA, conforme Amorim (2020).

A pesquisa de Rocha (2020) esquadrinha uma dessas problemáticas: os índices de abstenção nas últimas edições do ENCCEJA. A autora discute quais seriam as razões para as ausências e como atenuá-las, considerando as vulnerabilidades econômicas do grupo de estudantes que realizam o exame. Recomenda, então, que o poder público possa custear as despesas com transporte e alimentação dos inscritos, bem como melhorar a logística de aplicação do exame, como por exemplo, designar locais de prova mais próximos das residências dos educandos, evitando grandes deslocamentos.

Por fim, a partir da percepção do currículo como construção social, Prado (2020) traça em seu estudo um paralelo entre os conhecimentos exigidos para aprovação no ENCCEJA – de acordo com o material pedagógico e a matriz de competências – e os conteúdos prescritos em um curso de EJA oferecido por uma instituição não credenciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que, portanto, recorre ao exame para validar as aprendizagens dos educandos. Para Prado (2020), os dois formatos buscam equivalência com o currículo do ensino

regular e há, por parte do ENCCEJA, uma priorização da cultura escolar, enquanto os saberes extra-escolares e as especificidades dos educandos permanecem em segundo plano.

Dando continuidade a revisão acadêmica, a pesquisa com o descritor ENEM associado ao termo “certificação” retornou cerca de quinze trabalhos, entre dissertações e teses. Destes, oito abordavam a função certificadora do exame. Dentre as produções, destacam-se os textos de Catelli Jr. (2016) e Serrão (2014), que já foram mencionados aqui, e o estudo de Silva (2014) que investiga as implicações do ENEM, enquanto certificador no currículo e na prática docente na Educação de Jovens e Adultos. Em sua dissertação, Silva (2014) concluiu que as políticas de certificação promovem a desqualificação do trabalho docente, do espaço-tempo escolar e da formação do estudante.

Outro texto que dialoga com esta pesquisa, embora aborde prioritariamente o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é a dissertação de Thomaz (2016) que discorre sobre os impactos do exame na oferta de EJA no estado de São Paulo. O estudo tem como objetivo central verificar se a quantidade de diplomas emitidos por intermédio deste sistema provocou uma queda nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos no período que compreende os anos de 2009 a 2013. Este trabalho compartilha o questionamento quanto à relação entre o decréscimo de matrículas e o alto índice de estudantes que requerem certificação através de exames todos os anos. Thomaz (2016) constata que é baixa a proporção de certificados pelo ENEM no recorte temporal analisado. Todavia, embora afirme que a parcela de educandos provenientes da EJA que prestam o exame seja mínima (apenas 10% do total de inscritos), a autora admite não ter localizado dados consistentes sobre a migração dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, já que não teve acesso direto aos documentos¹⁹.

Deste modo, o mapeamento da produção acadêmica, apesar de demonstrar a carência de estudos sobre o ENCCEJA, sugere reflexões e apresenta contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2.2 Produções na ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Os estudos divulgados nas reuniões da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação constituem um arcabouço teórico de vultosa relevância

¹⁹ Com relação ao período em que o ENEM exerceu função certificadora, Catelli Jr., Haddad e Ribeiro (2014) destacam a ausência de registros em órgãos oficiais sobre a aplicação do exame e a incidência de *missing cases*.

acadêmica. De 2003 a 2020²⁰, a ANPEd realizou dezessete²¹ encontros de âmbito nacional. Nesse período, o GT 18, cujo enfoque é a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, publicou cerca de 164 artigos. Nenhum deles trata especificamente do ENCCEJA, não obstante alguns textos aludam ao exame.

Dois trabalhos citam de forma genérica exames para certificação: o estudo de Volpe (2004) que faz referência ao artigo 38 da LDB nº 9.394/96, traz uma breve discussão sobre o limite de idade para solicitação de conclusão de escolaridade através de exames e o artigo de Di Pierro (2012), no qual são apresentados os resultados preliminares sobre pesquisa conduzida pela autora acerca de políticas públicas desenvolvidas na área de EJA, com amparo do FUNDEB no estado de São Paulo, dentre elas, à título de exemplificação, a autora menciona os exames certificadores. Em ambos os textos, os exames não são o fio condutor do debate e não há um aprofundamento da questão.

O único trabalho que trata especificamente do tema foi apresentado por Jeffrey (2011) na modalidade pôster, na 34ª reunião da ANPEd. Intitulado “O ENCCEJA: entre a certificação e a indução de políticas educacionais”, o texto reporta alguns pontos controversos a respeito do exame, como a polêmica em torno da transição da competência pela realização das provas que passou dos Estados para a União e as críticas por ignorar as especificidades dos estudantes da EJA. A autora também questiona se, enquanto “juízo valorativo”, o ENCCEJA cumpriria com êxito sua dupla finalidade de classificação dos candidatos e fomento de políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

Além destes trabalhos, outros artigos fazem menção direta ao exame, embora não o tenham como eixo central. O quadro abaixo relaciona estes textos:

²⁰ Não foi efetuado levantamento de produções da ANPEd referente ao ano de 2002, pois, quando da edição da Portaria MEC 2.270/2002, os trabalhos para o evento daquele ano já tinham sido submetidos, portanto certamente nenhum deles poderia aludir à temática.

²¹ Não foram encontrados registros sobre as reuniões ocorridas nos anos 2010 e 2019 na página oficial da instituição. Desta forma, os números que constam neste estudo não consideram os trabalhos apresentados nestas duas edições do evento.

Quadro 3 - Menções ao ENCCEJA em artigos da ANPEd

Ano	Título	Autor	Instituição
2005	O currículo na educação de jovens e adultos	Benedito Gonçalves Eugênio	PUC/MG
2012	A Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB	Marcelo Pagliosa Carvalho	UFMA
2013	Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido	Nilda Stecanela	UCS/RME Caxias do Sul
2015	ENEM: implicações curriculares na Educação de Jovens e Adultos	Simone Gonçalves da Silva e Álvaro Moreira Hypólito	UFPel

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo de Eugênio (2005) é o primeiro registro do termo ENCCEJA nos anais da ANPEd. O autor alerta sobre como os interesses políticos podem enviesar as diretrizes educacionais e o próprio currículo nacional e cita o ENCCEJA como um recurso passível de manipulação deturpadora de suas reais funções.

O texto de Carvalho (2012), publicado sete anos depois, elenca as políticas do governo Lula para a Educação de Jovens e Adultos, demonstrando as incongruências entre o discurso de universalização do ensino e a falta de investimentos no setor no período. O ENCCEJA representaria uma destas inconsistências, pois priorizaria a brevidade do percurso escolar em detrimento de uma educação de qualidade, fazendo perdurar o viés compensatório que historicamente é atribuído à EJA.

Stecanela (2013), por sua vez, faz um balanço das políticas para a Educação de Jovens e Adultos no município de Caxias do Sul. Dentre as iniciativas, a autora cita o ENCCEJA que, desde 2005, faz parte do calendário educacional da cidade.

O trabalho mais recente, de Silva e Hypólito (2015), buscar traçar um paralelo entre os conhecimentos legitimados pelas avaliações externas, em especial ENCCEJA e ENEM, e o que é estabelecido pelo currículo, visto aqui como um instrumento político e ativo. Os autores questionam se tais mecanismos relacionam-se com a realidade dos estudantes e em que medida estariam influenciando as práticas pedagógicas, reforçando a “cultura de performatividade”, na qual o aprendizado orienta-se pelo que é cobrado nos testes. Apesar do enfoque no ENEM,

percebe-se que as considerações de Silva e Hypólito podem ser estendidas ao ENCCEJA, porquanto sendo ambos exames com vistas à certificação (à época, o ENEM ainda cumpria a função certificadora para o Ensino Médio), possuíam similaridades quanto ao caráter nacional da avaliação, ao estabelecimento de uma matriz de conteúdos e à forma como os saberes informais estariam retratados nestes dispositivos.

A revisão bibliográfica operada nas produções da ANPEd revela que, não obstante as políticas públicas sejam com certa frequência objeto de estudo na área da Educação de Jovens e Adultos – em especial os programas implantados na gestão de Lula, mormente o PROEJA – o ENCCEJA não figura como protagonista nas pesquisas no campo da EJA, o que indica que ainda há várias lacunas sobre a temática.

1.2.3 Artigos em periódicos

O levantamento de publicações em revistas e periódicos foi realizado nas plataformas Capes e Scielo – *Scientific Eletronic Library Online*. Foram efetuadas duas etapas de buscas, a primeira empregando unicamente o termo “ENCCEJA” e a segunda combinando os descritores exame(s), certificação, educação de jovens e adultos.

O acervo da Scielo retornou apenas três artigos, nos dois estágios da pesquisa. Os periódicos catalogados pela Capes²² que tratam do tema também foram três, sendo que apenas um não consta na relação de textos da Scielo (vide quadro).

Quadro 4 - Produções em periódicos e revistas nas plataformas Scielo e Capes

Título	Autor	Revista/Ano	Fonte
ENCCEJA: cenário de disputas na EJA	Roberto Catelli Júnior et al.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Dez 2013, Volume 94	Scielo/ Capes
Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	Wagner Bandeira Andriola	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educação. Mar 2014, Volume 22	Scielo

²² O levantamento efetuado na base de periódicos da Capes elencou cerca de 15 artigos na primeira etapa de buscas e 23 no segundo estágio, entretanto alguns textos aparecem duplicados no sistema. Operou-se então, uma seleção dos trabalhos que mais se aproximam da proposta desta pesquisa. Estes trabalhos compõem o quadro de artigos em periódicos e revistas apresentado nesta seção.

Título	Autor	Revista/Ano	Fonte
Acesso oblíquo à educação superior: decisões de tribunais de justiça estaduais	Giselle Cristina Martins Real, Ana Carolina Santana Moreira	Cadernos de Pesquisa. Set 2016, Volume 46	SciELO/Capes
Desempenho em Matemática de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental no ENCCEJA	Maria Irilene Alves Dos Santos et al.	Research, Society and Development. Maio 2019, Volume 8 (7)	Capes

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo de Catelli Jr. et al (2013) expõe, em linhas gerais, como foi instituído o ENCCEJA e todas as disputas que culminaram com sua implementação. Mais do que uma análise do contexto histórico e político, o texto apresenta os embates entre opositores ao sistema e autoridades governamentais favoráveis a ele, retratando a polêmica que ainda hoje paira sobre o exame.

Andriola (2014), embora não faça referência direta ao ENCCEJA em seu estudo, recorre aos dados estatísticos compilados pela Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) em 2007²³, conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre os concluintes na Educação de Jovens e Adultos, tanto aqueles que se submeteram a exames de certificação, quanto os que cursaram em regime presencial. O autor já observa uma tendência à priorização da conclusão do Ensino Médio via exames e correlaciona este fato às práticas pedagógicas e demais aspectos qualitativos que interferem no processo formativo dos indivíduos.

As proporções de concludentes dos Cursos de EJA que se submeteram aos exames de certificação possibilitam inferências acerca da eficácia das ações de formação em EJA. Neste estudo, a eficácia de uma ação corresponde aos aspectos qualitativos que afetam os processos e as estratégias adotadas para o alcance dos objetivos pedagógicos. Portanto, a eficácia de uma ação de formação está intimamente associada à excelência (a) dos processos educacionais colocados em prática pelos educadores (professores e gestores) e (b) das estratégias de gestão utilizadas por professores e gestores com a finalidade referida. Estes processos e estratégias garantem, por exemplo, a formação de qualidade aos alunos; o atendimento das expectativas dos alunos; a manutenção dos alunos nas escolas, durante toda a formação; o atendimento das demandas sociais, educacionais e laborais, dentre outros aspectos (ANDRIOLA, 2014, p. 179).

²³ Cabe ressaltar que em 2007 o ENCCEJA era um sistema ainda incipiente. Neste ano foram registradas 313.949 inscrições, sendo 95.195 para o Ensino Fundamental e 218.754 para o Ensino Médio (GATTO, 2008).

O texto de Real e Moreira (2016) possui um viés jurídico, com enfoque no ENEM enquanto instrumento para certificação e ingresso no nível superior. As autoras analisam os casos de estudantes que pleitearam a conclusão de escolaridade via exames, sem, contudo, possuírem a idade mínima estabelecida em lei. No artigo, verifica-se qual é o entendimento dos tribunais nos casos de ações judiciais adjudicadas para validação da certificação nessas circunstâncias.

O último artigo, redigido por Santos et al (2019), minucia a performance de estudantes na edição do ENCCEJA realizada em 2014 na disciplina de matemática. Os autores avaliam em que medida os fatores socioeconômicos podem influir nos resultados e que estratégias podem contribuir para minimizar as discrepâncias no desempenho destes educandos.

1.2.4 Outros artigos relevantes

Além da pesquisa em base de dados e nos catálogos de teses e dissertações, convencionou-se estender a busca para outras plataformas, a fim de compor um inventário mais robusto de trabalhos acadêmicos que abordam o ENCCEJA. Deste mapeamento, destacam-se os artigos de Vieira (2006), Rummert (2007), Minhoto (2016), Martins e Sá (2018), Ventura e Oliveira (2020) e Santos e Santos (2021) os quais apresentam questionamentos e reflexões que interessam a este estudo.

O texto de Vieira (2006), “Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: o ENCCEJA (2002) em questão”, uma das primeiras publicações sobre a temática, situa o exame no bojo das reformas educacionais de cunho neoliberal, implementadas a partir da década de 1990. A autora analisa a proposta do ENCCEJA em suas diversas matizes, enquanto programa de certificação e instrumento avaliativo, destacando o dualismo desta política de exames, preocupada em atender as demandas do capital, mas, ao mesmo tempo, declarando-se comprometida em reconhecer os saberes populares. Vieira (2006) ainda alerta para o processo de desescolarização que pode ser desencadeado com a adesão ao exame, corroborando para a maciça migração de estudantes do regime regular para a certificação via ENCCEJA, receio, aliás, compartilhado por vários educadores e estudiosos de EJA²⁴.

²⁴ Em carta remetida, em 07 de março de 2006, ao Ministro da Educação, Presidente do INEP, ao Conselho Nacional de Educação, ao CNAEJA e a SECAD/DEJA e publicada no Fórum EJA, os coordenadores estaduais da Educação de Jovens e Adultos descreveram sua insatisfação com a adoção de um programa nacional de avaliação e certificação de jovens e adultos e expuseram o temor de que o ENCCEJA provocasse a debandada dos estudantes dos cursos regulares de EJA para os “exames supletivos.” Texto disponível em: <http://www.forumeja.org.br/?q=node/723>. Acesso em: 28/03/2020.

Já o artigo de Rummert (2007) discute os programas voltados à Educação de Jovens e Adultos adotados na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária – PROJOVEM, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Segundo a autora, tais políticas, embora se apresentem como vias para superação das assimetrias sociais, coadunam com o projeto hegemônico de reestruturação produtiva, de cunho neoliberal, pois constituem apenas “simulacros” que, travestidos de democratização das oportunidades educacionais, mantêm os educandos da EJA alijados dos bens simbólicos e materiais. Reservam, assim, a estes estudantes uma formação que não tenciona assumir-se como emancipatória e transformadora da realidade social preexistente. Neste contexto, o ENCCEJA reforça o valor simbólico do “diploma” como moeda de troca em um mundo regido pelo capital, sem, contudo, garantir melhores condições de acesso e permanência dos educandos ao ensino básico de qualidade.

Na mesma esteira, o estudo de Minhoto (2016) sobre as políticas de avaliação da educação básica no Brasil assevera que o ENCCEJA relega os conhecimentos socialmente valorizados em favor da certificação, endossando “a lógica de garantir o **mínimo** para responder a um futuro de adaptação à ordem social hierarquizada vigente” (MINHOTO, 2016, p. 88, grifo da autora).

O artigo de Martins e Sá (2018) – que possui um ponto em comum com esta pesquisa, pois o estudo também tem como cenário o Distrito Federal – sistematiza os dados relativos ao desempenho dos estudantes que prestaram o ENCCEJA no ano de 2017, em sua versão para pessoas privadas de liberdade – PPL. Além de efetuar um levantamento do nível de proficiência dos educandos, identificando as fragilidades em sua formação, o texto apresenta algumas especificidades da avaliação aplicada no sistema prisional e sugere reflexões acerca da representatividade do exame para os sujeitos que se encontram encarcerados. Os autores lembram ainda que os resultados do ENCCEJA não devem constituir “um fim em si mesmos”, mas devem respaldar ações que prezem pela elevação da qualidade da educação ofertada aos estudantes jovens e adultos.

Os trabalhos mais recentes, de Ventura e Oliveira (2020) e Santos e Santos (2021) têm enfoques distintos, embora ambos tratem da questão do abandono escolar e da transição para o ENCCEJA.

Ventura e Oliveira (2020, p. 91) situam o ENCCEJA como “parte da lógica mercantil de limitação dos direitos educativos”, que em uma conjuntura neoliberalista de desmantelamento da EJA, promove a desescolarização, evidenciada pela redução de matrículas, ao passo em que movimenta o comércio de cursos preparatórios e materiais didáticos voltados para a aprovação no exame.

Santos e Santos (2021), por outro lado, debatem a partir das sinopses estatísticas do ENCCEJA, o perfil dos inscritos nas edições de 2018 e 2019, quanto ao gênero, caracterização sociodemográfica e econômica. O estudo realiza ainda apontamentos sobre a renda dos estudantes, o trabalho e as relações familiares e como estes fatores estão associados às causas da evasão/abandono escolar.

Observa-se que as produções acadêmicas arroladas no decorrer deste capítulo buscam analisar o ENCCEJA em suas variadas dimensões. As pesquisas abordam desde os aspectos políticos que permeiam o exame, até vinculações com o currículo e suas características enquanto instrumento avaliativo e propõem reflexões necessárias à compreensão de seu papel na oferta de EJA. Todavia, a priorização de certos tópicos acaba por deixar encobertas questões basilares, como as especificidades locais e o perfil dos candidatos. No âmbito do Distrito Federal, cenário em que essa pesquisa se desenrola, por exemplo, excetuado o texto de Martins e Sá (2018), nenhum outro estudo foi conduzido na região sobre o ENCCEJA.

Outrossim, embora alguns trabalhos analisem as bases epistemológicas, políticas e sociais nas quais se alicerça o exame, e tantos outros reconheçam o valor simbólico atribuído ao ENCCEJA pelos estudantes jovens e adultos, a relação da perspectiva formativa dos educandos com a certificação por exames não foi ainda objeto de nenhuma pesquisa. Deste modo, o encaminhamento deste estudo sugere um novo olhar sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, um olhar que parte do cunho abstrato e genérico da política para a tangibilidade de seus efeitos na trajetória destes educandos.

Na seção seguinte, se rememora a constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos, os aspectos políticos e epistemológicos que a circundam e como os exames estão inseridos nesta estrutura.

2 RECONSTITUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Mergulhar na história da educação de jovens e adultos²⁵ no Brasil é banhar-se em águas turvas. Marcada pela transitoriedade das políticas educacionais, permeada por luta e resistência, a educação de jovens e adultos, apesar de figurar como uma necessidade do país, raramente foi alvo de ações contundentes que primassem por uma educação de qualidade a todos.

Nesta seção se efetua uma retrospectiva desta modalidade de ensino, ressaltando as políticas referentes aos exames praticados ao longo do tempo. Contudo, cabe salientar que este trabalho não tem a pretensão de tratar elementos históricos e políticos de maneira ampla, tampouco visa estender este quadro de análise às demais etapas de ensino, uma vez que esta seria uma tarefa demasiadamente complexa e que fugiria do escopo desta pesquisa, cujo cerne é a compreensão dos exames certificatórios na EJA e no processo formativo dos educandos.

Sem embargo, a opção por apresentar um estudo histórico da educação de jovens e adultos se justifica, não só porque nos permite deslindar sua evolução, mas por possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno educacional como se desenrola na atualidade e identificar a gênese dos problemas que nos acometem ainda hoje (PAIVA, 1985).

²⁵ Em que pese as diferentes nomenclaturas utilizadas para designar a educação destinada aos jovens e adultos ao longo do tempo, se optou neste trabalho pela adoção da terminologia Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é a mais comumente empregada na atualidade. Insta ressaltar que a etimologia do termo acompanhou as “[...] transformações nas maneiras de olhar e conceber a educação deste grupo social” (VIEIRA, 2016, p. 46). Até os idos dos anos 1950, utilizava-se a expressão “educação de adultos”, que indicava implicitamente que a oferta se destinava ao adulto analfabeto. Na transição da década de 1950 para 1960, os movimentos sociais e educativos, inspirados na pedagogia freireana, cunharam a expressão “cultura popular”, que aditava um sentido político ao ensino. Nos anos 1970, com o regime autoritário, é retomado o termo “educação de adultos”, relacionado aos programas de alfabetização em massa e ao ensino supletivo. Em oposição às políticas desenvolvidas pelo Estado à época, a Igreja Católica passa a empregar, no mesmo período, a designação “educação popular” para nomear as iniciativas que conduzia no âmbito da sociedade civil. Nos anos 1980, a expressão “educação de adultos trabalhadores” sinaliza para a condição de classe desses educandos, mas é apenas no fim dessa década que a terminologia “educação de jovens e adultos” passa a ser empregada com mais frequência. A inserção dos “jovens” advém tanto da redução da idade mínima para ingresso na EJA, consolidada pela LDBEN, quanto do reconhecimento dos processos de exclusão vivenciados por esse segmento – as sucessivas reprovações, os altos índices de evasão – e de sua entrada precoce no mercado de trabalho, fatores que tornaram estes sujeitos “candidatos potenciais a essa modalidade educativa” (VIEIRA, 2016, p. 46-47). Nos últimos anos, a expressão Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT vem sendo utilizada, conferindo maior abrangência ao termo. No mais, neste trabalho, quando grafado com iniciais em minúsculo, os vocábulos referem-se à educação de jovens e adultos de forma genérica, em maiúsculo relacionam-se à modalidade, conforme a legislação.

2.1 As primeiras iniciativas no campo da educação no Brasil: Da colônia à república (1549 – 1929)

O marco inicial da educação no Brasil ocorre em 1549 com a chegada dos jesuítas, peças-chave para a difusão dos ideais e valores dos colonizadores. As práticas pedagógicas dos padres jesuítas possuíam um viés religioso e consistiam em um projeto de aculturação dos povos nativos.

Às crianças, o ensino priorizava o aprendizado da língua portuguesa e de princípios da fé católica. Para os adultos – em um primeiro momento os indígenas, e, posteriormente os escravos negros – a ação educativa pautava-se na evangelização, na transmissão de códigos de conduta e na instrução para o trabalho no campo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com escolas espalhadas em vários pontos do território brasileiro, os jesuítas implantaram um sistema educacional com método e currículo próprios²⁶. Durante dois séculos, atuaram sem grande intervenção da Coroa, até que em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, decidiu pelo expurgo dos jesuítas de terras brasileiras, acusando-os de tramarem contra à ordem estatal.

A saída da Companhia de Jesus provocou o dismantelo da educação no país. De fato, o Brasil da era colonial era um ambiente infértil para as iniciativas educacionais e manifestações culturais. O modelo socioeconômico vigente, escravocrata, colonial e de base agrária, não inspirava pretensões educacionais. O domínio da leitura e escrita não era um pré-requisito, nem para o exercício laboral da maioria da população – na pecuária, agricultura ou mineração – nem para compor uma burocracia local, já que o colonialismo mantinha uma estrutura administrativa centralizada (PAIVA, 1985).

A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino. (PAIVA, 1985, p. 58)

Os anos que se sucederam a expulsão dos jesuítas não apresentaram grandes avanços na área educacional, até a chegada da família real portuguesa em 1808, quando foram operadas uma série de ações visando alterar o quadro de precariedade no qual o ensino brasileiro se encontrava e atender as demandas que surgiam com a vinda da Corte.

²⁶ O currículo jesuítico, denominado *Ratio Studiorum*, determinava os conteúdos e métodos pautados nos padrões europeus e na formação integral do homem cristão. O ensino era individualizado, com a figura do monitor. A avaliação ocorria por meio de exames escritos e pela observação do interesse demonstrado pelo aluno (SILVA, 2008).

Neste período, destacam-se a criação de cursos de nível superior e de instituições públicas, como o Museu Real e a Imprensa Régia, além da primeira iniciativa com relação a implantação dos exames preparatórios para o ingresso em cursos superiores.

Como apenas o Colégio Pedro II era autorizado a conceder o título de bacharel a seus alunos ao término do ensino secundário, pré-requisito para a admissão no nível superior, os estudantes de outros estabelecimentos deveriam submeter-se a exames caso quisessem dar continuidade aos seus estudos (HADDAD, 1991).

Dois documentos são importantes para a educação do período: a Constituição de 1824, que determinava o ensino gratuito estendido a todos os cidadãos e o Ato Adicional, publicado dez anos depois, que delegou às províncias a capacidade de legislar e administrar a educação primária, enquanto o Governo Central cuidava da educação secundária e superior, cadeiras ocupadas pelas elites.

Esta medida comprometia sobremaneira o ensino primário, porquanto as províncias não dispunham de recursos para garantir uma educação de qualidade a todos, como estabelecia a Carta Magna. Posteriormente, esta descentralização impactaria também a política de exames, como descreveremos mais à frente para respeitar a linha cronológica do texto.

Uma educação para todos figurava, porém, como mera utopia, pois a configuração social já excluía sumariamente os escravos, pobres e grande parte das mulheres, grupos que compunham mais de 30% da população da época de um total de 8 milhões. Em 1865, a escolarização era uma realidade apenas para cerca de 9% daqueles que estariam aptos a gozá-la (PAIVA, 1985, p. 67).

A partir de 1870, a maioria das províncias já registrava cursos noturnos para adultos, movimento que foi corroborado pela reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247/1879) que estipulava o incentivo do Governo Central à instalação de escolas para essa parcela da população, sobretudo para atender os analfabetos.

O mesmo decreto salientava o papel da educação no desenvolvimento socioeconômico do país e a estreita relação entre o ensino e uma nação próspera, argumento que é retomado como base do parecer Rui Barbosa de 1882, que além da preocupação com a qualidade do ensino ofertado, faz menção à Lei Saraiva (Lei 3.029/1881), publicada um ano antes, que proibia o voto dos analfabetos²⁷. A restrição imposta pela lei abrangia 82% da população que não dominava a leitura e escrita (PAIVA, 1985).

²⁷ Antes da promulgação da Lei 3.029/1881, não era necessário ser letrado para dispor de capacidade eleitoral passiva ou ativa, ou seja, os homens que detinham poder aquisitivo, mesmo que não soubessem ler ou escrever, podiam candidatar-se aos cargos eletivos e exercer o voto. No entanto, as mulheres, os escravos, os religiosos de

Nas duas primeiras décadas da República, principalmente no período pré-guerra, a despeito das diversas reformas educacionais instituídas, não se observam mudanças significativas no cenário geral da educação no Brasil. Entretanto, efetuam-se no período algumas modificações referentes ao ensino secundário e aos exames certificadores.

Reconhecido como um sistema falho por contribuir para a desestruturação do ensino secundário, o exame preparatório é substituído pelo exame de madureza pela Reforma Benjamin Constant, promulgada em 1890. “Prestados no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária”²⁸, requerida para a admissão nos cursos superiores, os exames consistiam em provas escritas e orais, aplicadas pelo Ginásio Nacional²⁹ – Colégio Pedro II – aos seus estudantes ou, mediante pagamento de taxa, àqueles educados em outras instituições educacionais ou mesmo em estabelecimentos informais³⁰. Os liceus estaduais que se adequassem aos padrões do programa de ensino do Colégio Pedro II poderiam solicitar equiparação para que também pudessem realizar os testes.

Todavia, em efeitos práticos, os exames preparatórios não foram abolidos com a reforma Benjamin Constant. A baixa adesão dos estados devido, principalmente, às dificuldades em se enquadrar nas exigências impostas para a equiparação, provocou a edição de decreto, expedido um ano depois, que abria precedentes para que os cursos secundários estaduais ofertassem exames preparatórios, válidos para ingresso na educação superior até o ano de 1896, quando então seriam exigidos apenas certificados emitidos pelos exames de madureza (BASTOS SILVA, 1956).

No início do século XX, a reforma Epitácio Pessoa concede aos estabelecimentos estaduais, inclusive aos privados, a possibilidade de equiparação aos institutos oficiais para proceder aos exames de madureza, se atendidas às normas do Ginásio Nacional³¹. Pretendia-se com essa medida consolidar a uniformização do ensino secundário no país.

Em texto intitulado “A ação federal sobre o ensino secundário e superior até 1930”³², Geraldo Bastos Silva (1956) salienta, porém, que

clausuro e os pobres já gozavam de uma cidadania restrita, não lhes sendo permitido votar. Com a Lei Saraiva, estes grupos sociais continuaram à margem do processo democrático (PAIVA, 1985).

²⁸ Texto conforme Decreto n° 981/1890 art. 33. Adaptado para a norma culta da Língua Portuguesa corrente.

²⁹ O nome Ginásio Nacional foi dado, após a Proclamação da República, ao colégio secundarista, situado no Município da Corte. Em 1909, ele é batizado Colégio Pedro II.

³⁰ Decreto n° 981 de 08 de novembro de 1890, art. 39.

³¹ Os exames de madureza seriam realizados, prioritariamente, nos institutos estaduais públicos ou no Colégio Pedro II. Apenas nas regiões que não contavam com escolas desta natureza, as provas poderiam ser feitas em colégios particulares. (BASTOS SILVA, 1956)

³² O artigo de Geraldo Bastos Silva (1956) apresenta uma incursão sobre as reformas educacionais e a política de exames, desde Benjamin Constant até a eclosão da revolução em 1930.

A equiparação, por meio da qual se visava a impor um tipo uniforme a todos os estabelecimentos de ensino secundário, não se mostrou instrumento eficaz para levar o ensino secundário brasileiro à adoção de uma organização que correspondesse à direção processo de desenvolvimento dos educandos segundo o critério de objetivos pedagógicos perfeitamente definidos. Operou contra isso a porta aberta dos exames de admissão a qualquer série do curso assim como a facilidade nas concessões de equiparação, ao que se acrescentavam as sucessivas concessões de exames preparatórios (BASTOS SILVA, 1956, p. 483).

Evidencia-se, já nesse período, uma fragilidade relativa aos exames³³, na medida em que a equiparação, apesar de apresentar-se como uma proposta para unificar o ensino no país, contribuía para a precarização do sistema educacional, principalmente da educação secundária, pois, devido à ausência de fiscalização nos estabelecimentos credenciados e a falta de critérios objetivos para a avaliação, os exames eram relegados a meras formalidades para a concessão de certificação (BASTOS SILVA, 1956).

Este cenário exigia uma reconfiguração na política de exames. Convencionou-se então dissociar os testes vestibulares do ensino secundário e vinculá-los somente ao nível superior. Além de instaurar a nulidade dos exames de madureza, tal iniciativa buscava conferir à educação secundária caráter próprio, afastando-a de sua função estritamente preparatória.

Para participar dos certames não era necessário atestar estudos anteriores, o que provocou um esvaziamento dos cursos secundários e, o que Cury (2009) denominou “desoficialização do ensino no Brasil”.

Fôra “varrido por um tufão” o ensino secundário, – disse a Comissão de Instrução Pública da Câmara, pois não o estimulavam ao esforço e à seriedade os sumaríssimos exames vestibulares das Academias. Improvisaram-se Universidades; brotaram escolas superiores como cogumelos; proliferou o ensino universitário por correspondência; fez-se dos títulos acadêmicos (que continuavam a valer, a despeito da lei) objeto do mais vergonhoso comércio; tanto que diplomas de médicos, advogados ou engenheiros, diplomas de \$ 60.000, como vieram a ser conhecidos (porque era êsse, realmente, o seu preço) [...] (ALMEIDA JR. apud CURY, 2009, p. 732).

Os problemas decorrentes das disposições do Decreto Rivadávia – como o comércio de diplomas, a redução de matriculados nos cursos secundários e o sucateamento do ensino universitário – impunham a edição de uma nova lei. Em 1915, foi então homologada a reforma Maximiliano. A normativa combinava os exames preparatórios e os exames vestibulares, sendo a inscrição nos primeiros condicionada ao limite de quatro matérias por ano. Restringia ainda a

³³ Em 1910, o então ministro, Rivadávia, denunciava “o torpe mercantilismo introduzido no ensino pelo regime de equiparação” (BASTOS SILVA, 1956, p. 486). Tal assertiva é um prenúncio do que ocorreria anos mais tarde com os exames supletivos, como veremos adiante.

equiparação às instituições privadas, na tentativa de evitar que novamente se alastrasse no país o comércio de diplomas.

Contudo, as contenções adotadas na Lei Maximiliano não se impuseram por muito tempo. Já no ano seguinte, o Decreto nº 11.895/1916 preconizava que, em comarcas que não contavam com escolas habilitadas, os estudantes podiam submeter-se aos exames em outro estabelecimento de ensino, inclusive nos particulares.

Em 1918, outro documento pôs em xeque a política de exames do país. O “Decreto da gripe”³⁴, Decreto nº 3.603 de 11 de dezembro de 1918, outorgava a promoção automática para a série subsequente aos estudantes matriculados nos cursos superiores, Colégio Pedro II e demais instituições equiparadas e isentava de prestar exames quem concluísse o “curso de preparatórios” até a data limite de 31 de março de 1919 (BASTOS SILVA, 1956, p. 493).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, são desencadeados um sentimento nacionalista e o desejo de reparar as mazelas educacionais do país, para que finalmente progredíssemos enquanto nação. Intensifica-se o debate referente ao aspecto qualitativo do ensino e aos meios para difundi-lo, alimentado pelo movimento renovador. Do mesmo modo, reconhece-se a necessidade de promover a erradicação, ou pelo menos, reduzir drasticamente o número de analfabetos (PAIVA, 1985).

As iniciativas de democratização da educação acompanham as mudanças no panorama econômico e social do país, com o desenvolvimento da indústria, o processo de urbanização, a migração do campo para as cidades e os embates pela hegemonia política.

Na década de 1920, por todo o país eclodiram reformas que visavam à reorganização do sistema educacional. Observa-se neste período que a função social e o teor ideológico do ensino se tornam cada vez mais presente nas falas de especialistas em educação e políticos que se interessavam pela temática, seja no sentido de estender as bases eleitorais, seja no receio de que, ao instruir as camadas populares, se comprometesse a ordem social vigente.

Em 1928, a Prefeitura do Distrito Federal promulga o Decreto nº 2.940, documento que propõe a reestruturação das escolas noturnas para adultos não escolarizados. Os Cursos Populares Noturnos, como passaram a ser designados, além da alfabetização, dedicavam-se a uma formação de caráter técnico e abordavam noções básicas sobre cultura e higiene. Apresentaram, em seu primeiro ano, resultados favoráveis, evidenciados pelo aumento no número de matrículas, porém devido a Revolução de 1930 não lograram estender sua atuação (PAIVA, 1985). Contudo, os princípios que nortearam a reforma serão retomados alguns anos

³⁴ Tal decreto tinha o intuito de amenizar os prejuízos educacionais decorrentes da Gripe Espanhola, pandemia do vírus Influenza, que dizimou milhões de pessoas entre 1918-1919.

mais tarde, já na gestão de Anísio Teixeira, e servirão como base para o desenvolvimento de novas propostas educacionais para os jovens e adultos, impulsionadas também pelos redirecionamentos políticos e sociais que emergem após a revolução.

2.2 Da revolução ao golpe (1930 -1964)

A janela temporal abordada neste capítulo marca uma fase fértil para o desenvolvimento do pensamento pedagógico no Brasil. A efervescência política e os processos de industrialização e urbanização provocavam novas aspirações sociais. A conjunção destes fatores irá repercutir no setor educacional que, progressivamente, passa a dedicar uma posição de destaque à educação de jovens e adultos, antes vista apenas em conjunto com a educação elementar.

As práticas educativas em curso, que mantêm um número significativo de pessoas fora das escolas, sem representatividade e participação política, não poderiam mais sustentar-se, pois não atendiam nem à demanda do Estado, nem aos anseios do povo. Do mesmo modo, a associação entre um sistema de educação eficiente e o progresso da nação parece mais nítida. Logo, era crucial investir esforços para a democratização da educação. E é este movimento que se observa a partir de 1930. Romanelli (1986, p. 10) afirma que a “data é o coroamento de longa trajetória de perguntas, perplexidades e lutas e o início de uma nova política, que se traduz em todos os planos - social, econômico, intelectual.”

Nesta esteira, em 1932, Anísio Teixeira, dando continuidade à reforma de 1928, instituiu os cursos de continuação e aperfeiçoamento em nível profissionalizante, de caráter prático, para capacitação de indivíduos já empregados ou para qualificar mão-de-obra segundo às demandas do mercado na região. Tais cursos acompanhavam a tendência industrializante que passava a vigorar no país e obtiveram junto aos adultos considerável adesão (PAIVA, 1985).

O momento político inaugurado com o Estado Novo, assentado sob o autoritarismo, o populismo nacionalista e o fascismo, tolheu os ideais da Escola Nova, calcados na primazia da democratização do ensino, incitando o dualismo educacional – a distinção entre a escola para os pobres e a escola destinada às elites. O regime priorizava uma educação classista, pautada em um currículo humanista e excessivamente enciclopedista, que acentuava os interesses antagônicos das camadas populares – que almejavam a mobilidade social, através de sua inserção no sistema educacional – e do Governo, cuja prioridade era a formação de “individualidades condutoras” (ROMANELLI, 1986, p. 159). Quanto aos exames mantinham-se a rigidez e seletividade dos processos.

Não obstante, apesar das limitações impostas no campo político, algumas ações relevantes foram instituídas no âmbito da educação de adultos, como a fundação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, e, em 1942, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP.

Tais iniciativas contribuíram para a consolidação de um ensino supletivo³⁵ no país, com dotação orçamentária própria e propostas metodológicas específicas para educandos jovens e adultos.

2.2.1 As campanhas e os movimentos de cultura popular para jovens e adultos

No fim do Estado Novo intensificam-se as ações educativas voltadas à alfabetização, à difusão da cultura e à consciência política, apoiadas nos pressupostos da UNESCO³⁶ de propiciar uma educação para a redução das desigualdades sociais e capacitar indivíduos que pudessem cooperar no desenvolvimento do país.

Entretanto, a preocupação com um ensino extensivo a toda a população sobrepujou a oferta de uma educação de qualidade, o que se evidencia nas campanhas lançadas entre o fim da década de 1940 e o início de 1950: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAAe a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER.

Ambas tinham fins políticos e pretendiam reduzir os altos índices de analfabetismo no país, tanto para integrar os analfabetos à vida política, quanto para conter ideologias divergentes daquelas do grupo econômico dominante, sobretudo no meio rural.

No caso da CEAA, o caráter superficial e mecânico do modelo, o fraco material didático adotado – que apesar de ser voltado ao público adulto era “quase uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças” (FÁVERO, 2005, p. 04³⁷) – e um quadro docente que atuava em regime de voluntariado, com salários abaixo da média praticada no período, provocaram o progressivo declínio da campanha. Na segunda metade dos anos 50, também a CNER perde sua força (PAIVA, 1985).

³⁵ A reforma Francisco Campos, decreto nº 19.980 de 18 de abril de 1931 propõe a organização seriada do ensino, determinando assim as séries correspondentes a cada faixa etária e efetuando a distinção entre ensino regular e supletivo (BRASIL, 2000).

³⁶ Criada em 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) reforçava o conceito de educação como instrumento de emancipação para o desenvolvimento das nações e para a promoção da justiça social.

³⁷ Documento disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Texto_complementar_a_apresentacao_do_DVD.pdf. Acesso em 24/03/2020.

O discurso nacionalista do presidente Juscelino Kubitschek, sua proposta desenvolvimentista e o arrefecimento das campanhas anteriores, restritas ao caráter instrumental do ensino, abrem espaço para novas propostas na área educacional, em uma perspectiva de mudança de paradigma, a educação alçada a dispositivo para que se efetive a transformação social e o tão almejado progresso.

Delineia-se então, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Em sua fase experimental, a campanha tinha como principal objetivo estudar, na prática, métodos de ensino específicos para o atendimento à população adulta. Porém, a iniciativa não logrou êxito, mesmo com o emprego da radiodifusão como estratégia pedagógica e com a adoção de teorias psicológicas, uma inovação para a época (PAIVA, 1985). Chegou ainda a ser estendida a vários estados, mas a falta de recursos impediu sua ampliação, sendo extinta, como as demais campanhas, em 1963.

Ainda apoiados em uma concepção de educação com fins libertários e no nacionalismo crescente desde o pós-guerra, eclodem, nos anos 60, movimentos que visam difundir a educação entre os jovens e adultos das camadas populares, no sentido de constituir uma identidade nacional e permitir que estes indivíduos se inteirem dos problemas que afligem o país, para que através da conscientização possam agir na transformação de suas realidades e, conseqüentemente, no crescimento da nação.

A cultura é reconhecida como uma aliada a este desenvolvimento. Surgem, em todo país, Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e Centros de Cultura Popular (CCPs), administrados pela UNE – União Nacional dos Estudantes. Seguindo essa corrente, em 1961, a Igreja Católica, na figura da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, apoiada pelo Governo Federal cria o MEB – Movimento de Educação de Base³⁸.

Destarte, Pe. Vaz³⁹ (FÁVERO, 2004, p. 11) uma das vozes do MEB preconiza que “Ao lado de consciência e ideologia, o tema cultura é fundamental [...]. Pela consciência histórica, o homem reconhece o mundo humano; pela cultura o constrói, afirmando-se nele como homem.”

O Movimento de Educação de Base, partindo dessa premissa, estabelece como escopo central a condução de atividades destinadas à alfabetização, à profissionalização, sobretudo o aprendizado de ofícios relacionados à vida no campo, à formação cívica, espiritual e moral e

³⁸ As ações desenvolvidas pelo MEB contavam com financiamento do Governo Federal que destinava recursos mediante convênios.

³⁹ O padre Henrique Cláudio de Lima Vaz (1921-2002), além da função eclesiástica, era professor e filósofo. Esteve envolvido na construção das bases teológicas e filosóficas de diversos movimentos católicos, como o MEB, a Ação Popular e JUC – Juventude Universitária Católica.

instruções quanto à saúde e higiene (FÁVERO, 2004), em uma perspectiva semelhante às praticadas pelas campanhas anteriores, no que tange ao sentido comunitário da ação e à metodologia, com a instituição de escolas radiofônicas.

Todavia, a proposta do MEB sofreu algumas alterações nos primeiros anos de sua existência e passou a assumir o compromisso em desenvolver a consciência crítica e o engajamento social para promover uma “transformação de mentalidades e estruturas” (MEB, 1962 apud FÁVERO 2004, p. 10). Do mesmo modo, elencou dentre seus objetivos a valorização da cultura popular, como o fizeram outros movimentos da época⁴⁰.

Na década de 1960 surgem os Centros Populares de Cultura, na região sudeste, e os Movimentos de Cultura Popular, que tem sua origem em Recife. As atividades dos CPCs e dos MCPs eram voltadas à arte e cultura, dotadas de conteúdo político e ideológico. Nesse viés,

A cultura popular diria respeito à consciência que imediatamente deságua na ação política e cujo propósito último é a educação revolucionária das massas; seria uma forma de trabalho revolucionário que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade num processo que unifica cultura e revolução (PAIVA, 1985, p. 243).

Embora enaltecessem a cultura popular, estes grupos tinham na alfabetização seu pilar para “integrar o educando à vida cultural do país e apresentar a ele uma perspectiva de melhoria de vida, organizando programas de formação profissional” (PAIVA, 1985, p. 238).

A partir dessa perspectiva de educação como prática emancipadora, o Movimento de Cultura Popular, na figura de Paulo Freire elabora um sistema, no qual o processo de ensino-aprendizagem emerge da realidade social do educando. Por meio da dialogicidade e do desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora, o indivíduo se converte em um ser autônomo, sujeito ativo na transformação de si e do mundo. Uma educação “feita **com** os homens e não **para** os homens” (VIEIRA, 2000, p. 84, grifo nosso).

Primeiramente, um projeto piloto foi desenhado para a cidade de Angicos - Rio Grande do Norte, sendo essa a primeira experiência fora do território pernambucano. O êxito do programa fez com que o estado sugerisse sua ampliação para todos os outros municípios, inclusive sendo adotado pela campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Entretanto, devido à mudança de governo a expansão do método na região foi descontinuada (PAIVA, 1985). Porém, ante os bons resultados apresentados, outras localidades passaram a implantá-lo, surgindo projetos em São Paulo, na Paraíba, no Rio Grande do Norte e em Brasília.

⁴⁰ Com o golpe de 64, o MEB foi um dos poucos movimentos que manteve suas atividades, de maneira reduzida e adaptada ao que exigia o novo contexto (PAIVA, 1985).

A ebulição de movimentos dedicados à cultura e educação que se evidencia desde o início da década de 1960 e os debates suscitados no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, que reuniu representantes destes movimentos, culminaram com a criação do Plano Nacional de Alfabetização - PNA, através decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, que previa a adoção do método de alfabetização de adultos elaborado por Paulo Freire em todo o território brasileiro.

O PNA orientava-se pelos ideais postulados pelos movimentos educacionais dos últimos anos, que primavam pela valorização da cultura popular e pela conscientização do povo para o exercício da cidadania e da democracia.

A ala conservadora da sociedade opôs-se à proposta. Temia que a transformação social que apregoavam os movimentos de cultura popular e o PNA irrompessem a falência da estrutura econômica e social vigente (VIEIRA, 2000). Beisiegel (1984) salienta que a resistência aos projetos de alfabetização, como o empreendido por Paulo Freire, expunha o desejo em reter a emancipação dos sujeitos e manter a estratificação social já arraigada no seio da sociedade. O receio das elites e a insatisfação com as políticas de governo adotadas, sobretudo as relativas à educação, que tinham como pressuposto desvelar as origens das desigualdades, foram o estopim para o golpe militar de 1964.

2.2.2 A política de exames no período pós-Revolução de 1930 até o Golpe Militar

A despeito da expansão dos cursos noturnos destinados a jovens e adultos, a oferta desta modalidade de ensino ainda não correspondia à demanda crescente decorrente do processo de industrialização que se intensificava e redesenhava o cenário econômico e social. A continuidade das políticas de exames ratifica a necessidade de flexibilizar o acesso para estender o atendimento. Reiterados pela reforma Francisco Campos (Decreto nº 21.241/1932) os “exames de habilitação⁴¹” poderiam ser prestados por candidatos maiores de 18 anos para conclusão da 3ª, 4ª ou 5ª série do ensino fundamental, mediante pagamento de taxa.

A reforma, em sua primeira versão, o Decreto nº 19.890/1931, publicado um ano antes, mantinha os exames de admissão para o ensino secundário e os exames vestibulares para o ingresso em cursos de nível superior. Em seu art. 80, a normativa estabelecia que aqueles que tivessem concluído mais de seis disciplinas por meio de exames parcelados poderiam se submeter aos exames correspondentes às matérias não cursadas, juntamente com o exame

⁴¹ Embora a legislação tenha optado por essa nomenclatura, tais exames se assemelham aos exames de madureza, por essa razão a literatura comumente adota o termo sugerido pela reforma Benjamin Constant.

vestibular. Tal preceito destoa do sistema de seriação sugerido pela reforma, porém constitui-se como uma alternativa, frente à

[...] exiguidade de uma rede secundária [que] permite a continuidade de estudos não seriados para efeito de exames e entrada no ensino superior. Neste momento, há que se distinguir a noção de madureza como maturidade no domínio de conhecimentos da educação para adultos como compensação de estudos primários não realizados (BRASIL, 2000, p. 18).

Serrão (2014) observa que a reforma Francisco Campos inaugura a convenção de idade mínima para pleitear certificação através de exames, tendência que será seguida pela legislação subsequente.

Uma década depois, a Lei Orgânica de Ensino⁴² de 1942 propõe a organização do ensino secundário em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com duração de quatro anos, no qual eram lecionados fundamentos básicos, o segundo compreendia dois cursos: o clássico – com bases filosóficas e o estudo de línguas – e o científico – com ênfase nas ciências, cada qual ministrado por três anos (BRASIL, 1942). A conclusão de ambas as etapas era condicionada à aprovação em “exames de licença”, constituídos por prova escrita, oral e de desenho, sendo as de segundo ciclo aplicadas, preferencialmente, em estabelecimentos federais ou equiparados, distintos de onde o estudante tinha cursado o ensino secundário⁴³. A lei previa ainda que estudantes que obtivessem a certificação em cursos do segundo ciclo teriam assegurado o direito ao ingresso ao ensino superior, respeitadas outras requisições que o estabelecimento pudesse exigir no ato da matrícula.

A omissão da legislação quanto às instituições responsáveis pelo exame, se públicas ou particulares, permitiu que institutos privados também pudessem solicitar autorização para realizar as provas, o que desencadeou uma série de arbitrariedades na emissão dos certificados⁴⁴. A recorrência de problemas desta natureza ao longo da história, servirá inclusive como justificativa para a criação do ENCCEJA, seis décadas mais tarde.

O art. 91 da referida lei trata especificamente dos adultos com idade acima de 19 anos. Estes poderiam solicitar o exame de licença ginasial, mesmo sem ter cursado o ensino regular. Este dispositivo, contudo, teve seu texto reeditado por quatro vezes. Primeiramente em 1945, por meio do Decreto nº 8.347, que autorizava que indivíduos maiores de 17 anos prestassem o

⁴² Também chamada de Reforma Capanema.

⁴³ Segundo o Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, art. 63, §1º: “Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino (BRASIL, 1942).

⁴⁴ Conforme Parecer 699/72 de autoria de Valnir Chagas.

exame. No ano seguinte, a lei permitiu aos não habilitados no exame, em primeira época, que pudessem refazê-lo três meses depois⁴⁵. Em 1947, a inscrição em exame de segunda época foi aberta também àqueles que não tinham realizado prova anterior, em primeira época. Por fim, em 1957, a Lei nº 3.293 adota novamente o termo “exames de madureza” e estabelece os exames para o segundo ciclo, ajustando o limite de idade para participação nos certames: 18 anos para a obtenção de certificado relativo à etapa ginasial e 20 anos para os requerentes do ensino clássico ou científico⁴⁶.

Haddad (1991) sublinha que tais mudanças na legislação pretendiam fornecer condições mais favoráveis para o acesso à escolarização àqueles que não puderam frequentar as aulas nos cursos regulares.

Nessa linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, retoma a matéria sobre a prescrição de idade mínima para prestação de exames ginasiais e colegiais. Fixa em 16 anos o limite para pleitear a conclusão via exame ginasial e em 19 anos para candidatura aos testes concernentes ao segundo ciclo.

Um ano antes da deflagração do regime militar, é publicado o Decreto nº 51.680-A/1963 que regulamenta os exames de madureza. O documento estabelece que os testes poderão ser oferecidos a qualquer tempo e faculta às instituições particulares, mediante autorização prévia do Ministério da Educação e Cultura, a oferta de tais exames. Caberia também ao MEC “incentivar a criação de cursos intensivos de preparação aos exames de madureza e prestar-lhes assistência técnico-pedagógica⁴⁷”.

Observa-se que o período que antecede ao golpe de 1964 apresenta uma certa estabilidade quanto ao emprego de exames para certificação. As alterações na legislação detiveram-se na demarcação de uma idade mínima para a prestação das provas e em questões burocráticas e administrativas. A partir de então, consolida-se a política de exames na educação de jovens e adultos, apresentando-se como um caminho alternativo à escolarização formal.

2.3 Práticas educativas para jovens e adultos no contexto da ditadura militar (1964 -1985)

Com a instauração do regime autoritário, a maciça maioria dos programas educacionais foi descontinuada por representar uma afronta às ideologias defendidas pelo grupo de militares e a elite conservadora. Segundo Haddad e Di Pierro (2000),

⁴⁵ Decreto-Lei nº 8.531/1946, art. 2º: “Haverá em janeiro seguinte uma segunda época para os candidatos que não tenham sido habilitados na primeira.” (BRASIL, 1946).

⁴⁶ A participação em exames do segundo ciclo dependia de prévia aprovação na fase ginasial.

⁴⁷ Conforme decreto nº 51.680/63, art. 4º.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Durante os dois anos que sucedem ao golpe, evidencia-se uma aparente inércia do poder público em propor medidas para a educação de jovens e adultos. Apesar das recomendações dos organismos internacionais e dos manifestos de especialistas que alertavam para o problema do analfabetismo, o governo empreende tímidas iniciativas no campo educacional (PAIVA, 1985).

Paulatinamente, as questões relativas à educação de adultos são retomadas pelo Estado, reconhecida sua relevância estratégica como instrumento de mediação com esta parcela da sociedade e sua interdependência com as aspirações dos militares acerca do crescimento econômico do país (HADDAD, 1991).

As experiências educacionais que surgem a partir de então, além de servirem como mecanismo para perpetuação dos interesses das classes hegemônicas, privilegiam uma abordagem quantitativa do ensino e se orientam pelas teorias economicistas que apregoam a relação custo-benefício entre os investimentos em educação e o desenvolvimento nacional. Outrossim, percebe-se em alguns destes programas o retorno do preconceito contra o analfabeto⁴⁸, que nos últimos anos, com o protagonismo atribuído aos educandos nos movimentos populares e através da metodologia do professor Paulo Freire, havia sido afastado (PAIVA, 1985; VIEIRA, 2000; FÁVERO, 2005).

Esta visão do analfabeto como um indivíduo incapaz foi adotada pela Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) que, nos primeiros anos do regime, figurou como principal projeto para a educação de adultos, calcado no assistencialismo e na ação comunitária.

As incongruências entre os objetivos e materiais didáticos do programa e a realidade das comunidades, seu caráter filantropo e evangelizador, distante das necessidades dos educandos, e os sucessivos problemas quanto à prestação de contas provocaram sua bancarrota no início da década de 1970 (PAIVA, 1985).

Frente ao iminente declínio da Cruzada ABC, o Governo Federal se mobilizou para repensar a educação destinada aos jovens e adultos e identificar fontes de recursos que

⁴⁸ No que tange o preconceito quanto aos analfabetos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos preconizam que “A excessiva ênfase nos aspectos lacunosos do analfabetismo pode mascarar formas de riqueza cultural e de potencial humano e conduzir a uma metodologia pedagógica mais forte na “ausência de...” do que na presença de aptidões, saberes e na virtualidade das pessoas socialmente estigmatizadas como pouco lógicas ou como destituídas de densidade psicológica.” (BRASIL, 2000, p. 05).

pudessem financiá-la. É criada assim a Fundação Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967. Idealizada inicialmente como um órgão de coordenação, vinculado ao Departamento Nacional de Educação, a partir de 1970, a fundação assume função executora e implementa uma campanha de alfabetização de massa de âmbito nacional, que ambicionava erradicar o analfabetismo no Brasil em um intervalo de cinco anos (VIEIRA, 2000).

De acordo com Paiva (1981, p. 98), a estrutura organizacional do programa e seu plano de ação contribuíram para legitimação da nova ordem política, dirimindo tensões sociais e servindo como agente de segurança nacional. Assentado sob a égide da meritocracia e da educação como instrumento para a mobilidade social, o Mobral corroborava também para a consolidação do modelo capitalista de produção e consumo.

Haddad (1991) destaca a ausência de fundamentação pedagógica dos cursos ministrados pelo Mobral, que privilegiavam um ensino meramente funcional e aligeirado, e nos quais a motivação político-ideológica suplantava o aspecto educacional. A baixa escolarização dos docentes que participavam do programa aliadas às condições físicas dos espaços onde ocorriam as aulas denunciavam a precarização do ensino ofertado.

Embora sua rentabilidade fosse frequentemente debatida, seu modelo pedagógico fosse objeto de críticas pelos “tecnocratas educacionais” e os dados estatísticos que apresentavam – e que indicavam uma acentuada redução no contingente de analfabetos – não correspondessem aos divulgados por organismos oficiais, o Mobral manteve suas atividades durante quinze anos, encerrando suas operações em 1985, quando foi iniciado o processo de redemocratização (PAIVA, 1981; VIEIRA, 2000).

O regime militar tentou alinhar o sistema educacional ao seu modelo de desenvolvimento, empreendendo reformas que, ao menos no plano formal, buscavam estender a oferta de ensino regular e profissionalizante (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto, a Lei nº 5.692, homologada em 1971, regulamentava os Ensinos de 1º e 2º graus e o Ensino Supletivo e, dentre outras disposições, determinava a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e a previsão da oferta de ensino para os jovens e adultos desde as primeiras letras até a formação profissional, paralela ao sistema.

A normativa reserva um capítulo para discorrer sobre a educação de adultos (denominada Ensino Supletivo), até então não tipificada detalhadamente na legislação.

Organizado de forma a atender as especificidades do estudante adulto (Lei 5.692, artigo 25, § 1º), o ensino supletivo assumiria variados formatos: Centros de Estudos Supletivos (CES), cursos presenciais ou à distância – ministrados por correspondência ou através dos meios de comunicação – e exames supletivos.

Os Centros de Estudos Supletivos, de competência dos estados, eram unidades escolares que ofereciam cursos de frequência facultativa, estruturados por módulos, pautados na teoria do capital humano e com enfoque tecnicista. Destinadas a educandos que já exerciam alguma profissão, as atividades do CES empregavam aparato tecnológico e procuravam atender critérios de rentabilidade, com um baixo custo operacional (VIEIRA, 2000).

Os cursos supletivos eram subdivididos em duas categorias: os cursos preparatórios para exames e aqueles com avaliações ao longo do processo de ensino e aulas regulares, geralmente organizados semestralmente, no modelo de seriação. A modalidade à distância, principalmente via rádio e TV, geralmente destinava-se à preparação para os exames supletivos, que se tornavam populares frente à demanda crescente por certificação, decorrente das novas exigências do mercado de trabalho (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1989).

Os exames supletivos surgem como uma sistematização de seu precursor, os exames de madureza. Haddad (1991, p. 254) ressalta, porém, que a mudança na política de exames não se fez apenas na esfera formal, mas denota uma “nova concepção de escola, que veio a traduzir-se em supletividade”⁴⁹, lastreada nos princípios de controle, unicidade e centralização técnico-financeira.

A Lei 5.692/71 estabelecia que os exames supletivos poderiam ser prestados tanto para conclusão do ensino referente ao 1º grau – estipulada a idade mínima de 18 anos para esse fim – quanto para o ensino de 2º grau, em nível de educação geral ou de suplência profissionalizante – para os maiores de 21 anos.

Nos níveis de 1º e 2º graus não era exigida escolarização prévia, os candidatos podiam inscrever-se de forma parcelada, por disciplina, obtendo o título quando da aprovação em todas as matérias do currículo comum. Já os exames de Suplência Profissionalizante consistiam em provas teóricas e práticas, destinadas a profissionais que detivessem conhecimento técnico adquirido em sua atividade laborativa, requerida comprovação de exercício da profissão por um período de 2 a 3 anos e, em alguns estados, certificado de conclusão do 1º grau (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1989).

Beisiegel (1986) salienta, contudo, que apesar do notável movimento para universalização da educação observado no período, não havia um desenvolvimento homogêneo em todas as regiões do país, permanecendo altas as taxas de analfabetismo e de evasão escolar. No que tange os exames supletivos, os dados referentes ao ano de 1975 (Tabela 1) demonstram elevados índices de reprovação, o que configura, segundo Haddad, Di Pierro e Freitas (1989),

⁴⁹ Trecho retirado do Parecer 699/72 acerca do Ensino supletivo, redigido por Valnir Chagas.

um processo de seleção, engendrado pelo Estado, que delega exclusivamente ao estudante a responsabilidade por sua formação.

A incidência de grande contingente de reprovados revela, também, a fragilidade dos exames, “inadequados à clientela por referirem-se a conteúdos descolados de sua experiência de vida, exigirem mais a habilidade de memorização do que capacidades cognitivas de alta complexidade e adotarem a sistemática de múltipla escolha em detrimento da redação.” (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1989, p. 66).

Tabela 1 - Resultados de exames supletivos (1975)

1º Grau			
Região	Inscrições	Aprovações	Porcentagem de aprovados
Norte	28.319	13.122	46,3
Nordeste	216.380	81.988	37,9
Centro-Oeste	110.282	33.966	30,8
Sudeste	838.574	289.072	34,4
Sul	55.505	20.188	36,4
2º Grau			
Norte	36.374	13.353	36,7
Nordeste	189.443	66.239	35
Centro-Oeste	155.653	42.762	27,5
Sudeste	913.137	315.396	34,5
Sul	80.496	23.082	28,7

Fonte: BEISIEGEL, 1986, p. 387.

Encarregados da execução da política de exames, os estados não seguiam normas comuns pré-definidas que garantissem a padronização dos testes, nem tampouco as provas eram aplicadas simultaneamente em todas as localidades. Haddad (1991) considera que as diferenças observadas nos rendimentos dos estudantes decorram da variação dos critérios de avaliação de um estado a outro, o que fazia com que alguns educandos se deslocassem de seus municípios para realizar o exame em outra cidade, onde a aprovação seria mais factível. O trânsito de estudantes era do interesse de alguns estados, para os quais os exames representavam uma forma de arrecadar fundos para o sistema público de ensino (HADDAD, 1991).

Ademais, o regime autoritário apoiado na ideologia liberal, incentivava a privatização dos serviços educacionais. Neste contexto, o ensino supletivo, notadamente os exames, figurava como elemento de elevado potencial econômico, dominado quase exclusivamente pela privatização, o que, conforme salientado por Haddad, Di Pierro e Freitas (1989, p. 67) beneficiaria “o comércio do ensino [...] acentuando a seletividade no acesso à suplência de 2º grau.” (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1989).

Segundo Vargas (1984), o sistema privado, acompanhando uma “lógica credencialista” e a alta demanda por certificação, administrava também o mercado de exames, empreendendo uma série de fraudes, que iam desde a venda de diplomas e falsificação de títulos, até o “Supletur”, nome cunhado pela imprensa para designar as excursões promovidas por cursos privados para estados, onde, presumivelmente, as probabilidades de aprovação seriam mais altas. Como era possível que os candidatos fizessem uma prova por vez, alguns empreendiam verdadeiras peregrinações de uma cidade a outra, empenhando altas quantias para custear os gastos com hospedagem e transporte. Os valores eram considerados um investimento válido, visto que a certificação era dada como garantida (VARGAS, 1984).

Desta forma, a educação durante o regime militar, conquanto propensa no nível formal à democratização, tendia a relevar aspectos qualitativos em detrimento de um ensino extensivo, porém precário. Ao limitar a obrigatoriedade do ensino apenas para as crianças e os adolescentes até 14 anos (Lei nº 5692/71, art. 20), o Estado eximia-se de garantir a oferta do ensino aos adultos, abrindo espaço para que a iniciativa privada assumisse a educação desta parcela da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Estes fatores, anexados ao ínfimo investimento do poder público na educação de adultos, não lograram efetivar uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro, sobretudo quanto ao ensino de adultos. Milhares de estudantes permaneciam alijados do sistema, tendo prejudicadas as condições de permanência e acesso à escolarização. Caberia à nova ordem política que se estabelecia com a retomada do regime democrático, o redimensionamento da educação de adultos.

2.4 A redemocratização política e educacional (1985 – 2020)

Após o abrandamento do regime autoritário, já no fim da década de 1970, devido à mobilização da sociedade civil que rompia com os laços opressores e reivindicava espaço na cena pública, um novo reordenamento político foi gradualmente interpondo-se.

Uma das primeiras medidas no campo educacional deu-se com a extinção do Mobral, que já vinha apresentando pífios resultados⁵⁰. Seu estreito vínculo com a ideologia militar não coadunava com a proposta de ensino que o modelo democrático pretendia empreender. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar que, diferentemente de seu antecessor, não exercia funções de órgão executor. Subordinada ao MEC, as atividades da Fundação destinavam-se à assistência técnica e pedagógica e ao fomento de ações coordenadas por municípios e instituições da sociedade civil (DI PIERRO, 2000).

A transição do modelo político autoritário para o democrático marcou o avanço na estruturação dos direitos sociais, sobretudo para legitimar em termos jurídico-legais as demandas educacionais.

Dessa forma, a Constituição de 1988 restaura as liberdades individuais e invoca o princípio da igualdade, extensivo à educação como direito público subjetivo. Estas novas perspectivas são assinaladas por Cury (2008):

A busca pela redemocratização do país, à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda, à vista de um desenho pouco animador do pacto federativo, conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascer os sonhos, sobem as expectativas, desenha-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa. A Constituição de 1988 exhibe, na proclamação de direitos da cidadania, na assinalação de novas obrigações do Estado, a vontade de fazer, no país, no presente, um acerto de contas com a modernidade, expurgando do passado um enorme passivo com a justiça e com a democracia (CURY, 2008, p 216).

O texto constitucional formaliza a obrigatoriedade do Estado em ofertar também aos jovens e adultos uma educação pública de qualidade, reconhecendo-a como “modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social [...], direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação” (BRASIL, 2000, p. 20). Em suas disposições transitórias, determina que, por um período de dez anos, 50% dos recursos destinados à educação fossem empregados na promoção da universalização do ensino e erradicação do analfabetismo.

Entretanto, a previsão dos direitos expressos na Constituição, embora represente sua legitimação no nível formal necessita efetivar-se na concretude do real, o que, na concepção de Di Pierro (2000) não ocorreu nos primeiros anos após sua promulgação. Segundo a autora, apesar da posição ocupada pela educação fundamental de jovens e adultos na agenda das políticas públicas e da expansão relativa aos direitos da cidadania, estes não se materializaram

⁵⁰ “Das 40 milhões de pessoas que, segundo os registros do MOBREAL, se inscreveram nos cursos ao longo dos seus 15 anos de existência, 15 milhões foram certificadas, mas técnicos do órgão admitiam que apenas 10% delas se alfabetizaram de fato.” (DI PIERRO, 2000, p. 54).

integralmente, o que acarretou a supressão dos direitos educacionais destes educandos nos planos político e simbólico (DI PIERRO, 2000).

Contudo, pairavam sobre o início da década de 1990 perspectivas positivas no campo da educação. No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas tinha declarado 1990 o Ano Internacional da Alfabetização e convocado a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien-Tailândia, onde foram redigidos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos que firmam o acordo dos países signatários em promover uma educação que favoreça o desenvolvimento pleno do indivíduo e das nações, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto brasileiro, a positivação de direitos sociais no texto da Carta Magna de 1988 fez emergir um sentimento de compromisso do Estado em franquear o acesso à educação pública ampla. Todavia, conquanto a nova Constituição expandisse o leque de deveres do Estado, o momento era de forte crise financeira que limitava o seu poder provedor.

A gestão do presidente Fernando Collor de Mello, frente à recessão econômica, a hiperinflação e a retração da produção industrial, adotou uma postura neoliberal de redução das contas públicas e desobrigação estatal.

As políticas educacionais para jovens e adultos foram então preteridas, conforme recomendação do Banco Mundial, para que fossem priorizados os investimentos em áreas que viabilizassem maior retorno econômico (VIEIRA, 2000). O descaso pela educação desta parcela da população fica evidente na fala do Ministro da Educação José Goldemberg⁵¹:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (GOLDEMBERG, 1991 apud BEISIEGEL, 1997, p.30).

Nessa esteira, extingue-se a Fundação Educar em março de 1990, ficando a cargo dos municípios a responsabilidade técnica e financeira dos programas para educação de adultos, antes subsidiados pela União. No mesmo ano, o governo federal, em resposta ao pacto assumido em Jomtien e na intenção de habilitar-se para poder dispor de créditos internacionais reservados à educação básica, passa então a articular o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania –

⁵¹ Goldemberg exerceu o cargo de ministro da Educação entre os anos 1991-1992.

PNAC, que pretendia repassar recursos federais para que instituições públicas e privadas promovessem a alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, permeado por contradições internas e em meio ao processo de impeachment de Collor, as atividades do PNAC arrefecem e, em 1992, o Ministério da Educação abandona oficialmente a empreitada (DIPIERRO, 2000).

O desarrimo do governo federal no tocante à educação de jovens e adultos e a instabilidade das políticas propostas neste período demonstram que, apesar das normas constitucionais em contrário, o direito à educação ainda não abrangia a todos.

Itamar Franco, que assumiu a presidência interinamente após a deposição de Fernando Collor, conservou a postura clientelista com foco na economia. No campo educacional, organizou-se um processo de consulta pública para a elaboração de um Plano Decenal de Educação, com vistas à ampliação do acesso ao ensino, especialmente para os analfabetos e subescolarizados, e à sistematização de uma educação continuada para os jovens e adultos (DIPIERRO, 2000).

Contudo, Vieira (2000) ressalta que as proposições do Plano Decenal não provocaram uma mobilização do poder público para a consecução de suas metas, sendo ignorado no governo subsequente.

Na segunda metade da década de 1990, a gestão de Fernando Henrique Cardoso implementou uma série de reformas que, todavia, mantinham uma política mercadológica e o arrocho orçamentário. Pautada em uma lógica capitalista, com ênfase na eficiência, produtividade e racionalidade, as questões sociais e educacionais assumiram posição marginal nas políticas públicas (DOURADO, 2007).

Desse modo, as reformas educacionais engendradas no período eram calcadas em dois pilares principais: lastro financeiro – garantido pelos fundos geridos pela União destinados a financiar os custos dos demais entes federativos – e controle – viabilizado pelos mecanismos de padronização e avaliações em larga escala.

Sendo assim, foram alterados alguns dispositivos constitucionais, através da Emenda Constitucional nº 14/96, que tratava principalmente do financiamento da educação pública. Foi criado então o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei 9.424/96), foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) – que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos –, constituiu-se um Conselho Nacional de Educação e foram implementados o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Exame Nacional de Cursos (Provão), como artifícios de uma política neoliberal.

No que tange a educação de jovens e adultos, a EC 14/96 representa, segundo Vieira (2000, p. 135), “a desuniversalização dos direitos educacionais, aprofundando-se a sua desqualificação no âmbito legal”. De fato, a referida emenda modifica o texto do artigo 208 da Constituição Federal, desobrigando o Estado da oferta de ensino àqueles que não tiveram acesso em idade própria. Além disso, o documento reduz de 50% para 30% o montante da receita proveniente de impostos a ser repassado pela União para o desenvolvimento de ações que visem a erradicação do analfabetismo e a manutenção do ensino fundamental⁵².

A exígua injeção de capital do Governo Federal na Educação de Jovens e Adultos também se fez sentir no cálculo das verbas de repasse do FUNDEF. Os recursos do fundo eram redistribuídos entre estados e municípios tendo como critério o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental. No entanto, neste cômputo foram excluídas as matrículas dos jovens e adultos. Tal medida provocou uma “fratura no sistema de ensino”, pois a concentração de investimentos na educação das crianças e adolescentes desestimulou o setor público a financiar outras modalidades que não eram abrangidas pelo fundo – como a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (RODRIGUEZ, 2001).

A focalização de recursos para os estudantes entre 07 e 14 anos tolheu o Estado no cumprimento de seu dever para com a oferta de um ensino de qualidade para os jovens e adultos e prejudicou “o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação” (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Por sua vez, o caráter ambíguo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, quanto à educação de jovens e adultos, corrobora com a postura instável das proposições do governo federal nesta matéria.

Conquanto a transição do Ensino Supletivo para a Educação de Jovens e Adultos, mais do que uma mera mudança na nomenclatura caracterize um “alargamento do conceito”, pois, enquanto “o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (SOARES, 2002, p. 12), percebe-se que, afora o reconhecimento das necessidades específicas dos/das estudantes jovens e adultos/as, inclusive quanto à sua condição de trabalhador/trabalhadora, o texto da lei carece de ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência destes indivíduos na escola.

Em seu artigo 38, a LDBEN retoma os exames supletivos, remanescentes da Lei 5.692/71, referendando a flexibilidade do ensino para promoção da igualdade de condições preconizada na Constituição Federal. Contudo, a manutenção deste dispositivo reforça a

⁵² A Emenda Constitucional 14/96 modifica o texto do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias.

concepção supletiva e compensatória da EJA, como reposição de estudos inconclusos (DI PIERRO, 2005). Para Di Pierro (2005),

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005).

Ademais, o mesmo artigo alterou a idade mínima para a certificação via exames. O candidato precisa ter idade superior a 15 anos para realizar os testes correspondentes ao nível fundamental, e ser maior de 18 anos para o caso do ensino médio. Esta redução, segundo Haddad (1997), representa a isenção do Estado em garantir a formação dos jovens e adultos ao priorizar mecanismos de creditação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2011).

Vieira (2000) reitera ao afirmar que o rebaixamento da idade configura uma aceleração dos estudos, que pode motivar a migração para os exames, causando prejuízos aos jovens que seriam privados de suas vivências escolares. A autora também ressalta que a política de exames visa atender “interesses privatistas em educação, incentivando o aspecto cartorial [...] e a proliferação de cursos preparatórios” (VIEIRA, 2000, p. 143).

A predominância de políticas educacionais assentadas em uma lógica de mercado e da racionalidade econômica justificariam a implantação de exames externos – SAEB, ENEM, ENC – para aferição da produtividade e eficácia dos investimentos e para a determinação de padrões de qualidade.

Esta doutrina gerencialista, presente no sistema de avaliações em larga escala e que norteia as políticas educacionais do governo FHC, deixaria sua marca nos programas educacionais para jovens e adultos desenvolvidos à época: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), para alfabetização de jovens e adultos de baixa renda, moradores das periferias urbanas; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), também voltado à alfabetização, tendo como foco os trabalhadores rurais assentados; e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), programa de formação profissional, não vinculado à educação básica (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Oriundos deste contexto neoliberal e sem o amparo do Ministério da Educação, tais programas, executados em sua maioria por organismos privados por meio de parcerias e convênios com o poder público, repetiram receitas de

campanhas anteriores e imprimiram à EJA um caráter assistencialista e filantrópico (SERRÃO, 2014).

Em 2000, alicerçado no conceito de educação ao longo da vida, proclamado na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), é publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº11/2000 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNEJA). O documento, entre outras disposições, estabelece as funções da Educação de Jovens e Adultos: a função reparadora, como “restauração de um direito negado” e “reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”; a função equalizadora, que se caracteriza pela equidade das oportunidades, ampliando o acesso aos bens sociais, reconhecidas as especificidades dos estudantes desta etapa de ensino; e a função qualificadora, que constitui a mola propulsora da EJA: a oferta de uma educação permanente (BRASIL, 2000).

Apesar do teor do documento, não se constataram grandes avanços nos anos finais do governo de Fernando Henrique. Persistiu um

cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. [...] um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (DOURADO, 2007, p. 926).

Em 2002, último ano de mandato de FHC, para compor o conjunto de avaliações em larga escala e inserir a EJA no rol dos testes padronizados, é instituído o ENCCEJA, por meio da Portaria MEC nº 2.270/2002. O exame apresenta-se como instrumento de aferição de competências e habilidades de jovens e adultos, tanto nos processos escolares, quanto nos processos formativos desenvolvidos em outros espaços. Inicialmente, foi idealizado para atender a demanda de estudantes brasileiros – mormente aqueles que residiam no Japão – que pleiteavam a certificação no exterior⁵³, e como forma de combate às fraudes nos cursos supletivos e o comércio de diplomas (GATTO, 2008).

Outrossim, a LDBEN, art. 9º, previa, como competência da União, a realização de processos de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis, com vistas à definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino. Também a Lei nº 9.448/1997 alude à

⁵³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000) atribuem privativamente à União a competência para a realização de exames supletivos fora do território nacional (art. 14).

implementação de um sistema de avaliação como estratégia de monitoramento das políticas educacionais (CATELLI et al, 2013, p.730).

A adoção de um sistema avaliativo nacional em substituição aos exames supletivos foi alvo de muitas críticas por parte da comunidade acadêmica. Acreditava-se que o exame faria parte de um pacote de medidas que, juntamente com a desresponsabilização do Estado e a falta de investimento no setor, contribuiria para o sucateamento da EJA. Além disso, havia o receio de que a oferta de Educação de Jovens e Adultos se convertesse em mera certificação via exames, fragilizando o processo de afirmação da EJA enquanto direito público (CATELLI et al, 2013; SERRÃO, 2014).

Os críticos ao exame também alertavam sobre os possíveis prejuízos decorrentes da destituição dos Estados na elaboração dos exames de certificação e a perda de autonomia diante da adoção de um programa avaliativo unificado. O cunho centralizador do exame pautado em uma matriz referencial, independente das especificidades regionais, denotaria uma homogeneidade avaliativa, que violaria a própria diversidade constitutiva do sujeito da EJA (ZANETTI, 2007).

A despeito das controvérsias, o exame foi aplicado pela primeira vez ainda em 2002, em uma versão experimental, na qual participaram as Secretarias de Educação do Estado do Acre e de Santa Catarina, além de 25 Secretarias Municipais de Educação. Apenas 8.769 candidatos realizaram as provas, sendo 3.926 os inscritos para o Ensino Fundamental e 4.843 para o Ensino Médio (GATTO, 2008, p. 65).

Com a mudança no governo, optou-se pela suspensão⁵⁴ do ENCCEJA, a fim de que fossem conduzidos estudos para sua adequação às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e revisados seus parâmetros de avaliação⁵⁵.

A eleição de Luís Inácio “Lula” da Silva para a Presidência da República, seu enfoque no desenvolvimento de políticas sociais e a histórica relação do Partido dos Trabalhadores com os movimentos de educação popular nas décadas de 70 e 80 acenavam um horizonte promissor para a Educação de Jovens e Adultos, alçando-a a um patamar prioritário na nova gestão (SERRÃO, 2014). Todavia, apesar de representar uma mudança de paradigma no campo das políticas educacionais, não houve uma ruptura taxativa com práticas introduzidas em governos

⁵⁴ A Portaria MEC nº 2.134 de 07 de agosto de 2003 convocava entidades representativas atuantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA para rediscutir as orientações e diretrizes para o sistema de avaliação e participassem da revisão de seu sistema avaliativo.

⁵⁵ Em capítulo próprio serão abordados de maneira mais pormenorizada as matrizes curriculares, o modelo avaliativo, fundamentos e finalidades do ENCCEJA.

anteriores. Com efeito, a EJA passou a figurar com mais constância na agenda governamental, mas ainda assim de forma secundarizada (DI PIERRO, 2010).

O período de 2003-2010 foi marcado pelo desenvolvimento de diversos programas educativos na área de EJA, dos quais destacam-se: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Fazendo Escola, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Nos primeiros anos de legislatura, o governo federal dedicou-se a organizar institucionalmente o Ministério da Educação e as respectivas Secretarias, priorizando uma relação dialógica com a sociedade civil. Em 2003, é criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA)⁵⁶ com a função de coordenar as ações de alfabetização de jovens e adultos e conduzir o Programa Brasil Alfabetizado, cuja finalidade consistia em prestar auxílio técnico e financeiro a estados e municípios para projetos de alfabetização e capacitação de docentes.

Propalado como o carro-chefe do plano educacional, o PBA pretendia contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil e reduzir os elevados índices de analfabetismo no país. Todavia, o programa não logrou atingir suas metas. Segundo Rummert e Ventura (2011), mesmo passando por reformulações, o PBA ainda guardava semelhanças com campanhas de alfabetização desenvolvidas anteriormente, em que predominavam a ausência do Estado na execução direta e a desvinculação com a educação básica.

No mesmo ano de criação do PBA, o governo lançou o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola, que pretendia “contribuir para enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 38), destinado à redistribuição de recursos para a Educação de Jovens e Adultos, que ainda gozava de dotação orçamentária limitada por não participar do FUNDEF.

Após a saída de Cristóvão Buarque da pasta da Educação em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que condensou as funções

⁵⁶ Segundo Paiva (2011), a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) enfatizava uma concepção de erradicação como exortação de um “mal a ser curado”. Seu caráter extraordinário demonstrava a efemeridade de suas atividades e circunscrevia à EJA à alfabetização. Desconsiderava, pois a acepção de educação ao longo da vida. A sua substituição pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) representa então uma mudança conceitual, vinculando o aprender ao longo da vida à diversidade (PAIVA, 2011).

antes atribuídas à SEEA e à Secretaria de Inclusão Educacional. A nova secretaria passou a encarregar-se dos programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Paiva (2011) e Serrão (2014) ressaltam que a inserção da Educação de Jovens e Adultos no organograma da SECAD representa o reconhecimento da EJA como uma ação permanente e um direito legítimo, favorecendo “o combate às desigualdades e a afirmação de identidades coletivas” (SERRÃO, 2014, p. 89).

Concomitantemente à criação da SECAD, o Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos – DPEJA⁵⁷ inicia suas operações, incumbido de articular intra e interministerialmente as políticas de alfabetização e educação de Jovens e manter o diálogo com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, os coordenadores estaduais de Educação de Jovens e Adultos e os representantes dos Fóruns da EJA do Brasil (MACHADO, 2011).

Neste cenário de diálogo, é reestabelecido o debate acerca do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Em setembro de 2004, é encaminhada à SECAD minuta da Portaria que propõe a retomada do exame para o ano seguinte. No entanto, a Diretoria de EJA da referida Secretaria se manifesta contrária à reedição do exame no Brasil, indicando sua aplicação apenas para os brasileiros residentes no Japão.

Apesar das considerações da SECAD, o Ministério da Educação publica, em 21 de outubro de 2004, a Portaria nº 3.415 que institui o ENCCEJA e prevê sua aplicação a partir do ano seguinte. A nova normativa mantém quase em sua integralidade o texto da Portaria nº 2.270/2002⁵⁸.

Sendo assim, o certame de 2005 contabilizou mais de 50 mil candidatos em 105 municípios de 18 estados brasileiros (GATTO, 2008).

Também em 2005 foram lançados dois programas que associavam educação básica à formação profissional: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, que tinha como objetivo central a reintegração ao processo educacional dos jovens de 18 a 24 anos que ainda não tivessem concluído os anos finais do ensino fundamental⁵⁹; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

⁵⁷ Inicialmente chamado Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

⁵⁸ O teor do texto da Portaria nº 3.415/2004 permanece o mesmo, apenas é alterado o nome do exame que passa a se chamar Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos, e é especificado o nível de abrangência: para estudantes residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.

⁵⁹ Posteriormente, o programa passou a atender os jovens de 15 a 29 anos, em quatro modalidades distintas: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano, Projovem Campo – Saberes da Terra e Projovem Trabalhador (Lei 11.692 de 10 de Junho de 2008).

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA⁶⁰, com vistas à formação continuada e educação profissional técnica de nível médio.

Porém, conquanto o governo se ocupasse com o desenvolvimento de programas educacionais destinados a jovens e adultos, ainda era necessário estruturar financeiramente a modalidade, que, desde a implementação do FUNDEF, figurava excluída dos cálculos para redistribuição de recursos destinados à educação básica. Deste modo, a Lei nº. 11.494/07, substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB⁶¹ (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério) e instituiu novos critérios para o repasse de verbas, incluindo as matrículas da Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Médio (FÁVERO, 2011)⁶².

Oliveira (2009) considera que a inserção de todas as etapas de ensino na condição de beneficiários do fundo representa um avanço para correção das falhas do modelo anterior. As matrículas de EJA seriam progressivamente computadas – 33% das matrículas ao ano – para efeito de cálculo do montante de recursos nos dois primeiros anos, ou seja, no período 2007-2009. Findo esse intervalo, as matrículas seriam incorporadas em sua totalidade. Todavia, para a Educação de Jovens e Adultos foi fixado um teto de gasto, no valor de 15% do total do fundo. Além disso, foi atribuído o fator de ponderação⁶³ 0,7 à modalidade, menor coeficiente registrado dentre todos os níveis de ensino (DI PIERRO, 2010, p. 956).

Ainda em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático incluiu material para alfabetização de jovens e adultos (PNLA) e, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), a SECAD elaborou a coleção “Cadernos de EJA” para estudantes do Ensino Fundamental. Dois anos mais tarde, o Programa Nacional do Livro Didático incluiu os demais segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Seguindo a proposta dialógica da gestão, o Ministério da Educação lançou uma iniciativa que tinha por pressuposto reunir diversos segmentos da sociedade de todos os estados brasileiros, para que fossem traçadas metas para compor a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. O objetivo desta

⁶⁰ O Proeja foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, posteriormente reformulado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.

⁶¹ A referida lei advém da a Emenda Constitucional 53/2006, regulamentada pela Medida Provisória 339/2006.

⁶² A inserção das matrículas de EJA no cálculo das verbas a serem redistribuídas pelo FUNDEB resultou no fim do Programa Fazendo Escola.

⁶³ Em 2009, o fator de ponderação da EJA teve um discreto acréscimo. A Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo passou a ter fator 0,8, enquanto a EJA integrada à formação profissional em nível médio fixou fator 1,0. Em 2011, este último subiu para 1,2. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta o menor fator dentre todas as etapas de ensino (CARVALHO, 2014).

ação era reiterar o compromisso com a EJA enquanto direito público e promover as bases para o seu desenvolvimento.

Os debates sobre as políticas para a Educação de Jovens e Adultos ocorriam também no interior do Conselho Nacional de Educação que, em 2008, iniciava a elaboração das Diretrizes Operacionais de EJA. A comissão designada para redigir o documento identificou três tópicos que requeriam maior orientação e reformulação: (i) duração e carga horária dos cursos de Educação de Jovens e Adultos; (ii) idade mínima para o ingresso nos cursos presenciais e para solicitar certificação por exames; (iii) educação à distância na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

A questão do limite de idade para certificação, no entanto, representava o cerne da discussão. De fato, desde a determinação da LDBEN 9.394/96, que fixava para o ensino fundamental idade mínima de 15 anos e para o Ensino Médio idade superior a 18 anos, não havia consenso quanto aos termos preconizados. Mesmo com a reformulação do ENCCEJA em 2006, o tema continuava recorrente entre os órgãos e entidades que se dedicavam à Educação de Jovens e Adultos. Di Pierro (2010) apresenta os argumentos que embasam as posições divergentes relativas ao tema:

Existe uma corrente de gestores, pesquisadores e educadores que defendem a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes. Os defensores desse ponto de vista argumentam que a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade social e cultural rejeitadas pela escola comum, que precisaria rever os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade-série. Embora polêmica, essa posição prevaleceu no debate realizado pelo CNE em 2008; a Resolução então aprovada, porém, não foi homologada pelo ministro, que se alinhou aos que discordavam daquela posição, argumentando que a elevação da idade mínima de ingresso na EJA produziria ainda mais exclusão educacional, penalizando novamente os adolescentes, ao invés de induzir as mudanças desejáveis no sistema escolar educacional seletivo que os rejeitou (DI PIERRO, 2010, p. 952).

Ademais, alegava-se que a redução da idade, sugerida pela LDBEN para ingresso e certificação na EJA, acarretaria um intenso processo de juvenilização, com a migração massiva dos estudantes adolescentes para à Educação de Jovens e Adultos. O aligeiramento da escolarização provocaria danos irreversíveis à formação destes educandos, muitos já submetidos à exclusão dentro do sistema de ensino.

A polêmica atrasou a divulgação das Diretrizes Operacionais de EJA, pois, na versão de 2008 – Parecer nº 23/2008, de autoria de Jamil Cury – havia a indicação de alteração da idade mínima para 18 anos, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Insta destacar que neste ínterim, o Congresso Nacional, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, consolidou o direito público subjetivo para a educação básica, englobando todos os níveis de ensino para toda a população. A normativa, além de inserir a EJA nos programas suplementares de transporte, alimentação e material didático, determina a matrícula compulsória na educação básica a partir dos 4 até os 17 anos (BRASIL, 2010).

Dessa forma, o Legislativo sinaliza com a perspectiva de ampliar o dever constitucional do Estado brasileiro – até então definido para o ensino fundamental – no âmbito da educação básica, o que certamente produzirá efeitos impactantes na situação da educação infantil e, especialmente, no esforço de universalizar o ensino médio, ainda de baixo acesso no país. O que parecerá de difícil convivência é a ampliação da obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos e a proibição aos jovens de 15 a 17 anos de poderem se matricular na modalidade EJA (BRASIL, 2010, p. 06).

Sendo assim, o Parecer CNE/CEB nº 06/2010 resolve manter o limite de idade que consta na Lei de Diretrizes e Bases “por entender que há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular [...] e que não pode ser alterada, não apenas por esses novos argumentos, mas por ser matéria de prerrogativa congressual” (BRASIL, 2010, p. 07).

No que tange as avaliações em larga escala, ainda em 2009, ENEM e ENCCEJA sofrem modificações estruturais. O ENCCEJA, que até então era o único exame certificador, ficaria incumbido apenas da titularização equivalente ao ensino fundamental, enquanto o ENEM assumiria também a função certificadora relativa ao Ensino Médio.

Oliveira (2009) faz um balanço dos dois mandatos em que Lula esteve à frente da Presidência:

as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam [...] e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Em 2011, toma posse a presidente Dilma Rousseff, aliada de Lula, sua proposta de governo pretendia dar continuidade às políticas públicas implementadas na gestão anterior. No mesmo ano é promulgada a Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, destinado à formação técnica e qualificação profissional através de cursos de curta duração. Com a meta de matricular

oito milhões de pessoas no triênio 2012-2014, o programa é considerado a espinha dorsal do plano educacional de Dilma (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

A proposta do PRONATEC difere de outros programas implementados no governo Lula – tais como PROJOVEM e PROEJA – por estabelecer a dicotomia entre educação básica e formação profissional. Para Kuenzer e Ferreti (1999) o programa vai na contramão da tendência transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a cisão entre trabalho manual e intelectual:

não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos; Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção (KUENZER E FERRETI, 1999 apud VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2017, p. 199).

No que tange às normas regulamentares no campo da educação, em 2014, é editada a Lei nº 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE. O documento configura uma aliança entre União, Estados e Municípios para promoção da universalização da educação básica em caráter extensivo e garantia de um ensino de qualidade, condições de acesso e permanência de forma equânime para toda a população (LEITE, 2015). O plano, que tem vigência de dez anos, elenca uma série de metas para atingir tais finalidades, quatro delas se referem à educação de jovens e adultos, são elas: as metas 03, 08, 09 e 10 (MACHADO; ALVES, 2017).

As metas 03, 08 e 09 reforçam o compromisso com a universalização do ensino (meta 03), a elevação da escolaridade (meta 08) e a erradicação do analfabetismo (meta 09).

A meta 03 dispõe sobre o atendimento educacional de todos os sujeitos com idade entre 15 e 17 anos. Já a meta 08 elenca uma série de ações voltadas para o aumento da quantidade de anos de estudos do grupo na faixa etária de 18 a 29 anos, com enfoque na oferta igualitária de ensino para os residentes em zonas rurais, para a população negra e os educandos com baixa renda.

As estratégias propostas na meta 08 visam a correção de fluxo, a implementação de programas na educação de jovens e adultos que favoreçam a continuidade dos estudos, o acesso aos exames de certificação, a expansão da oferta de educação profissional técnica por parte de entidades privadas, o acompanhamento e monitoramento da frequência e aprendizagem dos

segmentos populacionais mais vulneráveis, mediante parceria com as áreas da saúde e assistência social, e a busca ativa destes educandos (BRASIL, 2014).

Com relação a esta meta convém destacar dois pontos: a presença dos exames de certificação, figurando como estratégia para elevação da escolaridade, embora sem qualquer menção à qualidade destes instrumentos e ao papel que desempenham nos processos formativos dos sujeitos; e a questão da correção de fluxo, expressão largamente utilizada no campo da EJA e que também aparece no texto que institui o ENCCEJA, que, segundo Machado e Alves (2017), já é uma noção ultrapassada, que remete à provisoriedade e que não contribui para a afirmação da EJA como política pública (MACHADO; ALVES, 2017, p. 11).

No que tange a meta 09, esta conjuga dois objetivos: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2015, p.159).

Por fim, a meta 10 se propõe a ampliar a oferta de EJA, na forma integrada à educação profissional, de modo que 25% do total de matrículas correspondam a esta modalidade.

Leite (2015, p. 166) assinala que as estratégias estipuladas pelo PNE “são vagas e a ênfase é no atendimento ao jovem e ao adulto com vistas ao mercado de trabalho”. Percebe-se que o eixo estruturante da política educacional conduzida pelo governo Dilma repousa sobre a formação profissional. Contudo, Haddad e Di Pierro (2015) alertam que

o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 214).

O clima de instabilidade política que se instaura a partir de 2016, após o golpe parlamentar que culminou com o impeachment da presidente Dilma, infligiu profundas perdas no campo educacional. No setor financeiro, o fim da destinação dos recursos do Pré-sal para a educação e o congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos⁶⁴ afetaram sobremaneira os investimentos na área.

O redirecionamento de verbas apoia-se na lógica neoliberal e no viés economicista, que podem ser percebidos também no projeto da Base Nacional Curricular Comum – BNCC,

⁶⁴ A Emenda Constitucional nº 95, também chamada de Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro em 2016, primeiro ano de gestão de Temer na presidência. Tinha como objetivo a contenção das despesas e dos investimentos públicos.

documento que encabeçou a política educacional no período. A BNCC dita um “patamar de aprendizagem” e tem por objetivo balizar a qualidade da educação no país⁶⁵ em nome de uma pretensa uniformização do ensino, o que para Silva e Mei (2018, p. 296), além de comprometer a pluralidade do universo escolar e a autonomia docente, padroniza o ensino, ensejando uma educação pasteurizada, conteudista e antidemocrática. Em linhas semelhantes se encontram o projeto “Escola Sem Partido⁶⁶” e a Reforma do Ensino Médio⁶⁷, que assomam as limitações impostas à escola pública e contribuem para o seu sucateamento.

Durante a gestão de Michel Temer, que assumiu à presidência interinamente após o golpe, registrou-se também uma alteração referente ao ENCCEJA, que a partir de 2017 volta a assumir a certificação para o Ensino Médio, tarefa que ficava a cargo do ENEM desde 2009.

Nas eleições de 2018, em um cenário de polarização política, foi eleito Jair Messias Bolsonaro, candidato alinhado à ideologia do movimento “Escola Sem Partido” e detentor de um discurso ultraliberal e privatista.

As investidas de Bolsonaro contra a educação foram sentidas nos primeiros dias de governo, com o encerramento das atividades da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que respondia pela EJA.

Para assumir a pasta, foram criados dois órgãos, por meio do Decreto nº 9.465/2019: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. No entanto, a norma não previu a constituição de uma diretoria específica para Educação de Jovens e Adultos.

Meses depois, também foi dissolvida a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), composta por representantes de movimentos sociais e da

⁶⁵Segundo informações do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 30/03/2020.

⁶⁶O movimento “Escola Sem Partido”, que teve origem em 2004, se apresenta como uma “iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”. O projeto prevê desde a inibição da “doutrinação esquerdista” por “professores militantes” até o combate à ideologia de gênero e à diversidade cultural. No pretense discurso de defesa dos direitos dos estudantes, o “Escola Sem Partido”, fere a livre manifestação do pensamento e reduz a educação à mera transmissão de conteúdos. Concebe o processo de ensino-aprendizagem calcado na passividade e na ausência de reflexão crítica, o que coaduna com o ideário neoliberal propalado pelos governos de direita, como o que idealizou a proposta. As citações desta nota foram retiradas do site www.programaescolasempartido.org. Acesso em: 04/04/2020.

⁶⁷A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) apregoa a necessidade de modernização da educação e de investimento no capital humano para o desenvolvimento econômico do país. Para tanto, propõe adaptações no currículo – inclusive com a indexação da educação profissional – com flexibilização por áreas do conhecimento, ampliação da carga horária, aumento do número de vagas e contenção da evasão escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Tais ações visam, sobretudo, garantir aos estudantes condições de empregabilidade às custas de uma formação limitada, em que os interesses do capital prevalecem. Motta e Frigotto (2017, p. 369) classificam a medida como uma contrarreforma que “expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, anti-povo, anti-educação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.”

sociedade civil, que tinha como objetivo assistir o MEC no desenvolvimento de políticas de EJA.

À desarticulação institucional são somadas a ausência de um plano estratégico para a Educação de Jovens e Adultos no documento que regulamenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA)⁶⁸ e a falta de investimentos na modalidade. Segundo estudos conduzidos pelo Sistema Integrado de Operações (SIOP), a verba aplicada na EJA no ano de 2019 foi a menor da década.

Em meio aos cortes no orçamento destinados à educação pública, sob acirrados embates políticos, o novo FUNDEB foi aprovado através da Emenda Constitucional 108/2020, em caráter permanente. Dentre as alterações efetuadas no texto, verificam-se novos padrões para o repasse de verbas da União e ajustes nos valores do custo aluno (CASTIONI et al, 2020). Porém, poucos meses após a instauração do fundo, o governo reduziu o montante destinado aos municípios⁶⁹, o que impactou o piso salarial de professores e os investimentos necessários para o enfrentamento da crise deflagrada pela pandemia de Coronavírus, que irrompeu no Brasil em fevereiro de 2020.

As repercussões da pandemia no sistema educacional afetaram a rotina de milhares de estudantes, que tiveram as aulas presenciais suspensas. Para dar continuidade ao trabalho pedagógico, o ensino passou a ser mediado por tecnologias, conforme determinação do Ministério da Educação.

O modelo de educação remota, no entanto, potencializou as desigualdades socioeconômicas e as vulnerabilidades dos sujeitos historicamente excluídos, grupamento do qual fazem parte os estudantes da EJA.

A pandemia construiu novas barreiras, além das já convencionais para os educandos jovens e adultos, os quais foram obrigados a conciliar os estudos com a instabilidade de ordem econômica, social e emocional provocada pelo vírus.

O iminente colapso nos setores públicos, as perdas humanas e as sucessivas falhas na gestão da crise pela postura negacionista adotada pelo governo federal mantiveram a Educação de Jovens e Adultos em um estado de inércia, no que se refere a políticas públicas, que se estendeu durante todo o ano de 2020.

⁶⁸ Acompanhando a política educacional de Bolsonaro que pretendia expurgar o pensamento de Paulo Freire, a PNA ignora a dimensão crítica do processo de alfabetização, bem como desconsidera as especificidades dos educandos jovens e adultos, o modo como aprendem e os elementos culturais e sociais que permeiam a história de vida desses sujeitos (MACIEL; RESENDE, 2019).

⁶⁹ O governo federal alegou que a redução nos repasses foi necessária devido à queda na arrecadação em decorrência da COVID-19.

Mesmo com a retomada do ensino presencial em algumas localidades, o processo de invisibilização da Educação de Jovens e Adultos se intensifica, entrecortando sua história já tão marcada por inconstâncias e desacertos.

Nesse sentido, Ventura e Oliveira (2020, p. 92) acreditam que a EJA, atualmente, caminha para um “deslugar”, pois se nos governos passados a modalidade ocupava uma posição diminuta na hierarquia do sistema educacional brasileiro, hoje, há uma tendência de aniquilá-la (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 93), corroborada por ações que promovem o esfacelamento da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito público. Neste contexto, no qual os cursos de EJA minguam, os mesmos autores apontam que o ENCCEJA induz esta desestruturação da Educação de Jovens e Adultos, ao desobrigar o Estado de promover um ensino de qualidade e ao potencializar a instrumentalização do conhecimento (VENTURA; OLIVEIRA, 2020).

A dualidade do exame, como estratégia de elevação da escolaridade e como mitigação do direito à educação, e as contradições que o permeiam são discutidas no capítulo seguinte, a partir de suas finalidades elencadas na legislação.

3 FUNDAMENTOS E FINALIDADES DO ENCCEJA: ENTRE CERTIFICAR COMPETÊNCIAS E SUBSIDIAR POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao longo da história, a educação brasileira constituiu-se enquanto arena de embates das correlações de poder, ora assumindo contornos emancipadores, ora subjugada às determinações do capital.

Nota-se que o processo sócio-histórico, eivado de contradições, transmite às práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais seus matizes. No caso específico da educação de jovens e adultos, o conflito se apresenta no tipo de formação remetida a esses sujeitos e no projeto de sociedade que se pretende empreender.

Ancorado no discurso da universalidade do ensino e democratização da educação, o ENCCEJA figura como mecanismo de aferição de competências e habilidades acumuladas pelo indivíduo (BRASIL, 2002a). Concomitantemente, o exame busca articular-se com outras políticas públicas, estendendo sua esfera de avaliação do âmbito micro do desempenho individual, para o nível macro dos referenciais e indicadores de qualidade da oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Está imbricada nessa dupla funcionalidade uma série de pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos que requerem uma análise mais aprofundada para que se compreendam as proporções assumidas pelo ENCCEJA no cumprimento das atribuições que lhe foram conferidas – como instrumento de conclusão de escolaridade e enquanto desdobramento da modalidade EJA –, bem como sejam desveladas as bases formativas nas quais se erige o exame.

Conforme a Portaria MEC 3.415/2004, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos possui as seguintes finalidades:

- I – construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso II, alínea “c” da Lei nº 9.394/96;
- IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Exame.

V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2004a)

Dentre os objetivos elencados pela normativa, os dois primeiros referem-se ao modelo de avaliação. Malgrado de forma genérica, são determinados os parâmetros do que será avaliado. Implicitamente, são também forjados os critérios e as diretrizes que norteiam a avaliação, conquanto os fundamentos metodológicos, ideológicos e sócio-políticos precedem a composição de qualquer sistema avaliativo⁷⁰ (DALBEN, 2006; VELOSO et al, 2011).

Os três últimos incisos, por sua vez, objetivam dialogar com outras políticas públicas para subsidiar melhorias e propor indicadores de qualidade. Enquadra-se então o ENCCEJA no rol de políticas avaliadoras, juntamente com ENEM, SAEB e outras avaliações externas que possuem como finalidade o monitoramento, a regulação e o controle dos sistemas educacionais.

Isto posto, neste capítulo serão analisadas as finalidades do ENCCEJA, enquanto exame em larga-escala de âmbito nacional e avaliação por competências, buscando compreender as concepções formativas que regem suas premissas e as contradições que as medeiam. Outrossim, discute-se ainda nesta seção os diferentes sentidos atribuídos à formação conforme à ordem capitalista e a dimensão da função social do ENCCEJA como norteador de políticas educacionais.

3.1 As bases políticas e epistemológicas do ENCCEJA

Sistemas avaliativos são recorrentes nas várias esferas das relações humanas e, por conseguinte, estão presentes também no processo de ensino-aprendizagem, orientados por princípios epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos. Depreende-se, portanto, que a estruturação da avaliação extrapola o caráter técnico, de mera aferição de níveis cognitivos, porquanto parte de objetivos previamente delimitados e que se associam a funções próprias determinadas pelo avaliador (DALBEN, 2006).

Mecanismo natural, historicamente imbricado no interior das salas de aula, a avaliação como julgamento de valor, quantificável na simbologia da nota, perpetuou uma cultura da performatividade na qual o ensino é direcionado para o bom desempenho nas provas e onde a mensuração do saber corresponde ao produto final: a aprovação ou reprovação. Assim,

⁷⁰ Cabe ressaltar que não configura objeto deste estudo a análise técnica minuciosa das competências relacionadas na matriz do ENCCEJA e do que cada uma delas se propõe a avaliar. O que se pretende neste trabalho é compreender os pressupostos filosóficos, epistemológicos, ideológicos e políticos que regulam o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

desconsidera o processo, a heterogeneidade dos sujeitos e são ignoradas as correlações entre os elementos intra e extra-escolares na aferição dos resultados.

Desse modo, a perspectiva arbitrária e reducionista que ronda as práticas avaliativas opera uma seleção, provocando evasão e repetência, fatores comumente associados aos itinerários dos estudantes da EJA. Nesse sentido, Bourdieu e Champagne (2001) preconizam que a avaliação favorece a estratificação social ao priorizar um capital cultural elitista, que acaba por limitar as pretensões dos estudantes das camadas populares e transpor as desigualdades sociais para o interior da escola com vistas à reprodução do ideário hegemônico. No que corrobora Villas Boas (2002, p. 14) ao caracterizar a avaliação formal como “mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando processos de diferenciação, hierarquização e controle por meio da escola”.

Dalben (2006), no entanto, aponta a contradição do fenômeno da avaliação, que se assenta no limiar entre a formação humana omnilateral, o desenvolvimento da autonomia e aprimoramento pessoal e a regulação de desempenhos, conformada à subjetividade dos critérios.

Na perspectiva marxista, o conceito de omnilateralidade conjuga o conhecimento científico ao desenvolvimento integral do homem/mulher, considerada sua multidimensionalidade, no sentido de romper com a lógica totalizante do capital, a fragmentação do saber e o modelo dual de educação apregoado pelas elites, a fim de superar os antagonismos de classe (MANACORDA, 2011).

O potencial da avaliação enquanto diagnose e referencial para identificar pontos problemáticos e propor medidas reparadoras e/ou melhorias é evocado tanto para justificar sua relevância pedagógica em sala de aula, como um recurso de apreciação qualitativa do rendimento escolar, quanto para aderir teor político aos exames externos, presumidos como verificadores dos projetos e ações estatais no campo da educação.

Não obstante a adoção de avaliações em larga escala aplicadas por instituições que não as escolares para atestar conhecimentos ou com fins censitários seja uma prática vetusta⁷¹, como evidenciado no capítulo “Reconstituindo a história da educação de jovens e adultos no Brasil”,

⁷¹As primeiras mensurações sobre o ensino no Brasil datam de 1906 e constam no Anuário Estatístico do Brasil. Eram levantamentos conduzidos sobretudo sobre o sistema educacional do Distrito Federal. Horta Neto (2007) apresenta um retrospecto das iniciativas de avaliação institucional adotadas no país destacando um estudo internacional, realizado nos Estados Unidos, nos anos 1960, que considera o primeiro grande levantamento no campo educacional. Participaram do estudo 645 mil estudantes. A pesquisa visava identificar os diferentes níveis de conhecimento entre os alunos e as variáveis que poderiam influenciar a qualidade do ensino. Seus resultados deram origem ao Relatório *Coleman*, que inspirou debates sobre as desigualdades educacionais em diversos países (HORTA NETO, 2007).

a década de 1990⁷² é um marco na consolidação do Estado avaliador, impulsionado pelas prescrições de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial⁷³.

Segundo Maria Abádia Silva (2009), o projeto neoliberal engendrado no período outorga os princípios mercadológicos. Apoiados na teoria do capital humano,

[...] os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica. Tais processos são considerados fatores impeditivos para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos. Nessa perspectiva, a educação visa a contribuir com a composição da força de trabalho, com a formação de consumidores e com a preservação da ordem social. (SILVA, 2009, p. 220)

Sob a égide economicista, o neoliberalismo estende aos meios educacionais a lógica orçamentária e alça ao patamar central os sistemas de avaliação como termômetros da eficácia técnica e financeira dos serviços públicos. No bojo das reformas e da redefinição de seu papel, o Estado exime-se da responsabilidade pela execução e materialização dos direitos sociais, ao passo em que adota os pressupostos de políticas de *accountability*⁷⁴, pautadas no emprego de testes padronizados que estimulam a comparação entre os desempenhos acadêmicos e a competitividade entre instituições escolares (CARVALHO; SANTOS, 2016; SERRÃO, 2014; PERONI, 2009). O Estado passa então a assumir-se como provedor e regulador, em uma perspectiva de administração gerencial, na qual a avaliação é o “grande instrumento para diagnosticar iniquidades” (PERONI, 2001, p.239).

Peroni (2009) salienta que a reestruturação do Estado, respaldada no conceito de qualidade e produtividade, associa-se intimamente à definição dos *standards* e conteúdos da avaliação.

⁷² No contexto de redemocratização, com a constituinte do fim da década de 1980, delineiam-se as primeiras propostas de um sistema avaliativo, capaz de medir a qualidade dos serviços essenciais no campo educacional. Contudo, essas políticas se materializarão apenas na década de 1990, instituídas as avaliações em larga escala que ainda hoje fazem parte da agenda da educação no Brasil.

⁷³ Peroni (2001) assinala que o tema “avaliação institucional” figurou em muitos dos acordos assinados pelo Brasil e Banco Mundial desde a década de 1980, condicionados os empréstimos a termos de adoção de sistemas que poderiam aferir a efetividade dos programas sociais. A partir da década de 1990, as avaliações de projetos se amplificam e tornam-se avaliações de políticas.

⁷⁴ Apesar da polissemia e complexidade atribuída ao termo *accountability*, Afonso (2009, p. 59) apresenta uma definição do conceito a partir da conjugação de três pilares: prestação de contas ou a dimensão informativa/argumentativa, responsabilização – de reforço positivo e negativo, com sanções e recompensas – e avaliação.

No caso do ENCCEJA, o objeto avaliado são as competências e habilidades adquiridas por meios formais ou informais pelos estudantes nas suas relações sociais (BRASIL, 2004^a). Destarte, a polissemia do termo “competências”, adotado amplamente no conjunto de avaliações em larga escala, sugere distintas interpretações sobre as possibilidades do instrumento avaliativo.

Carvalho e Santos (2016) rememoram a origem do conceito, que advém do universo vocabular do mundo empresarial, tendo surgido na transição do taylorismo/fordismo para o modelo toyotista. As novas configurações do sistema de produção exigiam a readequação do trabalhador que, dotado de uma série de competências, deveria ser capaz de assimilar e executar atividades diversificadas.

A transposição do verbete com toda a sua carga semântica e ideológica para o espaço escolar, nos anos 1980, supõe

[...] uma hibridação das categorias de inteligibilidade e de legitimidade. Na intersecção da economia e da educação, em uma zona de recobrimento lexical, palavras de concordância, de convivência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. É, por exemplo, a noção de “aprendizado ao longo da vida”, estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil [...] (LAVAL, 2004, p. 45)

Laval (2004) relaciona dois conceitos estreitamente vinculados à Educação de Jovens e Adultos: o termo competências, que associa-se às práticas avaliativas, especialmente o ENCCEJA, e a expressão “aprendizagem ao longo da vida”, cuja noção de educação permanente é tanto referida no texto “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, também conhecido como “Relatório Delors”, elaborado pela UNESCO em 1996, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA – DCNEJA, que preconizam a função qualificadora desta etapa de ensino na “criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p.10).

Embora as DCNEJAs assinalem que a função qualificadora não está propriamente vinculada à qualificação para o trabalho, evidencia-se a associação entre ambas no trecho do Relatório Delors citado no documento:

Uma educação permanente, realmente **dirigida às necessidades das sociedades modernas** não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a **formação profissional, distinta da formação geral**. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (UNESCO, 1996, p. 89, grifos nossos).

Ao sinalizar que a “educação permanente” deveria corresponder aos anseios da sociedade contemporânea e propor a diluição da formação profissional em formação geral, ficam, de todo, nítidas as correlações entre os ideais neoliberais e os processos educacionais difusos. Questiona-se em que medida, consideradas as especificidades da EJA, tais pressupostos representariam a desqualificação de mão-de-obra ou a precarização das condições de trabalho dos estudantes jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar inconclusa.

Tomadas como conceito universal, tanto para o *ethos* empresarial, quanto para espaço-tempo escolar, as competências, de acordo com Rummert (2013), coadunam-se à cultura de expropriação dos trabalhadores e às formas de precarização do trabalho resultantes do modo de produção centrado no capital. Para a autora,

Atualmente, a noção de competência constitui uma das ideias-força que organiza a pedagogia do capital, tal como apropriada, de forma hegemônica, pelas forças dominantes, tanto no plano conceitual quanto prático. [...] a permeabilidade do conceito [...] pelo que encobre acerca de suas intencionalidades e pelo que promete como panaceia, coaduna-se com o considerado inevitável processo de expropriação dos trabalhadores e de flexibilização das formas contratuais e do processo produtivo (RUMMERT, 2013, p. 411).

Sob o mesmo viés, Carvalho e Santos (2016) sintetizam os propósitos da educação pautada nos pressupostos das competências e da “aprendizagem permanente”

almeja-se formar um sujeito que saiba mobilizar comportamentos, valores e atitudes nos quadrantes da sociedade global, seja como trabalhador flexível, multifuncional, empreendedor e competitivo, seja como alguém capaz de lidar com o desemprego e o subemprego diante da instabilidade no mundo do trabalho, seja ainda como um cidadão ativo, responsável, colaborativo ou altruísta, como parte constituinte da proposta de uma nova sociabilidade (CARVALHO; SANTOS, 2016, p.13).

Destarte, na confluência de objetivos educacionais e empresariais, os conceitos de competência e aprendizagem ao longo da vida se fundem para resguardar e naturalizar o regime capitalista (RUMMERT; ALVES, 2010). Reveste-se a educação de cunho funcionalista, calcada na aquisição de competências, que se resumiriam em aptidões para o trabalho – adere-se, então, o humano ao nível da mercadoria (RUMMERT, 2013). A educação ao longo da vida, nesta perspectiva, estaria envolta não na “necessidade de autonomia e desenvolvimento pessoal, [mas na] obrigação de sobreviver no mercado de trabalho que comanda essa pedagogização da vida” (LAVAL, 2004).

Esse caráter reducionista da educação ao seu papel utilitário e ao dispositivo de propagação da ideologia capitalista é apontado por Vieira (2006) como eixo norteador da matriz referencial de competências do ENCCEJA. O exame se rende às demandas de mercado, tendo como finalidade a formação/adequação de mão de obra. Ainda segundo a autora, a avaliação estruturada por competências delega ao sujeito a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso, seguindo os pressupostos neoliberais da meritocracia e do individualismo, o que para os estudantes jovens e adultos, cujos itinerários já se encontram marcados pelos recorrentes processos de exclusão, gera severas implicações sociais e educacionais (VIEIRA, 2006).

Travestidas de possibilidade de formação ampla, a lógica das competências agudiza “a captura e o parcelamento dos sujeitos e dos saberes por eles construídos na vivência cotidiana do mundo do trabalho enquanto produção da existência” (RUMMERT, 2013, p. 418).

Todavia, Perrenoud (2013) considera que uma abordagem por competências transcende o atendimento às exigências do mundo econômico, pois, dado o dinamismo em que ocorrem as mudanças na sociedade moderna, o sistema educacional não seria capaz de responder com a agilidade necessária às demandas do mercado. O mesmo autor caracteriza o termo competências como “produto da aprendizagem” e “fundamento da ação humana”. São, portanto, “esquemas operatórios” que pressupõem a combinação de aspectos cognitivos e emocionais para a resolução de problemas e tomada de decisões (PERRENOUD, 2013). Interessa a preparação para vida e a aplicabilidade prática dos saberes; uma formação escolar, cujo cerne não é a ação individual, mas a ação coletiva e compreensão do mundo. Esta ótica sugere uma ruptura com a fragmentação do conteúdo e com a concepção de “educação bancária”, reconhecendo à ubiquidade do processo de ensino e conferindo ao educando papel de peça-chave na engrenagem educação (PERRENOUD, 2013; FREIRE, 2017).

Em linha semelhante, o conceito de competências admitido pelo ENCCEJA, está ancorado nas operações formais descritas por Jean Piaget, compreendidas como “[...] habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna.” (BRASIL, 2002b, p. 28).

Documento produzido para a VI CONFINTEA (Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos) se baseia nos mesmos pressupostos, ao destacar os fatores que devem ser considerados na Educação de Jovens e Adultos, estendendo-se às avaliações: protagonismo do educando, suas experiências e saberes; correlação entre os conhecimentos prévios do indivíduo e o currículo escolar; respeito aos diferentes espaço-tempo da EJA e

construção de aprendizagens significativas, legitimadas por conteúdos críticos e afetos à realidade dos estudantes (BRASIL, 2009, p. 33).

Nessa esteira, Catelli Jr. et al (2013, p. 730) atestam que a “certificação via exames possibilitaria a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo.”

No Livro Introdutório, material elaborado pelo INEP, que apresenta os eixos estruturantes do ENCCEJA, são elencadas algumas justificativas para a adoção da terminologia “competências”:

necessidade de superar o aspecto da instrução pelo da educação; reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; institucionalização e sistematização de princípios sobre formação contínua fora do âmbito escolar; exigência de superar a qualificação profissional precária e mecânica; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo (BRASIL, 2002b).

Perrenoud (2013) destaca ainda uma outra razão para a incorporação das “competências” na esfera educacional. Segundo o autor, a organização tradicional do ensino, pautada na supremacia dos conhecimentos científicos e na vaguidade da cultura geral, privilegia a educação das elites – com ênfase na continuidade dos estudos –, enquanto desfavorece os estudantes das camadas populares, para quem uma abordagem por competências seria mais satisfatória. Preparar para a vida aqueles que estão propensos a evadir, cujos prospectos não são favoráveis para o prosseguimento em seu itinerário escolar ou mesmo para o ingresso no mercado de trabalho, significa garantir-lhes recursos para lutar por justiça social e minimizar os impactos das desigualdades.

Desse modo, as competências relacionadas na matriz referencial do ENCCEJA (Anexo 1) têm como escopo a autonomia intelectual do sujeito ativo socialmente⁷⁵, dotado de “criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico, a informação, ou seja, o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser⁷⁶” (BRASIL, 2002b, p. 23).

O ENCCEJA [...] procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos,

⁷⁵ O Livro Introdutório destaca ainda que o ENCCEJA deve exercitar as “potencialidades lógicas e sua capacidade crítica em questões de cidadania, reconhecendo e formulando valores essenciais à cultura brasileira, ao convívio democrático e ao desenvolvimento pessoal” (BRASIL, 2002b, p.19).

⁷⁶ Segundo o Relatório Jacques Delors (2000), a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna. (BRASIL, 2002b, p. 28)

Sendo assim, o exame estrutura-se com base em cinco competências relacionadas às seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A partir destes campos, são arroladas as competências cognitivas, a saber: “o domínio das linguagens, a compreensão dos fenômenos, a seleção e organização de fatos, dados e conceitos para resolver problemas, a argumentação e a proposição” (BRASIL, 2002b, p. 24). Tais competências conjugam-se com os saberes e habilidades sociais e culturais, construídos nas experiências extraescolares, no sentido de estabelecer uma aproximação com a realidade dos estudantes sem, contudo, desconsiderar a pluralidade dessas mesmas vivências e a identidade dos sujeitos que realizam as provas (BRASIL, 2002b).

Insta ressaltar, no entanto, que apesar de reconhecer a multidimensionalidade das experiências que constituem o indivíduo, o exame pressupõe uma homogeneização das realidades, que seria de todo inviável, pois que não há como presumir a cadeia de eventos e as competências que o sujeito desenvolveu em sua trajetória. No que corrobora Cármen Cavaco (2007) ao asseverar que, frente à complexidade das experiências dos indivíduos, as inferências de situações vivenciais não seriam capazes de abarcar o processo interminável da evolução humana, que configura a própria formação ao longo da vida (CAVACO, 2007).

Ademais, ao compor uma matriz única, válida para todo o país, subjugam-se as regionalidades e os fatores relativos à construção de identidade do sujeito da EJA. Neste sentido, Vieira (2006) indaga em que medida uma política de exames assentada no conceito de competências integraria os saberes, valores e culturas populares e como tais conhecimentos poderiam ser mensurados por meio de uma avaliação de abrangência nacional. Para a autora, a contradição entre o reconhecimento dos saberes de base informal e os princípios neoliberais poderia inibir a diversidade intrínseca à EJA, comprometendo a equidade do processo avaliativo.

Desse modo, em prol de uma pretensa democratização do ensino e dos padrões de qualidade, são arraigadas no seio da sociedade as desigualdades educativas entre as diferentes localidades, a despeito de suas especificidades socioeconômicas. Assim, os aspectos subjetivos tendem a esvaecer-se em uma proposta pautada na homogeneidade avaliativa.

Além disso, a matriz de competências, segundo o Livro Introdutório, foi estabelecida de acordo com os “eixos cognitivos básicos, as ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o

mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios” (BRASIL, 2002b, p. 15, grifo nosso). Tal assertiva adjudica aos estudantes da EJA a “lógica do mínimo⁷⁷”, em uma clara expressão do desejo neoliberal de manutenção do *status quo* e de conformação da classe trabalhadora a posições subalternas no tecido social (RUMMERT, 2007, p. 46).

3.2 Sinuosidades nos percursos formativos

A natureza dialética e contraditória do processo educativo na medida em que retroalimenta o discurso ideológico dos detentores do capital, pode também suscitar um levante contra-hegemonico (GIROUX, 1986). Deste modo, os sentidos atribuídos à formação podem tanto associar-se à desumanização e aos mecanismos de controle e repressão, quanto podem conduzir a práticas emancipatórias.

Faz-se então necessário, ante às questões dissonantes acerca do ENCCEJA abordadas no tópico anterior, e conforme a perspectiva analítica adotada neste trabalho, aprofundar a discussão sobre as conflitantes maneiras de se conceber a formação de caráter formal, ou seja, aquela encaminhada pelos sistemas de ensino, consideradas as escolas e também o ENCCEJA como partícipe deste mesmo sistema.

Parte-se do pressuposto de que a educação é historicamente e socialmente determinada e, como tal, não pode ser uma efígie neutra, pois se constitui enquanto produto da atividade humana que, influenciada pelo contexto objetivo, no qual o modo de produção capitalista impõe suas demandas, possui intencionalidades que transcendem o pedagógico e que implicam diretamente os percursos formativos.

Portanto, a educação, segundo Cury (2000), estabelece uma unidade dialética com a sociedade capitalista, que abriga em seu interior a luta de classes oriunda das relações de produção.

O mesmo autor aduz que a parcela dominante da sociedade emprega uma série de estratégias que pretendem dissimular a realidade contraditória. Nesse sentido, Rummert (2008), em texto que trata sobre a educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores, reitera que as ações para a elevação da escolaridade, dentre elas as relativas à certificação, representam apenas “simulacros da educação”, pois em sua essência, embora se apoiem na defesa da ampliação de oportunidades, trafegam a trilha da perpetuação das desigualdades.

⁷⁷ A “cultura dos mínimos” estabelece suas bases em Adam Smith, que apregoava que aos trabalhadores deveria ser ofertada uma educação em “doses homeopáticas”, estritamente voltada às determinações do processo produtivo (RUMMERT, 2013).

As reivindicações legítimas das classes trabalhadoras são, então, adulteradas, de modo que assumam a aparência de restituição de direitos, quando são de fato expressões da privação histórica de direitos (RUMMERT, 2013).

Em meio à crise do capital e aos reforços constantes para sua consolidação, a formação dos sujeitos que não pertencem à classe hegemônica, sobretudo, daqueles que não gozaram de condições objetivas-materiais para manter sua escolarização em idade dita apropriada, prioriza a qualificação para o mercado de trabalho, geralmente para exercer atividades, que podem ser categorizadas como trabalho simples (MARX, 2013).

Sob a ótica marxista, o trabalho simples se refere àquela força de trabalho imanente ao ser humano comum, que não depende de preparação prévia para sua execução. O trabalho complexo, por sua vez, denota um dispêndio maior de custos para formação, é, pois, trabalho que depende de qualificação e que se caracteriza por ter um valor mais elevado do que os trabalhos de natureza simples (MARX, 2013).

Frigotto (2006, p. 262) denuncia a “hipertrofia da formação para o trabalho simples” praticada no Brasil, que ocupa uma posição inferior na escala das economias capitalistas, pois não faz parte do conglomerado de países que investem maciçamente em ciência, tecnologia e educação. Tal configuração mantém o monopólio do bloco hegemônico e delimita ao campo retórico a formação para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2006).

Depreende-se, portanto, que as práticas pedagógicas no Brasil e, conseqüentemente, as políticas educacionais, incluídas as relativas à certificação, respondem unicamente ao fetiche da qualificação (RUMMERT, 2013), encarada como forma de se livrar dos grilhões da pobreza e da marginalidade social, não correspondendo a possibilidades reais de apaziguar esses males.

No bojo de uma educação funcional, permanece o pensamento de Adam Smith, que propunha que a instrução para os trabalhadores deveria ser dosada, o que resigna o processo de formação a uma linearidade que não condiz com as assimetrias e disputas ensejadas pelo modo de produção capitalista, além de estabelecer limitações claras ao saber acessível a estes sujeitos.

Destarte, embora os estudantes busquem elevar sua escolarização, sua formação não se solidifica na concretude do real, pois não se converte em conhecimento. A “certificação vazia”, nas palavras de Kuenzer (2002), à qual estes educandos estão submetidos, tanto opera para que exerçam atividades despidas de sentido – o que faz com que a roda do capital continue girando a favor das elites – quanto condena estes sujeitos ao subemprego e à informalidade e os culpabiliza pela exclusão sofrida ao fomentar a crença de que sua empregabilidade cabe unicamente a seus esforços (KUENZER, 2002; RUMMERT, 2013).

Por outro lado, o avanço ininterrupto da ciência, embora, em linha inversa, simplifique o trabalho, impõe exigências cada vez mais rígidas à qualificação do trabalhador, ao passo que favorece a alienação, já que a cientificação pode afastar o sujeito do objeto de seu trabalho, mormente na ausência de uma formação de qualidade (KUENZER, 1989).

Nessa esteira, Ivo Tonet (2016, p. 93) salienta que:

Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital.

Sendo o trabalho categoria fundante na ontologia do ser social (MARX, 1996), as relações de produção material condicionam a própria produção da existência humana: social, política e espiritualmente. É por meio do trabalho que o indivíduo se apropria dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e estabelece mediações que o tornam efetivamente humano (TONET, 2016).

O homem, portanto, como produto do trabalho

[...]não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Deste modo, o trabalho teria em si uma dimensão educativa, na medida em que, ao transformar a natureza, são processadas mudanças internas que reverberam na conscientização e na práxis social individual e coletiva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Educação e trabalho possuem, assim, uma relação dialética, visto que a educação tem como uma de suas finalidades preparar o indivíduo para o trabalho e este, por sua vez, se educa através de seu exercício (RÊSES; CASTRO; BARBOSA, 2018).

A percepção do trabalho sob este prisma revela sua condição como princípio educativo e seu caráter formativo. Tal perspectiva pressupõe a unificação entre educação e trabalho, o que contrapõe o dualismo educacional que historicamente fez frente às escolas brasileiras e que promove a separação entre a formação intelectual e científica, reservada à classe dominante, e o ensino academicista e tecnicista, voltado para o treinamento e o desenvolvimento de atividades manuais que constitui a oferta para os filhos do proletariado (CIAVATTA, 2009; KUENZER, 1989).

A escola unitária, pensada por Gramsci, tem por preceitos básicos a formação omnilateral e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, instituindo novas relações entre teoria e prática, apoiada na educação politécnica (CIAVATTA; RUMMERT, 2010), que busca articular o conhecimento científico e tecnológico ao trabalho, sem elidir a historicidade e a dimensão sociocultural do processo formativo.

Observa-se que no tocante à EJA, a relação entre educação e trabalho apresenta-se mais “imediate e contraditória” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), dadas as singularidades de seus percursos formativos.

Para os educandos jovens e adultos,

o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 08).

A importância de se associar educação ao mundo do trabalho, sobretudo para os estudantes da EJA que integram à classe trabalhadora, foi reconhecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE, cuja meta 10 determina que, até o final de sua vigência, prevista para 2024, 25% da oferta de matrículas de EJA nos níveis fundamental e médio deve abarcar a modalidade integrada à educação profissional.

No entanto, conforme dados do Observatório do PNE (2020) o índice de estudantes da EJA – Nível Médio (3º segmento) que cursam o modelo não ultrapassa os 3,6% no Brasil. No Ensino Fundamental (2º segmento) a taxa é ainda menor, apenas 0,5% do total de matriculados.

Os baixos números podem ser interpretados como indícios da falta de compromisso do Estado em atender essa requisição da classe trabalhadora, pois conforme asseveram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.18), o trabalho como princípio educativo não se resume à uma questão “técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”, que está intimamente relacionado ao tipo de homem que se quer formar, se conformado a uma educação dogmática ou capaz de participar ativamente na sociedade, na política e no sistema produtivo (KUENZER, 1989).

Todavia, conforme visto na incursão histórica presente neste trabalho, as políticas públicas que vislumbram uma formação profissional, de acordo com Maia (1998), geralmente se respaldam na tecnificação, que aproxima a educação do modelo industrial, ao incorporar métodos desprovidos de articulação prática e desvinculados da realidade; ao promover o ranqueamento dos estudantes sob critérios subjetivos e arbitrários; ao centralizar o processo de

ensino-aprendizagem nas competências individuais, sobrepujando as dimensões sociais no processo de ensino-aprendizagem; e ao coisificar o conhecimento, ignorando suas mediações (MAIA, 1998). Assim, “a formação é substituída pela informação e pelo ‘treino’ dos alunos que, obviamente, aprendem mais que o mero conteúdo, incorporando a disciplina e a alienação” (MAIA, 1998, p. 32).

Cumprido ressaltar que na sociedade capitalista o conhecimento possui atributos de propriedade privada, portanto, é de interesse das elites que os padrões de acumulação de capital se mantenham e que o saber não seja dispensado ao proletariado, senão de forma compartimentada (SAVIANI, 1994). Sendo assim, o tipo de formação eminentemente instrumental para a classe trabalhadora busca conservá-la em um espaço de subserviência, que se traduz na fungibilidade de mão de obra e na precarização do trabalho.

A “pedagogia do capital” alia-se à derrocada dos direitos trabalhistas, que passou a ter respaldo legal após a aprovação da reforma trabalhista, dentre outros duros golpes sofridos pela classe, como o enfraquecimento do orçamento dos sindicatos, a uberização e, no atual contexto de crise pandêmica, a flexibilização dos contratos de trabalho e as relações subalternizadas de emprego. Nesse sentido, Cury (2000) afirma que

A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente. A coesão que quer tirar dessa contradição se autoproclama na escola como transmissora de conhecimentos apolíticos, acima e por cima das classes, a serviço de todos e voltada para o atendimento do potencial de cada um como indivíduo. Por isso, a função técnica não se funda em si, e nem se resolve nela mesma. Ela se distingue (didaticamente) da função política, mas não está separada dela. Sua inteligibilidade *in totum* se explicita na intencionalidade que emerge da própria prática social. A função técnica liga-se indissociavelmente à função política, e é por essa envolvida e assumida. Esse envolvimento, de acordo com o ponto de vista de classe, situa o educativo no político e o refere ao econômico (CURY, 2000, p. 62).

Essa via formativa, alicerçada na reificação e na internalização dos valores da “sociedade mercantilizada” (MÉSZÁROS, 2008), vai na contramão do que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram como um projeto de educação integral para os jovens e adultos trabalhadores, articulado com o trabalho como princípio educativo. Para os autores, uma concepção de formação erigida sobre essas premissas pressupõe uma ação educativa mediada, dialógica e dialética, construída a partir das relações sociais dos indivíduos, do compartilhamento de saberes e de experiências formativas que os educandos acumularam ao longo de sua vida – inclusive aqueles provenientes do trabalho – e de sua centralidade como sujeitos do conhecimento (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Desvela-se aí outro caminho formativo, em que a ação pedagógica concorre para a transformação social e a emancipação dos educandos.

De acordo com Gramsci (1987), a superação do modelo unilateral de educação dá-se por um processo catártico, no qual são assimilados dialeticamente os aspectos subjetivos e objetivos da realidade e reconhecida a necessidade da liberdade.

Na elaboração de sua realidade, através da reflexão crítica, o sujeito congrega em si o “cidadão abstrato” (RUMMERT, 2013), alinha “suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (MARX, 2010, p.54).

Portanto, a formação para a emancipação humana demanda a “leitura de mundo” (FREIRE, 2011), que consiste no reconhecimento das contradições incrustadas na sociedade capitalista, e a partir dessa conscientização engajar-se na luta pela instauração de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

Nesse processo, é indispensável que a práxis se dê de forma contextualizada, conectada à história dos sujeitos, ao seu ser no mundo, à multifacetada materialidade de suas vidas e seus nexos com o coletivo.

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. [...]. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2000, p. 33).

A formação dos sujeitos jovens e adultos deve ainda estar comprometida com a restituição de sua cidadania e com o seu aparelhamento para um desenvolvimento pleno.

Percebe-se que alguns destes preceitos foram consultados para a elaboração das normativas e políticas públicas que tratam da Educação de Jovens e Adultos, no entanto Mészáros (2008) assevera que as soluções não devem se deter no aspecto formal, mas devem alcançar a essência. E chegar a esta substância requer o rompimento com a lógica do capital, não apenas a sua negação.

É esta educação para a mudança, que fornece subsídios para a autoemancipação que pode responder às demandas dos estudantes da EJA e promover as modificações necessárias na sociedade.

3.3 A relação entre o ENCCEJA e outras políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos

A inscrição da EJA no rol das políticas educacionais esteve, ao longo da história, entrecortada por medidas antagônicas, que se pretendiam universalistas, mas restringiam os direitos dos jovens e adultos a um ensino público de qualidade. Essa dubiedade tanto representa as tensões entre os interesses dos blocos hegemônicos e da sociedade civil, quanto reflete posturas político-pedagógicas, que de certa forma voláteis, moldaram-se a visões de governo.

Fávero (2011) define políticas públicas como “uma junção das iniciativas [...] da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas.” (FÁVERO, 2011, p. 29).

Nos últimos anos, como já exposto, as políticas educacionais seguiram as regulamentações do Estado avaliador. Neste panorama, o ENCCEJA conjuga a função de certificar as competências individuais e de subsidiar a avaliação de políticas públicas, propondo indicadores qualitativos⁷⁸.

Tal premissa pressupõe uma articulação do ENCCEJA com outras políticas públicas, em sentido estrito, para efetivação de melhorias no ensino de jovens e adultos, em sentido amplo, para promoção e garantia de outros direitos sociais. Para Ribeiro et al (2014a),

[...] o sentido reparador e afirmativo da EJA só é possível de ser conquistado de maneira integral se junto estiver sendo realizado o direito destes setores excluídos a uma saúde de melhor qualidade, melhores condições de moradia e saneamento básico, trabalho decente etc., além da superação de todas as formas de discriminação (RIBEIRO et al, 2014a, p. 12).

Arroyo (2011, p. 85) salienta, no entanto, que para assegurar políticas afirmativas é necessário compreender à fundo os “determinantes estruturantes de nosso sistema reprodutor das desigualdades”. Do mesmo modo, é preciso reconhecer os educandos da EJA como sujeitos constituídos de história e saber, para que não se tornem indivíduos abstratos, destinatários de políticas abstratas, que apregoam uma universalização igualmente abstrata e segregadora.

Com o intuito de conhecer esses sujeitos, a Portaria 3.415/2004 determina a sistematização de um banco de dados que compile as informações acerca dos estudantes que prestam o ENCCEJA e sirva como parâmetro para indução de políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

⁷⁸ Conforme determinações da Portaria MEC 3.415/2004, art. 2º.

Todavia, cabe salientar que a divulgação destes registros ocorreu pela primeira vez apenas em 2018, com a publicação pelo INEP dos microdados relativos ao exame realizado quatro anos antes. Quanto às edições anteriores a 2014, não há relatório pedagógico ou parecer técnico, que apresente informações sobre os candidatos ou sobre os certames⁷⁹. Segundo Catelli Jr. e Serrão (2014), a ausência destes dados, além de comprometer a produção acadêmica sobre o tema, restringindo a abordagem, prejudicam o diálogo do ENCCEJA com outras políticas.

De fato, a publicização tardia das informações e a pouca atenção dispensada à Educação de Jovens e Adultos pelos governos recentes não permitiu que fossem consolidados indicadores qualitativos, conforme previsto na legislação que trata do exame.

Entretanto, insta destacar a relação do ENCCEJA com as políticas educacionais para a população carcerária.

Em 2010, os Ministérios da Educação e da Justiça deliberaram acerca da instituição de Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA para indivíduos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais⁸⁰, a fim de que os sujeitos, embora reclusos, pudessem gozar do direito público subjetivo à educação. Pois se a prisão implica perda dos direitos civis e políticos e restrição do direito de ir e vir, esta não acarreta a suspensão dos “direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional” (BRASIL, 2010, p. 13).

No mesmo ano, o INEP passou a oferecer o exame no sistema prisional, denominado ENCCEJA PPL⁸¹, em consonância com o estipulado no Projeto Educando para a Liberdade, documento que explicita o Protocolo de Intenções elaborado pelo Ministério da Educação e Ministério da Justiça, segundo o qual

A população carcerária tem o direito humano básico à educação, [...] este deve centrar-se no desenvolvimento dos presos em todos os aspectos: mental, físico, social e espiritual. [...] as ações não devem ser entendidas como assistencialismos, e sim, como política pública garantidora de direitos. Trata-se de formular políticas e metodologias de educação para jovens e adultos que vivem privados de liberdade, mas sem esquecer de contemplar as diferenças, como as questões de gênero, raça, orientação sexual e de escolha religiosa, capaz de contribuir para a restauração da autoestima, redução de vulnerabilidade e a volta ao convívio social (TEIXEIRA, 2010, p. 15).

⁷⁹ As Sinopses Estatísticas referentes ao ENCCEJA só passaram a ser amplamente divulgadas em 2019. No sítio do INEP é possível acessar os documentos referentes às edições de 2015, 2016, 2017 e 2018.

⁸⁰ Após a promulgação das Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA para os sujeitos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, outras medidas foram implementadas para promover à educação no sistema prisional, dentre elas destaca-se a modificação na Lei de Execução Penal que concedeu a prerrogativa de remição da pena pelo estudo.

⁸¹ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos Privados de Liberdade.

Neste caso específico, o exame é aplicado pelo INEP em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. Nos anos que fazem parte do recorte temporal deste trabalho (2017 a 2019), cerca de 219 mil candidatos privados de liberdade ou em cumprimento de medidas socioeducativas pleitearam certificação via ENCCEJA em todo país (INEP, 2017, 2018, 2019).

No que tange à relação do ENCCEJA com políticas de âmbito local, o Distrito Federal, mediante atuação da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos, conduz o programa “Por dentro dos exames do Ensino Médio⁸²”, que se subdivide em três segmentos: Simulado DF-ENEM, Por dentro do PAS-UnB e Por dentro do ENCCEJA. O objetivo do programa consiste em “desenvolver ações de divulgação, compreensão e utilização das informações dos exames de acesso ao Ensino Superior, para os profissionais da educação e estudantes de Ensino Médio” (SEEDF, 2019, p. 84). A Secretaria de Educação do DF indica a utilização dos dados relativos ao desempenho dos estudantes para a reorganização do trabalho pedagógico e para o ajuste de políticas públicas. Todavia, não foram encontrados registros sobre como estes dados são processados e se de fato são empregados conforme as finalidades sugeridas pela Secretaria de Educação em seus documentos institucionais.

Percebe-se, portanto, ainda tímida a vinculação do ENCCEJA com outras políticas educacionais frente ao cenário atual, politicamente instável e administrativamente ortodoxo.

Isto posto, o capítulo seguinte traz um retrospecto sobre a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, *locus* dessa pesquisa, e discorre sobre o perfil dos inscritos no ENCCEJA, a partir das categorias de análise derivadas do cotejamento dos dados da pesquisa.

⁸² O programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2017.

4 NUANCES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL: CENÁRIOS E SUJEITOS

Este capítulo se dedica à caracterização do lócus de pesquisa e dos sujeitos que compõem este estudo. Devido à escassez de registros sobre as políticas de EJA no Distrito Federal, este trabalho foi encaminhado a partir das normativas que regulamentaram a Educação de Adultos no passado e das diretrizes e ações que constituem o programa educacional destinado aos jovens e adultos atualmente.

Adicionalmente, no sentido de caracterizar o sujeito da EJA e suas perspectivas formativas são analisados os balancetes estatísticos do INEP, os dados que constam nos Censos Escolares, federais e distritais, relativos à oferta de Educação de Jovens e Adultos e as Pesquisas por Amostra de Domicílios realizadas no Distrito Federal. Além disso, são apresentados os achados provenientes do levantamento das fichas cadastrais dos estudantes que frequentavam cursos presenciais de EJA nas escolas habilitadas como unidades certificadoras para o ENCCEJA, situadas na cidade de Ceilândia.

Este conjunto de elementos é, então, combinado às narrativas dos sujeitos, para deslindar suas motivações e os sentidos formativos que perseguem e como estes dialogam com uma concepção de educação emancipatória e transformadora.

4.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal

No sentido de situar esta pesquisa no cenário em que se desenrola, torna-se imperioso esquadrihar os elementos constitutivos da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. Para tanto, são analisados os marcos históricos, a cronologia dos principais projetos e programas destinados a esta modalidade de ensino e a legislação correlata.

Idealizada como um ícone da modernidade, a nova capital pretendia ser inovadora, não somente por sua arquitetura vanguardista, mas também pela adoção de um sistema educacional que representasse uma ruptura com os modelos cristalizados de outros centros urbanos, nos quais imperava a dualidade entre as escolas para os mais abastados e aquelas que atendiam os provenientes das camadas populares⁸³ (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018).

⁸³ Pinto, Müller e Anjos apresentam recorte de matéria do Correio Braziliense, datada de 27/04/1960, na qual evidencia-se o entusiasmo com a proposta educacional engendrada na nova capital “Ali brincam juntos, no ambiente mais sadio possível, com distribuição gratuita de lanches, filhos de deputados e de candangos” (CORREIO BRAZILIENSE, 27/04/1960, p. 08 apud PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018, p. 06).

A proposta pedagógica do Distrito Federal se centrava em uma perspectiva globalizante de educação, abrangendo todos os níveis, desde o ensino elementar à educação superior, sugerindo um sistema contínuo, com ênfase em uma formação que habilitasse o homem para as novas exigências da vida moderna, principalmente nos campos científico e tecnológico (PEREIRA; ROCHA, 2005). A escola da capital deveria servir como referência para o restante do país – inclusive no que tange à educação de adultos – e como laboratório de experiências pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 1982).

Sendo assim, em 1962 o Presidente da República, João Goulart, juntamente com o professor Paulo Freire⁸⁴, tornaram Brasília sede do Plano de Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, que também foi implementado em outros seis estados da federação: Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Santa Catarina (COSTA; OLIVEIRA; MACHADO, 2019). À época, foram fundados cerca de trezentos Círculos de Cultura nas cidades-satélites do Distrito Federal (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012). O objetivo da proposta consistia em zerar, até o primeiro semestre de 1964, o contingente de analfabetos de toda a região do DF, ou seja, o projeto tencionava alfabetizar cerca de 40 mil pessoas (COSTA; OLIVEIRA; MACHADO, 2019).

Costa, Oliveira e Machado (2019) destacam a atuação da Universidade de Brasília no período e sua colaboração na oferta de cursos de alfabetização de adultos, com ações coordenadas tanto por parte dos professores da instituição, quanto do movimento estudantil.

Com o advento do regime civil-militar, em 1964, que considerou o Sistema Paulo Freire subversivo, a proposta de ensino sofreu uma reorientação, ajustada à ideologia política. Os anos que se seguiram ao golpe estiveram marcados por uma inércia na regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, nos âmbitos federal e distrital, malgrado o alto índice de analfabetos da capital, que, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 1968, chegava a 39,7% da população com idade acima de 14 anos (IBGE, 1968).

A partir de 1971, após a promulgação da Lei 5.692/1971, que implantou o Ensino Supletivo, a então Fundação Educacional do Distrito Federal, através de projeto aprovado pelo Parecer nº 31/72 – CEDF, estruturou a educação destinada aos jovens e adultos, subdividindo-a em fases, conforme o quadro abaixo:

⁸⁴ Paulo Freire exercia, então, a função de Coordenador do Plano Nacional de Alfabetização.

Quadro 5 – Estrutura do Ensino Supletivo no Distrito Federal (1972-1977)

Grau	1º grau			2º grau
	FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Organização do Ensino Supletivo	Programa de Alfabetização, orientado pelo MOBRAL	1ª Etapa 2ª Etapa 3ª Etapa 4ª Etapa	1ª Etapa 2ª Etapa 3ª Etapa 4ª Etapa	1ª Etapa 2ª Etapa 3ª Etapa 4ª Etapa
Carga horária	240 horas (alfabetização) + 240 (reforço)	Etapas semestrais, correspondentes às quatro séries iniciais do ensino de 1º grau	Etapas semestrais, correspondentes às quatro séries finais do ensino de 1º grau.	Etapas semestrais, correspondentes ao ensino de 2º grau.

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 1982, p. 407.

Na Fase III, o estudante poderia optar pelo curso de frequência obrigatória ou pelo curso preparatório para os exames supletivos de 1º grau, que não exigiam assiduidade.

O projeto de Educação Supletiva previa ainda a extensão da oferta e a “ampliação dos serviços de encaminhamento para Exames Supletivos” (DISTRITO FEDERAL, 1982, p. 250). Do mesmo modo, a Fundação Educacional do DF preocupou-se em ministrar cursos para formação e aperfeiçoamento profissional⁸⁵, bem como aplicar exames de qualificação, em atendimento ao estabelecido na lei 5.692/1971.

De fato, durante a década de 1970, diversos programas foram implementados no organograma do Ensino Supletivo do Distrito Federal, dentre os quais destacam-se as iniciativas de educação à distância com o emprego de recursos tecnológicos, tais como: o Projeto Minerva⁸⁶ – que contava com trinta e seis rádiopostos em todo o território do DF⁸⁷ -, o curso TVE-QUALISUPRI, em nível de qualificação profissional, e o Telecurso Fase IV. Também foram conduzidos programas para o atendimento de militares do Exército⁸⁸ (Projeto Verde Oliva) e de detentos que cumpriam penas no Centro de Internamento e Reeducação da Secretaria de Segurança Pública do Governo do Distrito Federal (Projeto Reintegração).

⁸⁵ No que tange à Educação Profissional, destaca-se o Projeto Poli, cujo objetivo consistia na oferta de cursos profissionalizantes para os estudantes dos cursos supletivos de 2º grau. Os cursos eram ministrados por entidades privadas, mediante convênio (DISTRITO FEDERAL, 1982).

⁸⁶ O Projeto Minerva era um programa do governo federal de cursos preparatórios para exames, transmitidos por meio de radiodifusão em todo o território nacional.

⁸⁷ Conforme Parecer nº 23/1978, aprovado em 26 de abril de 1978.

⁸⁸ O Parecer nº 100/77 justifica a implantação do Projeto Verde Oliva, mencionando a baixa escolaridade dos jovens que ingressaram no serviço militar entre 1972-1977. Segundo levantamento realizado à época, cerca de 50% dos recrutas não tinham concluído o curso de 1º grau (DISTRITO FEDERAL, 1982).

Com exceção do Projeto Verde Oliva, que possuía um Centro de Ensino próprio, instalado no Batalhão de Polícia do Exército, os outros programas citados tinham por finalidade preparar os estudantes para participar de exames de suplência.

Em 1978, até mesmo a Fase IV do sistema de Ensino Supletivo do DF foi convertida em preparatório para exames. Apenas o Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul – CESAS e o Centro de Estudos Supletivos Verde Oliva – CESVO mantinham avaliações em processo (COSTA; OLIVEIRA; MACHADO, 2019).

Em meados dos anos 1980, por meio da atuação de estudantes da Pós-Graduação da Universidade de Brasília, foi implementado na cidade de Ceilândia um projeto de alfabetização de jovens e adultos referenciado nos princípios emancipadores e libertários do método Paulo Freire. Projetos semelhantes foram desenvolvidos também nas cidades-satélites do Paranoá, Gama, Sobradinho e em localidades do entorno do Distrito Federal: em Luziânia, Novo Gama e Pedregal (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012).

Iniciado o período de redemocratização do país, foi criado, em 1989, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA, constituído como espaço político integrado à sociedade civil para o estabelecimento de parcerias com vistas à erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e região do Entorno⁸⁹. O grupo compôs a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – CPNAC/1990 e participou ativamente na construção das políticas educacionais para jovens e adultos no Distrito Federal.

No entanto, os primeiros anos da década de 1990 foram marcados por embates políticos entre os órgãos oficiais e os movimentos populares. Costa, Oliveira e Machado (2019) relatam que a relação entre os dois segmentos não era amistosa. Eram comuns entraves na comunicação com o Governo, que frequentemente demonstrava resistência em conceder apoio técnico às atividades executadas pelos setores populares. Apesar dos conflitos, os movimentos sociais, juntamente com o GTPA, intervieram na elaboração da Lei Orgânica do DF – promulgada em 1993 –, apresentando propostas e sugestões que tinham como intuito reiterar o direito objetivo à educação extensivo aos jovens e adultos, já posto pela Constituição, no ordenamento jurídico do Distrito Federal.

O artigo 225 da referida Lei Orgânica reforça o compromisso do DF em garantir o acesso e permanência dos educandos da EJA à educação básica:

Art. 225. O Poder Público deve prover atendimento a jovens e a adultos, principalmente trabalhadores, por meio de programas específicos, de modo a

⁸⁹ Informação disponível em <http://forumeja.org.br/df/node/29>. Acesso em 22/05/2020

compatibilizar educação e trabalho. (Artigo com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 79, de 2014.)

Parágrafo único. Cabe ao Poder Público implantar programa permanente de alfabetização de adultos articulado com os demais programas dirigidos a este segmento, observada a obrigatoriedade de ação das unidades escolares em sua área de influência, em cooperação com os movimentos sociais organizados (DISTRITO FEDERAL, 1993).

A nova conjuntura política, firmada com a eleição de Cristovam Buarque, em 1994, favoreceu o diálogo entre os representantes dos movimentos populares e as entidades governamentais. Logo no início da gestão, foi instituído o Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos, através da Lei nº 849/1995, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Distrito Federal. Para garantir o aporte financeiro ao programa, foi criado o Fundo de Apoio ao Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos – FUNALFA⁹⁰. Embora no período, tenham se estabelecido parcerias e remanejado recursos para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na capital, poucas ações passaram ao plano concreto (COSTA; OLIVEIRA; MACHADO, 2019).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, representa um divisor de águas para a Educação de Jovens e Adultos. Ao reconhecer a EJA como modalidade de ensino, com perfil próprio, dotado de idiossincrasias, rompe-se com a concepção supletiva do ensino, vigente até então, e estabelece-se um novo paradigma (MACHADO, 2009; BRASIL, 2000). No entanto, a despeito da nova roupagem dada pela legislação, o campo das políticas públicas de EJA, em âmbito distrital, esteve praticamente estagnado nos últimos anos do século XX, o que se sucedeu também na esfera federal.

Nesse ínterim, o GTPA continuava atuante nas cidades-satélites, promovendo encontros nos quais eram debatidas metodologias e propostas para a alfabetização de jovens e adultos. Nos anos 2000, o grupo articulou, juntamente com a Universidade de Brasília, o Programa de Alfabetização-2000, somando-se às parcerias com o Programa Alfabetização Solidária 1997-2002 e Telecom/2002. O trabalho do grupo lhe rendeu, em 2002, o credenciamento como Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, em reconhecimento ao seu histórico de luta em prol da EJA no DF e Entorno⁹¹.

Os programas educacionais para jovens e adultos propostos pelo governo federal, a partir de 2003, na gestão Lula, e, posteriormente, durante a administração de Dilma Rousseff,

⁹⁰ Fundo instituído pela Lei Nº 1.511/1997.

⁹¹ O histórico das atividades do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA pode ser acessado em <http://forumeja.org.br/df/node/29>. Acesso em 21/05/2020.

integraram a oferta de EJA do Distrito Federal – foi o caso do Programa DF Alfabetizado, PROJOVEM, PROEJA e PRONATEC, que foram adaptados às especificidades locais⁹².

Em 2014, o DF recebeu do governo federal o selo de Território Livre do Analfabetismo, sendo a primeira capital a obter o título. Contudo, embora o termo “livre” imprima a ideia de liquidação total do analfabetismo, o DF não chegou a zerar os índices. Com efeito, a concessão do selo parece ter um valor simbólico, já que independe do letramento de todo o conjunto populacional – basta que mais de 96% seja capaz de ler e escrever. Em Censo Domiciliar, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE, o Distrito Federal superou essa marca, registrando o percentual de 96,4% de pessoas alfabetizadas em seu território (IBGE, 2010). Dados mais recentes da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD de 2018, indicam que o índice subiu para cerca de 98% (CODEPLAN, 2018). Todavia, o Distrito Federal ainda não extinguiu completamente o analfabetismo, o que indica a necessidade de o poder público envidar esforços para esse fim.

Na última década, o governo do DF organizou o sistema de ensino⁹³ e editou normas relevantes para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos, como a Agenda Territorial⁹⁴ e o Plano Distrital de Educação – PDE, instituído pela Lei nº 5.499/2015, com período de vigência decenal. O PDE propõe diretrizes e metas, que servirão como base para o desenvolvimento de programas e projetos, visando a melhoria na qualidade do ensino e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 11). O documento decorre da adequação do DF ao Plano Nacional de Educação e suas respectivas metas com vigência de 2014 a 2024.

A base curricular da EJA no Distrito Federal é definida no documento “Currículo em Movimento da Educação Básica”. Pautado em uma concepção de educação integral e no desenvolvimento multidimensional do sujeito, o currículo reitera o compromisso da Secretaria de Estado de Educação do DF em garantir o acesso dos indivíduos ao ensino de qualidade e

⁹² Os programas preveem a atuação articulada das Secretarias Estaduais/Distritais e do governo federal para a elaboração das propostas pedagógicas, que devem orientar-se de acordo com as necessidades regionais de formação e de qualificação profissional. No caso do PROEJA, por exemplo, foi desenvolvido no Distrito Federal o subprojeto Transiarte, em parceria com a Universidade de Brasília, que incorpora a linguagem midiática para resolução de situações-problemas e construção da identidade artística e cultural dos sujeitos (REIS; CASTIONI; TELES, 2012).

⁹³ Reestruturação efetuada através da Resolução nº 01/2012.

⁹⁴ A Agenda Territorial consiste em uma proposta para o desenvolvimento de um planejamento articulado que permita construir uma política de EJA mais orgânica. O documento propõe, dentre outras determinações, o diálogo entre entes públicos e sociedade civil para formulação e execução de políticas para a Educação de Jovens e Adultos e a articulação entre esferas do governo para indicar ações de formação continuada para a modalidade. O roteiro da Agenda, portanto, faz parte de um pacto nacional, resultante do diálogo entre o Ministério da Educação, a SECAD e as Comissões Estaduais da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA. No âmbito do DF, a Agenda foi instituída pelo Decreto Distrital nº 33.800/2012.

assegurar condições de permanência a todos e todas, em conformidade com os preceitos constitucionais e os ideais de gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Em 2014, foram homologadas as primeiras Diretrizes Operacionais de EJA, em âmbito distrital, para o período de 2014 a 2017, produto de debates promovidos entre os diversos segmentos da rede de ensino – docentes, discentes, profissionais da área de educação e especialistas. O documento apresenta o panorama geral da EJA no Distrito Federal, as especificidades dos sujeitos e da oferta e a organização pedagógica e curricular.

No DF, a Educação de Jovens e Adultos está estruturada atualmente em três segmentos que, por sua vez, subdividem-se em etapas semestrais, que correspondem às séries do sistema regular. O primeiro segmento equivale às séries iniciais do Ensino Fundamental, o segundo equipara-se às séries finais – ambos com carga horária total de 1.600 horas cada – e o terceiro segmento corresponde ao Ensino Médio, com carga horária de 1.200 horas. Entretanto, a legislação prevê adequações no regime regular e flexibilizações para assegurar ao estudante sua permanência na escola.

Um dos eixos norteadores das Diretrizes Operacionais de EJA é a oferta de Educação Profissional, reconhecida como uma “demanda histórica” dos sujeitos trabalhadores. São sugeridos dois formatos para a oferta: cursos técnicos, concomitantes ao ensino regular, e cursos integrados à formação geral (Cursos integrados FIC⁹⁵ – Formação Inicial e Continuada).

A partir de 2018, o Conselho de Educação distrital iniciou o processo de revisão e atualização das normativas que regulamentam o Sistema de Ensino do DF por meio da Resolução nº 01/2018 e as Notas Técnicas nº 1, 2 e 3, expedidas em 2019. Em 2020, as Diretrizes Operacionais de EJA também foram reformuladas, porém o texto praticamente não sofreu modificações, nem foram alvitadas orientações diversas daquelas, presentes na primeira versão do documento.

⁹⁵Cursos aplicados em todos os segmentos, com carga horária máxima de 400 horas, no âmbito do PROEJA (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Em 2016, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal estabeleceu parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Distrito Federal (SENAI-DF) para oferta de Cursos de Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada (FIC) aos estudantes do Ensino Médio da rede pública. No ano seguinte, onze Regionais de Ensino ofereciam a formação profissional do estudante da EJA no decorrer do ensino propedêutico. Também foi constituída parceria com o MEC para atendimento por meio do PRONATEC.

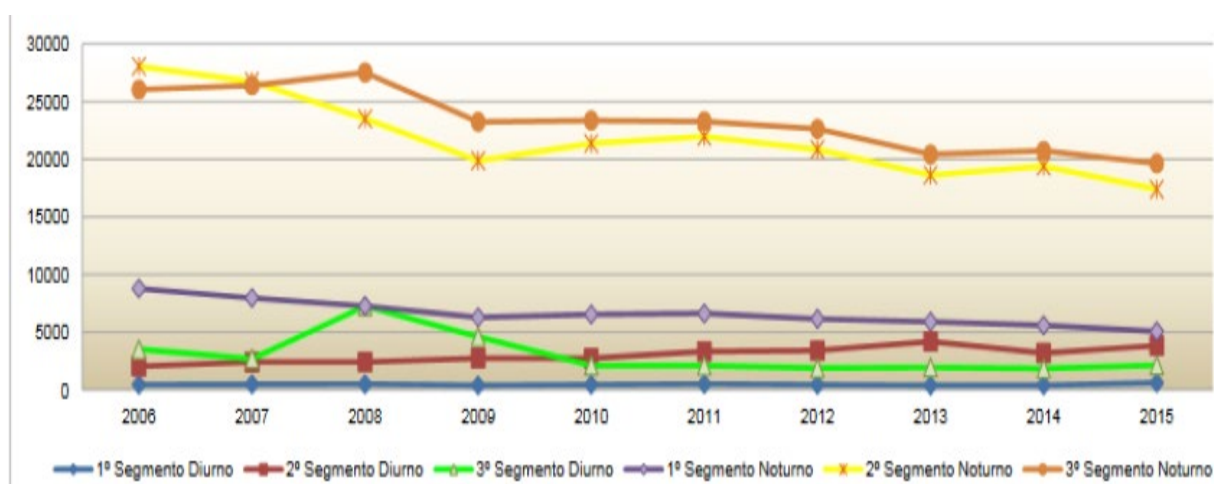
4.2 O lócus da pesquisa: perfil da oferta de EJA no Distrito Federal

Após a análise da conjuntura histórico-constitutiva da Educação de Jovens e Adultos no DF, convém acessar os dados dos Censos Escolares, a fim de delinear o perfil da oferta de EJA no que concerne às unidades de ensino e número de matrículas registradas na modalidade. Torna-se ainda salutar contrastar tais informações com os dados referentes à aplicação do ENCCEJA, haja vista a Educação de Jovens e Adultos ser composta por cursos e exames.

Segundo Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD realizada em 2018, a estimativa populacional do DF aproxima-se de 2.881.854 habitantes. Destes, cerca de 750 mil residentes, com idade superior a 25 anos, não concluíram a educação básica, número que equivale a 24% da população total. A essa parcela soma-se ainda o contingente de analfabetos – 57.500 pessoas (de acordo com a mesma pesquisa) – e de estudantes mais jovens, com idade acima de 15 anos⁹⁶, que também tiveram seu processo de escolarização interrompido (CODEPLAN, 2018). Contudo, apesar da alta demanda potencial de EJA, a rede pública de ensino vem apresentando sucessivas reduções nas taxas de matrículas na Educação de Jovens e Adultos.

O comparativo da evolução das matrículas no período de 2006-2015 demonstra uma queda progressiva em todos os segmentos da EJA noturno – turno em que há maior oferta de vagas – mais acentuada nos últimos anos.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de EJA no DF (2006-2015)⁹⁷



Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 40.

⁹⁶ A legislação estabelece que os educandos com idade acima de 15 anos podem matricular-se na EJA (1º ou 2º segmento) ou pleitear certificação relativa ao Ensino Fundamental.

⁹⁷ Matrículas registradas no 1º semestre de cada ano.

Embora não tenha havido grandes oscilações entre 2015 e 2017, nos anos subsequentes, o 3º segmento sofreu um decréscimo de cerca de 10% ao ano no número de matriculados, o que impactou diretamente na quantidade de unidades escolares (Ues) que ofertam Educação de Jovens e Adultos no DF.

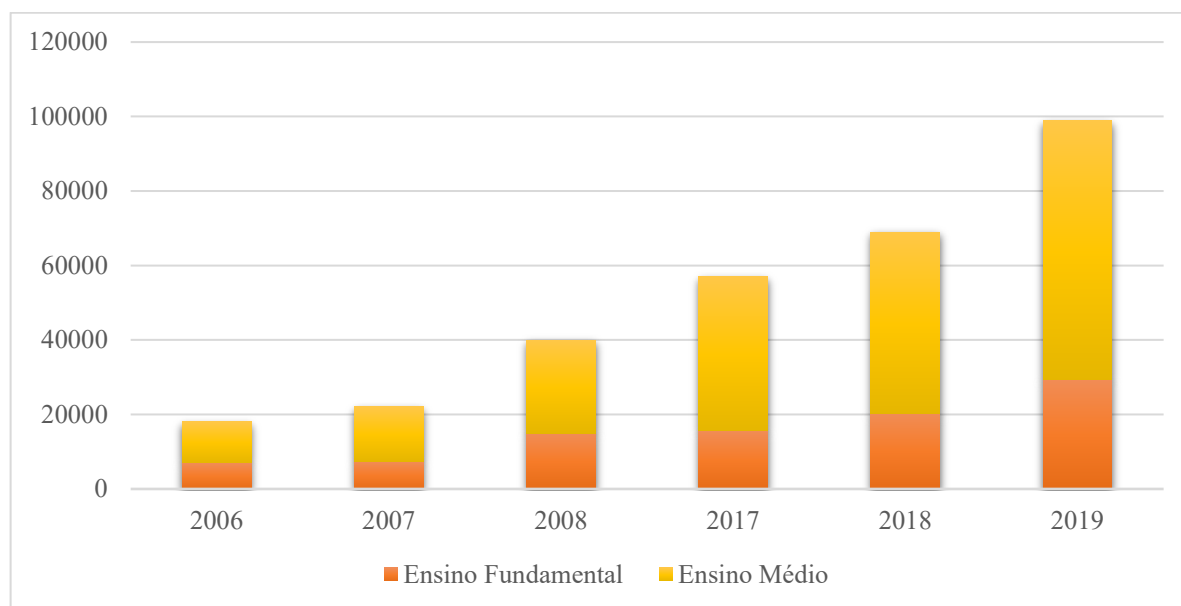
Os resultados apurados nos Censos 2018 e 2019 revelam que, no espaço de 01 (um) ano, das 107 escolas em atividade, quatro deixaram de ofertar a modalidade. A cidade mais afetada foi o Paranoá, com duas Ues fechadas. As outras Coordenações Regionais de Ensino que registraram baixa foram Ceilândia e Gama⁹⁸. Não há nos documentos oficiais qualquer menção sobre o encerramento dos cursos nestes estabelecimentos, tampouco exposição dos motivos que culminaram com o fechamento das unidades.

Todavia, o fenômeno não ocorre exclusivamente no Distrito Federal. Dados do Censo da Educação Básica de 2019 indicam que há uma tendência de diminuição no número de matrículas em todo o país. No comparativo com o ano anterior, o quantitativo nacional de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – 3º segmento apresentou uma redução de aproximadamente 7,1%, a queda mais acentuada dos últimos cinco anos (INEP, 2019).

Em contrapartida, as inscrições para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos multiplicam-se a cada edição. Durante os seis primeiros anos, o número de candidatos no país saltou de 14.488, em 2002, para 846.182, em 2008 (CATELLI JR; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 70). Uma década mais tarde, em 2019, foram 2.973.386 inscritos. No Distrito Federal, a evolução das inscrições para o ENCCEJA foi igualmente expressiva, conforme se observa no gráfico:

⁹⁸ As escolas de EJA que encerraram suas atividades em 2019 foram: a Escola Classe do Setor P Norte, em Ceilândia, o Centro Educacional Casa Grande, que integra a Coordenação Regional de Ensino do Gama e a Escola Classe Café sem Troco e Escola Classe 03, ambas vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Paranoá.

Gráfico 4 – Inscrições para o ENCCEJA no Distrito Federal



Fonte: INEP/ MEC (2017,2018,2019).

Em 2006, ano em que o Distrito Federal aderiu ao exame, apenas 52 secretarias municipais e duas estaduais – Tocantins e Mato Grosso do Sul – participaram do certame (GATTO, 2008, p. 82). Não obstante, mesmo sendo um sistema ainda incipiente, os números do ENCCEJA foram significativos já nessa primeira edição, porquanto 10.902 pessoas se inscreveram para o Ensino Médio, ao passo que, no mesmo período, 29.565 estudantes estavam matriculados no 3º segmento da EJA no Distrito Federal. No ano seguinte, o número de inscritos cresceu cerca de 22% em relação ao ano anterior.

Em 2008⁹⁹, em todo o país foram 846.142 inscritos, mais do que o dobro dos participantes da edição de 2007. Catelli Jr. e Serrão (2014) associam a elevação nos índices ao fato do INEP ter assumido, a partir deste ano, grande parcela dos custos com a elaboração e aplicação do exame, o que serviu como um estímulo à adesão de municípios e estados¹⁰⁰. No Distrito Federal, as inscrições continuaram em uma crescente. Em 2008, o número de inscritos superou em 46% o registrado em 2007.

⁹⁹ Em 2008, a Portaria nº 147 INEP/MEC estabelece uma Tabela para Elaboração de Instrumentos de Avaliação, descrevendo as habilidades previstas e a métrica de proficiência adotada pelo exame, o que atribui maior clareza ao processo (SERRÃO, 2014).

¹⁰⁰ Neste ano, participaram do ENCCEJA oito Secretarias estaduais, a SEEDF, e as secretarias de 314 municípios (SERRÃO, 2014).

Observa-se que a quantidade de candidatos para o nível médio sobrepuja, em todas as edições analisadas, o contingente de estudantes que pleiteiam certificação para o Ensino Fundamental.

Com a transição da função certificadora do nível médio para o ENEM, em 2009, o número de inscritos caiu consideravelmente. Convém, entretanto, destacar que os dados referentes aos processos de 2009 e 2010 apresentam alta taxa de “*missing cases*”, ou seja, as informações divulgadas pelo INEP estão incompletas ou desconstruídas. Em estudo¹⁰¹ realizado por Catelli Jr., Haddad e Ribeiro (2014, p. 92), constatou-se a ausência de registros concernentes aos pedidos de certificação de 97% dos inscritos no ENEM de 2009 e de cerca de 21% dos inscritos na edição de 2010. A pesquisa ainda apurou que algumas informações relativas ao ano de 2009 foram perdidas, pois quando se atribuiu a função certificadora ao ENEM, as inscrições para o ENCCEJA já estavam em curso. Na fusão dos sistemas, os dados foram extraviados (CATELLI JR.; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 92).

Tabela 2 – Dados de certificação relativos ao ENEM – DF

	Total de inscritos	Solicitaram certificação
2009	62.871	2.782
2010	65.353	9.301
2011	75.137	10.862
2012	89.563	12.110
2013	114.769	15.563
2014	160.922	24.387
2015	160.440	24.596
2016	166.007	26.976

Fonte: CATELLI JR.; HADDAD; RIBEIRO, 2014.

Enquanto esteve responsável pela certificação do Ensino Médio, o número de candidatos que prestaram o ENEM com o propósito de concluir a escolaridade cresceu progressivamente, sob as críticas daqueles¹⁰² que consideravam que a acumulação de finalidades díspares – acesso ao nível superior e conclusão do nível médio – além de não atender

¹⁰¹ Segundo o mesmo estudo (CATELLI JR.; HADDAD; RIBEIRO, 2014), em 2009, o ENCCEJA registrou 4.625 inscrições para o nível médio no DF.

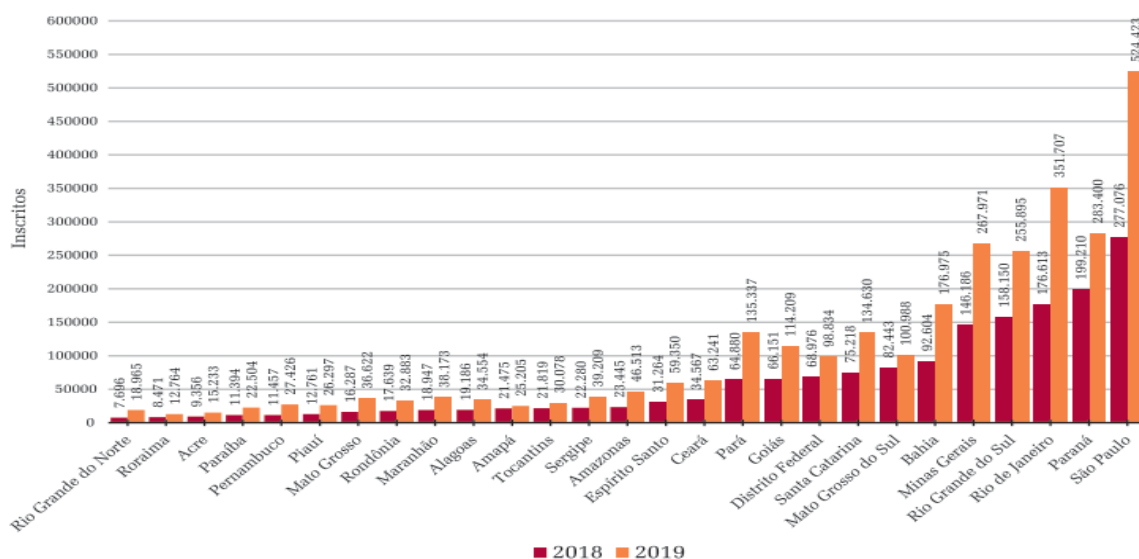
¹⁰² Em 2010, os servidores do INEP elaboraram Nota Técnica, na qual contestavam a dualidade de funções do ENEM (CATELLI JR., 2016).

às especificidades dos educandos da EJA, comprometia a isonomia no tratamento dos participantes, submetendo-os a um processo de avaliação estruturado conforme o currículo do ensino regular e com fins de seleção, prioritariamente (SERRÃO, 2014; CATELLI JR, 2016). Ademais, coexistiam dois formatos de provas com finalidade de certificação, posto que, fora do país, o ENCCEJA ainda era aplicado para o nível médio¹⁰³ (BRASIL, 2010, p. 3).

Em 2017, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos retoma sua atribuição como instrumento para certificação do Ensino Médio, e neste ano é registrado um aumento de 53,35% no número de inscrições, com relação à edição do ENEM de 2016. No ano seguinte, a taxa apresenta uma elevação mais tímida, de aproximadamente 17%. Porém, em 2019 volta a crescer 45%¹⁰⁴.

Esses índices posicionaram o Distrito Federal entre as 11 unidades da federação que lideram o ranking de inscritos no ENCCEJA, nas edições de 2018 e 2019, superando estados mais populosos e com contingente de não-escolarizados maior, como é o caso do Ceará, Maranhão e Alagoas, por exemplo.

Gráfico 5 -Inscritos no ENCCEJA por unidade da federação



Fonte: SANTOS; SANTOS (2021, p. 51).

¹⁰³ Insta salientar que, a partir de 2011, a Secretaria de Educação do Distrito Federal assume a certificação dos estudantes residentes no exterior.

¹⁰⁴ Embora não constitua objetivo deste estudo analisar a proficiência dos educandos nos exames, convém apresentar um breve comparativo entre o desempenho observado nas provas do ENCCEJA e do ENEM. Os microdados do INEP/MEC, relativos aos inscritos de todo o país, revelaram que nos quatro últimos anos em que conduziu o processo de certificação, a aprovação no ENEM oscilou entre 11,3% e 14,3%. Já o ENCCEJA registrou em 2017, 20,8% de aproveitamento. Em 2018, o índice atingiu 36%.

4.3 Os sujeitos da pesquisa: A bifurcação no caminho da EJA

Caracterizar o sujeito da EJA é tarefa complexa, entretanto, para melhor compreender a oferta da Educação de Jovens e Adultos é crucial adentrarmos o universo destes indivíduos, os fatores que compõem sua identidade e itinerários de vida. Neste sentido, Arroyo (2018) afirma que a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos deve pautar-se nas especificidades

[...] desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2018, p. 21)

Com efeito, este estudo parte da subjetividade destes sujeitos e de sua percepção acerca de seu processo formativo. Contudo, reconhece que, frente à transitoriedade do perfil da EJA, os pontos abordados não são estáticos, mas acompanham a própria natureza mutável do ser. Outrossim, não se pode olvidar que o educando da EJA se constitui enquanto sujeito histórico e social. Desse modo, ao considerar seus percursos formativos e as políticas públicas desenvolvidas para estes jovens e adultos, tal premissa precisa ocupar a centralidade que lhe é devida.

Assim, buscou-se verificar os liames entre as diferentes fontes de informação que embasam a pesquisa, no sentido de promover a triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 1987), coligindo as percepções dos sujeitos coletadas em suas narrativas com as sinopses estatísticas elaboradas pelo INEP relativas aos inscritos nas edições de 2017, 2018 e 2019. Do cotejamento dos dados, emergiram categorias de análise: os processos excludentes, a relação com o trabalho e a autoimagem, categorias estas que se entrelaçam às concepções formativas dos educandos que participam do ENCCEJA. A partir dessas dimensões, foram elencados alguns subtópicos, como a relação do sujeito com a escola, a interferência dos fatores socioeconômicos e culturais, o status social associado à educação e o valor simbólico que esta assume na figura da certificação, dentre outros. O quadro abaixo apresenta de forma mais detalhada a organização destas categorias.

Quadro 6 – Dimensões e categorias de análise

Categorias centrais	Categorias adjacentes
Processos excludentes	Relação com a escola; Juvenilização na EJA; Relações de gênero e educação; Acesso aos bens materiais e simbólicos.
Trabalho	Trabalho e identidade; Valor simbólico da certificação com relação ao trabalho.
Identidade – Autoimagem	Relações familiares; Representações da certificação com relação a autoestima/autoimagem; Autoimagem e processo emancipatório.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.3.1 As diferentes faces dos processos excludentes

As normativas que versam sobre a EJA assumem-na como uma modalidade “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos” (BRASIL, 1996). Infere-se, portanto, que o educando jovem e adulto esteve à margem do processo de ensino, alijado de seu direito à educação em dado momento de sua história. Para Oliveira (1999), a posição destes sujeitos enquanto excluídos da escola é um dos fatores que distinguem o estudante da EJA. Essa exclusão é decorrente da forma de organização da própria escola, da linguagem que valoriza e dos saberes que legitima (OLIVEIRA, 1999).

A exclusão que se nota em sua trajetória escolar, com sua “não-adequação” ao sistema, demonstrada pelas reprovações constantes e pelo abandono é, todavia, uma ramificação de outros processos excludentes que estes indivíduos sofrem nas demais esferas sociais. A escola é, assim, uma extensão do espaço social que lhes é reservado.

Segundo Bourdieu e Champagne (2001) a escola instaura uma exclusão branda, na medida em que apregoa a inclusão, mas mantém os indivíduos vulneráveis socialmente em hierarquia inferior em seu processo de escolarização, “[...] vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

Esse movimento contraditório de incluir excluindo representa de acordo com Martins (1997) uma característica da sociedade capitalista, que segue este protocolo para que a inclusão esteja delimitada por seus parâmetros. O autor reforça então, que a exclusão não existe propriamente, pois o sujeito encontra-se incluído nesse modelo social, mesmo que de forma parcial ou subalterna. O que se chama de exclusão é, de fato, um conjunto de problemáticas impostas por essa ordem inclusiva precária, que reserva à população pobre um “lugar residual” na sociedade. Desse modo, Martins (1997) sublinha que a “exclusão [...] cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34)¹⁰⁵.

Em linha semelhante, Kuenzer (2002) estabelece uma distinção entre a “exclusão includente”, evidenciada na reestruturação produtiva, mediante o enfraquecimento dos direitos trabalhistas e a consequente precarização das relações de trabalho, e a “inclusão excludente”, que se opera através de estratégias educacionais pseudo-universalistas e democráticas, mas que pouco contribuem para uma formação autônoma, crítica e reflexiva.

Paulo Freire (2017), por sua vez, atenta para a desumanização que se apresenta na negação de direitos, na desigualdade, na exploração e nas manifestações de violência dos opressores sobre os oprimidos, que acaba por tolher sua condição humana¹⁰⁶.

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz.

Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres de fora de” e assumirem a de “seres dentro de”.

Na verdade, porém, os marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se” em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 2017, p. 84-85).

A “elasticidade” do conceito de exclusão/inclusão (STRECK, 2009) não nos permite, no entanto, o engessamento do termo, visto que tantas são as definições de exclusão quanto os são os processos nos quais essa se desdobra, abordados aqui, prioritariamente os decorrentes da privação da escola, dos bens materiais e dos bens culturais. Todavia, não se deve confundir a exclusão social com pobreza, como reforça Shiroma (2001), artifício geralmente utilizado para

¹⁰⁵ Martins (1997) afirma que a fetichização do termo exclusão pode diluir as especificidades dos problemas assim designados e, conseqüentemente, deturpar as formas de combatê-los.

¹⁰⁶ Ao longo de suas obras, Freire utiliza várias expressões para designar os sujeitos que se encontram vitimados pela ordem social, como exemplo cito “esfarrapados do mundo”, “marginalizados”, “condenados da Terra” e mesmo “excluídos” (STRECK, 2009).

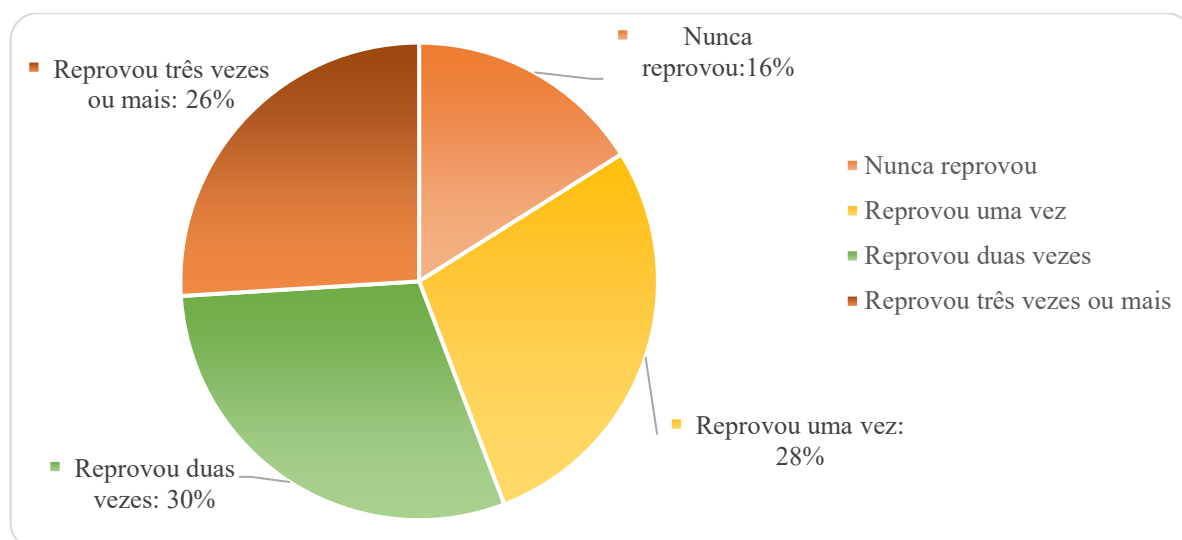
se transferir do Estado para o indivíduo a responsabilidade por sua inclusão, difundindo a falsa ideia de que a marginalização do sujeito é produto de sua inaptidão exclusivamente.

Não obstante, mais do que uma discussão no campo semântico, o binômio exclusão/inclusão está envolto por aspectos políticos, epistemológicos e ideológicos, que determinam o grau em que essa exclusão/inclusão se efetiva. Desse modo, as políticas públicas voltadas para as classes menos abastadas promovem uma espécie de “inserção” destes sujeitos, porém, isso se dá apenas em um nível superficial.

No contexto escolar, a exclusão dos sujeitos se materializa mais comumente através da evasão e da repetência. No Distrito Federal, os índices nesses dois quesitos são superiores para o Ensino Médio. A taxa de reprovação registrada para a rede pública no ano de 2019 no nível médio atingiu 12,2% dos estudantes, enquanto cerca de 4,7% abandonaram a escola (DISTRITO FEDERAL, 2019).

No que se refere aos inscritos no ENCCEJA, os microdados correspondentes à edição do ENCCEJA-2017 quanto aos índices de reprovação revelam como estes educandos, que se encontravam inseridos no sistema educacional apresentaram dificuldades de adequação demonstradas pelo seu desempenho insatisfatório nas escolas. Aproximadamente 85% dos estudantes do Distrito Federal que se inscreveram para o exame alegaram ter reprovado pelo menos uma vez durante seu percurso escolar, sendo que, deste total, 25,7% declararam ter reprovado três vezes ou mais. Em 2018, os índices registrados foram semelhantes e se aproximam do registrado em 2019, conforme o gráfico (INEP, 2018, 2019).

Gráfico 6 – Índice de reprovação escolar dos estudantes que prestaram o ENCCEJA em 2019



Fonte: INEP/MEC (2017, 2018, 2019).

A incidência de alta taxa de reprovação demonstra o que Freitas (2002, p. 315) chama de “vocalização seletiva da escola”, mecanismo que perpetua os processos de exclusão e acentua a estratificação social.

Ao analisar os índices referentes à evasão escolar¹⁰⁷, evidencia-se as relações truncadas destes indivíduos com a escola. Em 2017, dos 57.050 inscritos para o exame no Distrito Federal, 1.471 nunca chegaram a frequentar nenhum estabelecimento de ensino, 46,84% não terminaram o Ensino Fundamental e 50,57% abandonaram os estudos enquanto cursavam alguma série do Ensino Médio. Percentuais similares foram apurados nas edições seguintes, de 2018 e 2019.

Os dados do INEP apontam ainda que, em 2017, 8.881 estudantes que estavam regularmente matriculados no ensino regular migraram para o ENCCEJA naquele ano. Em 2018 esse número foi de 9.207 e em 2019 de 10.270 (INEP, 2017, 2018, 2019).

Embora não seja possível determinar quantos desses candidatos eram alunos da Educação de Jovens e Adultos no momento da inscrição (por ausência de especificação das informações nesse sentido), cabe a correlação dos dados, posto que as limitações etárias impostas pela legislação para concessão de certificação via exames habilitaria estes estudantes a frequentarem cursos de EJA¹⁰⁸.

No levantamento das fichas cadastrais dos estudantes, observou-se como esta evasão pode estar se convertendo em transição para a conclusão da escolarização através do exame.

No somatório, as oito contabilizaram 137 estudantes que deixaram de frequentar o ensino presencial na EJA e se certificaram pelo ENCCEJA no ano de 2019. Para efeitos deste estudo, os dados referentes aos educandos matriculados no regime regular não foram considerados.

¹⁰⁷ Santos e Santos (2021) distinguem os termos abandono e evasão conforme os indicadores educacionais. Assim, o abandono ocorre quando o estudante deixa a escola no decorrer do ano letivo, enquanto à evasão está relacionada a não continuidade dos estudos na transição de uma série para outra. Contudo, não é possível precisar a partir dos dados estatísticos do INEP se os educandos evadiram ou abandonaram e nem sequer há referência sobre as diferentes acepções dos termos no dicionário de dados do ENCCEJA (SANTOS; SANTOS, 2021), portanto, como os próprios documentos sobre o exame estabelecem uma sinonímia entre os conceitos, esta pesquisa segue um caminho semelhante.

¹⁰⁸ Para pleitear certificação relativa ao ensino fundamental, o estudante precisa ter 15 anos de idade, para o nível médio, 18 anos. A limitação etária estipulada para os exames é a mesma dos cursos presenciais, já que ambos constituem a oferta da Educação de Jovens e Adultos, conforme a LDBEN.

Tabela 3 - Migração para o ENCCEJA

Escolas	Turmas de EJA – 3º segmento	Migraram para o ENCCEJA
Centro de Ensino Médio 03	12 turmas	36 estudantes
Centro de Ensino Médio 04	06 turmas	08 estudantes
Centro de Ensino Médio 09	06 turmas	22 estudantes
Centro Educacional 06	09 turmas	16 estudantes
Centro Educacional 11	12 turmas	15 estudantes
Centro Educacional 14	06 turmas	23 estudantes
Centro Educacional 16	06 turmas	15 estudantes
Centro Educacional Incra 09 ¹⁰⁹	03 turmas	02 estudantes
Total	60 turmas	137 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quantitativo de educandos que migraram para o ENCCEJA equivale a cerca de 7,5% do total de estudantes atendidos nas unidades de ensino elencadas. Este número aproxima-se do índice de queda nas matrículas na rede pública (SEEDF, 2018). Três das escolas supramencionadas registraram redução no número de turmas nos dois últimos anos.

A maioria dos educandos cujas fichas foram objeto de análise nasceu no Distrito Federal e tem entre 18 e 25 anos, perfil que se aproxima da média de idade dos inscritos do ENCCEJA em edições passadas.

Do total de estudantes que migraram para o ENCCEJA, cerca de 20% cursava a 3ª etapa do 3º segmento, ou seja, estava em vias de concluir a última fase da educação básica.

As dificuldades em se manter na escola foram relatadas por Emília, que também deixou de estudar próximo de finalizar sua escolarização na EJA. O deslocamento para a escola grávida, cansada após a longa jornada de trabalho diária fez com que, há 15 anos, ela abandonasse a escola para não mais voltar.

Eu fiz o supletivo, faltava 6 meses para eu concluir e terminar tudo, entendeu? Só que aí eu estava grávida da minha filha e aí e eu passava muito mal na escola e meu marido ficava enchendo o saco e aquela coisa toda e eu chegava do serviço cansada com aquela barriga grande e mais uma vez fraquejei. Saí faltando 6 meses para eu concluir o Ensino Médio.

¹⁰⁹ Escola rural.

Apesar da legislação reconhecer as limitações que os sujeitos da EJA sofreram em seu acesso à educação e avocar a “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 06), delegando à Educação de Jovens e Adultos função reparadora, questiona-se em que medida tal prerrogativa se aplica também ao estudante que participa do ENCCEJA, posto que este educando continua expropriado do espaço escolar. Escola esta que, segundo Dessen e Polônia (2007), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo dos indivíduos.

Desse modo, embora grande parte dos inscritos nas três últimas edições do ENCCEJA tenha declarado estar cursando ou já ter cursado a EJA, estes tomaram um outro caminho para concluir sua escolarização. Isso sugere que a escola pode não estar acolhendo as necessidades destes sujeitos, visto que, em 2018, cerca de 30% dos participantes relataram não poder estudar¹¹⁰, enquanto 61,5% consideraram que o exame seria a melhor alternativa para conciliar estudos e trabalho (INEP, 2018).

Tabela 4 - Cursam ou já cursaram a EJA

	Sim	Não
2017	52,7%	47,3%
2018	52,39%	47,61%
2019	47,53%	52,47%

Fonte: Elabora pela autora com dados do INEP/MEC (2017, 2018, 2019).

No grupo de entrevistados, apenas uma estudante não teve experiência prévia na Educação de Jovens e Adultos. Três dos educandos, embora tenham cursado a EJA, também concluíram o ensino fundamental através do ENCCEJA.

Não obstante, insta salientar que quatro dos entrevistados nesta pesquisa participam de curso preparatório para o ENCCEJA, ministrado pelo CEDEP, que antes da pandemia ocorria em formato presencial em sala de aula cedida pela Secretaria de Educação, em uma escola pública. Durante as entrevistas, estes estudantes destacaram a importância do acompanhamento pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, embora disponham do espaço escolar e reconheçam a relevância da relação professor-aluno e entre estudantes para seu desenvolvimento, não consideram o retorno ao formato regular da EJA. Os fatores mencionados para a preferência pelo curso do CEDEP vão desde a flexibilização das aulas, que não exigem

¹¹⁰ As motivações dos estudantes foram levantadas utilizando a escala Likert. Os números registrados no texto correspondem aos estudantes que atribuíram maior grau de importância ao quesito.

frequência obrigatória, nem condicionam a aprovação a avaliações no processo, até críticas ao fenômeno da juvenilização da EJA. Para Dora, as diferenças etárias e os objetivos divergentes entre os educandos jovens e os mais velhos dificultam a convivência em sala de aula e podem contribuir para a evasão. A estudante conta que este, aliás, foi um dos motivos de ter abandonado os estudos em uma de suas tentativas de retomada.

Segundo Carrano (2007, p. 01) a sensação de desestabilização provocada pela expressiva presença de jovens nas turmas de EJA, que pôde ser evidenciada no relato de Dora, expõe o desafio do reconhecimento das identidades das juventudes no espaço-tempo escolar. As tensões sentidas por professores e estudantes, desde os mais jovens aos com mais idade, representam o choque entre a pluralidade dos percursos de vida dos educandos com uma proposta pedagógica arquitetada de forma rígida e homogeneizante.

Nessa esteira, Pereira e Oliveira (2018) caracterizam o processo de juvenilização na EJA como um efeito colateral das políticas de responsabilização, que aliadas às deficiências do sistema escolar, aos elementos sociais, econômicos e culturais e às modificações no estatuto legal, que reduziram a idade mínima para ingresso na EJA e para certificação por exames, tornaram a modalidade um mecanismo de aligeiramento da escolarização, servindo como válvula de escape aos jovens com distorção idade-série. A intensa migração destes educandos, tanto desencadeiam conflitos geracionais, como os ressaltados por Dora, como agravam os processos de exclusão desta parcela de estudantes (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018).

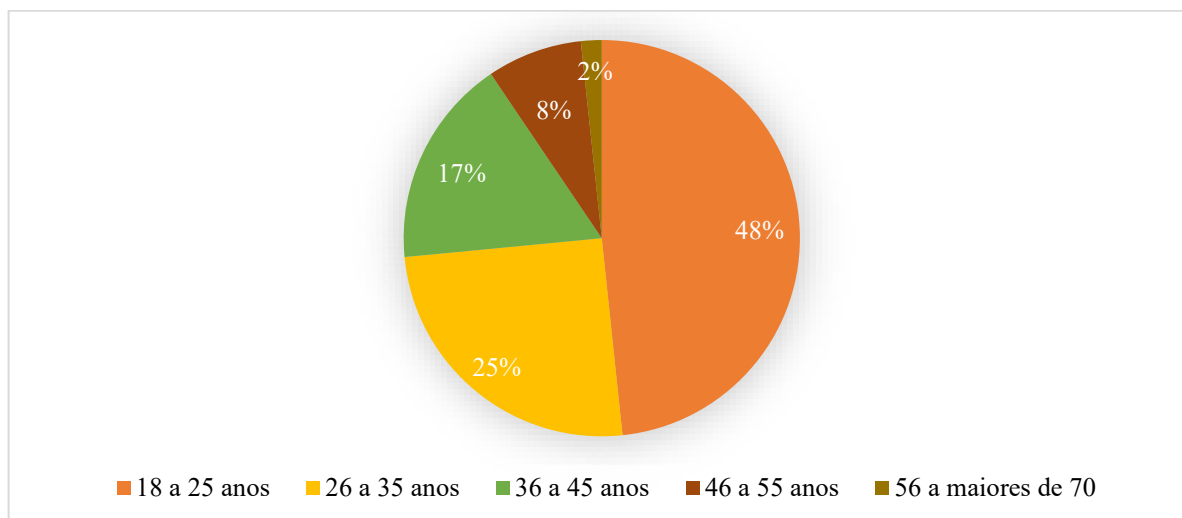
As “trajetórias labirínticas” (CARRANO, 2007), marcadas por um percurso educacional fragmentado e pelas constantes reprovações e interrupções, que deságuam na transição dos jovens para a EJA, de acordo com Zanetti (2007) são uma

oportunidade da educação escolar responder a alguns questionamentos, dentre os quais: como reverter a cultura do “aligeiramento da escolarização ou de uma pedagogia da reprovação por uma pedagogia da aprendizagem em que a certificação de conclusão de curso seja, de fato, o reflexo do processo de aprendizagem (ZANETTI, 2007, p. 04).

A análise relativa à faixa etária predominante dos inscritos no ENCCEJA no DF sinaliza a presença massiva de jovens. Em 2019, quase metade dos 91.755 participantes maiores de 18 anos¹¹¹ tinham menos de 26 anos de idade, conforme demonstrado no gráfico. O DF difere das demais unidades da federação que apresentam um perfil etário mais elevado, na casa dos 30 anos:

¹¹¹ Foram contabilizados no gráfico apenas os estudantes maiores de 18 anos, idade na qual já é possível habilitar-se para certificação de nível médio.

Gráfico 7 – Perfil etário dos inscritos no ENCCEJA DF



Fonte: INEP/MEC (2017, 2018, 2019).

O perfil etário dos participantes demonstra fragilidades nas políticas voltadas à correção da distorção idade-série e a falta de estratégias para lidar com a questão enquanto estes educandos ainda estão na escola. No entanto, esses índices respondem a uma das finalidades do ENCCEJA, que é promover a correção de fluxo. Todavia, a juvenilização é um processo que remete a problemas estruturais do sistema educacional brasileiro e que demanda uma análise apurada sobre seus condicionantes internos e externos. Foge ao escopo deste estudo minuciar o tema, que possui extenso arcabouço teórico, dos quais além dos trabalhos citados, referenciamos as pesquisas de Sposito (2003, 2005), Sposito e Carrano (2003), Dayrell e Reis (2010), Dayrell, Carrano e Maia (2014), entre outros.

A interrupção precoce da escolarização foi citada por aproximadamente 60% dos inscritos em 2017, que deixaram de estudar antes de completar 18 anos de idade. Em 2019, o índice subiu para 76% nessa mesma categoria. A maioria dos candidatos no Distrito Federal pararam de frequentar as aulas durante o Ensino Médio, segundo dados do INEP (2017, 2018, 2019). Os fatores mais apontados como causas para o abandono foram: falta de tempo, condições desfavoráveis relacionadas ao trabalho, ausência de instituições de ensino próximas a sua residência, motivos de ordem pessoal, como casamento ou filhos, e falta de apoio familiar¹¹².

¹¹² As sinopses estatísticas do INEP apresentam duas tabelas que abordam as motivações para o abandono: uma com dados acerca das razões para terem deixado de cursar a EJA e outra com informações sobre os motivos que ocasionaram o abandono da escola regular. Optou-se neste estudo conciliar as duas abas, devido à ausência de dados relativos à questão do trabalho na sessão relativa à EJA e considerando a relevância desta categoria para os educandos jovens e adultos trabalhadores.

Os relatos dos educandos entrevistados corroboram essas motivações, suas falas revelam um histórico de agressão a direitos básicos, que foram em grande medida responsáveis por seu afastamento da escola. Iracema, que morava no interior do Piauí, conta que percorria mais de 12 quilômetros a pé para chegar à escola mais próxima, que oferecia apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Quando eu terminei a 4ª série lá nessa escola dessa pequena cidade, chamada São Lourenço do Piauí, então aí eu não tive mais oportunidade de estudar, de prosseguir os meus estudos [...] eu morava longe da escola não deu mais para “mim” estudar. A outra [escola] ficava muito longe, essa não dava pra gente caminhar a pé. Eu não tinha ninguém conhecido que morasse por lá, para que eu fosse ficar, né? Então acabou por ali. É como se tivesse terminado, aí não teve mais como eu prosseguir, né? (IRACEMA, 2021).

No grupo de entrevistados, observou-se que para os sujeitos do sexo masculino, as precárias condições de moradia e trabalho, bem como o envolvimento com drogas levaram à evasão. Entre as mulheres o mesmo motivo foi citado por todas: os relacionamentos familiares. Algumas declararam que só após o término do casamento puderam dar prosseguimento aos estudos. Os dados catalogados pelo INEP sobre as causas do abandono confirmam que o fator casamento/filhos foi relatado com mais frequência entre as mulheres. Em 2018, 42,6% das inscritas em todo o país alegaram que deixaram a escola por influência deste aspecto, contra 19,8% dos homens (SANTOS; SANTOS, 2021).

Essa diferença entre os gêneros denuncia como o papel das mulheres na sociedade está demarcado pelo modelo patriarcal, que estabelece funções específicas para o sexo feminino, como cuidar da casa e dos filhos, ao passo em que as mantém subjugadas em seu acesso ao saber. A circunscrição da mulher às atividades domésticas, que não possuem prestígio social, longe de uma predestinação biológica, representa um construto social sobre a identidade feminina e uma manobra ardil para destituí-las do gozo dos direitos e dos bens simbólicos (BASTOS, 2019).

Desse modo, atravessando as estruturas sociais, os modelos de gênero buscam naturalizar as posições de subordinação relegadas à mulher. Narvaz, Sant’anna e Tesseler (2013) ressaltam que a categoria gênero

[...] serve para compreender a rede complexa de relações de poder que organizam as relações sociais e que, politicamente convertidas em desigualdades e assimetrias, justificam ainda hoje a exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder e discriminações no mundo do trabalho. É neste sentido, enquanto justificativas para discriminações, que devem ser consideradas as desigualdades de gênero [...] (NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013, p. 95)

No contexto da EJA, Bastos (2019, p. 38) assinala que as relações de gênero precisam ser analisadas em uma perspectiva macro, consideradas as heranças sociais e históricas que determinam os lugares possíveis para a mulher na organização social e que atuam como mecanismo de justificação para as limitações em seu acesso à educação, tanto quando crianças e/ou adolescentes, quanto durante a vida adulta.

Nesse sentido, em pesquisa conduzida com 55 estudantes da EJA no estado da Paraíba, Ferreira e Dantas (2009) observaram que o matrimônio e a maternidade contribuem significativamente para a evasão, sobretudo pelo acúmulo de tarefas desempenhadas pela mulher e pelas restrições impostas pelos próprios companheiros.

Tais dados guardam similitude com os relatos das estudantes do DF, que colaboraram neste trabalho, conforme se depreende da fala de Gabriela, que se casou aos 16 anos. Ela salienta que após o casamento:

[...] acabei ficando sem tempo para praticamente nada, porque assim que eu me casei eu comecei a trabalhar e aí virou uma rotina de adulto praticamente, não tem tempo para nada. Na minha escola sempre tive notas muito boas, sempre tirava vários 10 em várias matérias só que a dificuldade foi tomando conta de mim não porque o conteúdo era mais difícil, mas eu percebi que também tinha um pouquinho de falta de interesse da minha parte.

Já Iracema conta que a rotina do lar não possibilitou seu retorno aos estudos. Enquanto Emília diz que voltar à escola a privaria do contato com a filha, de quem cuida sozinha.

Ainda no que tange a diferença entre gêneros¹¹³, Santos e Santos (2021), em estudo que analisou o perfil dos educandos que participaram do ENCCEJA nos anos de 2018 e 2019, observaram que, embora a proporção de inscritos do sexo feminino e masculino seja semelhante, com uma leve predominância de mulheres (no DF, a diferença é de apenas 0,2%), a média de idade é superior entre as participantes.

Contudo, se na vida adulta os fatores de impedimento estão relacionados à composição familiar, na infância e adolescência outros aspectos influenciam os percursos formativos. É também Emília quem diz que depois de perder os pais foi “forçada a acordar mais cedo do que deveria”:

Eu nunca tive incentivo, eu não tinha nem um caderno para ir à escola, não tinha um chinelo [...] eu tive que trabalhar muito cedo, desde os meus 10, 11 anos [...] porque eu não tinha opção. Eu sofria muito, eu sofria maus tratos, eu vi que a melhor saída

¹¹³ A questão de gênero no campo da EJA foi objeto de pesquisas de diversos autores, como Vieira e Cruz (2017), Ferreira (2008) e Bastos (2019).

era buscar um trabalho [...]. No primeiro momento eu não tinha nenhuma chance de sair para buscar um estudo nem nada.

A ausência de condições objetivas-materiais para permanecer na escola é reconhecida pelos educandos, sendo uma constante nas falas de todos os entrevistados. Não obstante, percebe-se em suas narrativas a aderência ao discurso de responsabilização enunciado pela classe hegemônica. É reproduzida assim a ideologia de que os atributos individuais exercem maior influência no insucesso escolar do que outros aspectos de ordem política, econômica ou social. Todos os educandos que participaram da pesquisa julgaram que sua “falta de interesse” foi determinante para que abandonassem os estudos, desconsiderando os elementos que compõem a totalidade, as conexões e contradições do tecido social regido pelo capital que reverberam no indivíduo.

Na minha mente era tudo chato, a minha mãe era chata, o professor era chato, né? Queria colocar eu para estudar, por quê? [...] Tudo é chato, ir para escola e levantar cedo é chato, mas sair com a galera é legal, né? Usar uma droga era legal [...] eu não tinha interesse nenhum (JOÃO, 2021).

Sob a perspectiva materialista-histórica, o fenômeno não pode ser apreendido em sua essência se analisado isoladamente. Assim, tomando a declaração de João, podemos pensar nos diversos elementos que influíram em sua percepção negativa da escola e do professor, no porquê ele julga que sua postura se deve à falta de interesse e como todos esses aspectos se interrelacionam em uma teia complexa, conjugados ao modo de produção capitalista. Nas palavras de Kosik (1997),

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade [...] não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1997, p. 41-42).

Do mesmo modo, as taxas de evasão e repetência, ao contrário do propugnado pela classe dominante, não dependem exclusivamente do empenho dos sujeitos, mas estão condicionadas tanto às variáveis internas do sistema – métodos de ensino, currículo -, quanto aos fatores externos associados – entrada precoce no mercado de trabalho e falta de recursos financeiros (HADDAD, 2007). Apenas 22% dos estudantes inscritos no ENCCEJA em 2019 no Distrito Federal declararam ter renda superior a um salário-mínimo mensal. Quanto à renda média familiar, 92,4% dos candidatos afirmaram perceber no máximo 2 salários-mínimos e meio por mês. Consideradas as configurações familiares dos participantes¹¹⁴, pode-se inferir que a renda *per capita* domiciliar é baixa, condição que vulnerabiliza ainda mais estes sujeitos.

Estes dados, no entanto, expõem a distribuição desigual dos bens econômicos no Distrito Federal que, segundo Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018, é a unidade da federação que detém o maior rendimento médio familiar do país, R\$ 12.423,69, malgrado cerca de 46% das famílias brasilienses recebam mensalmente menos da metade disso (IBGE, 2019).

Em um contexto de crise humanitária, esses fatores tornam-se ainda mais evidentes. James e Thériault (2020) salientam que o surto de COVID-19 – iniciado no Brasil no primeiro trimestre de 2020 – construiu novas barreiras, além das já convencionais, para os estudantes jovens e adultos. A preocupação em prover o sustento da família frente à instabilidade econômica, as precárias condições sanitárias das quais dispõem nos bairros mais pobres e nas periferias – o que os tornam mais suscetíveis à infecção pelo vírus –, a carência de recursos para acompanhar as aulas remotas e a dificuldade em operar algumas das ferramentas digitais são alguns dos entraves que irromperam com a pandemia e que prejudicaram a continuidade das atividades educativas.

Além disso, a pandemia reacendeu o debate acerca da importância do espaço tempo-escolar e da figura do professor no desenvolvimento dos educandos. A suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto, como medidas emergenciais para impedir a propagação do vírus, não provocaram mudanças apenas no fazer pedagógico e no trabalho docente, mas em toda a relação estabelecida com os diversos segmentos da escola. Em pesquisa encomendada pelo Itaú Social, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Fundação Lemann (2021) sobre as percepções de educandos e responsáveis acerca do ensino remoto foi constatado que 04 em cada 10 estudantes no Brasil apresentam risco de evadir. Entre a população vulnerável este percentual é ainda mais alto. Segundo o estudo, a região Centro-

¹¹⁴ Em 2019, quase metade dos inscritos declarou que compartilhava a residência com pelo menos três pessoas.

Oeste apresenta o maior índice de estudantes desmotivados, cerca de 23%. A interrupção da escolarização precocemente pode gerar impactos na Educação de Jovens e Adultos, tanto no modelo presencial, quanto na certificação por exames, aumentando o número de inscritos, além da já anunciada repercussão na aprendizagem (STEVANIM, 2020; CUNHA et al, 2020; SANTOS, 2020).

4.3.2 A condição de trabalhador

Dentre os fatores externos que afetam o processo de escolarização, insta destacar o ingresso prematuro no mercado de trabalho e como a relação do indivíduo com o emprego se constitui em marca identitária do sujeito da Educação de Jovens e Adultos.

De fato, segundo dados mais recentes, relativos ao processo de 2019, dentre os inscritos para o ENCCEJA, cerca de 73% afirmaram exercer algum tipo de atividade remunerada¹¹⁵. Embora grande parte dos participantes não tenha especificado o setor em que trabalha, as áreas mais citadas foram: o comércio, transporte, hotelaria e banco, com 15% dos candidatos, e os serviços informais e domésticos, que somam 10,17% dos inscritos. Os dados do INEP revelam ainda que 45% dos participantes da edição do ENCCEJA 2019 – mesmo índice registrado na edição do anterior – começaram a trabalhar antes dos 16 anos de idade (INEP, 2019).

Segundo Oliveira (1999), adentrar o mercado de trabalho configura uma ruptura com o mundo infantil, o que define o lugar social deste sujeito como “não-criança”. Para a autora, as relações interpessoais, as experiências, os saberes, as reflexões sobre si mesmo e sobre os outros, as concepções sobre seu processo formativo e sua aprendizagem são diretamente influenciadas por esse vínculo com o trabalho.

Arroyo (2017, p. 47), por sua vez, salienta que o trabalho é fator determinante no modo de viver, na identidade e nas leituras que o sujeito da EJA faz de si e do mundo. O autor assevera a correlação entre os direitos à educação e ao trabalho com o desenvolvimento de uma consciência cidadã, ressaltando que o “trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação”.

Rememorando Marx (1996), temos o trabalho como elemento fundante na ontologia do ser social e que, portanto, reverbera nos processos educativos e formativos. A ação do homem sobre a natureza, ou seja, sobre a realidade que o cerca e da qual é parte integrante e constitutiva,

¹¹⁵Em 2018, 70% dos inscritos afirmaram exercer alguma atividade remunerada, entretanto estes dados apresentam divergências se comparados aos percentuais de inscritos que alegaram não ter renda (38,5%) e a falta de registros de candidatos que declararam não trabalhar. Também em 2019, se constatou a desconformidade entre o número de participantes que declararam não possuir renda, que neste ano foi de 35,5% (INEP, 2018, 2019).

é intermediada pelo trabalho, que se realiza de forma coletiva e viabiliza-se a partir das relações sociais que suscita.

Contudo, a relação com o trabalho embora seja fator constitutivo da identidade dos sujeitos da EJA mostra sua face contraditória, pois tanto impulsiona a retomada dos estudos, com o objetivo de maximizar as condições de empregabilidade, como é também apontada como justificativa para a evasão.

Aproximadamente 1/3 dos inscritos no ENCCEJA em 2019 alegaram ter abandonado a escola por questões relativas ao trabalho, enquanto 47,55% dos participantes julgaram que ter trabalhado enquanto estudavam foi prejudicial aos estudos (INEP, 2019). Tal aspecto pode ser observado no relato de Pedro:

Eu comecei a trabalhar com uns 10 anos e estudar ao mesmo tempo, então era meio corrido para mim, eu estudava de manhã, chegava e trabalhava [...] à noite. Eu tinha um intervalo só à tarde para estudar, fazer as tarefas e isso foi a minha vida toda. Só que aí chegou no Ensino Médio, ficou um pouco puxado para mim [...], chegou um certo ponto que eu já não estava dando conta mais de levar tudo e acabei reprovando, reprovei duas vezes.

A vinculação da educação a perspectivas de ascensão social através do trabalho pode ser evidenciada no levantamento feito sobre as motivações para dar prosseguimento aos estudos. Aproximadamente 2/3 dos estudantes tencionam conseguir um emprego ou ser admitido em outro cargo melhor, enquanto 39% presumem que a certificação lhes proporcionaria progressão funcional em suas respectivas carreiras (INEP, 2019).

Uma parcela significativa dos estudantes busca credenciais escolares para ingressar em um curso profissionalizante, o que, supostamente, poderia ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho. Cerca de 76% dos inscritos em 2019 revelaram a pretensão de obter uma formação técnica. Este dado denota a necessidade de expandir a oferta de EJA integrada à educação profissional, o que constitui a meta 10 do Plano Nacional de Educação, vigente para o decênio de 2014-2024. O PNE estipula que 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em nível fundamental e médio, conjuguem o ensino profissionalizante com a educação básica.

Machado e Alves (2017) propugnam que esta meta tem particular importância na Educação de Jovens e Adultos, pois pode representar um atrativo para os educandos que retornam à escola e que encontram dificuldades de adaptação frente a um currículo rígido e alheio a suas peculiaridades, além de que seu texto sugere a ampliação da perspectiva de formação. No entanto, as autoras ressaltam que as atuais condições de infraestrutura das escolas

públicas e a falta de pessoal habilitado para atender os estudantes dificultam a concretização da meta.

Diante do expressivo número de educandos que manifestaram o interesse em cursos na área técnica, o índice de 25% das matrículas de EJA na modalidade integrada estabelecido no PNE ainda parece módico, sobretudo se considerarmos que, faltando três anos para o fim de seu prazo de validade, apenas 2,8% da oferta de EJA engloba a educação profissional em todo o Brasil. No Distrito Federal, o percentual é ainda menor, apenas 0,5% das vagas atendem as especificações.

Quanto a essa questão, Santos e Santos (2021, p. 69) asseveram que a política de certificação “colide com as propostas de uma EJA integrada à educação profissional que se ampare na escolarização”.

Assim, em que pese a certificação ser apontada como uma possibilidade de alterar o curso de suas vidas, entre os egressos entrevistados, somente dois afirmaram que o diploma lhes garantiu a contratação em um novo emprego. Entretanto, um deles ponderou que o cargo para o qual foi admitido, em uma rede de restaurantes, embora exigisse certificação em nível médio, não demandava qualquer conhecimento técnico para ser exercido. Verifica-se neste relato, o caráter credencialista da sociedade brasileira que alimentada pela fetichização da titularização, considera o diploma um atestado de saber, que materializa os conhecimentos acumulados ao longo da vida, dando destaque àqueles socialmente valorizados em detrimento dos constituídos nas práticas sociais cotidianas.

O “credo ideológico” de que a escolaridade é condição para se ter ou não um emprego mascara, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 08), os reais elementos causadores das relações de trabalho precarizadas. Além de respaldar-se na meritocracia e na responsabilização dos sujeitos por seu desempenho, excluindo da equação os fatores sociais e econômicos.

Nas palavras de Arroyo (2017),

Os conhecimentos e valores dos currículos deveriam ser tão radicais quanto a radicalidade do sobreviver que os jovens-adultos carregam em seus aprendizados [...]. A proposta é que aprendamos com o próprio movimento operário a centralidade de conhecer os mundos do trabalho nas relações sociais de trabalho, de produção. Ser competente para entendê-los e para enfrentá-los, e não simplesmente para ser produtivo (ARROYO, 2017, p. 60-61).

Ademais, conforme salienta Andrade (2014, p. 40-41), as imposições do mercado por qualificação, instigadas pelos paradigmas modernos derivados da relação entre capital e trabalho, além de demandarem um alto “investimento imaterial em capital produtivo-humano”,

que se converte muitas vezes no exercício de atividades laborais incompatíveis com as aspirações dos sujeitos, não se traduzem em melhores condições de empregabilidade. No caso dos segmentos com baixo nível de escolaridade o autor pontua que

a empregabilidade formal é ainda mais escassa, devido ao acréscimo significativo do quantitativo excedente de mão-de-obra, principalmente em **relação aos jovens recém-formados no ensino médio – o que provavelmente se agrava nos casos de formandos pelo curso de EJA [...]**. Para este segmento da população, a relação exploratória capital-trabalho incide de maneira mais significativa, sustentado pelos estruturantes da modernização conservadora (Oliveira, 2013) à plena rotatividade nos postos de trabalho, alijados dos direitos conquistados ao longo dos anos, devido à menor resistência e organização coletiva, concomitante a desconstrução e arrocho salarial, onde a extração da mais-valia assegura-se na substituição do emprego pela ocupação temporária, acentuando os índices informais de trabalho, que torna-se um problema estrutural do/no capitalismo contemporâneo, reificando a superexploração da mão-de-obra através das flexibilizações e desregulamentações trabalhistas, combinados à condições periféricas históricas de relações de trabalho, complementares ao paradigma pós-fordista (ANDRADE, 2014, p. 40, grifo nosso).

Além disso, conforme nos lembra Pierre Bourdieu (1999) as credenciais escolares seriam uma forma de “objetivação do capital cultural”, com valor econômico agregado, convertido em valor de troca no mercado de trabalho. O autor afirma que “[...] o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (BOURDIEU, 1999, p. 79).

Em meio a pandemia, em 2021, o Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, questionou a validade dos diplomas em uma conjuntura de escassez de empregos. Embora a fala do ministro fosse direcionada ao ensino superior, podemos estender o seu discurso também para o nível médio, pois se o título de graduado não é garantia de melhores condições de trabalho, quanto menos será a certificação de conclusão da educação básica. A declaração do ministro, no entanto, trata a questão de forma abstrata e não coloca em xeque a precarização da mão-de-obra ou mesmo a qualidade da formação dos educandos, sobretudo, os de baixa renda; acompanha a política de desresponsabilização do estado, uma marca das gestões neoliberalistas, e reforça o discurso hegemônico que restringe o direito à educação a todos, obstando o acesso das camadas populares a níveis superiores de escolaridade¹¹⁶.

Nessa esteira, Bourdieu e Champagne (2001) correlacionam o acesso das camadas populares a graus mais elevados do sistema escolar à diminuição do valor simbólico e econômico dos diplomas. A aparente oportunidade, no entanto, não ameniza “a exclusão [...]

¹¹⁶ No capítulo relativo ao histórico da EJA, são discutidas as posições do governo Bolsonaro relativas à Educação de Jovens em Adultos, geralmente voltadas ao desgaste das políticas educacionais e sucateamento do ensino, vide a dissolução da SECADI e os poucos investimentos no setor.

mais estigmatizante, na medida em que tiveram ‘suas chances’; e que a instituição escolar tende a definir, cada vez mais, a identidade social” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

No âmbito da certificação dos educandos jovens e adultos, Zanetti (2007) reforça

o desafio de pensar uma educação que não reduza o homem e a mulher às necessidades do mercado, que não dicotomize a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania.

A certificação escolar deve ser um elemento decorrente do processo de formação qualitativa dos trabalhadores e não uma exigência da empresa que propicia a ela um certificado de qualidade ou que melhora os dados estatísticos educacionais dos governos ou mesmo, que corrige o fluxo educacional com menor investimento.

A educação é mediação fundamental para o enfrentamento da exclusão em diferentes áreas, de parte significativa da população (ZANETTI, 2007, p. 02).

Nessa esteira, Arroyo (2017 p. 55) enfatiza que a “volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores”, o que conseqüentemente representa a ruptura com os processos desumanizantes que perpassam os itinerários de vida dos educandos jovens e adultos. Assim sendo, a retomada dos estudos configura, além da apropriação de direitos, o rompimento com os mecanismos de reprodução das mazelas sociais e com a segregação histórica sofrida pelos segmentos mais pobres da sociedade.

No caso dos educandos jovens e adultos, as experiências constituídas ao longo de sua trajetória laborativa e os saberes advindos destas relações precisam ser incorporadas às práticas pedagógicas e políticas educacionais destinadas a esse público, pois fazem parte de sua história e do seu ser, individual e coletivo. Do mesmo modo, a vinculação entre direito à educação e direito do trabalho deve servir de referencial na elaboração dos currículos e na formação dos sujeitos trabalhadores, inclusive na formação docente (ARROYO, 2017).

Assim, Ciavatta e Rummert (2010) sublinham que

A questão da experiência pressupõe sua abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere às experiências, também a priori, um caráter de positividade. Trata-se, portanto, de reconhecer a classe como lócus de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados. Para tanto, faz-se necessário ir além dos estudos-narrativas referentes aos saberes do trabalhador que, por serem encerrados em si mesmos, se afastam dos processos de construção dos sujeitos coletivos, conformando-se à lógica individualizante, e que parecem ignorar que todo o conhecimento é socialmente construído (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 467).

Não obstante, o reconhecimento dos educandos jovens e adultos como trabalhadores não se encerra em si mesmo. Há que se problematizar o espaço que lhes foi determinado na

organização do trabalho e como os fatores de ordem econômica e social (inseridas aqui as questões raciais, étnicas e de gênero) demarcam essa posição (ARROYO, 2017).

Além disso, a consciência sobre como esses aspectos estão imbricados um no outro e como influenciam a vida cotidiana, tolhendo a vocação humana de “ser mais” (FREIRE, 2017) precisa estar constantemente em evidência, para que se possa efetivamente atuar na transformação da sociedade, em busca de maior equidade, sobretudo nos campos da educação e do trabalho.

O ENCCEJA se propõe a incorporar esta abordagem à avaliação ao destacar a aprendizagem “como referência à autonomia intelectual do sujeito ao final da educação básica, mediada pelos princípios da cidadania e do trabalho, na atualidade” (BRASIL, 2004, p. 23). Assim sendo, a matriz de competências do exame referente ao Ensino Médio, que consta no Anexo I, elenca algumas habilidades relativas ao trabalho, que foram especificadas no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Eixos e habilidades relativos à categoria trabalho

Ciências Humanas e suas tecnologias	
Eixos cognitivos	Habilidades
– Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e da vida social. – Analisar os fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola. – Comparar diferentes processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais. – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano. – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
Linguagens, códigos e suas tecnologias	
Eixos cognitivos	Habilidades
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	- Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.

Ciências da Natureza e suas tecnologias	
Eixos cognitivos	
- Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade	

Fonte: BRASIL, 2002a.

Observa-se que, a despeito do protagonismo enunciado para a categoria trabalho nos documentos que tratam do ENCCEJA e de suas diretrizes, há poucas alusões a dimensão trabalho/produção, ainda assim, seguindo a proposta das competências, as habilidades resguardam um caráter prático e genérico, não suscitando reflexões sobre a posição geralmente ocupada pelos sujeitos da EJA na divisão social do trabalho, na informalidade e como mão-de-obra precarizada. Outrossim, não se levantam questões sobre a constituição do direito do trabalho e sua associação com o desenvolvimento da cidadania, como não há também referências aos saberes populares adquiridos no exercício laboral, embora o exame se proponha a considerar as experiências extraescolares e a estabelecer correspondências com as práticas sociais, com ênfase ao mundo do trabalho (BRASIL, 2002a).

4.3.3 A consciência da própria identidade

O sujeito da Educação de Jovens e Adultos é um ser dotado de história, saber e cultura que, em suas vivências constituiu imagens do mundo e de si. Nas leituras que faz de seu próprio eu, que Serra (1988) denomina de autoconceito¹¹⁷, se entrelaçam as versões de nós mesmos, segundo nossa visão particular, as percepções dos outros sobre quem somos e os julgamentos de valor acerca de nosso desempenho no comparativo com nossos pares e conforme os parâmetros de nosso tempo (SERRA, 1988).

Para Mosquera (1987), o desenvolvimento das autoimagens se faz a partir “das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida” (MOSQUERA, 1987, p. 57).

¹¹⁷ O autoconceito vem sendo objeto de estudo no campo da Psicologia, no sentido de compreender os elementos que o constituem e influenciam as perspectivas negativas e positivas que os sujeitos elaboram sobre si. Fazem parte da estrutura do autoconceito, a autoimagem, que são produtos da percepção do próprio sujeito acerca do Eu, e a autoestima, que se baseia nos julgamentos de valor que o indivíduo faz de algum elemento de sua identidade (SERRA, 1988).

Na sociedade contemporânea, em que se privilegia o saber sistematizado, o educando jovem e adulto, a quem foi negado o acesso a tais conhecimentos, tem uma percepção depreciativa acerca de si. Freire (2017) denomina esse sentimento de “autodesvalia”, uma introjeção da visão dos opressores sobre os oprimidos, que os faz crer serem possuidores de uma inaptidão intrínseca e irreversível, o que pode ser evidenciado nas falas dos educandos: “Eu não me sinto capaz. [...]”, “Eu não me sentia capaz de conversar com ninguém. [...]”, “Eu sempre fui uma pessoa mesmo sem cultura.”.

Reis (2011) destaca que o discurso capitalista induz esses indivíduos a se considerarem incultos, ignorantes, força de trabalho descartável e sem valor. Esta diminuição de seu ser e de seu potencial reflete em sua maneira de agir, em sua linguagem e na multiplicidade de suas relações. Interfere do mesmo modo em sua aprendizagem, conforme sinaliza o Livro Introdutório que apresenta a matriz de competências do ENCCEJA (BRASIL, 2002, p. 67).

Todavia, os educandos reconhecem na educação uma possibilidade dessa identidade de subalternidade, que lhes foi prescrita pelos opressores, ceder lugar a uma nova forma de perceber e ser percebido.

Nesse sentido, Bento considera a retomada dos estudos não só uma demonstração para si e para a família de que superou o vício no álcool, que o manteve longe da escola por quatro décadas, mas uma forma de aproximá-lo dos filhos e de se comunicar “de igual para igual” com eles:

Um dos focos é esse a gente ter facilidade de conversar com os filhos, né? [...] eu já vi isso acontecer esse tipo de coisa com alguém. ‘Não converso isso com meu pai porque ele não entende, não adianta falar com ele’. Então quer dizer, onde é que eu vou aprender isso? É na escola. Por isso, eu voltei a estudar (BENTO, 2021).

Como constructo social, as perspectivas positivas ou negativas que os indivíduos têm de si mesmos são influenciadas pelo *ethos* e pelos círculos de convívio, sendo que o núcleo familiar exerce um papel relevante na formação do autoconceito (SANCHEZ; ESCRIBANO, 1999).

No tocante a essa questão, os dados do INEP revelam que aproximadamente 47% dos candidatos do ENCCEJA em 2019 no DF participaram do exame por recomendação de familiares e amigos, enquanto cerca de 17% declararam que a falta de incentivo familiar foi determinante para que abandonassem a escola (INEP, 2019).

Santos e Santos (2021) observaram que nas edições do ENCCEJA de 2018 e 2019, os estudantes que atribuíram grau de influência elevado ao apoio da família na educação eram,

majoritariamente, de baixa renda. Além disso, os autores constataram nesse quesito uma distinção entre o grupo do sexo masculino e do sexo feminino, pois, para as mulheres, a ausência do suporte familiar exerce uma maior relevância. O mesmo estudo aponta uma tendência de que o nível de educação dos pais se assemelhe à escolarização dos filhos, sendo que “mulheres jovens são mais influenciadas pelo nível de educação de sua mãe, enquanto os homens jovens são mais frequentemente influenciados pelo nível de educação do pai.” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 60).

Deste modo, a análise dos balancetes estatísticos indica que os inscritos no ENCCEJA tentam quebrar um *continuum* de exclusão escolar que, em muitos casos, foi herdado de seus progenitores. Quando questionados sobre a escolaridade dos pais, a maioria dos candidatos declarou que a mãe e/ou o pai não concluíram o Ensino Médio. Cerca de 25% das mães cursaram até, no máximo, a 4ª série do Ensino Fundamental, índice próximo ao que foi registrado para os pais ou homem responsável¹¹⁸.

Nas entrevistas, os educandos que têm filhos em idade escolar ou que já ingressaram no ensino superior, consideram que o acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem é essencial para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Essa posição é, todavia, contraditória, na medida em que em seu próprio processo de escolarização abdicaram¹¹⁹ da supervisão pedagógica.

A educação, no discurso dos sujeitos, quando referida aos filhos, possui um caráter emancipatório mais explícito, enquanto para si, detém um viés mais prático e utilitário, embora seu fim principal seja também a emancipação. Não obstante os caminhos converjam em seus objetivos, os percursos formativos foram distintos e assim também o foram as formas de percorrê-los.

De acordo com Antunes, Stobäus e Mosquera (2008), a representação social do indivíduo e a percepção pessoal acerca de si estão intimamente associadas ao nível cognitivo. A educação, portanto, mormente a educação deficitária, contribui para que o sujeito elabore um autoconceito negativo, que pode, no entanto, ser compensado com aprendizagens significativas, valorização das experiências e o reconhecimento das potencialidades (ANTUNES; STOBÄUS; MOSQUERA, 2008).

¹¹⁸ Dados conjuntos das edições de 2017, 2018 e 2019 dos candidatos do Distrito Federal.

¹¹⁹ É importante salientar que a opção pelo ENCCEJA não pode ser considerada uma escolha unilateral do educando, pois muitas variáveis influenciam sua decisão de não retornar para a escola e em muitos casos, o estudante não vislumbra outra alternativa para concluir sua formação.

Também a figura do diploma, como validação de competências e saberes frente à sociedade, opera mudanças internas nos sujeitos:

[...] hoje eu me sinto capaz de qualquer coisa, hoje eu me sinto apta. [...] Parece que foi um salto, daquela mulher que se sentia burra, que se sentia inútil, que se sentia incapaz, que nem capaz de ensinar os filhos foi, mas eu comecei a me ver diferente. Eu aprendi a olhar, não para essa figura aqui, para o que tem dentro dessa pessoa aqui, e aprendi a me admirar, e isso eu devo a essa oportunidade que eu tive de fazer o ENCCEJA (DORA, 2021).

Percebe-se que a certificação mediante a aprovação no ENCCEJA, no ideário dos educandos, assume um valor simbólico que produz modificações substanciais em sua autoimagem e nas identidades que contraem. Esse sentimento transparece na fala de Iracema:

[...] essa retomada representa muita coisa na minha vida, é muito significativo pra mim, viu? Me elevou bastante, por que hoje eu me sinto dona de mim, entendeu? Eu já tenho assim mais conhecimento, né? Um aprendizado melhor. Então eu me tornei uma mulher mais dona de mim. Uma alta estima mais elevada... para mim é muito significativo isso, né? (IRACEMA, 2021).

Assim, para João, a possibilidade de concluir sua escolarização é uma maneira de reintegrar-se ao meio social e reescrever sua história, após deixar o cárcere; para Maria, é um alento e uma forma de tentar garantir o sustento da família, após o falecimento do marido de COVID-19 e para Dora, pode representar o orgulho de preencher uma ficha cadastral com a escolaridade “Ensino Médio completo”.

Esses significados que são atribuídos ao término da escolarização representam em muitos casos uma superação para estes sujeitos, todavia não podem ser objeto da romantização dos processos excludentes aos quais estão submetidos, nem pode ser obstado que essas visões de si são afetadas pelas projeções idealizadas pela classe hegemônica que são internalizadas por estes indivíduos, que negam a práxis libertadora, coisificam-se e, subjugados aos ditames do opressor e a seu discurso alienante, incorporam uma percepção inautêntica de quem se é (FREIRE, 2017).

Sendo assim, para que a autoimagem que constitui associada a sua certificação corresponda efetivamente na concretude do real a uma postura verdadeiramente emancipatória, tanto é necessário que estes sujeitos se reconheçam enquanto produtores de conhecimento e de cultura, agentes capazes de atuar politicamente e de transformar-se e ao meio, quanto desenvolvam uma consciência da realidade.

Para tanto, o ENCCEJA salienta que a autoestima é um aspecto que não deve ser negligenciado na formação dos sujeitos (BRASIL, 2002). Em consonância com a Declaração de Hamburgo (1997), o exame se propõe a

promover a formação de indivíduos capazes de decidir sobre suas vidas, ascender social e individualmente, adaptar-se a novos contextos, participar na tomada de decisões de políticas públicas, **crescer em liberdade e autoconsciência com os outros**, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária, o direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir em todas as idades da vida para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade (BRASIL, 2002, p. 187, grifos nossos).

Todavia, diferentemente da matriz de competências para o ensino fundamental que faz menção explícita à formação de um autoconceito positivo, no documento referente ao ensino médio o tema, embora esteja latente em algumas das habilidades arroladas, é abordado de maneira rasa.

Dada a relevância da consciência de si no processo emancipatório, na formação integral dos sujeitos e em sua relação consigo mesmo e com seus pares, é preciso que as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para os educandos jovens e adultos integrem o desenvolvimento da autoimagem e da autoestima, consideradas as variáveis que as influenciam, como o modelo organizacional da sociedade, a divisão social do trabalho e os condicionantes econômicos, sociais e culturais.

Além disso, do ponto de vista prático, a ação libertadora depende tanto da autoconsciência quanto da autonomia, caracterizada por Freire (2000) como “amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2000, p. 41). Depreende-se, portanto, que a transição da heteronomia para a autonomia compreende o reconhecimento das potencialidades do sujeito e sua capacidade de engendrar a mudança.

A autonomia intelectual e o pensamento crítico são, portanto, conceitos-chave para uma educação com vistas à emancipação, o que é reconhecido pelo ENCCEJA, que apresenta como meta para o exame relativo ao ensino médio a formação ética, que valorize a autonomia e os “processos heurísticos do pensamento” (BRASIL, 2002b, p. 56).

Não obstante, Prado (2020) adverte que o ENCCEJA parte do princípio de que essa autonomia se constitui naturalmente, independente do espaço escolar, no entanto, o exame e o material pedagógico disponibilizado aos educandos priorizam um nível de fluência de leitura e escrita que dificilmente se desenvolveria fora da escola. Segundo a autora, a autonomia do sujeito também se encontraria comprometida devido à qualidade das publicações de referência

para estudo, que demandariam, para uma melhor experiência de aprendizagem, a mediação de um professor.

Nesse sentido, Freire (1996) atenta para o desvirtuamento do termo, pela ótica neoliberal, que o toma como estímulo ao individualismo e competitividade e nega-lhe sua real função enquanto atributo necessário à emancipação.

4.4 Perspectivas de formação

Os fatores enunciados como propulsores da retomada da escolarização e aqueles que constituem a identidade do sujeito da EJA estão intimamente vinculados aos sentidos que os sujeitos atribuem a sua formação.

De acordo com as declarações dos estudantes, a redefinição do percurso social pela via da educação tem como eixo estruturante o trabalho. Através dele se pretende viabilizar o acesso a direitos que estiveram fora de alcance durante grande parte de sua vida e, assim, obter condições mais dignas de existência, ocupando um lugar que lhes foi recusado por gerações.

Nesse diapasão, haveria a ruptura com os processos excludentes que impuseram a esses sujeitos a privação dos bens materiais e imateriais e que os levaram a trajetórias escolares inconclusas.

A mudança externa seria também evidenciada internamente, na imagem que os sujeitos constituem de si, porquanto a educação esteja associada a uma série de atributos que são valorizados socialmente e que se vinculam ao status social e econômico, nível cultural e até mesmo influenciam na forma de tratamento dispensada àqueles que detêm a propriedade, inclusive de títulos escolares, conforme salienta Bourdieu (1989).

Desse modo, a certificação configura para os educandos um novo direcionamento para suas narrativas, que transcende o individual, pois ao apropriarem-se do direito à educação se reconfigura o papel social destes sujeitos, enquanto seres políticos e epistemológicos. Processo que implica o desvelar de uma autoconsciência, que se faz crítica e que pressupõe uma reinvenção do fazer pedagógico, do trabalho docente, do papel do educando, do saber em si, das políticas educacionais e, conseqüentemente da sociedade, do discurso e do poder (FREIRE, 2011). A educação assume, pois, seu caráter emancipador, na medida em que problematiza a realidade e engendra a transformação individual e coletiva.

Todavia, embora estabeleçam uma conexão entre a emancipação e a titularização, no nível formal, na fala dos sujeitos, o exame, embora tenha como objetivo uma postura ativa em seu meio social e a participação plena na cidadania, não aborda de maneira enfática tais aspectos

na avaliação. Simbolicamente, a emancipação emana do diploma, sendo que a avaliação não incita uma reflexão sobre estes tópicos de modo a ensejar posturas críticas.

Convém ainda ressaltar, parafraseando Gramsci (1987), que a emancipação não se efetiva unicamente mediante mudanças materiais e jurídicas, mas requer a vivência da práxis, a dialogicidade e o protagonismo dos sujeitos, aspectos que dificilmente poderiam ser aferidos em um exame, pois indicam um processo contínuo e permanente que se constrói com um conjunto de ações encadeadas e não apenas com uma atitude responsiva frente a uma dada situação-problema.

Por fim, observa-se que os sentidos formativos atribuídos ao ENCCEJA pelos educandos resguardam algumas semelhanças com o tipo de formação que as elites idealizaram para as classes populares, que visa, sobretudo, à conservação do monopólio classista da cultura, do conhecimento, das artes e das ciências. No relato de Bento, por exemplo, a “vantagem da aceleração” foi mencionada sete vezes.

Induzidos pela lógica da opressão (FREIRE, 2017), os estudantes reproduzem o discurso de naturalização da pobreza e da meritocracia, valorizando uma formação aligeirada, que possui mais uma função supletiva, no sentido de suprir as carências – reconhecida como tal pelos sujeitos – em detrimento de um ensino que realmente efetive aprendizagens significativas e lhes proporcione o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a educação condição precípua para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma sociedade pautada nos valores da democracia e equidade, a EJA e as políticas públicas que a ela se vinculam estão assentadas na restituição de direitos dos segmentos sociais marginalizados. Nessa linha, o ENCCEJA se estabelece como uma forma dos educandos jovens e adultos concluírem o seu processo de escolarização.

Todavia, coadunados ao seu propósito certificador, subjazem pressupostos ideológicos e epistemológicos que o orientam tanto como ferramenta pedagógica, quanto como ferramenta política – tomadas as suas atribuições como avaliação em larga escala. Desse modo, esse estudo se propôs a compreender os conceitos-chave que permeiam o exame, suas finalidades e as concepções formativas que o balizam.

Destarte, a pesquisa buscou conhecer as motivações dos estudantes inscritos no ENCCEJA, suas perspectivas de formação e os fatores que influenciaram o seu percurso escolar. Para essa análise foram considerados os dados sistematizados pelo INEP e as entrevistas narrativas com educandos que participaram ou pretendem participar do exame referente ao nível médio no Distrito Federal, a fim de caracterizar esses sujeitos.

No sentido de consubstanciar este referencial, considerada a historicidade e materialidade do objeto de estudo, empreendeu-se um inventário da constituição da EJA, com destaque para a política de exames. Adicionalmente, foram examinadas as taxas de migração de educandos da EJA – 3º segmento para o ENCCEJA em escolas de Ceilândia-DF.

Evidenciou-se que as bases políticas e epistemológicas do exame e suas finalidades apresentam divergências entre si, como também se notam contrastes com a perspectiva de uma educação emancipatória e as expectativas formativas dos educandos da EJA, conforme o cotejamento dos dados que subsidiam a pesquisa.

A conjuntura política na qual se deu a implementação do ENCCEJA, pautada segundo princípios do neoliberalismo, imprimiu ao exame uma série de fundamentos economicistas, que se refletem na adoção do modelo de avaliação por competências e em sua função como avaliação em larga escala.

Assim, o exame tanto tenciona converter em números a qualidade da educação, quanto serve à desresponsabilização do Estado com a garantia do ensino público e gratuito.

As avaliações em larga escala como estratégias de gestão que promovem a competitividade e a meritocracia alcançam resultados que não expressam sistematicamente se

as aprendizagens foram efetivas, além de não considerarem os condicionantes de ordem econômica e social que podem influenciar no desempenho dos estudantes.

Importa ainda um outro agravante, o ENCCEJA pretende diagnosticar a Educação de Jovens e Adultos em sua integralidade, no entanto, parece desconsiderar que qualquer indivíduo pode realizar a prova, inclusive aqueles que nunca frequentaram a escola. Focando a análise exclusivamente no estudante e no que pode ser empiricamente mensurado, ignora todos os outros membros da comunidade escolar e outras variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, que é particular para cada sujeito. Sendo assim, o ENCCEJA supõe uma linearidade entre as duas formas de oferta, os cursos presenciais e os exames, constituindo um referencial de EJA com base em rendimentos que não podem ser assumidos genericamente.

Pressupor que os exames seriam capazes de captar toda a sorte de complexas relações que são estabelecidas nos processos de formação ou crer que estes instrumentos conseguem verdadeiramente traduzir a qualidade ou a falta dela na oferta da Educação de Jovens e Adultos parece-nos funções intangíveis, dadas as fragilidades que evidenciamos ao longo deste trabalho.

O exame não poderia avaliar com a precisão que enuncia um universo tão multifacetado como a Educação de Jovens e Adultos. Isto se aplica tanto no que se refere à função relativa ao diagnóstico da EJA, quanto à pretensa intencionalidade de incorporar as dimensões culturais e os conhecimentos populares e uniformizá-los em uma avaliação única. Fato é que os resultados do ENCCEJA ainda não foram utilizados com o fim de compor indicadores qualitativos para a EJA, conforme indicado pela normativa que institui o exame.

Outrossim, o paradoxo relativo ao emprego do conceito de competências, percebido como desenvolvimento de saberes práticos, mas também reconhecido por sua veia neoliberalista, que limita a educação ao nível utilitarista, associando o processo de ensino à aquisição de habilidades para o trabalho, retrata o conflito existente entre as propostas formativas destinadas às classes trabalhadoras.

O constructo competências que ganha força no campo educacional no fim do século XX se respalda nas demandas da sociedade contemporânea, sobretudo aquelas relativas ao mercado, e se firma a partir da crença de que há um conjunto de habilidades necessárias para o desenvolvimento de todos os sujeitos que os capacitam a responder as mais diversas situações, sejam elas relacionadas ao cognitivo, ao social ou até mesmo ao emocional. No entanto, tais competências restringem-se ao que pode ser devidamente observado e medido e escalonam as aprendizagens, assumindo-as abstratamente. No que tange à Educação de Jovens e Adultos, esse tipo de abordagem funcional minimiza a importância dos saberes historicamente

constituídos, ao mesmo tempo que provoca a diluição dos conhecimentos que os estudantes adquiriram ao longo de sua trajetória de vida.

Do mesmo modo, conforme a acepção de formação estabelecida na matriz referencial do ENCCEJA, além de abstratas as competências são entendidas como “recursos mínimos”. Ora, como se pode pensar em uma formação integral e no desenvolvimento pleno destes sujeitos se estes encontram-se circunscritos a um espaço tão estreitamente delimitado?

Observa-se também que a mera relação do desenvolvimento de competências para o trabalho simples no contexto da EJA, segundo as imposições da sociedade capitalista, engessa o potencial formativo dos educandos à uma qualificação esvaziada de sentido e limitada, centrada na dualidade entre manual e intelectual e no tecnicismo, alheia aos fatores que desencadeiam as precárias condições de trabalho e a fungibilidade da mão-de-obra.

A problematização desses aspectos e o redimensionamento da categoria trabalho nas políticas públicas e nos sistemas educacionais, compreendida a partir de uma perspectiva ontológica, devem ser, portanto, elementos fundamentais na construção de uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos.

Igualmente, as práticas educacionais na área da EJA devem dialogar com as demais políticas destinadas a esse público no sentido de consubstanciar a democratização do ensino, que não é sinônimo de universalização, pois não basta que se tenha acesso à escola. Para o gozo do direito à educação outros direitos precisam ser satisfeitos, é preciso ter um sistema de saúde efetivo, ter comida na mesa, ter trabalho, um salário digno, uma moradia, dentre outras necessidades.

Nesse sentido, o ENCCEJA busca a articulação com outras políticas voltadas aos educandos/educandas jovens e adultos/adultas, o que constitui uma de suas finalidades, entretanto, verifica-se que essa associação ocorre de maneira ainda bastante tímida, com ações pontuais. A versão do exame para pessoas privadas de liberdade (ENCCEJA-PPL), uma atuação conjunta de órgãos vinculados ao Ministério da Educação e ao Ministério da Justiça, é o exemplo mais consistente de como o ENCCEJA se relaciona com outras esferas no campo da consecução de direitos.

No âmbito do Distrito Federal, a única correlação que se pode estabelecer entre as políticas locais e o ENCCEJA é o programa “Por dentro do ENCCEJA”, sob a tutela da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos, que compõe o organograma da Secretaria de Educação do DF. Porém, devido aos poucos registros sobre a execução do programa e o processamento e destinação dos dados provenientes da aplicação dos testes, que

são uma espécie de simulado da prova do ENCCEJA, não se pode afirmar ao certo como essa política se integra a oferta de EJA no Distrito Federal.

Com efeito, a Educação de Jovens e Adultos no DF apresentou ao longo do tempo contornos difusos. A proposta progressista de educação da capital, em seus primeiros anos, a eclosão das centenas de Círculos de Cultura espalhados nas diversas regiões do DF deram lugar, com o advento do regime autoritário, a um projeto de Educação Supletiva, que tinha como pilar os exames certificadores. Nesse período, as instituições que realizavam avaliações em processo eram exceções, embora alguns programas pautados nos ensinamentos de Freire resistissem.

A redemocratização ampliou os espaços de discussão sobre a educação de jovens e adultos na capital, concomitantemente o país reelaborava seus planos de ação educacionais. Contudo, os ares da mudança não estremeceram substancialmente a posição que os exames ocupavam na logística educacional do Distrito Federal durante a ditadura civil militar, pois continuaram a compor fatia expressiva da oferta de EJA.

Mesmo sendo uma política inconstante em seus primeiros anos, o ENCCEJA apresentou número considerável de adesões desde que foi oficialmente admitido como exame de certificação no Distrito Federal. Gradualmente, o exame foi ocupando cada vez mais centralidade entre as políticas públicas de EJA, ao ponto de registrar, em 2019, um índice de inscritos para a versão de nível médio 3 vezes superior ao contingente de matriculados no 3º segmento na Educação de Jovens e Adultos no modelo presencial (SEEDF, 2019; INEP, 2019).

Considerados os dados gerais sobre o exame (Ensino Fundamental e Médio), aproximadamente metade dos inscritos, no período analisado, são educandos oriundos da EJA.

Apesar de alguns estudos (SERRÃO, 2014; THOMAZ, 2016; RODRIGUES, 2017) indicarem que não há que se falar em trânsito de estudantes dos cursos regulares de EJA para o ENCCEJA e que o público do exame não é o mesmo do ensino presencial, insta ressaltar que grande parte das produções acadêmicas que referenciam este trabalho foi publicada antes da divulgação das sinopses estatísticas do INEP e não efetua uma análise específica sobre o lócus desta pesquisa. Outrossim, considera-se que o perfil etário dos educandos os habilitaria a frequentar escolas que atendem a EJA, portanto, estes estudantes representam uma demanda potencial para a Educação de Jovens e Adultos. Ademais, o levantamento efetuado nas fichas cadastrais dos estudantes nas unidades de ensino de Ceilândia demonstra que há um movimento migratório para a certificação via exames, que no ano de 2019 registrou um índice de 7,5% dos atendidos nas instituições da amostra.

Convém ainda salientar que o quantitativo de estudantes que declarou estar cursando ou já ter cursado a EJA é superior ao montante de matriculados na rede pública do DF, no

somatório de todos os segmentos. Então, supondo que cerca de 5% dos inscritos sejam alunos da Educação de Jovens e Adultos, já teríamos um déficit de cerca de 2.350 matrículas, em um sistema que contava com cerca de 45 mil estudantes, em 2019.

A questão da migração para o ENCCEJA torna-se ainda mais urgente em um cenário de crise sanitária devido à pandemia de COVID-19, que gerou impactos agudos na educação, em especial naquela oferecida aos jovens e adultos, sujeitos da EJA, que por comporem uma parcela da população que vive em condições de vulnerabilidade social, enfrentaram dificuldades no acesso e permanência nas escolas.

A tendência à evasão, com grande número de estudantes desmotivados em prosseguir com os estudos, já foi apontada por diversos estudos sobre a pandemia. A interrupção da escolarização precocemente pode conduzir milhares de educandos à Educação de Jovens e Adultos e possivelmente também aumentar o contingente de inscritos no ENCCEJA em um futuro próximo.

Além disso, não se pode olvidar o caos econômico, os ataques contínuos à educação e o desmonte da EJA fomentados pela gestão Bolsonaro.

Diante dessas problemáticas, são requeridas novas pesquisas que avigorem o debate sobre a oferta de EJA em tempos de pandemia, sobre a política de exames em contextos variados e sobre o caráter político e mercadológico associados a estes instrumentos. Complementarmente, se torna ainda mais premente adentrar o universo dos sujeitos da EJA e entender como pavimentaram seu caminho até o ENCCEJA.

A abordagem deste estudo, que parte da ótica dos sujeitos sobre os sentidos formativos que atribuem ao ENCCEJA, traz novas possibilidades de análise sobre os valores simbólicos referentes à formação dos educandos e suas concepções sobre educação e os processos de ensino-aprendizagem. Este enfoque representa um diferencial na pesquisa sobre exames de certificação que geralmente se pautam nos aspectos políticos e formais e pouco revelam sobre a quem se destinam.

Ao coligar os dados provenientes das entrevistas narrativas e dos balancetes estatísticos do INEP emergiram três categorias, que tanto estão associadas às motivações dos estudantes para o retorno aos estudos, quanto foram em grande medida responsáveis pelo abandono escolar: a exclusão, o trabalho e a autoimagem.

Ao revisitar sua trajetória de vida, o estudante demonstra como construiu esses conceitos e os ressignificou. Em suas falas se observa o vínculo entre educação e trabalho e o sentido prático atribuído à formação.

Oriundos das camadas mais empobrecidas da sociedade, estes educandos tiveram seus direitos vilipendiados em diversas esferas. Freire (2017) os caracteriza como seres oprimidos, vitimados pela ordem social que subjuga os não-escolarizados, “proibidos de ser mais”. A exclusão que marca sua trajetória escolar, materializada nas reprovações e no abandono decorre, portanto, dos processos excludentes que transpassam os muros da escola. Assim, fenômenos como a juvenilização e a desigualdade de gênero reverberam nos itinerários formativos dos sujeitos, ensejando reflexões sobre as condições de acesso à educação dos jovens e das mulheres.

Por meio das narrativas, infere-se que o conceito de titularização se distancia do conceito de educação escolar e, não obstante, reconheçam o valor do trabalho pedagógico desempenhado pelos professores, os relatos dos educandos entrevistados não indicam que possa a escola responder a suas necessidades formativas, que estão muito mais relacionadas com a diplomação do que com o efetivo aprendizado.

Necessidades formativas que giram em torno das exigências do mercado pela certificação. Como estudantes trabalhadores, os educandos da EJA e, conseqüentemente, aqueles inscritos no ENCCEJA, têm como principal motivação para a retomada dos estudos a maximização das condições de empregabilidade. No entanto, o trabalho é para muitos um fator que interferiu negativamente em seu processo de escolarização. Essa relação dual com o trabalho, que é constitutiva da identidade destes sujeitos, precisa, contudo, ser problematizada, para que percebam como se dão as relações de trabalho na sociedade capitalista e como a certificação dialoga com os interesses do mercado.

Formalmente, o ENCCEJA atribui certa centralidade à categoria trabalho, todavia, a abordagem adotada pela avaliação é demasiadamente genérica e superficial, pois nem aprofunda a discussão de forma sistemática destes tópicos, nem parece considerar a natureza diversa dos sujeitos da EJA.

No quesito trabalho, há ainda que se destacar o grande contingente de estudantes interessados em ingressar em um curso profissionalizante, o que evidencia a necessidade de ampliar a oferta de EJA integrada à educação profissional, que apesar de ser uma meta do Plano Nacional de Educação, ainda permanece praticamente nula no Distrito Federal (SEEDF, 2019).

Por fim, verificou-se como os estudantes reconstruíram sua autoimagem através da certificação. Em seus relatos, os educandos estabeleceram um comparativo com o que pensavam sobre si mesmos antes de concluírem sua escolarização. Palavras como “incapaz”, “vergonha” descrevem a forma como estes indivíduos se percebiam frente à sociedade.

O diploma, considerado um documento que atesta a posse de saberes, também modifica a maneira como a sociedade – pautada no acúmulo de posses, sendo a titularização também uma delas – os vê. Além disso, as elites imputam ao certificado de escolarização a possibilidade, conforme nos lembra Bourdieu (1999), de que o capital cultural, que o documento ratifica, se converta em capital econômico. No entanto, esta crença, incutida nas classes trabalhadoras, se respalda na responsabilização do sujeito e na rejeição dos demais elementos causadores das desigualdades.

Considera-se que embora haja uma objetificação do conhecimento, seguindo a reificação, marca característica do regime apoiado no capital, a conquista do título contribui, simbolicamente, para que os educandos tenham perspectivas de uma formação emancipatória. Desse modo, o diploma sinaliza a transição do lugar espacial para o lugar social (ARROYO, 2017).

No entanto, sendo a emancipação um processo, esta não se encerra com a certificação, nem pode estar restrita a um exame, mas se constrói dialogicamente, através da reflexão-ação.

Desse modo, à guisa de conclusão, entende-se que a reconfiguração da EJA no plano material, requer uma revisão dos pressupostos político-ideológicos que orientam a oferta, não no sentido de suprimir quaisquer dos canais existentes, sejam eles cursos ou exames, pois se reconhece a necessidade de flexibilização nos sistemas de ensino para acolher a diversidade inerente aos educandos, mas para que a Educação de Jovens e Adultos se constitua democraticamente, em conformidade com os anseios formativos dos sujeitos, resguardando uma perspectiva de educação libertadora, comprometida com a superação dos paradigmas inferiorizantes e com a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, v. 09, p. 57-70, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/148/251>. Acesso em: 09/05/2020.

ANDRADE, R.C. A Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nova EJA: um olhar analítico sobre a categoria trabalho para formar trabalhadores. **Revista Tamoios**, v. 10, n. 2, 2014.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, vol.22, n.82, p.171-196, 2014.

ANTUNES, D. D.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Educação de Jovens e Adultos: relato de professores e alunos e sua autoimagem e autoestima. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí: UNIVALI**, 2008.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. P. 19-50.

BASTOS SILVA, G. A ação federal sobre o Ensino Secundário e Superior até 1930. **Revista do Serviço Público**, vol. 71, n. 3, p. 473 – 499, 1956. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4486>. Acesso em: 04/03/2020.

BASTOS, L.C. **Relações de Gênero e Trabalho Doméstico: uma Pesquisa com Estudantes da EJA**. Curitiba: Appris, 2019.

BAUER, M. W.; JOVCHELOVICH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2008, p. 90-113.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B.; HOLANDA, S. B. de (Org.). **O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)**. São Paulo: Difel, 1986.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: _____. (Orgs.). **A miséria do mundo**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Tradução: Maria Alice e Afrânio Catani (Orgs). 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, pp. 71-79

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, M. P. A Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas, PE. 35ª Reunião Anual da ANPED - **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Rio de Janeiro, ANPED, 2012.

_____. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **RBPAAE**, v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014.

CARVALHO, E. J. G. de; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 21/04/2020.

CATELLI JR., R. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México**. 2016. 326 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

CATELLI JR., R; GISI, B.; SERRÃO, L. F. S. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744. set./dez. 2013.

CATELLI JR., R; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. São Paulo: Ação Educativa, 2014, p. 35-579. Disponível em http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/relatorio_final_INEP_EJA.pdf. Acesso em 03/03/2019

CATELLI JR, R; SERRÃO, L.F.S. O ENCCEJA no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014, p. 77 -158.

CAVACO, C. Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 2, pp. 21-34, 2007.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**, v. 2, p. 408-415, 2009.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M.. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 461-480, 2010.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**, 2018. Acesso em: 20/03/2020. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf>.

COSTA, C. B.; OLIVEIRA, L. M de J.; MACHADO, M. M. Alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal – Disputas de concepções nas décadas de 1950 a 1990. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 79-99, jul./dez. 2019.

COUTINHO, H. F. C. **Concepções de qualidade na educação de jovens e adultos: impasses e desafios da política educacional brasileira**. 2016. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais.

CUNHA, L. F. F. da; SOUZA, A. de; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008

_____. A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-42.

DATAFOLHA. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – Sexta Onda**. São Paulo: Datafolha; Fundação Lemann; Itaú Social, 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DECLARAÇÃO, DE HAMBURGO. In: **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. V CONFINTEA. 1997.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010.

_____. A configuração do ensino de jovens e adultos no Estado de São Paulo sob a vigência do FUNDEB: resultados preliminares de uma pesquisa em andamento. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas, PE. **35ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Rio de Janeiro, ANPED, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. **Legislação e normas para o Ensino Supletivo no Distrito Federal 1970-1981**. Brasília, 1982.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019/>. Acesso em: 02/02/2020. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2018-2/>. Acesso em: 02/02/2020. Brasília, 2019.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

EUGÊNIO, B. G. O currículo na educação de jovens e adultos. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG. **28ª Reunião Anual da ANPED – 40 anos de Pós-graduação na Educação do Brasil**. Rio de Janeiro, ANPED, 2005.

FÁVERO, O. **MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966**. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acesso em: 26/03/2020

_____. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 24/03/2020

_____. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 29- 48.

FERREIRA, R. de B. C.; DANTAS, V. X. Aluna da EJA: quem é essa mulher. **Seminário nacional gênero e práticas culturais**, v. 2, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED Editora. 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 64^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 241-288, 2006.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-excertos**. Disponível em:<<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>> Acesso em: 15/05/2021.
- GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GATTO, C. **O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial**. 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Biographical narrative-methodologies for adult education and lifelong learning between personal development and critical reflection. **Culture, Biography & Lifelong Learning**, v. 03, n. 02, p. 45-65, 2017.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1987.
- HADDAD, S. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.
- _____. **Estado e Educação de Adultos: 1964-1985**. 1991. 409 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BREZINSKI, I. (Org.), **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____ (Coord.). **Evolução de jovens e adultos no Brasil (1996-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- _____. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108–130, 2000.
- _____. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. D. O Ensino Supletivo de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p. 62 – 69, 1989.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 05/05/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1968**. (PNAD/IBGE): Unidades da Federação. Rio de Janeiro, IBGE, 1978.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2007**. (PNAD/IBGE): Unidades da Federação. Rio de Janeiro, IBGE, 2008.

_____. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018**. (POF/IBGE): Unidades da Federação. Rio de Janeiro, IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística ENCCEJA**. Brasília: INEP/MEC, 2017.

_____. **Sinopse Estatística ENCCEJA**. Brasília: INEP/MEC, 2018.

_____. **Sinopse Estatística ENCCEJA**. Brasília: INEP/MEC, 2019.

JAMES, Nalita; THÉRIAULT, Virginie. *Adult education in times of COVID-19 pandemic: Inequalities, changes and resilience*. **Studies in the Education of Adults**, v. 52, n. 2, p. 129-133.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 1989.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, S. F. **Indicadores sobre a Educação de Jovens e Adultos no governo Dilma Rousseff**. In: VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação X Seminário da Faculdade de Educação Produção do conhecimento em Educação: “Tensões da/na escola: homogênea? singular?”, 2015, Campinas. Campinas: PUC, 2015, p. 158-169, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MACIEL, F.I. P.; RESENDE, V. B. de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MACHADO, M.M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública.** Em Aberto, v. 22, n. 82, pp. 17-39, 2009.

_____. Diálogos necessários sobre gestão e financiamento da educação de jovens e adultos. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas.** Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 87- 110.

MACHADO, M.M; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. **Fórum de EJA**, 2017.

MAIA, A. F. Notas sobre ideologia e educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 2, p. 23-34, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 41e, p. 6-15, 2011.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O 18 brumário e cartas a Kugelman.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Sobre a questão judaica.** Boitempo Editorial, 2010.

_____. **O Capital: Livro 1.** Boitempo Editorial, 2013.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** Boitempo editorial, 2015.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. **O método dialético na pesquisa em educação**, p. 201-225, 2014.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, W. da S.; SÁ, H. C. A. de. Uma síntese do contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa (Enceja PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 225-233, ago. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 1993.

MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, p. 77-90, 2016.

MOSQUERA, J. J. **Vida adulta, personalidade e desenvolvimento.** Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, 2014, 193-199. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 21/02/2020.

NARVAZ, M. G; ANNA, S.M.L; TESSELER, F.A. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, n. 23, p. 93-104, 2013.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai.-ago. 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. P. 59-73, 1999.

PAIVA, V. P. Mobral: um desacerto autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem. **Síntese**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, set.-dez. 1981.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos em tempos de VI CONFITEA: por “uma didática da invenção”. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 111- 129.

PEREIRA, E. W; ROCHA, L. M. da F. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. In: **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2005.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 17, n. 2, p. 233-244, 2001.

_____. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINTO, V. F. F.; MÜLLER, F.; ANJOS, J. T. dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

PRADO, M. A. B do. **Enceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica**. 2020. 114 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

REAL, G. C. M; MOREIRA, A.C.S. Acesso oblíquo à educação superior: decisões de tribunais de justiça estaduais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, pp.822-844, 2016

REIS, R. H. **A constituição do ser humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

REIS, R. H; CASTIONI, R.; TELES, L. (Orgs.). **Proeja-Transarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012.

RÊSES, E. da S.; VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 529-550, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4002/3671>>. Acesso em: 18/05/2020.

RÊSES, E. da S.; CASTRO, M. D. R; BARBOSA, S. C. Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, M.E. de C.; MACHADO, M.M. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede**. Curitiba: Appris Editora, 2018, p. 79-102.

RODRIGUES, M.F. **O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: implementação no município de Campo Grande/MS (2010–2015)**. 2017. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 42-57, nov. 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986

RUMMERT, S. M. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 02, p. 21-34, jan./abr., 2007.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008.

_____. Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 405-424, 2013.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade; considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 29, 2007.

_____. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR/UFRRJ, 2011.

RUMMERT, S. M; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45, p. 511-528, set./dez. 2010.

SANCHEZ, A.; ESCRIBANO, E. A. **Mediação do autoconceito**. São Paulo: EDUSC, 1999.

SANTOS, P. de S. A história da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da educação de jovens e adultos. 2018. 276 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, R. dos; SANTOS, P. P. O ENCCEJA e a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 37-37, 2021.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller W.; Pfaff, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 210-222, 2010

SERRA, A.S.V. O auto-conceito. **Análise psicológica**, v. 6, p. 101-110, 1988.

SERRAO, L. F.S. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do ENCCEJA e do ENEM**. 2014. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo. São Paulo.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **Revista Teias**, v. 2, n. 3, p. 12, 2001.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008

SILVA, J. P. de S.; MEI, D. S. O desmantelamento do direito à educação no pós golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12/03/2020

SILVA, L. C. da. **Análise de material didático de Física para EJA: do TELECURSO ao PNLD-EJA**. 2017. 152 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SILVA, S. G. da. **A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos**, 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul.

SILVA, S. G. da; HYPÓLITO, Á. M. ENEM: implicações curriculares na Educação de Jovens e Adultos. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis, SC. **37ª Reunião Anual da ANPED – PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Rio de Janeiro, ANPED, 2015.

SILVA JR., W. A. da S. **Uma Análise Curricular da Matemática dos Programas ENCCEJA, Nova EJA e PEJA no Estado do Rio de Janeiro**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Mixed research methods**. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf>. Acesso em: 04/04/2020

STECANELA, N. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia, GO. **36ª Reunião Anual da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais**. Rio de Janeiro, ANPED, 2013.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e saúde**, n. 215, p. 10-175, 2020.

STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & sociedade**, v. 30, p. 539-560, 2009.

TEIXEIRA, C. J. P. O projeto educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, C. M. **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

THOMAZ, W. A. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua função certificadora do Ensino Médio – o caso paulista**. 2016. 251 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. 3. ed. – Maceió : Coletivo Veredas, 2016.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V.. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília**, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

VARGAS, S. M. de. **A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-1979**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

VELOSO, L., ABRANTES, P.; CRAVEIRO, D. A avaliação externa de escolas como processo social. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 33, 69-88, 2011. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Veloso.pdf. Acesso em: 27/04/2020

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020.

VIEIRA, M.C. **Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90)**. 2000. 265 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: o Enceja (2002) em questão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 43, p. 95-110, jun. 2006.

_____. **Memórias-testemunho de educadores: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2016.

VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. dos; SOBRAL, J. B. L. Uma análise das concepções que permeiam a formação profissional do Pronatec. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 67, p. 190, 2017.

VIEIRA, M.C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 45-56, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

VOLPE, G.C.M. [O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações](#). In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu, MG. 27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? Rio de Janeiro, ANPED, 2004.

ZANETTI, Maria Aparecida. Exames supletivos/certificação na educação de jovens e adultos. **Audiência sobre a reformulação da resolução CNE/CBE**, v. 1, 2007.

Legislação e documentos oficiais

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 21/03/2020.

_____. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. **Reforma a legislação eleitoral.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 21/03/2020.

_____. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21/03/2020.

_____. **Decreto nº 11.895, de 14 de janeiro de 1916.** Aprova o regulamento para execução do Art. 14 da lei n. 3.089, de 8 do corrente mês. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11895-14-janeiro-1916-513441-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/03/2020

_____. **Decreto nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918.** Declara promovidos ao ano ou série imediatamente superior aquele em que estiverem matriculados todos os alunos das escolas superiores ou faculdades oficiais, Colégio Pedro II e militares, bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos à fiscalização. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3603-11-dezembro-1918-572586-publicacaooriginal-95783-pl.html>. Acesso em: 22/03/2020.

_____. **Decreto nº 2.940 de 22 de novembro de 1928.** Regulamento do Ensino, Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, DF, 1928.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23/03/2020.

_____. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-retificacao-81645-pe.html>. Acesso em: 24/03/2020

_____. [Constituição (1937)] **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. República Federativa do Brasil de 1988.** Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 25/03/2020

_____. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24/03/2020.

_____. **Decreto-lei nº 8.531, de 2 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a realização dos exames de que trata o art. 91, da lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8531.htm. Acesso em: 24/03/2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 25/03/2020.

_____. **Decreto nº 51.680-A, de 22 de janeiro de 1963.** Regulamenta os exames de madureza no sistema federal de ensino, nos termos do Parecer nº 14 do Conselho Federal de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51680-a-22-janeiro-1963-391374-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25/03/2020.

_____. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26/03/2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 26/02/2020.

_____. Parecer nº 699/71. Regulamenta o Capítulo IV da Lei 5692/71. 6 julho 1972. Conselho Federal da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.59, nº 131, p.363-568, jul/set. 1973.

_____. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 09/02/2020.

_____. **Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.ht>. Acesso em: 05/02/2018.

_____. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997.** Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19448.htm Acesso em: 09/03/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, DF, jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 01/02/2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29/02/2020

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002.** Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA). Brasília, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 01/02/2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório: documento básico, ensino fundamental e médio**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://encceja.inep.gov.br/materiais-para-estudo>>. Acesso em: 01/05/2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.134, de 7 de agosto de 2003**. Dispõe sobre a realização de estudos sobre o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2003/portaria2134.pdf. Acesso em: 21/02/2020.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 3.415, de 21 de outubro de 2004**. Institui o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2004. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2004/portaria22_10_04.pdf. Acesso em: 01/02/2020

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 16/03/2020.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 19/03/2020

_____. **Lei Federal, nº 11.692 de 10 de Junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm. Acesso em: 21/03/2020

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência – Nível Médio (ENCCEJA)**. Brasília, Distrito Federal, 2008b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/outros-documentos>. Acesso em: 14/05/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008, de 8 de outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 24/03/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192>. Acesso em 03/03/2019.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, [...] e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22/03/2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429>. Acesso em: 01/04/2020.

_____. **Parecer 06/2010 - Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2006%20-%20Novas%20diretrizes%20operacionais%20para%20EF%209%20anos.pdf>. Acesso em: 01/04/2020

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 16/03/2020

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18/03/2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20/03/2020.

_____. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 20/03/2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal de 8 de junho de 1993.** Brasília, DF. Disponível em: http://aespdf.org/DF_Lei_Organica.pdf. Acesso em: 05/06/2020.

_____. **Lei nº 849, de 08 de março de 1995.** Dispõe sobre a criação do Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para jovens e adultos no âmbito do DF e dá outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48808/Lei_849_08_03_1995.html. 17/05/2020.

_____. **Lei nº 1511, de 03 de julho de 1997.** Institui o Fundo de Apoio ao Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:distrito.federal:distrital:lei:1997-07-03;1511>. Acesso em: 22/05/2020.

_____. **Resolução nº 1/2012-CEDF.** Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_1-2012-CEDF_-_alterada_pela_Res.n%C2%BA_1-2014-CEDF_e_Res._n%C2%BA_2-2016-CEDF.pdf. Acesso em: 20/05/2020

_____. **Decreto 33.800 de 26 de julho de 2012.** Institui a Comissão Distrital da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/71983/3cf16d78.html>. Acesso em: 05/06/2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos** 2014/2017. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos.** Caderno 6. Brasília: SEEDF, 2014b.

_____. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/07/lei-n%C2%BA-5.499-de-14-de-julho-de-2015.pdf>. Acesso em 19/05/2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Série Histórica do Censo Escolar 2007 - 2016.** Brasília: SEEDF, 2018a.

_____. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2018-CEDF.** Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/rede_particular_Republica%3%A7%C3%A3o-Resolu%3%A7%C3%A3o-n%C2%BA1-2018-CEDF_Normas-para-a-Educa%3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf. Acesso em: 23/05/2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2020.

ANEXOS

ANEXO I – Matriz ENCCEJA Nível Médio

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO MÉDIO

eixos cognitivos competências de ciências humanas	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.	H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.	H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura.	H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
M2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações sócio-econômicas e culturais de poder.	H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.	H8 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.	H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações territoriais em escala local, regional ou mundial.	H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
M3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.	H13 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fato(s) de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais.	H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais ou sócio-ambientais ao longo da história.
M4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e da vida social.	H17 – Analisar os fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.	H18 – Comparar diferentes processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.	H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.	H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

eixos cognitivos competências de ciências humanas	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.	H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às transformações das legislações.	H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.	H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.	H25 – Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social.
M6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H27 – Analisar de maneira crítica as interações entre a sociedade e o meio físico, levando em consideração aspectos históricos.	H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.	H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.	H30 – Avaliar criticamente formas de atuação para conservação dos recursos naturais, considerando propostas de desenvolvimento sustentável.

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO MÉDIO

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M1 Construir significados e ampliar os já existentes para os números naturais, inteiros, racionais e reais.	H1 - Utilizar no contexto social diferentes significados e representações dos números — naturais, inteiros, racionais ou reais.	H2 - Utilizar algum procedimento de cálculo com números naturais, inteiros, racionais ou reais.	H3 - Resolver situação-problema com números naturais, inteiros racionais ou reais envolvendo significados da adição, subtração, multiplicação ou divisão, potenciação ou radiciação.	H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.	H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade, utilizando conhecimentos numéricos.
M2 Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.	H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.	H7 - Identificar características de polígonos ou sólidos (prismas, pirâmides, cilindros).	H8 - Resolver situação-problema que envolva noções geométricas (ângulo, paralelismo, perpendicularismo).	H9 - Utilizar o teorema de Pitágoras ou semelhança de triângulos na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.	_____
M3 Construir e ampliar noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.	H10 - Estabelecer relações entre diferentes unidades de medida (comprimento, massa, capacidade, área, volume).	H11 - Aplicar a noção de escalas na leitura de plantas ou mapas.	H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de arcos ou ângulos (grau e radiano), utilizando teorema de Pitágoras ou razão trigonométrica (seno de um ângulo agudo).	H13 - Avaliar a razoabilidade do resultado de uma medição, na construção de um argumento consistente.	H14 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando cálculos de perímetros, área de superfícies planas ou volume de blocos retangulares.

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M4 Construir e ampliar noções de variação de grandeza para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.	H15 - Identificar leis matemáticas que expressem a relação de dependência entre duas grandezas.	_____	H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas direta ou inversamente proporcionais.	H17 - Utilizar informações expressas em forma de juros (simples ou composto) como recurso para a construção de argumentação (aumentos e descontos sucessivos).	H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade, utilizando cálculos de porcentagem e/ou juros.
M5 Aplicar expressões algébricas para modelar e resolver problemas, envolvendo variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas.	H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação de interdependência entre duas grandezas.	H20 - Identificar gráfico cartesiano que represente a relação de interdependência entre duas grandezas (variação linear).	H21 - Resolver situação-problema cujos dados estejam expressos em gráfico cartesiano que mostre a variação de duas grandezas.	_____	_____
M6 Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.	H22 - Identificar informações apresentadas em tabelas ou gráficos (de coluna, de setores e de linha).	H23 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.	H24 - Resolver situação-problema com dados apresentados em forma de tabela de dupla entrada ou gráfico.	H25 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.	H26 - Avaliar propostas de intervenção na realidade, utilizando informações expressas em gráficos ou tabelas.
M7 Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas e cálculos de probabilidade, para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.	_____	H27 - Calcular a média aritmética de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou gráficos de colunas.	H28 - Resolver situação-problema que envolva processos de contagem ou noções de probabilidade.	H29 - Utilizar médias aritméticas, noção de probabilidade ou conhecimentos estatísticos como recurso para a construção de argumentação.	H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando probabilidade e/ou conhecimentos estatísticos (porcentagem, gráficos, médias).

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO MÉDIO

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento).	_____	H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.	H3 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.	H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.	_____	H6 - Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.	H7 - Relacionar informações em um texto em LEM, sua função e seu uso social, para justificar possíveis intenções do autor.	H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.
M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	_____	H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.	H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função de necessidades cinestésicas.	_____	H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de integração social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
M4 - Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	_____	H12 - Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.	_____	H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos.	H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
M5 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	_____	H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.	H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.	_____	H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	_____	H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.	H19 - Analisar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução.	_____	H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
M7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.	H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.	H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.	_____
M8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.	_____	_____	H26 - Relacionar a presença de uma variedade linguística ao procedimento de argumentação de um texto.	H27 - Relacionar preconceitos sociais e usos da língua.
M9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias de comunicação e da informação, na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.	H29 - Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias de comunicação e informação.	_____	H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.	_____

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO MÉDIO

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M1 Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.	_____	H1 - Identificar características de ondas sonoras ou de ondas eletromagnéticas, relacionando-as a seus usos nos mais diferentes contextos.	H2 - Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde, ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.	H3 - Confrontar diferentes interpretações de senso comum e científicas sobre práticas sociais (formas de produção e hábitos pessoais), reconhecendo a evolução da linguagem científica ao longo do tempo e em diferentes culturas.	H4 - Analisar propostas de intervenção nos ambientes considerando a qualidade de vida humana ou medidas de conservação, recuperação e utilização sustentável da biodiversidade.
M2 Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos relevantes para sua vida pessoal.	_____	H5 - Dimensionar circuitos elétricos domésticos ou em outros ambientes, considerando informações dadas sobre corrente, tensão, resistência e potência.	H6 - Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos ou sistemas tecnológicos de uso comum.	H7 - Selecionar testes de controle, outros parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, saúde do trabalhador e a qualidade de vida.	_____
M4 Associar alterações ambientais a processos produtivos e sociais, e instrumentos ou ações científico-tecnológicas a degradação e preservação do ambiente.	H8 - Identificar etapas nos processos de obtenção, utilização ou reciclagem de recursos naturais e matérias-primas	H9 - Compreender a importância da água para a vida em diferentes ambientes em termos de suas propriedades químicas, físicas e biológicas, identificando fatos que causam perturbações em seu ciclo.	H10 - Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e/ou destinos dos poluentes ou prevendo efeitos nos sistemas naturais, produtivos e sociais.	H11 - Reconhecer aspectos éticos, vantagens e desvantagens da biotecnologia (transgênicos, clones, melhoramento genético, cultura de células), considerando as estruturas e processos biológicos neles envolvidos	H12 - Relacionar atividades sociais e econômicas – comércio, industrialização, urbanização, mineração e agropecuária – com as principais alterações nos ambientes brasileiros, considerando os interesses contraditórios envolvidos.
M5 Compreender organismo humano e saúde, relacionando conhecimento científico, cultura, ambiente e hábitos ou outras características individuais.	H13 - Interpretar indicadores de saúde e desenvolvimento humano, como mortalidade, natalidade, longevidade, nutrição, saneamento, renda e escolaridade, apresentados em gráficos, tabelas e/ou textos.	H14 - Reconhecer os mecanismos da transmissão da vida, prevendo a manifestação de características dos seres vivos, em especial, do ser humano.	H15 - Associar os processos vitais do organismo humano (defesa, manutenção do equilíbrio interno, relações com o ambiente, sexualidade etc.) a fatores de ordem ambiental, social ou cultural dos indivíduos, seus hábitos ou outras características pessoais.	_____	_____

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M6 Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los a diferentes contextos.	H16 - Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas Ciências, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.	_____	_____	H17 - Relacionar as propriedades física, química ou biológicas de produtos, sistemas e procedimentos às finalidades a que se destinam, os problemas ambientais e/ou os eventuais riscos à saúde decorrentes de sua aplicação.	H18 - Selecionar métodos ou procedimentos próprios das Ciências Naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.
M7 Apropriar-se de conhecimentos da física para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo.	H19 - Reconhecer características físicas e parâmetros de movimentos de veículos, corpos celestes e outros objetos em diferentes linguagens e formas de representação.	_____	H20 - Utilizar leis físicas para interpretar processos naturais e tecnológicos que envolvem trocas de calor, mudanças de pressão e densidade ou interações físicas que provoquem movimentos de objetos.	H21 - Avaliar sistemas naturais e tecnológicos em termos da potência útil, dissipação de calor e rendimento, identificando as transformações de energia ou os processos pelos quais elas ocorrem.	H22 - Comparar possibilidades de geração de energia para uso social em determinado ambiente, identificando as diferentes opções em termos de seus impactos ambiental, social e econômico.
M8 Apropriar-se de conhecimentos da química para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo.	H23 - Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias e transformações químicas.	H24 - Caracterizar materiais ou substâncias, identificando propriedades, etapas, rendimentos e implicações sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.	H25 - Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômica na produção ou no consumo de eletricidade, dos combustíveis ou de recursos minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.	_____	H26 - Analisar propostas de intervenção ambiental aplicando conhecimento químico, observando riscos e benefícios.
M9 Apropriar-se de conhecimentos da biologia para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo.	_____	H27 - Associar características adaptativas dos grandes grupos de animais ou de plantas com o seu modo de vida ou seus limites de distribuição nos diferentes ambientes, em especial nos ambientes brasileiros.	H28 - Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam vírus, bactérias, protozoários, algas ou fungos, analisando implicações para a indústria alimentícia, a agricultura, os ciclos biogeoquímicos, a saúde individual ou coletiva, ou produção de medicamentos.	H29 - Comparar argumentos em debate, ao longo do tempo, sobre a evolução dos seres vivos.	H30 - Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

ANEXO II -Questionário Socioeconômico ENCCEJA - 2013

1. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)**(Marque apenas uma resposta)**

- (A) Moro sozinho
- (B) Uma a três
- (C) Quatro a sete
- (D) Oito a dez
- (E) Mais de dez

2. A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida

3. Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Zona rural.
- (B) Zona urbana
- (C) Comunidade indígena.
- (D) Comunidade quilombola.

4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta).

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).

7. Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).

8. Você trabalha ou já trabalhou? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim
- (B) Não (Passe para a pergunta 14)

9. Em que você trabalha atualmente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- (H) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).

(I) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).

(J) No lar (sem remuneração).

(K) Outro.

(L) Não trabalho.

10. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Custear/ pagar meus estudos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

11. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)

(A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

(B) De 11 a 20 horas semanais.

(C) De 21 a 30 horas semanais.

(D) De 31 a 40 horas semanais.

(E) Mais de 40 horas semanais

12. Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta)

(A) Antes dos 14 anos.

(B) Entre 14 e 16 anos.

(C) Entre 17 e 18 anos.

(D) Após 18 anos.

13. Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta)

(A) Atrapalhou meus estudos.

(B) Possibilitou meus estudos.

(C) Possibilitou meu crescimento pessoal.

(D) Não atrapalhou meus estudos

14. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

(A) Não, nunca

(B) Sim, uma vez.

(C) Sim, duas vezes.

(D) Sim, três vezes ou mais.

15. Qual principal motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Conseguir um emprego.
- (B) Progredir no emprego atual.
- (C) Conseguir um emprego melhor.
- (D) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- (E) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- (F) Não pretendo voltar a estudar.

16. Se você já frequentou a escola regular, em que série você deixou de estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não frequentei.
- (B) 1a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (C) 2a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (D) 3a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (E) 4a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (F) 5a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (G) 6a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (H) 7a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (I) 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).

17. Se você deixou de frequentar a escola regular, quantos anos você tinha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nunca frequentei a escola.
- (B) Estou frequentando a escola.
- (C) Menos de 10 anos.
- (D) Entre 10 e 14 anos.
- (E) Entre 15 e 18 anos.
- (F) Entre 19 e 24 anos.
- (G) Entre 25 e 30 anos.
- (H) Mais de 30 anos

18. Indique o grau de importância dos motivos que levaram você a participar do ENCCEJA: (Atenção: 0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante.)

Para conseguir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Porque parentes, amigos(as) e professores(as) me recomendaram. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Para continuar meus estudos. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Porque não posso estudar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Porque não quero ou não gosto de estudar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Por que é a melhor maneira para conciliar meus estudos e trabalho. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Para conseguir um emprego. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o trabalho. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Para progredir no emprego atual (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

19. Você cursa ou já cursou a Educação de Jovens e Adultos – EJA? (Marque apenas uma resposta)

(A) Sim

(B) Não

20. Como é ou era o curso de EJA que você frequenta ou frequentou? (Marque apenas uma resposta)

(A) Curso presencial em escola pública.

(B) Curso presencial em escola privada.

(C) Curso presencial na empresa em que trabalha, instituição filantrópica ou religiosa.

(D) Curso a distância (via rádio, televisão, internet, correio, com apostilas).

(E) Curso semi-presencial em escola pública.

(F) Curso semi-presencial em escola privada.

21. Caso tenha deixado de cursar a EJA indique o(s) motivos(s)? (Marque uma resposta para cada item)

	SIM	NÃO
Trabalho/ falta de tempo para estudar.	(A)	(B)
Estudava no curso da empresa e foi interrompido.	(A)	(B)
Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.	(A)	(B)
Mudança de estado, município ou cidade.	(A)	(B)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(A)	(B)
Não tinha interesse / desisti.	(A)	(B)
Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal).	(A)	(B)
Não se aplica	(A)	(B)

22. Em que medida os motivos a seguir influenciaram no fato de você não ter frequentado ou ter abandonado a escola regular: (Atenção: 0 significa que não influenciou e 5 influenciou muito.)

Inexistência de vaga em escola pública (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ausência de escola perto de casa. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Falta de interesse em estudar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Trabalho: falta de tempo para estudar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Motivos pessoais: casamento / filhos. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Falta de apoio familiar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Discriminação/preconceitos de raça, sexo, cor, idade ou socioeconômico.(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)